



**V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO**

Universidade Federal de Campina Grande

15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020

ANAIS DO V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO & VIII ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E ENSINO

TRABALHOS COMPLETOS

**15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de
novembro de 2020**

**Josilene Pinheiro-Mariz; Tássia Tavares de Oliveira; Ana Paula Herculano
Barbosa; João Vítor de Lima
(organizadores)**

**ISSN:
2317-2347**

DADOS INSTITUCIONAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Reitor: Prof. Vicemário Simões

Vice-reitor: Prof. Camilo Allyson Simões de Farias

Pró-reitora de Gestão e Ad. Financeira: Profa. Vânia Sueli Guimarães Rocha

Pró-reitor de Ensino: Prof. Alarcon Agra do Ó

Pró-reitor de Pós-Graduação: Prof. Benemar Alencar de Sousa

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

Pró-reitor para Ass. Comunitários: Prof. Ana Célia Rodrigues Athayde

Editor da EDUF CG: Prof. José Hélder Pinheiro Alves

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

Diretora: Profa. Fernanda Leal

Vice-diretor: Vanderlan Francisco da Silva

DADOS INSTITUCIONAIS



UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS UAL:

COORDENADORA ADMINISTRATIVA

Prof. Márcia Candeia

COORDENADORES DE GRADUAÇÃO

Curso de Letras Língua Espanhola

Profa. Isis Milreu

Curso de Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa

Profa. Carmem Verônica Nóbrega de Almeida Ribeiro Nóbrega

Curso de Letras Língua Inglesa

Prof. Cleydstone Chaves dos Santos

Curso de Letras LIBRAS

Profa. Aline Risseli Florindo

Curso de Letras Língua Portuguesa (diurno)

Prof. Edmilson Rafael

Curso de Letras Língua Portuguesa (noturno)

Prof. Manassés Morais Xavier

COORDENADORA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Profa. Denise Lino de Araújo

COORDENADORA DE PESQUISA E EXTENSÃO

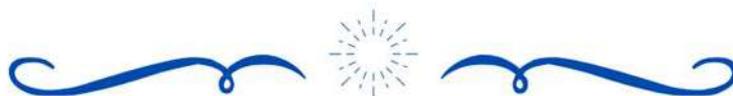
Profa. Neide de Fátima Cesar da Cruz



VIII ENLIJE

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



**COMITÊ CIENTÍFICO DO V COLÓQUIO
NACIONAL 15 DE OUTUBRO & VIII ENLIJE
- ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA
INFANTIL E JUVENIL E ENSINO
15, 23 E 26 DE OUTUBRO E 04 E 11 DE
NOVEMBRO DE 2020**

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Adriana Martins Cavalcante (IFPB)
Aldenora Márcia Chaves Pinheiro (UFMA)
Alessandra Corrêa de Souza (UFS)
Aluska Silva Carvalho (UFPB)
Álvaro Faleiros (USP)
Alyere Silva Farias (UFPB)
Amanda Ramalho de Freitas Brito (UFPB)
Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa (UEPB)
Ana Carla Sousa (UFMG)
Ana Carolina Correia Almeida (PUC/Minas)
Ana Cristina Bezerril Cardoso (UFPB)
Ana Lucia Maria de Souza Neves (UEPB)
Ana Maria Carneiro Almeida Diniz (UERN)
Ana Paula Serafim Marques da Silva (UFPB)
Anderson de Souza (UFPB)
Andréa Maria Lacerda (IFRN)
Angela Erazo Munoz (UFPB)
Antônio Michel de Jesus Oliveira Miranda (UNICAP)
Bárbara Cabral Ferreira (UFPB)
Barthyra Cabral Vieira de Andrade (UFPB)
Caio Antônio Nóbrega (UFPB)
Carlos Eduardo Albuquerque Fernandes (UFAPE)



V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Carmem Verônica Nóbrega (UFMG)

Caroline Valada Becker (UFRGS)

Clara Mayara de Almeida Vasconcelos (UEPB)

Clara Regina Rodrigues de Souza (UFPB)

Cláudia Ozon (UTFPR)

Cleudene de Oliveira Aragão (UECE)

Cleydstone Chaves Dos Santos (UFMG)

Daniela Maria Segabinazi (UFPB)

Daniele de Luna e Silva (UFPB)

Danielle Dayse Marques de Lima (UFPB)

Déborah Alves Miranda (UFS)

Dennys Silva-Reis (UFAC)

Elizabethta Sontoro (USP)

Eneida Maria Gurgel de Araújo (UEPB)

Etiene Mendes Rodrigues (UEPB)

Francielle Suenia da Silva (UFPB)

Francielly Alves Pessoa (IFPB)

Henrique Miguel de Lima Silva (UFPB)

Herbertt Neves (UFMG)

Isis Milreu (UFMG)

Israel Melo (UFAC)

Ízabel Cristina Barbosa de Oliveira (IFAL)

Jailma da Costa Ferreira (UEPB)



VIII ENLIJE

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Jaine de Sousa Barbosa (UFPB)
João Gabriel Carvalho Marcelino (UFCG)
Joatan David Ferreira de Medeiros (UFRN)
Jonas Jefferson de Souza Leite (UPE)
José de Sousa Campos (SEDUC/PB)
José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)
José Leonardo Tonus (Sorbonne Nouvelle)
José Mário Branco (UFCG)
Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)
Josimar Soares da Silva (IFPB)
Joyce Gomes de Alencar (UFCG)
Juliane Motoyama (SEDUC)
Katia Bernardon de Oliveira (UGA-Grenoble)
Katia Teonia Costa de Azevedo (UFRJ)
Kelly Sheila Costa (IFPB)
Kenia Aquino (UFJ)
Kleber Clemente (IFRN)
Liane Schneider (UFPB)
Lilian Melo (UFRPE)
Livia Maria Rosa Soares (UERN/IFMA)
Maisa Barbosa da Silva Cordeiro (UNIGRAN)
Marcela de Melo Cordeiro Eulálio (UFPB)
Marcela Lira (UFCG)



V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Marcia Tavares (UFCG)

Marcílio Garcia (UFCG)

Margysa Thaymmara Bezerra Rosas (GILGAL)

Maria Angélica de Oliveira (UFCG)

Maria Elizabeth Peregrino Souto Maior Mendes (UFPB)

Maria Fernandes de Andrade Praxedes (UERN)

Maria Luiza Teixeira Batista (UFPB)

Maria Nazareth de Lima Arrais (UFCG)

Maria Marta Nóbrega (UFCG)

Masenildo Soares da Silva (UFPB)

Maysa Moraes da Silva Vieira (UFPB)

Naelza Wanderley (UFCG)

Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos (UFCG)

Olimpia Maluf Souza (UNEMAT)

Paloma Oliveira (SEECT/PB)

Paloma Sabata Lopes da Silva (UFPE)

Patrícia Aparecida da Silva (UNEMAT)

Patrícia Pinheiro Menegon (UFMA)

Rafael Francisco Braz (UFRN)

Ráira Costa Maia de Vasconcelos (UFPE)

Raquel Sousa da Silva (UNESP)

Renata Junqueira (UNESP)

Rosângela Neres (UEPB)



V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO
Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Rosilda Alves Bezerra (UEPB)

Rossana Souto Lima Koffmann (Aliança Francesa)

Samara Santos Araujo (UFMA)

Sandrelle Rodrigues de Azevedo (UFPB)

Shirley Barbosa das Neves Porto (UFCG)

Sidnei Costa (UnB)

Silvanna Oliveira (UEPB)

Suênio Stevenson Tomaz da Silva (UFCG)

Tássia Tavares de Oliveira (UFCG)

Thalyta Vidal (UFCG)

Vaneide Lima Silva (UEPB)

Viviane Moraes de Caldas (UFCG)

Wellington Júnio Costa (UFCG)

Wellington Marques da Silveira (UNEMAT)

Zuleica de Souza Barros (UFMA)



VIII ENLIJE

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



**COMITÊ ORGANIZADOR DO V COLÓQUIO
NACIONAL 15 DE OUTUBRO & VIII ENLIJE
- ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA
INFANTIL E JUVENIL E ENSINO
15, 23 E 26 DE OUTUBRO E 04 E 11 DE
NOVEMBRO DE 2020**

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



PET LETRAS – UFCG

Alana Ferreira Lucio

Ana Beatriz Aquino da Silva

Ana Karenina da Silva Arruda

Ana Paula Herculano Barbosa

Emanoelle Maria Brasil de

Vasconcelos

Fábio Alves Prado de Barros Lima

Fábio Rodrigues da Silva

Jadna de Sousa Ferreira

João Leonel de Farias Silva

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

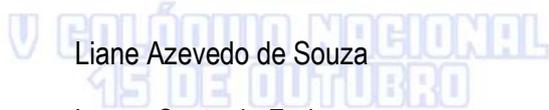
Paulo César da Silva

Reinaldo Luiz da Silva Junior

Solaneres Laértia Nunes Sabino
Nascimento

Vitória Bento de Meneses

Josilene Pinheiro-Mariz (**TUTORA**)



ENLIJE: Encontro Nacional de Literatura Infantil e Juvenil e Ensino

José Hélder Pinheiro Alves

Tássia Tavares de Oliveira

SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO.....	14
Simpósio 1: LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS: DA PRODUÇÃO À RECEPÇÃO.....	17
Simpósio 2: POESIA INFANTIL, JUVENIL E ENSINO.....	101
Simpósio 3: O CONTO E A CRÔNICA NA SALA DE AULA: ABORDAGENS CRÍTICAS E METODOLÓGICAS.....	155
Simpósio 4: NARRATIVA PARA CRIANÇAS E JOVENS: ENSINO E PESQUISA.....	190
Simpósio 5: DRAMATURGIA/TEATRO PARA CRIANÇAS E JOVENS.....	253
Simpósio 6: DA TRAMA À TELA: FADA É A VOVOZINHA.....	299
Simpósio 7: LITERATURA INFANTO-JUVENIL AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS.....	325
Simpósio 8: LITERATURA INFANTO-JUVENIL E ILUSTRAÇÃO.....	454
Simpósio 9: LITERATURA INFANTO-JUVENIL E QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA.....	515
Simpósio 10: LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA E INFÂNCIA.....	534
Simpósio 11: CRÍTICA FEMINISTA E A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: TENSÕES DE GÊNERO NA LITERATURA ESCRITA POR MULHERES.....	560
Simpósio 12: LITERATURA EM LÍNGUA DE SINAIS.....	572
Simpósio 13: O ERUDITO E O POPULAR NA LITERATURA BRASILEIRA.....	600
Simpósio 14: O LUGAR DAS LITERATURAS MARGINAIS DENTRO E FORA DO CONTEXTO ESCOLAR.....	639
Simpósio 15: LITERATURA(S) DE MULHERES NEGRAS EM ÁFRICA E EM DIÁSPORA:(DES)COLONIZAÇÃO E RESISTÊNCIA(S).....	686

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 16: DECOLONIZANDO A ESCRITA: AS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-DIASPÓRICAS PRODUZIDAS POR MULHERES.....	731
Simpósio 18: LITERATURAS DE LÍNGUA FRANCESA NO MUNDO.....	758
Simpósio 19: ENTRAVES E CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O ENSINO DE LITERATURA ATRAVÉS DAS PLATAFORMAS DIGITAIS.....	809
Simpósio 20: ENSINO DE LITERATURAS E NOVAS TECNOLOGIAS.....	830
Simpósio 21: O ENSINO DE LITERATURA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	924
Simpósio 22: LITERATURAS HISPÂNICAS E ENSINO.....	962
Simpósio 23: PRÁTICA DE LINGUAGEM: ESTRATÉGIA DE LEITURA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA.....	1015
Simpósio 24: EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM QUESTÃO: DOCUMENTOS OFICIAIS E MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS E PRODUÇÃO TEXTUAL.....	1049
Simpósio 27: COMUNICAÇÕES LIVRES.....	1134
Simpósio 28: A LITERATURA CLÁSSICA GRECO-ROMANA NA SALA DE AULA: LEITURAS LITERÁRIAS, ENSINO E RECEPÇÃO.....	1381
Simpósio 30: DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: CONFLITOS E POTENCIALIDADES.....	1415
Simpósio 31: LEITURAS SEMIÓTICAS: ABORDAGENS, PROPOSTAS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES.....	1438
Simpósio 32: ABORDAGENS PLURAIS E PROMOÇÃO DO PLURILINGUISMO DENTRO E FORA DA SALA DE AULA.....	1511
Simpósio 33: ARTIVISMO, LITERATURA & ANCESTRALIDADE: DIÁLOGOS INTERARTÍSTICOS SOBRE IGUALDADE RACIAL.....	1561
OUTROS TRABALHOS DOS SIMPÓSIOS 2, 6 e 27.....	1578

APRESENTAÇÃO



V Colóquio Nacional 15 de Outubro

&

VIII ENLIJE - Encontro Nacional de Literatura Infantil e Juvenil e Ensino

“Apesar de todos os nossos acordos tácitos em relação às virtudes da literatura, persisto em me perguntar sobre a distorção que existe entre a adesão dos profissionais da educação a essa ideia dela [a literatura] como uma possibilidade de ‘acesso ao mundo’” (BLONDEAU, 2021, p.79).

No momento em que o nosso país sofre com os números devastadores que revelam perdas inestimáveis para centenas de famílias com a partida (sempre) precoce de quase trezentas mil vítimas da Covid-19, ler que a literatura pode ser um espaço de acesso ao mundo, como nos sinaliza Blondeau (2021), na citação acima, configura-se em uma atividade que caminha ao lado do prazer do texto, segundo o legado de Barthes (2013). O prazer do texto, segundo o pensador francês é aquele que nos move, incomoda, nos faz sair do espaço de conforto, conduzindo-nos às múltiplas descobertas que, nem sempre, são confortáveis.

A professora e pesquisadora francesa, Nicole Blondeau (2019), também nos “incomoda” ao questionar os “nossos acordos tácitos em relação às virtudes da literatura”. Ademais, questiona-nos: a respeito de uma possível “distorção que existe entre a adesão dos profissionais da educação a essa ideia dela [a literatura] como uma possibilidade de ‘acesso ao mundo’”. É, portanto, com esse olhar que apresentamos estes Anais com os Trabalhos completos originados no evento acadêmico *Colóquio Nacional 15 de Outubro & VIII ENLIJE - Encontro Nacional de Literatura Infantil e Juvenil e Ensino*, realizado em outubro e novembro de 2020, na Universidade Federal de Campina Grande.



Os textos aqui presente constituem-se, muito provavelmente, em respostas, -ainda que iniciais-, ao incitamento colocada na epígrafe desta Apresentação. Fazemos tal afirmação, pois entendemos que todos os participantes do referido evento acadêmico e, que neste documento, são autores de textos que trazem reflexões necessárias e pertinentes que dão conta de responder sobre a existência (ou não) dessa mencionada distorção. Entendemos ainda que os textos revelam profissionais e estudantes ligados à Literatura que são conscientes do poder da literatura, sobretudo no ensino Básico.

O leitor se deparará com trabalhos de diverso Simpósios sobre o ensino da Literatura, seja para jovens, crianças em uma perspectiva crítica ou de ensino, dos mais variados gêneros, nos múltiplos espaços geográficos e sociais; como lugar de resistência, como espaço de resiliência e de combate. Mas, o leitor também se deparará com estudos linguísticos, discursivos, tradutológicos, bem como muitas outras formas de se ver as Letras e as suas *Identidades*, conforme se propôs *Colóquio Nacional 15 de Outubro & VIII ENLIJE - Encontro Nacional de Literatura Infantil e Juvenil e Ensino*.

Uma profunda tristeza nos abate, ao vermos colegas, amigos e familiares partindo, enquanto seguimos na luta reforçando o nosso lugar de estudos e pesquisas na grande área da Linguística e Literatura. As perdas são irreparáveis! Por isso, deixamos a nossa homenagem à querida professora Rosilda Alves Bezerra, que tantas vezes contribuiu conosco em eventos acadêmicos, como leitora atenta, com a palavra certa. Gratidão pelas partilhas, Rosilda!

Assim, nós do PET-Letras UFCG e os dois grupos de pesquisa ligados à Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG): *Laboratório de estudos de letras e linguagens na contemporaneidade* (LELLC) e *Abordagens de textos literários na escola* registramos os agradecimentos a todos os participantes do **Colóquio Nacional 15 de Outubro & VIII ENLIJE - Encontro Nacional de Literatura Infantil e Juvenil e Ensino** e a todos os autores e orientadores dos trabalhos agora publicados; afinal, como disse o poeta: “A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida” (Vinícius de Moraes).

Resta-nos, pois, continuar resistindo ‘nos desencontros’ e acreditando que a Literatura tem um papel fundamental na vida do aprendiz e que para o professor, ela é um espaço imensurável para as mais diversos futuros ‘encontros’.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



À **Rosilda Alves Bezerra** (*In Memoriam*), professora de Literaturas Africanas, da Universidade Estadual da Paraíba, vítima da Covid-19.

REFERÊNCIAS CITADAS:

BARTHES, Roland. **Le plaisir du texte**. Seuil. Paris, 2013.

BLONDEAU, Nicole. A literatura como acesso ao mundo. Trad. J.Pinheiro-Mariz. In: Galli, J. A.; Pinheiro-Mariz, J. (Orgs.). **Escola sem muros: uma escola da *reliance***. EDUFPG. Campina Grande, 2021.

Josilene Pinheiro-Mariz
Ana Paula Herculano
João Vitor da Silva
Tássia Tavares
(organizadores)



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 1:

LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS: DA PRODUÇÃO À RECEPÇÃO

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

Formação do leitor literário: uma proposta de mediação de leitura

Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa¹
Jailma da Costa Ferreira²

RESUMO

A escola deve servir como “porta de entrada” para a leitura de textos. Nunca se leu tanto, mas o que se lê ainda está muito longe de corresponder ao que se denomina hoje de letramento literário. E, para a formação do leitor, é necessário que a escola dedique mais tempo à leitura desse gênero, permitindo que vivencie uma experiência com o texto, que o façam refletir sobre as relações humanas. Outro aspecto importante nesse processo é a própria formação do professor que contribuirá diretamente para a emancipação do leitor, pois não basta ter acesso aos livros, é necessário que se ofereça obras de qualidade estética. Para tanto, o professor mediador deverá criar estratégias que “contagiem” o leitor para querer ler, além de assegurar uma formação estética e humana. Três aspectos são fundamentais nessa formação literária: o acesso aos livros; tempo dedicado à essa atividade e o planejamento das estratégias de leitura, na busca por um leitor autônomo. Destacamos a leitura compartilhada como uma possibilidade de desenvolvimento da dimensão afetiva de estímulo à leitura, a partir da dimensão socializadora que envolve uma comunidade de leitores. Nesse sentido, apresentaremos uma proposta de mediação leitora do conto A mulher que matou os peixes, de Clarice Lispector, tomando como suporte teórico, as contribuições de Candido (1995); Colomer (2007); Cosson (2006;2014 e 2020), Pinheiro (2018), Giroto e Sousa (2010), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária; Mediação; Estratégias de leitura; Leitor autônomo.

1 Introdução

Tenta-se justificar a crise que se instalou no ensino da literatura a partir dos avanços tecnológicos que alteraram o objeto e as formas de ler, atendendo a uma necessidade do mundo contemporâneo. A propagação de um ensino tecnicista implementado nas últimas décadas tem agravado ainda mais o problema da crise da leitura. Temos acompanhado de um lado, nos últimos anos, um avanço significativo no que se refere à presença da literatura nas escolas, e, de outro, as dificuldades enfrentadas por professores e alunos quanto às especificidades do texto literário.

Para tentarmos avançar nessas questões, assumiremos a perspectiva da literatura como forma de humanização. Para Cândido (1996), a literatura deve ser compreendida, portanto, como

Uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do

¹ Mestre em Letras, pela Universidade Federal da Paraíba. Professora titular do Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail para contato: amasilesousa@hotmail.com

² Mestre em Literatura e Interculturalidade, pela Universidade Estadual da Paraíba. Graduada em Letras/Língua Portuguesa, pela mesma Instituição. E-mail para contato: jailma.jdf@gmail.com

mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (p. 186)

Desse modo, a literatura ultrapassa o caráter de mero entretenimento, da função hedonista do “ler por prazer”, servindo também para nos confortar, possibilitando intensas reflexões sobre a vida, sobre nós mesmos e sobre o mundo. Sendo assim, o direito à literatura é elemento indispensável à formação humana, e, por isso mesmo, não deve ser negado.

A esse respeito, vale a pena também compartilhar o pensamento de Cosson (2012, p.22) sobre a experiência literária como uma possibilidade de conhecermos o mundo real ou até mesmo o ficcional.

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 como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

Cosson alerta, portanto, para a necessidade que o homem tem de fabulação e a literatura de suprir essa necessidade, permitindo que se consagre o processo de humanização de que nos fala Cândido. Nesse mesmo contexto, temos o pensamento de Petit (2009,p.72) ao defender a leitura como “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 e sonhos”. A concepção de leitura da autora coaduna com a concepção de literatura como forma de humanização até aqui descrita.

Desse modo, paralelamente às mudanças ocorridas no conceito de literatura no século XX, pudemos perceber também um redimensionamento no conceito de leitura, antes restrito à decifração, decodificação de letras. Nesse novo contexto, o ato da leitura exige um leitor ativo, que participa a partir de objetivos determinados que resultam em estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. É nesse contexto que propomos aqui apontar novos olhares e novas possibilidades de leitura do texto literário e a formação de leitores, a partir da leitura do conto A mulher que matou os peixes, de Clarice Lispector.

2 Uma breve contextualização: A mulher que matou os peixes

A obra *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector, foi publicada em 1968, e tem como núcleo do enredo – a morte dos peixes vermelhos, mesclando-se a muitas outras histórias de animais que povoam a obra. Podemos perceber a todo momento na obra que o narrador se aproxima do leitor, exigindo uma relação de interação com o texto no momento da leitura – *Antes de começar, quero que vocês saibam que meu nome é Clarice. E vocês como se chamam?* Esse diálogo com o leitor permite convencê-lo a se embrenhar nas micronarrativas que compõem a obra., em busca do perdão do leitor – *espero que até o fim do livro vocês possam me perdoar*. E assim vão se desenvolvendo as inúmeras micronarrativas envolvendo animais, servindo de suporte para emoções humanas e visando liberar a narradora da culpa por não ter colocado comida para os peixes, levando-os a morte. Em vista disso, sentimentos de fraternidade e solidariedade permeiam toda a narrativa, na busca por construir a percepção do leitor sobre o perdão da mulher que matou os peixes. Assim também é introduzido o tema da morte, como algo inevitável e doloroso, mas como algo que faz parte da vida dos humanos e dos animais.

3 Uma proposta de mediação de leitura do conto *A mulher que matou os peixes*

Pretendemos mostrar aqui possibilidades de mediação de leitura a partir das estratégias de leitura de Solé (1998) e Giroto e Sousa (2010) e a concepção de leitura compartilhada, defendida por Colomer (2007). Nessa perspectiva, buscaremos estabelecer conexões (resgatar da memória fatos e experiências da vida cotidiana (TEXTO-LEITOR); outros textos com os quais teve contato (TEXTO-TEXTO) ou até de vivências de cunho social de fatos que ocorrem em seu país, estado, cidade (TEXTO-MUNDO). As atividades foram desenvolvidas com uma turma de professores de língua portuguesa e de professores em formação, no município de Campina Grande, Paraíba. O minicurso ocorreu em caráter virtual em dois encontros no mês de outubro de 2020, durante a realização do Encontro Nacional de Literatura Infantil e Juvenil e Educação (ENLIJE). O objetivo do minicurso era além de desenvolver estratégias de leitura de textos literários, oferecer metodologias de leitura de textos literários que pudessem ser levadas para o contexto de sala de aula do ensino básico. É nesse contexto que descreveremos a seguir uma proposta de mediação de leitura a partir da seguinte organização ANTES, DURANTE e DEPOIS da leitura.

ANTES da leitura

Inicialmente, tentamos despertar o interesse pela leitura, questionando se os alunos gostavam de histórias de animais. A partir desse ponto, refletimos com os alunos sobre a condição

de alguns animais – os “convidados” e os “não convidados” – e sobre o tipo de relação que é estabelecida com esses animais. Nesse momento, os alunos puderam fazer associações com experiências de vida, estabelecendo relações texto-leitor. Produzimos, junto com os alunos, um gráfico organizador, no qual deveriam inserir os nomes de animais que fazem parte da realidade dos alunos;

Gráfico organizador – conhecimentos prévios

Tipos de animais	
Convidados	Não-convidados
Cachorro	Ratos
Gato	Baratas
Coelho	Pulgas
Peixes	Lagartixa

Figura 1- Quadro representativo dos conhecimentos prévios

Nesse momento de preparação para a leitura, podemos levantar questões do tipo:

Alguém já sofreu alguma perda de um animal?

Como vocês fizeram para superar essa perda?

Alguém já teve que se desfazer de um animal? Relate como isso aconteceu.

O objetivo desse momento era estabelecer um diálogo com os alunos, permitindo que se apropriassem de suas histórias de vida e pudessem criar expectativas sobre o texto que iriam ler.

Em seguida, apresentamos a capa do livro para que os alunos pudessem já iniciar o processo de inferência.

Figura 2: Capa da obra A mulher que matou os peixes



Fonte: Clarice Lispector, 1968.

Neste momento, instigamos os alunos para que fizessem uso dos conhecimentos prévios e elaborassem suas hipóteses sobre o que encontrariam na obra.

DURANTE a leitura

Como trata-se de uma obra um pouco extensa, poderemos dividi-la em microcontos, a partir das histórias dos animais que foram introduzidos no desenrolar da narrativa e distribuímos com os alunos. Em seguida, propomos que compartilhassem as leituras com os colegas, de forma que todos pudessem conhecer a obra na íntegra. Nesse momento, pedimos que os alunos fizessem o seguinte registro:

Microconto : -----

Após a leitura do microconto, você acredita na inocência da narradora? Que elementos do texto lhe ajudaram a formar sua opinião e livrar ou não a narradora da culpa que ela carrega durante toda a narrativa? Todos os registros deverão ser compartilhados oralmente, para que no final possamos ter uma decisão sobre o perdão ou não da narradora.

Após as discussões, os alunos foram divididos em pequenos grupos a partir das relações de conexão texto-leitor, texto-texto e texto-mundo, em que puderam realizar as seguintes atividades:

Conexão texto-leitor

Selecione uma das situações vivenciadas nos microcontos e associe com alguma situação semelhante vivida por você ou por algum conhecido. Faça seu registro aqui.

Neste momento, muitos alunos fizeram conexões com fatos de suas vidas, a exemplo dos registros a seguir:³

“...como sempre tive animais em casa, lembrei-me das relações com todos eles, de alegria, das brincadeiras, de tristeza, quando se foram, o fato de perceber como cada animal tem sua própria personalidade, seu jeito de ser, nunca sendo igual ao outro.”

³ Os alunos enviaram seus registros por email, dos quais alguns estão transcritos neste trabalho.

Ou ainda:

“Além disso, durante toda a narrativa fui me lembrando de certos animais de estimação que passaram por minha vida, já que moro no interior, esses foram muitos.”

Nos registros acima, pudemos perceber que os alunos ao se depararem com a obra, conseguiram fazer conexões com suas vidas, lembrando de experiências que viveram um dia com animais semelhantes às vividas por Clarice no conto. Vale destacar também um outro registro em que o aluno relatou sua incapacidade de superar a morte de um animal de estimação:

“Trouxe lembranças de um cachorro que tive chamado ‘DOG’ no qual tivemos uma relação de companheirismo e carinho mútuo. Porém fatalmente foi atropelado e nunca mais despertou a vontade de ter outro animal de estimação, porque sofri muito com sua perda.”

A leitura do texto literário ofereceu possibilidades de expressão da subjetividade do leitor, permitindo que se estabelecesse um diálogo entre a obra literária e o leitor. Daí resulta também o caráter humanizador da literatura, que nos possibilita tratar de temas tão complexos como a morte, mostrando que apesar de doloroso faz parte da vida dos humanos e dos animais e que precisamos aprender a superar as perdas.

Conexão texto-texto

Ao compartilharmos a leitura do conto *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector, você lembra de algum outro texto que retrate situações semelhantes às vividas pelos personagens do conto? Descreva aqui.

Ao ler um texto literário, fazemos conexões com outros textos que já conhecemos, o que caracteriza nosso repertório de leitura que fazemos uso quando nos deparamos com um novo texto. Durante a leitura do conto, alguns alunos faziam referência a algum texto semelhante, que já haviam lido de forma vaga, e outro associou com outro conto de Clarice Lispector, conforme registros a seguir:

“mas são muitas as histórias em que li, e seus personagens deixam seus pobres peixinhos morrerem. Lembro-me de alguns peixinhos dourados que foram morrendo, tendo seu funeral em

uma privada, e sendo substituídos ao passar do tempo, no entanto não sou capaz de lembrar o nome da obra no momento.”

“A micro narrativa da macaca Lisete é a mesma narrativa (com poucas alterações) do conto Macacos, do livro Legião Estrangeira.”

A conexão texto-texto representou, portanto, o que o leitor já sabia (através da leitura de outros textos) para entrar em contato com o não familiar (a leitura do novo texto). Mesmo que essas conexões não estivessem tão explícitas, esse tipo de conexão ajudou o leitor no processo de leitura.

Conexão texto-mundo

Faça um resgate na memória, buscando associar a temática trabalhada no conto com histórias lidas em jornais, televisão, internet ou outro meio de comunicação, a exemplo dos temas como adoção de animais, da morte de animais de estimação, de solidariedade do homem com animais ou outros temas que a obra suscita. |Crie um cartaz com essas memórias.

Destacamos na conexão texto-mundo, o registro de um dos alunos a seguir:

A violência doméstica contra os animais e também os incêndios na Amazônia e Pantanal, como nós somos responsáveis por isso.

Essas conexões permitiram, além da ampliação de horizontes dos alunos, uma visualização mais geral das leituras compartilhadas pelos alunos. Conscientes da necessidade de se estabelecer conexões, ao utilizar os conhecimentos prévios, os alunos, transportaram para a sua experiência de leitura os conhecimentos partilhados durante os três tipos de conexões, contribuindo para a construção de sentido do texto literário.

APÓS leitura

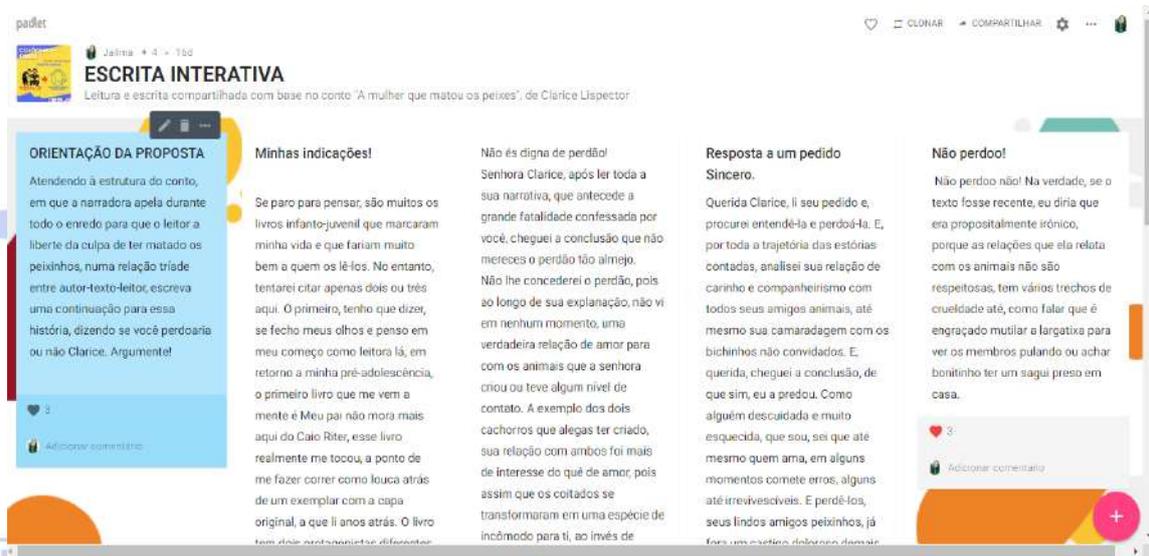
Impressões dos alunos – escrita interativa

A partir do Padlet, ferramenta online de colaboração, criamos um mural interativo e colaborativo, a fim de permitir que os alunos interagissem sobre a experiência de leitura vivenciada durante os dois encontros. Essa plataforma permitiu que os usuários interagissem uns com os

outros a partir de uma escrita colaborativa, mas não só de textos verbais, uma vez que a ferramenta também permitiu o compartilhamento de imagens, hiperlinks, vídeos, etc.

Contudo, no minicurso, optamos pela criação de um mural colaborativo, no qual os participantes puderam socializar suas leituras a partir daquilo que orientamos. No primeiro momento, pedimos que os alunos escrevessem uma continuação para o conto, argumentando se perdoariam ou não a narradora-personagem. Como se lê: “Atendendo à estrutura do conto, em que a narradora apela durante todo o enredo para que o leitor a liberte da culpa de ter matado os peixinhos, numa relação tríade entre autor-texto-leitor, escreva uma continuação para essa história, dizendo se você perdoaria ou não Clarice. Argumente!”.

Figura 3: Padlet Escrita Interativa



Fonte: <https://padlet.com/jailmajdf/rmlgsibm28uh046q2020>

Destacamos na ferramenta Padlet o caráter interativo que ofereceu, haja vista o compartilhamento de informações e ideias que proporcionou aos seus usuários. No caso do Padlet que criamos, ao qual atribuímos o título de “Escrita interativa”, pudemos comprovar a interação dos alunos do minicurso, a partir do compartilhamento de seus textos e da leitura e do diálogo estabelecido com os textos dos colegas, pois os alunos podiam comentar e curtir os textos uns dos outros.

A seguir podemos ler dois exemplos de textos compartilhados pelos participantes:

Figura 4: Textos de alguns dos participantes

Resposta a um pedido

Sincero.

Querida Clarice, li seu pedido e, procurei entendê-la e perdoá-la. E, por toda a trajetória das estórias contadas, analisei sua relação de carinho e companheirismo com todos seus amigos animais, até mesmo sua camaradagem com os bichinhos não convidados. E, querida, cheguei a conclusão, de que sim, eu a perdoo. Como alguém descuidada e muito esquecida, que sou, sei que até mesmo quem ama, em alguns momentos comete erros, alguns até irrevivescíveis. E perdê-los, seus lindos amigos peixinhos, já fora um castigo doloroso demais, para que aja mais julgamentos.
A. Gabriel

Não perdoo!

Não perdoo não! Na verdade, se o texto fosse recente, eu diria que era propositalmente irônico, porque as relações que ela relata com os animais não são respeitadas, tem vários trechos de crueldade até, como falar que é engraçado mutilar a largatixa para ver os membros pulando ou achar bonitinho ter um sagui preso em casa.



Adicionar comentário

0

Fonte: <https://padlet.com/jailmajdf/rmlqsjbm28uh046q2020>

Como podemos comprovar no padlet, os alunos puderam se posicionar, “entrar no texto”, interagindo com a narradora, que durante toda a narrativa apelou para que o leitor a absolvesse da culpa de ter matado os peixes. Na primeira postagem, intitulada “Resposta a um pedido sincero”, o leitor se colocou a favor da narradora Clarice, argumentando “*analisei sua relação de carinho e companheirismo com todos seus animais (...) E, querida, cheguei a conclusão de que sim, eu a perdoo*”. Percebemos ainda que a leitora se colocou no lugar de Clarice ao justificar a inocência dessa, reconhecendo-se também “como alguém descuidada e muito esquecida que sou”. Já na segunda postagem, intitulada “*Não perdoo!*”, o leitor se posicionou de forma contrária, mostrando que os argumentos apresentados não foram suficientes para justificar a inocência da

narradora, como vemos em “*as relações que ela relata com os animais não são respeitadas, tem vários trechos de crueldade...*”.

Conclusão

A escola precisa dedicar mais tempo à leitura do texto literário, desenvolvendo atividades que permitam a experiência estética, a partir do que uma obra pode afetar o leitor. Desse modo, a leitura de obras literárias permite, de um lado, que enfrentemos conflitos internos, ao mesmo tempo em que permite uma reflexão sobre as relações humanas (COLOMER, 2007). Nesse contexto, a escola tem o papel de mostrar as “portas de acesso” a essa literatura. Esperamos que os alunos lembrem de um texto que leram não por uma obrigação de um programa que determina o que deveríamos ler, mas sim pelo contexto que favoreceu uma experiência literária através das diferentes conexões que um texto literário pode suscitar. É papel do professor mediar esse momento, mostrando a leitura compartilhada como um caminho a se seguir a partir da recepção individual, ou seja, como uma obra conseguiu “afetar” o leitor, seja positivamente ou negativamente. Nesse momento, o leitor percorre o caminho da identificação do potencial do sentido do texto literário, a sua própria experiência estética com o texto literário. No contexto da estética da recepção, é essencial que o professor como mediador ofereça a seus alunos obras que levem à emancipação, ou seja, que permitam refletir sobre a obra e sobre a condição humana.

Outrossim, é importante que o docente lance mão de ferramentas que o ajude na elaboração de estratégias de leitura, isso compreende desde a disponibilização do texto, para que os alunos possam ter acesso, até o uso de outros aparatos que favoreçam a mediação e o interesse pela leitura, bem como o ajude na elaboração do momento antes, durante e pós leitura, considerando que este último não é determinante nem obrigatório, mas que poderá fazer parte desse momento de leitura literária.

Nesse sentido, entendemos que a ferramenta Padlet mostrou-se bastante interessante para a interação dos alunos, pois, através dela, eles puderam registrar sua percepção, mas também ler e discutir sobre o que os colegas escreveram. Ademais, como o minicurso foi ofertado de forma virtual, a ferramenta também favoreceu a participação direta e prática dos alunos e o compartilhamento de ideias entre si. Com isso, os participantes tiveram a oportunidade de escrever sobre suas experiências enquanto leitores, o que resultou numa proposta dialogada dessas experiências. Sendo assim, é possível afirmarmos que o Padlet foi uma ferramenta eficaz para o momento pós leitura, mas que também pode ser utilizada em outros momentos e contextos de leitura.

Referências

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-191.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2018.

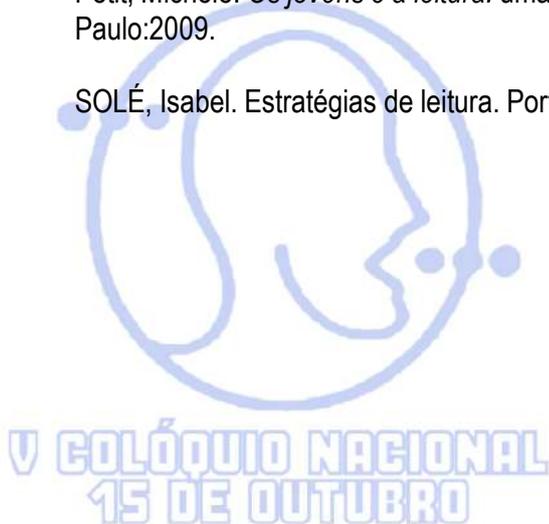
COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad.: L. Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

GIROTTI, Cyntia G.; SOUZA, Renata J. *Ler e compreender: estratégia de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

LISPECTOR, Clarice. *A mulher que matou os peixes*. São Paulo: Rocco Jovens leitores, 1968.

Petit, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998



Prática de contação de histórias a partir das estratégias de leitura

Gabrielly Doná¹

Lucas Colodo Nicodemus da Silva²

Orientadora: Renata Junqueira de Souza³

RESUMO

Sabe-se que a literatura infantil tem caráter humanizador (CANDIDO, 2010), além disso, há temas que são considerados pela sociedade como tabus ou fraturantes e, geralmente, não são trabalhados com as crianças em sala de aula. Nesse sentido, este resumo discorre acerca da análise do livro O coelhinho que não era da páscoa (ROCHA, 2009), tendo como objetivo identificar e analisar, no personagem principal, a busca pela identidade e o rompimento de paradigmas. No enredo, Vivinho é predestinado pelo anseio de seus pais a tornar-se um coelhinho da páscoa, alimentando assim uma tradição imposta pelas gerações anteriores. Dessa forma, suas vontades foram reprimidas e seu círculo social limitado, na medida em que suas habilidades para aprender uma outra profissão lhe eram subestimadas. A partir da compreensão e leitura do livro, entende-se que a questão da busca pela identidade e o rompimento de tradições, ao ser trabalhada em momento de leitura, pode favorecer ao leitor uma visão crítica sobre a construção de sua subjetividade em torno de seus próprios anseios, além de valorizar a independência de pensamento. Ressaltamos a importância da literatura, especialmente nesse livro com temática fraturante, ao trazer a ampliação dos horizontes das crianças sobre temas complexos e ao fortalecer a pluralidade de pensamentos às diversas concepções de mundo, enriquecendo, assim, suas experiências pessoais e coletivas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil. Temas Fraturantes. Identidade. Rompimento de Paradigmas.

1 Introdução

No decorrer dos anos, muito se discute acerca da importância de trabalhar a literatura na escola. Sabendo-se que ela tem caráter humanizador (CANDIDO, 2010), em sua produção para crianças e jovens há temas que são considerados tabus ou complexos pela sociedade, pois dialogam com algum estigma social. No entanto, obras com essa temática devem não apenas estar disponíveis para as crianças na escola, como também ser mediadas nos momentos de leitura, uma vez que geralmente são pouco trabalhadas.

Ao abordar um tema sensível a partir de um livro em sala de aula, é importante termos em vista que “uma boa conclusão não aponta a moral da história nem faz aplicação de lições” (SILVA, 1986, p. 24). Assim, o intuito de ler um texto com essa temática não é com o fim de

¹ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Instituição Universidade Estadual Paulista - FCT Unesp. IC, FAPESP. E-mail para contato: gabriellydonaa@gmail.com

² Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Instituição Universidade Estadual Paulista - FCT Unesp. E-mail para contato: lucascolodo47@gmail.com

³ Livre-docente pela Instituição Universidade Estadual Paulista - FCT Unesp. E-mail para contato: recellij@gmail.com

moralizar a criança, mas sim de fazê-la refletir sobre seu papel na sociedade e ressaltar seus anseios e sua criticidade em relação aos assuntos atuais de seu convívio.

Nesse sentido, elencamos as estratégias de leitura (GIROTTTO; SOUZA, 2010; SOUZA, 2019) para uma melhor compreensão e ressignificação dos textos lidos, possibilitando aspectos multimodais a partir da troca de experiências entre os participantes da leitura e o diálogo, embasados nos conhecimentos prévios. Dessa forma, temos como objetivo propor uma contação de histórias utilizando as estratégias de leitura; para exemplificar essas práticas, optou-se pela escolha do livro *O coelhinho que não era da páscoa* (ROCHA, 2009).

2 Desenvolvimento

2.1 Estratégias de leitura

As estratégias de leitura são ferramentas para uma leitura mais significativa, ampliando, assim, o modo de interpretar o texto. Nesse sentido, Giroto e Souza (2010, p. 47) apontam que “[...] o ensino para compreensão é mais efetivo quando acontece na estrutura do letramento ativo”, pois ao participar, os alunos ficam entusiasmados e interessados ao poderem falar e opinar, e não apenas o professor.

Segundo Pressley e Afflerbach (1995), há também o processo além do nível da palavra (apud GIROTTTO; SOUZA, 2010). Ativando estratégias de leitura que acontecem antes da “pré-leitura”, assim, folheando o livro, reconhecendo sua estrutura; além de saber o porquê de ler aquele texto, ou seja, qual o objetivo. Com isso, o leitor ativa conhecimentos prévios ainda na pré-leitura.

Durante a leitura, o leitor pode reler o que não entendeu ou ignorar partes não importantes no texto, dependendo de seu objetivo. No decorrer, ele pode confirmar ou não se suas hipóteses estavam certas e, até atualizá-las. É possível inferir acerca do autor, dos personagens e adivinhar seus objetivos na trama. “Assim, a atribuição consciente de significados ao texto faz parte do movimento de formar o leitor autônomo” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 51).

Depois da leitura o aluno pode reler ou sumarizar o texto, processando-o, além disso, é possível o leitor avaliar a credibilidade do texto e pensar como vai usar a informação captada. “Ao discorrer sobre o ato de ler, utilizando estratégias de leitura, é preciso ainda focar outro aspecto: o de que a compreensão depende da fluência na leitura, ou seja, o leitor necessita de instruções precisas para progredir nessa compreensão” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 52). É indicado pelas autoras que o professor explique a finalidade da leitura e elabore com as crianças as práticas de leitura. Dessa forma, as crianças ficam mais motivadas e não realizam apenas uma atividade vazia

de significados. Ainda, para o leitor passar da dependência para a independência é necessário a mediação do outro, no caso o professor, para a autonomia.

A compreensão, nessas etapas iniciais, não se dá necessariamente durante o ato de ler da criança solitária e silenciosamente, mas durante a realização da própria atividade, ou seja, na interação com o professor e com os demais colegas. O mediador, ao propor essas atividades, cria condições para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo, assim, colabora para a apropriação das estratégias de leitura (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 54).

A criança se forma como leitora no processo das atividades de leitura literária propostas pelo mediador e elaboradas conjuntamente. Nesse sentido, “[...] compreensão “verdadeira” se origina para além do entendimento literal e envolve a interação do leitor com o texto” (HARVEY; GOUDVIS, 2008, apud GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 54). Assim, leitores pensam sobre o que estão aprendendo e não somente sobre o que estão lendo, isso se chama compreensão.

Com o letramento ativo e situações adequadas para que ele ocorra, os alunos podem ativar conscientemente o conhecimento prévio, conexões e outras estratégias enquanto leem. O intuito é ensinar as crianças a aprenderem e a pensarem rotinas com as estratégias de compreensão leitora; podendo guiá-las na prática, tanto em grupo como individualmente, proporcionando blocos de tempo para que isso ocorra. “Nesse sentido, confere vez e voz às crianças, e reorienta sua ação pedagógica a partir disso” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 56).

Os alunos pedem momentos para praticar a leitura em sala de aula quando eles sabem a razão e o motivo para que ela ocorra, além disso, “[...] quando lemos, compomos significados mentalmente, por isso leitores ativos usam o texto tanto para estimular seu próprio pensar, quanto para buscar uma compreensão do raciocínio lógico do escritor” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 57).

Vale ressaltar que para ensinar os alunos na compreensão do que leem, pode-se introduzir as estratégias em uma sequência contextualizada, sabendo-se que as estratégias são separadas pela visão didática, pois no ato de ler todas elas são mobilizadas conjuntamente.

Nesse sentido, Girotto e Souza (2010) definem sete estratégias de leitura que serão abordadas na proposta de contação de histórias a seguir, sendo elas: conhecimentos prévios, conexão (texto-texto: T-T; texto-leitor: T-L; texto-mundo: T-M), inferência, visualização, sumarização, síntese e perguntas ao texto.

2.2 Contação de histórias

Silva (1986, p. 13) relata que “constatada a importância da história como fonte de prazer para a criança e a contribuição que oferece ao seu desenvolvimento, não se pode correr o risco de improvisar”. Dessa forma, é relevante considerarmos a prévia preparação do contador de histórias e a busca pelo aperfeiçoamento de algumas técnicas para um melhor resultado final junto com as crianças. Somado a isso,

Estudar a história é ainda escolher a melhor forma ou o recurso mais adequado de apresentá-la. Os recursos mais utilizados são: a simples narrativa, a narrativa com auxílio do livro, o uso de gravuras, de flanelógrafo, desenhos e a narrativa com interferências do narrador e dos ouvintes (SILVA, 1986, p. 31).

Sabendo-se isso, antes da história é importante estabelecer uma conversa com as crianças sobre o tema do livro, não precisando ser muito longa. Isso também facilita a integração e a identificação da mensagem que a história quer passar (SILVA, 1986). Assim sendo, com uma conversa antecipada entre os participantes da contação de história, é possível interiorizar aquela história com base nos aspectos de sua própria vida, ao trazer uma narrativa que condiga com seu contexto.

Endossando esse posicionamento, Bettelheim (2007) defende a ideia de que ao ter contato com determinadas histórias, as crianças se assemelham ao personagem e interiorizam a história a partir de acontecimentos de sua própria vida, dando, assim, uma dimensão encantada de tais recorrências.

Em outra vertente, as contações de histórias podem ocorrer também de modo virtual, ainda mais com o crescente número de atividades virtuais decorrentes da pandemia do Covid-19. Além disso, Cacciolari e Matsuda (2010, p. 1-2) apontam que com a revolução tecnológica e a influência dos meios eletrônicos, as discussões sobre as práticas de leitura são retomadas, considerando-se a mudança de paradigmas nas relações entre autores, textos e leitores”.

Conforme a sociedade se defronta com mudanças significativas em suas bases sociais e tecnológicas, novas atribuições passam a ser exigidas à escola. E as perspectivas tecnológicas para as formas literárias podem ser grandes atrativos para despertar o gosto artístico (CACCIOLARI; MATSUDA, 2010, p. 5).

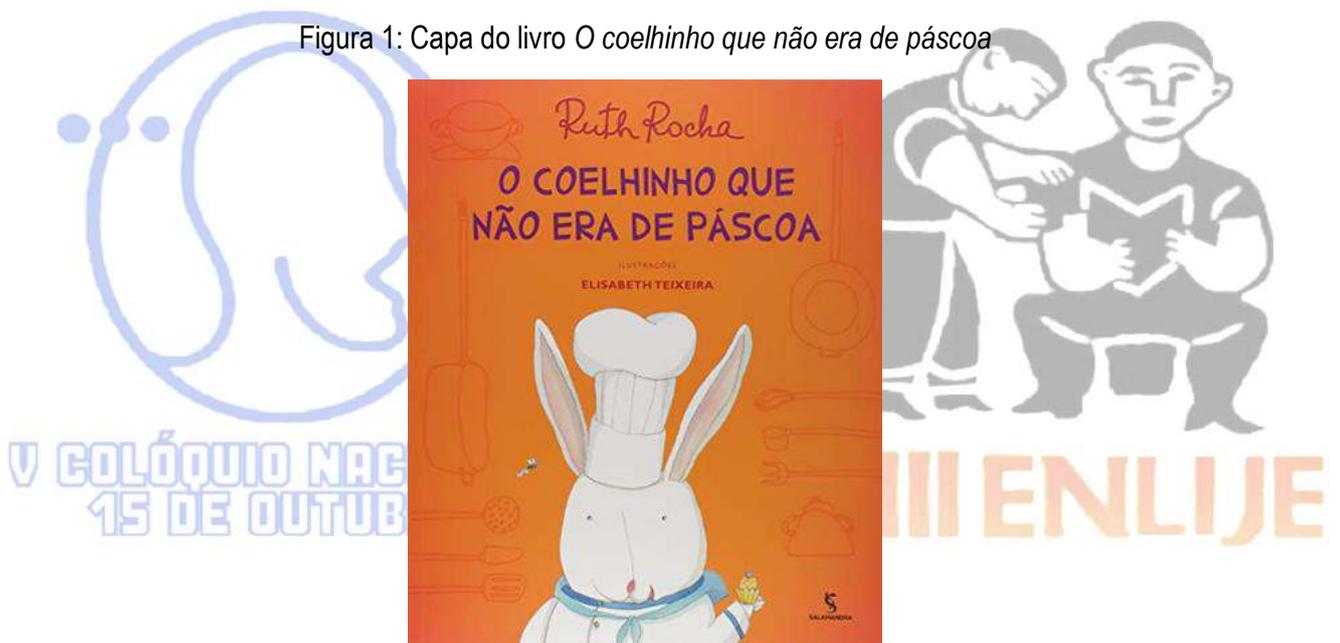
Nesse aspecto, as autoras afirmam que “[...] a literatura terá seu espaço garantido e assumirá papéis diferentes a partir da interação com os modernos meios de comunicação [...]. No entanto, autores e leitores devem repensar seus papéis em face do texto literário” (CACCIOLARI; MATSUDA, 2010, p. 4). Dessa forma, sabe-se que a literatura pode se disseminar no meio digital

e que isso está acontecendo rapidamente com a globalização, contudo, o professor precisa rever seu papel diante disso, reelaborando alternativas eficazes para que essa transformação aconteça de forma significativa e prazerosa aos alunos.

2.3 Proposta para a sala de aula

Ressaltamos que a forma de abordar a temática do livro parte do pressuposto de escolha do professor, tendo como base a subjetividade dos alunos e de sua própria subjetividade na interpretação do enredo da história. Nesse sentido, o que apresentamos aqui é uma proposta prática de contação de histórias fundamentada nas estratégias de leitura (GIROTTI; SOUZA, 2010; SOUZA, 2019). Inicialmente, é interessante dialogar com as crianças sobre aspectos do livro *O Coelho que não era de páscoa* de Ruth Rocha (2009).

Figura 1: Capa do livro *O coelho que não era de páscoa*



Fonte: Rocha, 2009.

Neste livro escolhido, Vivinho (personagem principal) é condicionado a alimentar a profissão de “coelho de páscoa”, tradicional da família. Mesmo deixando bem explícito que poderia vir a aprender outra profissão, era sempre contestado pelos pais. Nas entrelinhas, é possível estabelecer conexões relacionadas à tradição familiar. Não obstante, um dia algo aconteceu com a produção dos ovos de páscoa, e Vivinho foi o único que conseguiu fazer ovos e salvar a páscoa. Para tal, contou com a ajuda de alguns amigos animais - que não eram bem quistos pelos pais.

Figura 2 e 3: Irmãos de Vivinho



Fonte: Rocha, 2009.

Com o ocorrido na história, Vivinho mostrou para seus pais que ele poderia se dedicar a outra profissão tão importante quanto ser um coelhinho da páscoa, no caso, aquele que confecciona os ovos. Além disso, o alcance dos objetivos atingidos no final do enredo é um exemplo de rompimento de paradigmas, que por sua vez, na história são reflexos de imagens pré estabelecidas, sem necessárias ligações com a realidade concreta.

Nesse sentido, temos como objetivo dessa prática: propiciar o diálogo com as crianças sobre esse tema que pode se fazer presente em sala de aula, possibilitando, assim, fortalecer a independência de pensamento. Cabe ressaltar que a bagagem cultural das crianças deve ser considerada em todos os momentos da contação.

Pensando em como trazer essa história para um momento de contação de histórias embasada nas estratégias de leitura, ressaltamos que “o conhecimento prévio é a base para todas as outras estratégias de leitura, porque o leitor não consegue entender o que está lendo sem pensar muito naquilo que já conhece” (SOUZA, 2019, p. 12). Tendo isso em vista, inicialmente, propõe-se mostrar o livro físico e levantar os conhecimentos prévios das crianças a partir de perguntas norteadoras como: “O que você acha que vai acontecer na história?” “Por que o coelho está com um chapéu?” “O que significa a páscoa pra você?”. A partir desse diálogo inferencial, buscaremos estabelecer possíveis conexões entre o imaginário deles e outros textos que já tiveram contato, fomentando a bagagem cultural já existente.

Após o levantamento do conhecimento prévio das crianças, o contador pode mostrar a capa do livro a elas, nesse momento, elas podem inferir o chapéu de cozinheiro do Vivinho com o que a história pode trazer adiante. Assim, durante a contação, os ouvintes vão estabelecendo

conexões e inferências de acordo com sua bagagem cultural, em que tais inferências podem ser contatadas como verdadeiras ou não ao final da história.

Após a realização da contação, pode-se abrir uma roda de conversa para relacionar as expectativas que as crianças tinham antes da leitura, com o enredo apresentado. Neste momento, a discussão pode se embasar nas estratégias de conexão e inferência que as crianças estabeleceram durante o momento da história.

As conexões são nomeadas de três formas, sendo definidas a partir da relação que o leitor estabelece: entre o texto lido e outros textos de seu conhecimento (T-T); entre o texto lido e suas experiências pessoais (T-L); e entre o texto lido e o mundo o qual se insere (T-M) (SOUZA, 2019). As inferências estarão presentes ao longo de todo esse processo, pois são “[...] uma conclusão lógica feita pelo leitor, baseada em pistas encontradas no texto, que não são diretamente confirmadas pelo autor” (SOUZA, 2019, p. 24).

Em linhas gerais, não há como saber qual rumo a discussão proposta irá tomar, pois não se sabe qual será a adesão das crianças. Entretanto, é necessário que o mediador possua uma compreensão crítica de família, sociedade e hierarquia, tendo em vista as mais diversas representações existentes. Um norte para início de conversa é saber como se constitui a família das crianças, quais as posições que seus responsáveis ocupam, quais são os anseios (esperanças/desejos) nelas depositadas e o que elas entendem por imposições.

Nessa roda, será promovido oralmente uma discussão sobre as percepções que elas tiveram da história, baseando-se nas fichas de conexão a seguir; nos outros momentos, pode-se trabalhar com a interpretação de texto a partir das demais estratégias de leitura.

Quadro 1: Estratégia Conexão

TRECHO DO LIVRO EM QUE...	...ME LEMBRA...
Aparece o Vivinho branco, redondo e fofinho	Meu coelhinho de estimação

Fonte: os autores, 2020.

Essa atividade pode ser realizada tanto no quadro supracitado como oralmente com a turma em uma roda de conversa; o interessante é as crianças terem consciência de que estão ativando tal estratégia. Outra estratégia de importância singular para a nossa proposta de contação são as perguntas ao texto, em que

As questões feitas ao texto levam as crianças a esclarecer informações. [...] Trata-se de uma ação que pode ajudar a explicar alguns aspectos confusos da narrativa, a encontrar respostas, a solucionar problemas e a localizar informações específicas no texto (SOUZA, 2019, p. 32).

Essas questões norteadoras são pensadas, principalmente, em relação aos elementos que estejam implícitos na narrativa, ou seja, aquelas informações que estão nas entrelinhas do texto e que necessita da interpretação singular de cada leitor para compreender a história. Para que isso ocorra, é importante o mediador de leitura pensar em algumas perguntas antes de contar a história, tendo qualidade literária e sendo, preferencialmente, as “perguntas gordas”. Por exemplo, pode-se perguntar aos alunos o que Vivinho pode fazer a respeito dos seus pais estarem chateados com ele, há uma solução para esse problema?



Figura 4: Pais de Vivinho.

Fonte: Rocha, 2009.

Outros exemplos de questões que podem ser feitas relacionam-se à profissão. O mediador pode instigar as crianças por meio de perguntas como: “um coelho trabalha de que?”, “nós temos que trabalhar com o que gostamos, ou gostar do que trabalhamos?”, “todo mundo precisa ter uma profissão?”, “como se aprende essa profissão?”, “por que não podemos ficar sem trabalhar?”.

Além disso, as indagações podem surgir através da própria criança que está participando da contação, nesse sentido, caso surjam dúvidas em relação à alguma passagem do enredo, é fundamental que o mediador esteja atento e aberto para iniciar um diálogo com os demais participantes e discutir acerca do problema levantado.

A próxima estratégia a ser elencada nessa proposta é a visualização:

Visualizar é formar imagens mentais que pertencem somente àquele leitor e a mais ninguém. Muitas vezes, ao ler, os alunos constroem uma imagem para determinado conteúdo do texto e criam mentalmente uma figura que representa a interpretação feita pelo leitor (SOUZA, 2019, p. 28).

Dessa forma, enquanto o leitor está escutando o contador, ele está imaginando a cena em sua mente. Vale ressaltar que cada aluno visualiza de uma forma, de acordo com seus conhecimentos prévios. Uma alternativa para ativar essa estratégia no momento de contação é o mediador não mostrar as imagens do livro em um primeiro momento, ou, deixar o final do livro para que as crianças possam visualizar as cenas finais. Como exemplo, tem-se a imagem a seguir em que os alunos podem apenas escutar o contador e, posteriormente, desenhar o que imaginaram.

Figura 5: Vivinho confeccionando ovos.



Fonte: Rocha, 2009.

Esse momento pode ser concretizado por meio de um desenho individual ou coletivo. O mediador pode propor que as crianças ilustrem Vivinho trabalhando de acordo com o enredo, baseando-se na escuta do enredo da imagem acima, ou, em outra profissão que possivelmente

ele gostaria de ter. É interessante expor esses trabalhos em um varal na sala de aula para os alunos observarem que todos visualizam de modo particular. Isso ressalta a multiplicidade de expressões presentes em um mesmo ambiente com crianças da mesma faixa etária.

A sumarização é uma estratégia importante, em que as crianças podem elencar as partes mais importantes da narrativa, ou seja, aquelas que são essenciais para o entendimento da história. Dessa forma,

Sumarizar ou determinar a importância do texto é a habilidade que possibilita ao leitor verificar o que é mais relevante no texto lido. [...] Essa não é uma estratégia fácil de ser explorada, pois, muitas vezes, ao sublinhar um texto, a criança não consegue separar o que é fato do que é detalhe (SOUZA, 2019, p. 36).

Na estratégia da síntese, em roda, o mediador pode solicitar a cada aluno que fale sobre alguma parte da história que mais tenha chamado atenção, ou qual o elemento que ficou marcado expressivamente nessa atividade de interpretação. Nesse sentido, “a síntese é uma organização de diferentes elementos que criam significados, ou seja, o aluno verifica e escolhe que partes do texto podem ser reunidas para formar um todo significativo” (SOUZA, 2019, p. 40). Assim, os alunos podem expressar sua opinião ao recontarem tais partes do texto e compartilhar com os demais seus pontos de vista.

Considerações finais

Destacamos a relevância da seleção das obras literárias por meio do mediador antes de executar a leitura, sendo necessário observar a qualidade do livro, bem como uma estética atrativa para a recepção do leitor; prezando pelo diálogo entre o texto verbal e o não verbal, sendo eles elementos essenciais para uma boa compreensão do enredo.

A partir da compreensão da proposta, consideramos que a interpretação do enredo e a exploração das entrelinhas do texto por meio das estratégias de leitura podem favorecer uma compreensão crítica, tanto na temática presente neste, quanto em outros livros que podem ser utilizados em uma contação. O rompimento de certos comportamentos pré estabelecidos, bem como a questão da busca pela identidade, ao que tange o encantamento e o encontro de si por meio da realização pessoal/profissional, ao ser trabalhada a partir da literatura pode favorecer a construção da subjetividade e da independência de pensamento.

Portanto, ressaltamos a importância da literatura, sobretudo nesse livro ao trazer a ampliação dos horizontes das crianças por meio de temas presentes na sociedade, mas nem

sempre discutidos na escola, fortalecendo assim a pluralidade de pensamento frente às diversas concepções de mundo, enriquecendo, assim, suas experiências culturais e sociais.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 23 ed. São Paulo: Paz e terra, 2007.

CACCIOLARI, Neide Aparecida; MATSUDA, Alice Atsuko. A importância da contação de histórias para o futuro da leitura literária no século XXI: cibercultura, literatura, escola e novas tecnologias - uma ponte necessária. **Diálogo e interação**. volume 2. 2010. Disponível em: <http://www.faccrei.edu.br/dialogoeinteracao>. Acesso em 08 dez. 2020.

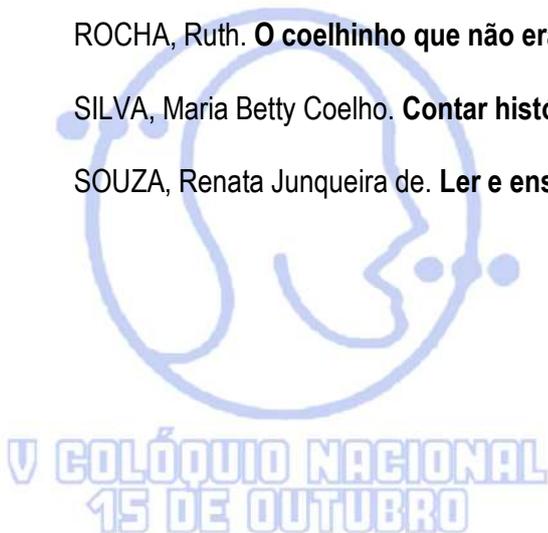
CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2011.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In. SOUZA, Renata Junqueira de. et. al. (Org.). Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

ROCHA, Ruth. **O coelhinho que não era de páscoa**. São Paulo: Salamandra, 2009.

SILVA, Maria Betty Coelho. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Ler e ensinar: estratégias de leitura**. Tubarão, SC: Copiart, 2019.



Cazuza: Literatura Infantil e Crítica Social

Solange Santana Guimarães Morais¹
Erika Maria Albuquerque Sousa²

RESUMO

Viriato Correia é um escritor que se destaca por muitos caminhos da escrita, percorrendo por vários gêneros textuais, demonstrando que o seu interesse pelas letras ocorre de forma eclética, dinâmica, apresentando riquezas de informações que alcançam outras áreas de estudo como a Política, Educação, Sociologia, História etc. oferecendo múltiplos recursos para pesquisas de cunho interdisciplinar, como por exemplo, através da literatura infantil. Essa tem poucos capítulos na sua história. Felizmente a sua chegada fez um diferencial na vida das crianças, pois a partir desse momento “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). Além da fantasia, das brincadeiras, os temas do cotidiano como o medo, a violência, trabalho, família precisam ser apresentados ao infante para que se perceba no mundo. Dessa forma, fazendo uso da Literatura Infantil, do maranhense Viriato Correia, este trabalho intenta, portanto, fazer um estudo da obra *Cazuza* levando em consideração aspectos relevantes para a cultura regional, mas que também se tornam universais por tratarem de temas vivenciados na sociedade brasileira, como as relações migratórias campo-cidade e as mudanças sociais ocasionadas às pessoas que as vivenciam. Destarte, a pesquisa possui carácter bibliográfico e documental.

PALAVRAS-CHAVE: Cazuza; Literatura Infantil; Crítica social.

1 Introdução

Este trabalho apresenta-se como um recorte de um projeto de pesquisa, em andamento, com o título: *Cenas de meninice: a produção literária infantil do escritor maranhense Viriato Correia*, fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa, ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, FAPEMA, MA. Tendo por objetivo o estudo da literatura infantil do escritor maranhense, Viriato Correia.

Visa-se analisar por meio daquela que é considerada a sua obra principal, *Cazuza*, os diferentes temas que se apresentam ao desenvolver de sua narrativa. Dentre os assuntos presentes no romance: a cultura maranhense, crenças, religiões, o ensino vigente à época, assim como as relações migratórias campo-cidade, que se torna o foco principal deste trabalho. Assim, diante dos três capítulos em que a obra se divide, busca-se tecer e discutir sobre os impactos

¹ Professora Doutora em Ciência da Literatura – Universidade Estadual Do Maranhão (CESC-UEMA), E-mail para contato: sogemorais@gmail.com

² Graduanda em Letras Português e Literaturas de Língua portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão - CESC/UEMA. E-mail para contato: erikaalbuquerquecescuema@gmail.com

sociais causados àqueles que vivenciam tais processos migratórios, sob a perspectiva da literatura infantojuvenil do autor.

Desta forma, faz-se necessário saber quem foi o escritor. Manuel Viriato Correia Baima do Lago Filho nasceu em 1884, na cidade de Pirapemas – Maranhão, também conhecido como Pequeno Polegar ou Tibúrcio da Anunciação. Em sua trajetória de vida foi diplomado em direito, jornalismo, contista, romancista, teatrólogo, professor de teatro, autor de literatura infantil, destacando-se dentre suas obras mais conhecidas *Cazuza* (1938), *A macacada* (1948) e *Historias do Brasil para Crianças* (1934), sendo também autor de crônicas históricas.

Mas o seu auge profissional se deu quando foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras, sendo o terceiro ocupante da cadeira 32, em 14 de julho de 1938, na sucessão de Ramiz Galvão, tendo sido recebido por Múcio Leão em 29 de outubro de 1938. Vindo a falecer em 1967, no Rio de Janeiro³.

Sendo assim, *Cazuza*, teve sua primeira edição em 1938, em pleno Estado Novo, época em que estavam inserindo-se métodos rígidos de educação e disciplina. Narrado em tom memorialístico, o romance faz o relato histórico da época sob a perspectiva do infante. Desta maneira, a obra divide-se em três momentos, iniciando-se no povoado em que o autor-personagem nascera, em Pirapemas-MA; logo após, este e sua família precisam mudar-se para a vila do Coroatá/Maranhão, e findando-se o enredo, Cazuza é levado para concluir os seus estudos no colégio interno, na capital, de São Luís – Maranhão.

Portanto, por meio do processo migratório campo-cidade, a narrativa se apresenta ao leitor demonstrando como o personagem sofre e recebe essas mudanças sociais ocasionadas por meio destas vivências. É possível observar como se dá o amadurecimento de Cazuza por meio da interação com diferentes pessoas e lugares, estabelecendo uma crítica social por meio dos seus relatos.

2 A Literatura Infantil

Segundo Cunha (1995, p.22) “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”.

³ <https://www.literaturamaranhense.ufsc.br/autores/?id=12516> . Acessado em 26/11/2020.

É diante desse contexto que a Literatura Infantil teve seus primeiros indícios, surgindo na Europa, concomitantemente, na França e na Inglaterra. Seu nascimento está atrelado às mudanças trazidas pela Revolução Francesa, entre elas ocorrem à decadência das gerações familiares e a consequente desvalorização desses laços de parentescos, resultados da dissolução do poder feudal.

Dessa forma, conforme Ariès (1981) a família surgida no iluminismo passa a se organizar em torno da criança, que desponta como um ser diferenciado, merecedora de um espaço reservado e protegido dentro desta sociedade. “Dispostos a agradar seus filhos, cresce a procura por bens de consumo que fossem desenhados exclusivamente para a infância, tais como livros, jogos e brinquedos”(ARIÈS, 1981, p.164). Segundo Ana Elisa de Penteado,

Phillipe Ariès comenta que tudo o que envolvia as crianças e a família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação - a criança havia assumido um lugar central dentro da família. O autor refere-se a um “sentimento de infância” que se constituiu nesse apercebimento da singularidade infantil: a fisiologia ainda frágil e a total ausência de conhecimentos pragmáticos tornam a criança um ser quase que totalmente dependente de um adulto, cabendo a ele zelar por sua vida, o que compreende desde a garantia de sua sobrevivência até sua formação moral (PENTEADO, 2011, p.22, Apud FLAKSMAN, 1991, p.164).

Diante desta procura por bens de consumo feitos, exclusivamente, para crianças, ocorre também uma criação em massa, a qual por ser interpretada e elaborada para o público infantil acaba faltando-lhe atributos indispensáveis para que essa literatura fosse escrita com uma qualidade que lhe classificasse como boa literatura. Minimizando o seu nível de exigência, os autores de obras infantojuvenis não se preocupavam em seguir os padrões exigidos, escrevendo textos de qualquer forma por considerar essa nova classificação como algo menor.

Deste mecanismo tende-se a minimizar o nível de exigência em relação à obra, como se o fato de ser preferencialmente dirigida a crianças pudesse justificar o reducionismo de imagens, a pobreza da linguagem e a consequente perda de seu valor literário transformando a literatura infantojuvenil numa modalidade menor e marginal, pois que lhe faltariam os atributos imprescindíveis para que pudesse ser considerada, de fato, Literatura, com maiúscula⁴.

⁴ (VILLARDI, Raquel. “Um convite à reflexão. Literatura infanto-juvenil: ser ou não ser”. *Revista Eletrônica Doce de Letra*, abril, 1997. www.docedeletra.com.br).

Desta maneira, produzir uma literatura infantil sem levar a sério os propósitos e objetivos desta valorização da infância, não se atingirá às metas almejadas, pois, embora exista uma especificidade, de público não se deve rebaixar o nível de exigência para que sua criação ocorra. Sendo assim, se o texto literário não é redigido levando em consideração seu sentido autêntico, significa ignorar também os verdadeiros problemas de sua produção. Pois além da fantasia, das brincadeiras, os temas do cotidiano como o medo, a violência, trabalho, família precisam ser apresentados ao infante para que se percebam no mundo.

[Portanto] Se a literatura infantil revive os mesmos problemas de produção, que envolvem toda a criação poética, encará-la como um setor menor da teoria e da prática artística significa ignorar seus reais problemas em favor de um propósito elitista, que tem como meta garantir a primazia da condição adulta. E significa ignorar também os reais problemas da própria teoria literária, na medida em que a literatura infantil oferece um campo de trabalho igualmente válido, ao reproduzir, nas obras transmitidas às crianças, as particularidades da criação artística [...]. Assim sendo, é somente quando a meta se torna o exercício com a palavra, que o texto para a infância atinge seu sentido autêntico (ZILBERMAN, 1984, p. 37).

Uma das explicações para essa falsa ilusão de que escrever para crianças seja algo fácil se deu quando iniciaram as traduções de obras já consideradas clássicas, vertidas em outros países e traduzidas de várias línguas. Dessa forma, com esse processo de transcrição para o português, as obras perdiam sua singularidade. Juntamente com o fato de não se ter autores que se dedicassem ao gênero infantil ocasionou um surto de obras sem sentido literário, como destaca Azevedo (1952, p. 55):

A corrente de coleções preciosas, de produções originais de valor, na língua de cada país, e de traduções de obras já clássicas que correm o mundo, vertidas em todos os idiomas, favoreceu igualmente o surto de uma literatura banal, vulgar e insuportável, quer pela escassez de escritores de verdade que se dediquem a esse gênero quer pela suposição ilusória de ser fácil escrever para crianças.

Ao contrário de outros autores, Viriato Correia, ao ser entrevistado pelo *Jornal do comércio* (1967), relata que considerava produzir para o público infantil algo extremamente complicado e sério, pois para ele deveria haver “uma limpeza de palavras e um trabalho consciente, porque o leitor mirim não pode ser enganado”. Outrossim, valorizando o objetivo da literatura infantil, o autor reconhece a importância que uma literatura de qualidade pode ter na vida de um infante, essa marca literária pode ser carregada pela criança por toda sua vida, se produzida com seriedade e dedicação.

Compartilhando da importância que é produzir para o público infantil, Cecília Meireles, defende a função precípua da literatura infantil e acredita que esta literatura não se caracteriza, como alguns autores supõem, um passatempo, mas sim uma “nutrição” que influencia o infante em toda sua formação. Por isso, afirma: “só as boas, as grandes, as eternas leituras poderão atenuar ou corrigir o perigo a que se expõe a criança na desordem de um mundo completamente abalado, e em que os homens vacilam até nas noções a seu próprio respeito” (MEIRELES, 1984, p.47).

Fazendo eco com os escritores supracitados, Lourenço Filho, educador e defensor de um bom trabalho com esse gênero, relata em seu artigo na *Revista Brasileira*:

Quer-nos parecer, no entanto, que esteja a faltar, entre nós, mais precisa conceituação de gênero literário especialíssimo, que é a literatura infantil; e, para sermos francos, têm-nos faltado medidas sistemáticas tendentes à sua elevação ou “significação social”, digamos assim, e que encorajem maior número de autores de alta qualificação a juntar-se aos que, do mesmo valor, de modo continuado ou acidentalmente, tenham já dedicado a necessária atenção ao assunto (Apud ZILBERMAN et al. 1988. p. 326).

Pois segundo o autor, um bom livro infantil deveria conter as mesmas características de toda boa produção literária, qual seja: “representar uma mensagem sincera e digna”. Preceitos que de acordo com ele não estavam sendo observados, na maioria das produções, colocando a literatura infantil em um campo onde qualquer um poderia se aventurar, pois como não havia seriedade em seu conteúdo, “impostores” produziam sem quaisquer observações. Diante desse contexto de desvalorização por ser uma literatura direcionada para o público infantil, Carlos Drummond de Andrade (1967) irá defender que a existência de uma classificação menor ou mesmo dita literatura infantil é considerada como algo duvidoso, pois para ele não há como delimitar um ponto para se separar a literatura para criança e a leitura de adultos. Já que uma obra infantil pode muito bem ser apreciada por uma pessoa mais velha, partindo disso o interesse por essas obras depende unicamente de sua boa produção. Como ratifica:

O gênero ‘literatura infantil’ tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, reduzido, de desvitalizado

-, porque coisa primária, fabricada no pressuposto de que a imitação da infância é a própria infância? (ANDRADE, 1967, p. 596).

Dessa forma, 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 processor criador carrega responsabilidades de transmitir valores e cultura. Portanto, “trata-se de saber do literário que esta literatura comporta ou não comporta, e que se trata de acudir a suspeita se aquele literário não é radicalmente incompatível com esse infantil” (DIOGO,1994,p.37), diante disso é preciso mudar este viés de observação, com uma atenção que se deve pautar em questões internas ao texto. Pois ainda que uma obra seja escrita para crianças, esta pode agradar sobremaneira um adulto. Assim uma prova cabal e tão propalada dessa incompatibilidade inexistente se apresenta quando uma obra possui qualidades literárias e é julgada exclusivamente por elas. Destarte, a despeito da intenção do escritor, a delimitação do que pertence ou não ao gênero infantil é feita pelos próprios infantes, a partir de suas preferências literárias.

3 As relações migratórias campo-cidade presentes na obra

Cazuza inicia o romance narrando como se deu seus primeiros passos rumo à sua formação escolar, e já no início de sua narrativa, pode-se observar em quais condições o narrador-personagem se encontrava: “Não me lembro qual a minha idade quando ficou decidido que, no ano seguinte, eu entraria para a escola. Mas eu devia ser tão pequenino que não pronunciava direito as palavras e ainda chupava o dedo e vestia roupinhas de menina” (CORRÊA,2011,p.14).

Assim, o menino Cazuza, inicia seus estudos primários na escolinha do povoado em que nascera, em Pirapemas/Maranhão, local em que não possuía muitos recursos e nem muita expectativa de ascensão financeira nem profissional. Traços marcantes no relato em que o próprio Cazuza diz ao descrever o povoado em que morava.

O povoado em que eu nasci era um dos lugarejos mais pequenos, mais pobres e mais humildes do mundo. Ficava à margem do Itapicuru, no Maranhão, no alto da ribanceira do rio. Uma ruazinha apenas, com vinte ou trinta casas, algumas palhoças espalhadas pelos arredores e nada mais. Nem igreja, nem farmácia, nem vigário. De civilização, a escola, apenas (CORRÊA, 2011, p.17).

Conforme Nora (1993) ao retornar a essas lembranças, Cazuza, cristaliza e se refugia nesses locais que outrora viveu, trazendo à tona, por meio de seus relatos pessoais, as condições específicas do local em que tivera seus primeiros anos de vida e o início de sua trajetória dentro da academia.

A curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular da nossa história. Momento de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que possa colocar o problema de sua encarnação. O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais. Há locais de memória porque não há mais meios de memória (NORA, 1993, p.7).

Dessa forma, é possível despertar o suficiente de sua memória para que o sentimento de continuidade e pertencimento esteja conservado em sua história, e para que assim se apresente, também, ao leitor, o que pode ser observado no trecho em que diz: “nunca pude saber, ao certo, o motivo que levava minha família a deixar o povoado em que meu pai nascera e vira nascerem os seus primeiros filhos. Mas não foi somente porque a escola da vila fosse melhor do que a da povoação” (CORRÊA, 2011,p.82).

Diante disso, Cazusa e sua família precisaram mudar-se para a Vila do Coroatá, no Maranhão, por motivos de ordem financeira. O pai estava com dificuldades de manter os negócios da família e decide migrar para a vila, local que não era um centro comercial, mas possuía “quatro ou cinco ruas, com a maioria de casas de telha; os três ou quatro sobradinhos; as casas comerciais sempre cheias de mercadorias e de gente; as missas aos domingos; a banda de música e as procissões” (CORRÊA,2011,p.88).

Essas novidades deixavam Cazusa maravilhado, pois “para quem já tivesse visto o mundo, a vila do Coroatá devia ser feia, atrasada e pobre. Mas, para mim, que tinha vindo da pequenice do povoado, foi um verdadeiro deslumbramento” (CORRÊA,2011,p.88), afirma o narrador. Observa-se que são descrições assaz comuns para quem deixa seu local de origem e vivencia os processos de migração campo-cidade. Pois diante de uma realidade sem perspectivas, agora, Cazusa já consegue ter algum vislumbamento de que é possível mudar o local em que estava inserido.

Segundo Augé (2010), a modernidade é produtora de não lugares, que se explicaria pelos processos migratórios cada vez mais constantes na supermodernidade. As pessoas estão deixando o campo, cidades e estados para irem em busca de outros locais, para que assim possam galgar seus objetivos e traçar suas metas. Seja por motivos de ordem financeira, como foi o caso da família de Cazusa, seja por questões pessoais ou profissionais. O autor critica que esses processos de emigração/imigração, acabam fazendo com que os lugares “identitários”, ou seja, locais de nascimento, sejam promovidos a “lugares de memória”.

Se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como histórico definirá um

não lugar. A hipótese aqui defendida é a de que a supermodernidade é produtora de não lugares, isto é, de espaços que não são em si lugares antropológicos e que, contrariamente à modernidade baudelairiana, não integrem os lugares antigos: estes, repertoriados, classificados e promovidos a “lugares de memória”, ocupam aí um lugar circunscrito e específico (AUGÉ, 2010, p.73).

Desta forma, ao ser levado para concluir seus estudos primários na capital São Luís, Maranhão, Cazuzza se mostrava “boquiaberto”, pois para ele “São Luís, era o esplendor das cidades. Não me cansava de andar por aquelas ruas, parando diante dos velhos sobradões de azulejos, das lojas, das farmácias, das igrejas, dos jardins e das carruagens” (CORRÊA, 2011, p.158). Mas assim como se apresentava encantado com todas as novidades da modernidade representada pela capital, Cazuzza também tece sua crítica a esse processo de migração campo-cidade, pois segundo ele o mundo mudou inteiramente, e a meninice que era presente nas crianças do povoado em que nascera já não existia mais, porque “o progresso tornou a vida tão veloz que as crianças da atualidade não têm mais meninice. Aos seis anos já viram e já gozaram tudo, aos dez estão enfasiadas e velhas” (CORRÊA, 2011, p.158).

Portanto, “a modernidade em arte preserva todas as temporalidades do lugar, tais como se fixam no espaço e na palavra” (AUGÉ, 2010, p.72-73). Pois “desde que haja rastro, distância, meditação, não estamos mais dentro da verdadeira memória, mas dentro da história” (NORA, 1993, p.9). Destarte, através das experiências do menino Cazuzza, pôde-se conhecer, parcialmente, por meio das temporalidades de sua narrativa memorialística os impactos causados por tais vivências.

Considerações finais

Percorrendo pela Literatura Infantojuvenil do autor maranhense Viriato Correia foi possível levantar alguns pontos assaz importantes, levando em consideração aspectos relevantes para a cultura regional, mas que também se tornam universais por tratarem de temas vivenciados na sociedade brasileira, como as relações migratórias campo-cidade e as mudanças sociais ocasionadas às pessoas que as vivenciam. Assim, também, como perceber que se torna necessário mudar a concepção de que escrever para o público infantil seja algo fácil e simples.

Somente um trabalho relevante pode ser perpetuado, como é o caso da história do menino Cazuzza, a qual se buscou analisar neste artigo. Desta maneira, como já mencionado anteriormente, a obra analisada deixa margens para que outros trabalhos sejam desenvolvidos, podendo suscitar estudos sobre diferentes temas presentes na obra, como: as crenças, costumes,

e religiosidade do povo maranhense. Assim como fatores culturais, a educação vigente à época e a diferença de tratamento entre ricos e pobres. Do mesmo modo, considerando a oportunidade de aprofundamento sobre a literatura maranhense, que outras pesquisas sobre Viriato Correia possam prosseguir.

Referências:

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Literatura Infantil. Obra Completa*, Rio de Janeiro, Aguilar, 1967.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. 2ª edição, Rio de Janeiro, LTC, 1981.

AUGÉ, Marc. *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Papirus, 2012.

AZEVEDO, Fernando de. *A literatura infantil numa perspectiva sociológica*. *Sociologia*, março de 1952.

CORRÊA, Viriato. *Histórias da nossa História*. 1ª série. São Paulo, Edição da Revista do Brasil, Monteiro Lobato&Cia, 1920.

_____. Viriato acha difícil leitor mirim. *Jornal do comércio*. Rio de Janeiro, 25/01/1967.

CORRÊA, Viriato. *Cazuza*. 2ª. Edição - São Paulo: ibep jovem, 2011.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1995.

DIOGO, Americo Antonio L. *Literatura Infantil: histórias, teoria, interpretações*. Porto, Porto, 1994.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 4ª edição, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.

NORA, Pierre. *Entre história e memória: a problemática dos lugares*. Revista Projeto História, São Paulo, v. 10, 1993.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. *Literatura Infantil, História e Educação: Um Estudo da Obra Cazuza, de Viriato Corrêa*. 2011, 231p. Dissertação de Mestrado. Literatura infantojuvenil. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

VILLARDI, Raquel. *Um convite à reflexão. Literatura infanto-juvenil: ser ou não ser*. *Revista Eletrônica Doce de Letra*, abril, 1997.

ZILBERMAN, R. e LAJOLO, M. *Um Brasil para crianças - para conhecer a literatura infantil brasileira: Histórias, autores e textos*. 3ª edição, São Paulo, Global, 1988.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo, Global, 1984.

Leitura literária como aliada no enfrentamento à exploração e ao abuso sexual na infância

Aline Paiva Pires¹
Gisele Quixabeira da Silva²
Girleene Marques Formiga³
Orientadora: Francilda Araújo Inácio⁴

RESUMO

A leitura, incluindo a do texto literário, pode ser um instrumento para informar, encorajar, inspirar e promover mudanças na vida das pessoas. Em se tratando do universo de crianças e de jovens, pode ser um mecanismo de combate ao abuso e à exploração sexual infantil, a exemplo das obras *Bem me quer, Mal me quer?*, de Ana Luiza Calixto (2020), *Pipo e Fifi*, de Caroline Arcari (2013) e *Leila*, de Tino Freitas (2019), que representam situações nas quais crianças são afetadas por esse tipo de conflito e violência. Na perspectiva de compreender como os textos lidam com temas sensíveis, este trabalho tem o objetivo de trazer à tona questões que merecem ser discutidas na sociedade, de maneira a suscitar reflexões, por meio da escrita literária, sobre violações dos direitos humanos e, mais importante, dos da criança. De caráter descritivo e exploratório, o estudo apoia-se, especialmente, nos trabalhos de Candido (2011), Colomer (2007), Lajolo e Zilberman (2017), Azevedo (2014), Ramos (2012) e em dispositivos legais, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Como resultados, esperamos que o trabalho possa contribuir para ampliar as discussões em torno do tabu ainda existente sobre a educação sexual das crianças, de modo a torná-las menos vulneráveis às situações postas e minimizar ameaças tanto à sua vida como à qualidade de existência em suas relações afetivas e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação literária; Literatura infantil; Educação sexual; Enfrentamento.

1. Introdução

Embora ocorra com pessoas de todas as idades, abusos sexuais são muito frequentes com crianças e com adolescentes, sendo uma das formas mais graves de violência praticada contra elas, acarretando-lhes muitos efeitos negativos ao seu desenvolvimento. De acordo com o relatório do Disque 100 dos Direitos Humanos, no ano de 2019, houve um registro 86.837 denúncias de violações de direitos humanos contra crianças e adolescentes, equivalente a 14% superior em relação ao ano de 2018 (BRASIL, 2019, p. 42).

¹ Graduada em Direito pela Universidade Federal de Campina Grande. Graduada em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. E-mail: alinepaivapires@gmail.com

² Graduada em Comunicação Social pela Universidade Estadual da Paraíba. Graduada em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. E-mail: xiseleq@yahoo.com.br

³ Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Professora titular do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) com atuação no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e na Licenciatura em Letras. E-mail: gformiga@uol.com.br

⁴ Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: araujo.francilda@gmail.com

Em relação à violência sexual com esse grupo vulnerável, o país registrou um total de 17.029 denúncias (BRASIL, 2019, p. 42). Diante desse quadro, medidas de enfrentamento a essa grave questão são urgentes. Há políticas públicas voltadas ao enfrentamento à violência sexual contra infantes e jovens, mas outras ações podem ser acionadas com vistas à prevenção a partir da educação sexual desde a primeira infância.

No âmbito jurídico, por exemplo, registramos uma ação realizada pelo Ministério Público do Trabalho, que apoiou e entrou como parceiro da publicação da cartilha *Bem me quer, Mal me quer?*, de Anna Luiza Calixto (2020), com ilustrações de Stephanie Marino Marafante, cujo enredo é narrado em primeira pessoa por uma menina brasileira, vítima de abuso sexual. A história retrata a possibilidade de reaver a infância, mediante o acolhimento, a sensibilidade e a escuta atenta.

Em face do aumento dos casos de abusos sexuais contra menores, é urgente a mobilização da sociedade e das instituições para o combate a essas práticas. A escola como responsável pela educação formal das crianças e dos adolescentes, em nossa sociedade, pode contribuir com medidas de intervenção, utilizando os espaços pedagógicos para muni-los de condutas visando a protegê-los dessas e de outras violações de direitos.

Diante da urgência de enfrentamento ao tema do abuso sexual e de tantos materiais que retratam inquietantes casos, a escola deve auxiliar a desenvolver no aluno condições que podem provê-lo na defesa de atos abusivos. Além de dispor de um ambiente seguro favorável ao diálogo, à escuta, pode utilizar procedimentos didáticos capazes de reconhecer aspectos comportamentais, emocionais ou cognitivos que apontam alguns sinais das vítimas. A leitura, que é parte da formação escolar, constitui um recurso propício à discussão sobre educação sexual. Essa atividade devidamente mediada pode causar impacto no aluno ao provocar a percepção do texto como reflexo de seus sentimentos; manifestação ativa da cultura de uma sociedade e veículo que transmite um ser/estar no mundo (CHARTIER, 1998).

Nessa perspectiva, a instituição escolar, por meio da literatura, pode ser uma forte aliada no enfrentamento a questões que afetam menores, comprometendo o crescimento saudável, que é direito desses indivíduos. Desse modo, mediante a leitura de textos literários, é possível abordar os denominados temas fraturantes, que, segundo Ramos (2012), abordam conteúdos como: guerra, morte, prostituição, abandono, *bullying*, e que precisam ser trabalhados em sala de aula com fins de conscientização e, quem sabe, evitar essas práticas.

De acordo com Mével; Tutiaux- Guilon 2013, p. 142, apud GIL; EUGÊNIO, 2018), tema sensível é aquele carregado de “questões quentes”, “sensíveis” ou “difíceis”, “vivas” ou “controversas”, “socialmente vivas”, como também cheio de emoções, politicamente sensível,

intelectualmente complexa e importante para o presente e o futuro em comum. Portanto, discutir sobre os temas sensíveis é também afrontar valores, costumes, interesses.

Enquanto futuros professores e defensores de uma sociedade igualitária, não podemos nos calar. É preciso trazer os temas sociais de relevância, que permeiam a vida de discentes e de docentes para o centro do debate, haja vista ser imprescindível dialogar com os problemas e com as conexões vividos pela comunidade escolar.

A leitura, incluindo a do texto literário, pode ser um instrumento para informar, encorajar, inspirar e promover mudanças na vida das pessoas. Em se tratando do universo de crianças e de jovens, pode ser um mecanismo de combate ao abuso e à exploração sexual infantil, a exemplo das obras *Bem me quer, Mal me quer?*, de Ana Luiza Calixto (2018), *Pipo e Fifi*, de Caroline Arcari (2013), e *Leila*, de Tino Freitas (2019), que representam situações nas quais crianças são afetadas por esse tipo de conflito e violência.

Na perspectiva de compreender como essas obras lidam com temas fraturantes, este trabalho tem o objetivo de trazer à tona questões que merecem ser discutidas na sociedade, de maneira a suscitar reflexões, por meio da escrita literária, sobre violações dos direitos humanos do segmento mais vulnerável da sociedade, as crianças e os jovens.

Para este estudo, utilizamos como referencial teórico Candido (2011), Colomer (2007), Lajolo e Zilberman (2017), Azevedo (2014), além de alguns dispositivos legais, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), cuja atribuição é regular os direitos humanos da criança e do adolescente. A metodologia da pesquisa é de caráter descritivo e exploratório, com abordagem bibliográfica e documental, haja vista envolver o registro de obras voltadas ao leitor infantil com identificação de características de temas fraturantes, bem como a análise de documento jurídico, marco legal responsável pela proteção da criança e do adolescente.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos obras literárias que podem ser aliadas ao enfrentamento da exploração e do abuso sexual na infância ou que, de alguma forma, participam do mundo ficcional ou poético. Assim, definimos como representativas nesta categoria as seguintes obras: *Bem me quer, Mal me quer?* de Ana Luiza Calixto (2020), *Pipo e Fifi*, de Caroline Arcari (2013), e *Leila*, de Tino Freitas (2019).

2. O direito e a proteção da criança: do ordenamento jurídico à literatura

O crítico literário Antonio Candido, em seu célebre artigo “O Direito à Literatura”, define esta como uma necessidade universal e como “um instrumento consciente de desmascaramento,

apontando e denunciando onde há restrições e negações de direitos. A literatura denuncia a miséria, a servidão e a mutilação espiritual”. (CANDIDO, 2011, p. 188). Conforme defesa do crítico, reconhecer o que consideramos indispensável a nós deve ser também indispensável ao próximo.

Esse postulado deve se aplicar de forma irrestrita aos mais vulneráveis que, em razão de sua incapacidade de se defenderem, tornam-se alvo fácil dos agressores. Assim, permitido o direito à literatura, esse grupo terá condições de se apropriar dessa manifestação artística desde cedo, de forma que ative a humanização e o senso crítico-reflexivo a partir da (re)significação das leituras. No usufruto desse direito, pressupomos o poder da literatura em seu valor estético, ético, moral e afetivo, aspectos que favorecem as relações humanas na sociedade. Assegurando o poder de humanização permitido pela literatura, Candido defende que essa arte (2011, p. 249) “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

A quota de humanidade sobre a qual Candido referencia certamente é minada quando um ser humano comete atos extremos contra seus pares, tornando-se ainda mais grotesco quando se trata dos mais indefesos, como na violência sexual cometida contra menores. Esse tipo de agressão pode ser considerado como toda ação contra crianças e contra adolescentes que os envolva atos sexuais, indivíduos desprovidos de amparo para defesa, devido à sua idade ou ao seu estágio de desenvolvimento físico, psicológico e social. Nesse cenário, a violência sexual manifesta-se de duas maneiras: pelo abuso sexual e/ou pela exploração sexual.

A diferença entre as duas formas de violência citadas consiste no proveito econômico que caracteriza a exploração sexual, pois nesta configuração a prática do crime ocorre mediante pagamento ou troca, podendo envolver diversas pessoas, como o agressor, o aliciador, intermediário que se beneficia comercialmente do abuso. São exemplos de exploração sexual: a prostituição, o turismo sexual, a escravidão sexual e a pornografia infantil.

Para a defesa e a proteção de menores, temos no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) que estabelece, em seu artigo 1º, o Princípio da Proteção Integral de crianças e de adolescentes, complementado pelo artigo 3º:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

O Estatuto prevê uma proteção ampla dos direitos infanto-juvenis. Essa proteção envolve todos os aspectos da vida da criança e do adolescente, considerados pessoas que, por se encontrarem em condição peculiar de desenvolvimento, necessitam de tratamento especial.

O artigo 5º do Estatuto elenca atos que qualquer pessoa deve se abster em cometer contra crianças e adolescentes. O dispositivo é bastante enfático, ao dispor que nenhum menor será objeto de exploração e violência. A Constituição Federal de 1988, no Art. 227, caput, por sua vez, reforça essa proteção e firma o compromisso da sociedade, do poder público e da família em assegurar os direitos infantis e juvenis.

Ainda assim, infelizmente, a realidade brasileira não está imune à ocorrência desses atos de violência sexual contra essa fase. Como já pontuamos anteriormente, o Relatório 2019 do Disque 100 Direitos Humanos registrou, em seu Balanço Anual, um aumento de denúncias de violações de direitos humanos contra crianças e adolescentes, índice que se verifica também em relação à violência sexual desse grupo.

Como se vê, a situação atual do Brasil exige ações que possam reverter esse quadro de horror. Refletir, propor soluções e agir contra esses dados crescentes são condutas que devem fazer parte dos processos educativos. Os educadores e os formadores de leitores da geração em curso poderiam fortalecer a rede proteção em favor das crianças e dos adolescentes, propondo ou intensificando, em suas práticas pedagógicas, atividades de leitura como um caminho possível para combater o problema em pauta.

Nessa conjuntura, propomo-nos a trazer à discussão materiais de leitura em sala de aula que contemplam temas fraturantes, com vistas a ampliar os estudos em torno da temática (e a luta) em prol do desenvolvimento saudável de nossas crianças e adolescentes, a exemplo de: *Bem me quer, Mal me quer?* de Ana Luiza Calixto (2020), *Pipo e Fifi*, de Caroline Arcari (2013), obras que, de alguma forma, participam do mundo ficcional e poético.

2.1 Bem Me Quer, Mal Me Quer? e Pipo e Fifi: a leitura como mecanismo de combate ao abuso e à exploração sexual infantil

Como medida para garantir a autoproteção social no enfrentamento da exploração sexual de crianças e de adolescentes, várias instituições têm implantado ações para o combate dessas práticas, a exemplo do Ministério Público do Trabalho, que, acreditando na potência da leitura, apoio e entrou como parceiro da publicação da cartilha *Bem me quer, Mal me quer?*, de Anna Luiza Calixto, publicado no ano de 2020, em parceria com o “Projeto Os Cinco Passos” e

com o “Programa de Educação contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente” – da Rede Peteca.

Outro exemplo foi a realização da 1ª Semana de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, realizada pelo Poder Judiciário do estado de Rondônia em parceria com as escolas da rede municipal, sendo três delas de Porto Velho: as escolas Francisco Elenilson Negreiros, Ely Bezerra de Salles e São Miguel; e uma de Candeias do Jamari, a escola Flor do Palheiral.

Nessa ocasião, os estudantes foram apresentados ao livro *Pipo e Fifi*, de autoria de Carolina Arcari, que funciona como um material que visa à instrução no sentido de esclarecer conceitos que podem fazer com a criança distinga o que pode ser ou não um abuso sexual, explicando conceitos básicos sobre o corpo, sentimentos, convivência e trocas afetivas. Com uma linguagem simples, ensina a diferenciar toques de amor de toques abusivos, apontando caminhos para o diálogo e a proteção. (CHILDHOOD, 2019).

Semelhante caso aconteceu no ano de 2019, quando a Prefeitura de Lajedo, no Rio Grande do Sul, entregou o livro *Pipo e Fifi* para diretoras de 23 escolas municipais da educação infantil, com o objetivo de capacitar os educadores na prevenção ao abuso infantil. (JORNAL DO COMÉRCIO, 2019).

Com vistas a verificar por que os dois últimos livros mencionados – *Bem me quer, Mal me quer?* e *Pipo e Fifi* – encontram-se como reconhecidas opções por órgãos públicos para o enfrentamento do abuso e da exploração sexuais contra crianças e adolescentes, vejamos a seguir como o tema é abordado nessas obras.

A obra *Bem me quer, Mal me quer?* é uma cartilha que visa a orientar e a alertar as crianças para detectar o que são realmente demonstrações de “carinho de verdade” e o que são ações de violência, de abuso e de exploração, os “carinhos de mentira”. A obra instrui “meninos e meninas brasileiros sobre a prevenção ao abuso sexual através da porta que a educação abre para a sexualidade saudável e combate às violências.” (CALIXTO, 2020, p. 48).

A cartilha foi lançada em 2020, quando o Estatuto da Criança e do Adolescente completou 30 anos de existência. O lançamento deu-se durante o evento *VII Simpósio Nacional de Fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos Virtual - ECA 30 Anos a História que Ninguém Contou*, transmitido pela rede social Facebook e pela plataforma digital Youtube.

A autora da cartilha é Anna Luiza Calixto, graduanda em Ciências Sociais, pela Universidade de São Paulo (USP), fundadora do Projeto Social *Os Cinco Passos*, representante do estado de São Paulo no Comitê Nacional de Adolescentes pela Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (CONAPETI) e colunista na Rede Peteca. A ilustradora da obra é a Stephanie

Marino Marafante, bacharel em Design, pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), atua como ilustradora na agência literária Magh e possui experiência na área de gravura manual.

A cartilha apresenta, em seu corpo, a narrativa de uma história apresentada por uma narradora-personagem, denominada *menina brasileira*, caracterizada por ser uma menina negra, com fitas amarelas em seu cabelo, que anda de bicicleta e possui um animal de estimação, a cachorrinha Tapioca. Percebe-se que a autora quis representar uma criança típica brasileira em sua obra, definindo também o público ao qual é destinada a narrativa, crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

A narrativa apresenta mais duas personagens: a mãe e o namorado da mãe. O enredo inicia-se com uma afirmativa da menina: “minha mãe sempre me ensinou a não conversar com estranho” (CALIXTO, 2020, p. 15). Porém, esse alerta feito pela mãe da garota não surte mais efeito no decorrer da história.

As ilustrações presentes na obra contribuem para retratar eventos e momentos do cotidiano da vida da narradora. Ao lado da mãe e da menina, o namorado da mãe se apresenta divertido, atencioso, prestativo, presenteia a criança com uma caixa de chocolates. Bastante próximo da família, começa a dormir na casa da mãe. Porém, depois disso, as noites não foram mais as mesmas, porque, longe da tranquilidade vivenciada até então, eram cheias de pesadelos e de medo. A menina começou a sonhar com “umas coisas esquisitas”, “era um monstro”. As noites deixaram de ser de descanso e passaram a ser de pavor, carregadas por um cenário escuro e marcadas pela presença de olhares que remetiam à figura antiga do bicho papão.

Brincávamos tanto que, na hora de dormir, eu mal fechava os olhos e já estava sonhando. Sempre tive uns sonhos muito maneiros, em que eu podia voar e conhecer qualquer lugar do mundo. Já sonhei que era astronauta, atriz, sereia, piloto de Fórmula 1 e até que eu era um peixinho de aquário.

Mas foi durante aqueles dias, ou melhor, aquelas noites, em que comecei a sonhar com umas coisas esquisitas. E era tão real! Eu podia jurar que sentia alguém bem maior que eu com as mãos em mim. Começava no meu cabelo e quando eu me dava conta, já não sabia o que era eu e o que era o monstro. Sim, eu tinha certeza de que era um monstro! (CALIXTO, 2020, p. 19).

O monstro agia de maneira sorrateira, utilizava-se da noite para cometer os abusos. A menina relata um desses momentos: “O monstro da cosquinha, que encostava em mim de um jeitinho que pinicava e fazia **SHHHH** pra mim. Não era carinho de verdade, era carinho de mentira” (CALIXTO, 2020, p. 19, grifos da autora). Entretanto, não existia monstro, o responsável pelos abusos era o namorado da mãe, que, aproveitando-se da confiança das duas e da conviver na mesma casa, cometia os atos abusivos.

Na escola, a menina mudou o comportamento. Não estava mais atenta às explicações da professora e acabava dormindo durante a aula. No último dia das férias, ao pedalar de bicicleta, sofreu uma queda, causando ferimento no joelho, e foi socorrida pelos adultos. Nesse instante, a criança toma ciência de que aquele monstro era o namorado da mamãe.

Enquanto a mamãe via direitinho o que tinha acontecido, ele tentou me acalmar dizendo que se eu melhorasse rapidinho, ia fazer malabares com as bicicletas. Caí na risada – é claro que isto era impossível! Quando ele percebeu que eu já estava melhorando, até rindo, colocou a mão no meu ombro e assoprou o dodói no meu joelho. A minha risada sumiu e tudo parou. Era a mesma mão do monstro. Fria, difícil de esquecer. Eu juro que era, não dava pra confundir. Arregalei os olhos de susto e devo ter ficado parecendo uma coruja mesmo, porque a minha mamãe se assustou. Perguntou por que eu estava assim, mas tive medo de dizer o que estava pensando. E se... E se fosse verdade mesmo? Era melhor não dizer. Contar não ia adiantar nada. (CALIXTO, 2020, p. 30).

A menina decide falar com a professora e relata o medo que estava sentindo, mas, no final da história, foi tranquilizada com a promessa que tudo terminaria bem. Após, mãe e filha se abraçam, e, logo em seguida, é descrito o papel do Conselho Tutelar, mostrando à família e à escola que existem órgãos específicos voltados à proteção dos menores contra abusos dessa natureza.

Além de *Bem me quer, Mal me quer?*, há outras obras que convidam o leitor infantil a adentrar na leitura que discute difíceis temas, a exemplo de *Pipo e Fifi*, de Caroline Arcari, publicado em 2013, pela editora Cores, com ilustrações de Isabela Santos. A autora é mestra em Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), pedagoga e escritora.

Pipo e Fifi é disponibilizado também em outros idiomas, como: Espanhol, Português (Portugal) e Inglês. É uma obra, segundo a própria autora, indicada “a crianças a partir de 4 anos” (ARCARI, 2013, p. 31), e deve ser lida na companhia de um adulto “bem legal e responsável”.

No livro, o tema abuso sexual é apresentado, em rimas, por duas personagens: os monstros Pipo e Fifi, em alusão ao público infantil, meninas e meninos. Os monstros diferenciam os toques do “sim” e os do “não”: os primeiros são os toques de carinho que provocam bem-estar, os segundos são os abusivos, evasivos e ausentes de respeito. Conforme a autora, o livro “De forma simples e descomplicada, ensina a diferenciar toques de amor de toques abusivos, apontando caminhos para o diálogo, proteção e ajuda” (ARCARI, 2013, p. 31).

O livro, *Pipo e Fifi* reforça a ideia sobre o corpo da criança ser especial, e todos possuem papel importante na proteção contra qualquer tipo de violação, levando em consideração também a criança como pessoa capaz de exercer a autoproteção, conforme é destacado na passagem: “Seu corpo é muito especial e você pode protegê-lo de qualquer mal” (ARCARI, 2013, p. 25). A obra também orienta a criança, caso algo de ruim aconteça, a comunicar

o acontecido ao professor ou a outro adulto de confiança, reforçando a necessidade de se apoiar a criança e não a deixar sozinha no enfrentamento ao abuso sexual infantil.

De acordo com Antonio Candido (1972), no seu clássico “A Literatura e a formação do homem”, a principal função da literatura é o seu caráter humanizador, atuando na sua própria formação. Assim sendo, a literatura deve ser analisada como um direito de todos, sendo vista como forma de transformar o homem em sua melhor versão. Por isso, vale pontuar que o contato com a literatura possibilita ao ser humano reconhecer-se consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Tal reconhecimento permite que cada um de nós tenha o poder de observação diante da realidade, despertando-nos o sentimento de aceitação e de recusa das situações que nos rodeiam.

3. A literatura como medida de proteção às crianças

Existe uma variedade de livros direcionados ao público infantil, conforme anuncia Azevedo (2014). Ele categoriza esses livros em cinco tipos: os didáticos, os paradidáticos, livros-jogo, livros de imagem, literatura infantil. Para este trabalho, interessa-nos especificamente o que o autor classifica como livro paradidático e livro literário infantil. O paradidático caracteriza-se por apresentar informações objetivas que, em resumo, pretendem transmitir conhecimento. Já o livro literário infantil caracteriza-se por um viés contrário ao didático pedagógico, haja vista a sua motivação estética, ou seja, em princípio busca, prioritariamente, o belo, o lúdico e o prazer do leitor.

O tema em torno da prevenção, do abuso e da exploração sexual na infância e adolescência pode ser abordado de diferentes formas, uma vez que a linguagem permite diferentes maneiras de dizer, uma delas é a literária. Não cabe a este trabalho, porém, empreender debate sobre o que é ou não literatura, mesmo porque não é uma discussão pacífica. Segundo Lajolo (2018, p. 14), a literatura “não está mais sozinha em cena”, mas acompanhada de múltiplas faces, o que tem provocado resmungos por parte de algumas vozes conservadoras em nome de uma série de elementos, entre os quais a tradição cultural, ocidental, branca, masculina e alfabetizada.

Segundo Caldin (2002), as histórias podem ter duas funções principais: a literária, cuja responsabilidade é a de ocasionar emoções e encantamento, e a pedagógica, que serve como instrumento para promover a aquisição de novas competências. A provocação é a de que as histórias, possam apresentar às crianças a realidade que as cerca sem perder a ludicidade e se afastar da arte.

É certo que os textos literários proporcionam a criança a interagir com o enredo e as personagens, “dialogar” e identificar-se com elas. Ao contar histórias, é possível incentivar a criatividade das crianças, possibilitar que elas vivenciem o ambiente das personagens, se identificar com elas e conheçam seu mundo. (ABRAMOVICH, 1993).

Zilberman (1999) defende que a literatura causa no leitor uma consequência dupla: ativa sua fantasia, lidando com o imaginário e estimula um parecer intelectual, uma vez que o mundo caracterizado no texto, mesmo distante no tempo gera uma categoria de reconhecimento em que lê. Nessa perspectiva, o texto literário desperta um universo que permite o leitor a pensar sobre seu cotidiano e a integrar novas vivências, além de possibilitar, por meio da experiência estética, aprofundar a compreensão de si mesmo e de seu mundo.

A oferta de livros que retratam temas sensíveis vem crescendo no país e muitos deles abordam o tema do abuso sexual. Essas obras têm o potencial para aumentar a conscientização das crianças e dos adolescentes a respeito dessa temática. Podemos destacar, dentre essas obras, *Segredo Segredíssimo*, de Odívia Barros (2011), *Não me toca seu boboca*, de Andrea Viviana Taubman (2017), *Chapeuzinho cor de rosa* (2010), e *A astúcia do lobo mau*, de Claudia Bonete Siquinel (2010).

Essas obras, para além do seu aspecto lúdico e inventivo, servem como programas de prevenção, informando as crianças sobre o que é o abuso sexual e ajudando-as a identificarem investidas do abusador e a tomarem atitudes diante de situação suspeita. Essa literatura oferece informações a respeito do corpo da criança e do adolescente, dos tipos que devem ser permitidos e quais não podem (PADILHA; WILIANS, 2009).

3.2: A leitura literária como aliada no enfrentamento à exploração e ao abuso sexual na infância

A literatura pode ser um instrumento efetivo no trabalho de enfrentamento de temas difíceis, como abuso e exploração sexual infantis. A leitura no âmbito literário, cercada pelos elementos de ficção, símbolos e linguagem inventiva, promove momentos de reflexão e uma visão crítica do mundo que rodeia o leitor. Nessa perspectiva, 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” (COELHO, 2000, p. 46).

O caráter transformador da literatura infantil, no cenário da violência sexual, presentifica-se quando atua de modo a fazer com que a criança e o jovem encontrem sentidos na leitura,

inclusive meios protetivos e garantidores de seu bem-estar mediante acontecimentos que agridem a sua integridade física e psicológica.

A esse respeito, Abramovich (1993) acredita que envolver a criança no mundo da leitura literária é envolvê-la em todo o processo de aquisição do conhecimento, considerando o relevante papel que a leitura exerce em nossas vidas para uma aprendizagem significativa sobre si e sobre o outro.

Uma dessas obras que abordam o drama da violência sexual sofrida por uma criança é *Leila*, escrita por Tino Freitas, ilustrada por Thaís Betrame, foi publicada no ano de 2019, pela editora Abacatte. A obra do escritor, jornalista e mediador de Leitura do projeto *Roedores de Livros*, no Distrito Federal, é representativa nessa esfera por retratar, com tanta sensibilidade o tema e o público leitor, como merecem.

Ao abordar a temática da violência sexual, o autor inspirou-se na vida de duas mulheres: a nadadora Joanna Maranhão, que, no ano de 2008, relatou ter sido vítima de abuso sexual aos 9 anos, e a atriz brasileira Leila Diniz, símbolo da revolução feminista na década de 70.

O livro *Leila*, cujo público leitor é a primeira infância, trata-se de uma fábula e apresenta como personagem principal Leila, uma baleia jubarte filhote de cabelos compridos e que adora nadar. O gênero é definido por Nelly Novaes Coelho (2000, p. 165) como:

Narrativa de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade. A fábula é uma narração alegórica, quase sempre em versos, cujos personagens são, geralmente animais, e que encerra em uma lição de caráter mitológico, ficção, mentira, enredo de poemas, romance ou drama. Contém afirmações de fatos imaginários sem intenção deliberada de enganar, mas, sim de promover uma crença na realidade dos acontecimentos.

No decorrer do enredo, tendo como cenário as profundezas de um oceano, após a baleia encontrar o seu vizinho, um polvo, o Barão, os abusos começam a ocorrer. Conta-se com a presença de um narrador-onisciente, pois, além de contar a história, possui o conhecimento do que se passa no íntimo da personagem Leila. Os abusos são perpetrados contra Leila, através de atos que invadem e agridem a intimidade, como vemos na passagem: “E antes que Leila dissesse **NÃO!**, ele mexeu na alça do biquíni. (FREITAS, 2019, p. 12, grifos do autor). Ainda, o Barão se aproveita da fragilidade da personagem Leila e, com rapidez, corta os longos cabelos da baleia, porém ela não consegue reagir: “Leila, sufocada, permaneceu muda. Petrificada. Uma estátua feita de **pavor** e angústia” (FREITAS, 2019, p. 14, grifos do autor).

A passagem reflete o tratamento sensível dado pelo autor a um momento tão crucial da narrativa, em que se evidencia o drama da personagem, diante da violência sofrida. Essa sensibilidade com que o tema é retratado tende a levar o leitor à empatia necessária em defesa das vítimas desses casos. A esse respeito, Colomer (2007, p. 27) defende que “o texto literário ostenta a capacidade de configurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura”.

É relevante destacarmos as personagens Leila e Barão: ambos personificam características de vítima e autor da violência sexual, respectivamente. Barão representa ações perpetradas pelo abusador, aquela pessoa que se aproveita da situação e da inocência de uma criança e comete atos abusivos. Leila representa a vítima do abuso, sua dor enclausurada pelo silêncio em momentos angustiantes e de pavor, “mergulhada numa **tristeza** profunda”. (FREITAS, 2019, p. 14, grifo do autor).

O narrador descreve a dimensão da tristeza sentida por Leila, como profunda, em analogia às profundezas de um oceano, escuro e silencioso por meio de ilustrações que acrescentam sentidos ao texto. Para Lajolo e Zilberman (2017), a literatura infantil brasileira vem marcando a presença do não verbal, com obras que renovam “os padrões gráficos e visuais dos livros dirigidos às crianças, modernizando o processo de produção das obras, sem deixar de conferir-lhes qualidade artística e experimental”.

Apesar da violência sofrida, Leila rompe o silêncio e, com a ajuda dos amigos, consegue se libertar e enfrentar o agressor. Leila, ao se encontrar com Barão, em um ato de coragem, revela: “Agora todos sabem quem é você!” (FREITAS, 2019, p. 35). Tal ato retrata o momento de libertação almejado pelas vítimas de abuso e de exploração sexual, ao denunciar e ter o seu agressor punido. A esse momento de libertação é acrescida a seguinte afirmação por parte de Leila: “Sou uma baleia livre!” (FREITAS, 2019, p. 38).

Colomer (2007), ao analisar obras que tratam de conflitos psicológicos dos protagonistas, externa a ausência na tradição da literatura infantil de caracterização psicológica de personagens com tratamento de temas que abordem comportamentos humanos não ditados pela moral.

Esta mudança, sem dúvida, deve-se a que o enfrentamento dos conflitos internos e a reflexão sobre as relações humanas são agora considerados parte essencial da educação. Nas sociedades que produzem estes livros a adversidade já não provém da luta com a natureza e espera- que os cidadãos aprendam melhor a gerir conflitos interpessoais e a atuar através da ponderação dos problemas, de sua verbalização e da ideia de que o êxito

consiste apenas em achar a melhor saída possível (COLOMER, 2007, p. 77-78).

No caso específico de *Leila*, o enredo proporciona de maneira lúdica a conexão do leitor à história, permitindo abordar aspectos inerentes a conflitos vivenciados por muitas crianças e jovens, favorecendo que a leitura literária seja uma aliada no enfrentamento da exploração e do abuso sexual não apenas nessa fase, mas em outras também.

Considerações finais

Grande parte das pesquisas sobre violência sexual contra crianças e contra adolescentes destaca que a informação é a melhor forma de prevenção. Nesse contexto, é relevante saber como lidar com esse tema através da literatura e tratá-la de maneira que a criança/adolescente compreenda e identifique a violência sexual. De acordo com os especialistas, trabalhar com o recurso lúdico constitui-se uma excelente estratégia para enfrentamento do problema. Com base nesses estudos, o presente trabalho vem evidenciar a relevância da literatura infantil e juvenil como leitura apta a propiciar à criança/adolescente o entendimento a respeito da questão do abuso sexual.

A partir da investigação, percebemos que os livros selecionados para o estudo *Bem me quer, Mal me quer?*, de Ana Luiza Calixto, *Pipo e Fifi*, de Caroline Arcari, e *Leila*, de Tino Freitas, abordam o abuso sexual de maneiras diferentes, mas focalizando na conscientização e no seu enfrentamento. Trabalhadas tanto no viés didático e informativo quanto no estético, essas obras também apresentam um aspecto lúdico e crítico mediado pela relação entre imagem e palavra.

Registramos ainda a necessidade de novas pesquisas e estudos acerca de temas sensíveis ou fraturantes na literatura infantil e juvenil, a fim de que a escola seja um espaço de problematização de questões difíceis, a partir do enfrentamento com sensibilidade e com responsabilidade, visando a combater graves dramas humanos, como é o caso do abuso e da exploração sexuais.

Por fim, esperamos que o trabalho possa contribuir para ampliar as discussões em torno do tabu ainda existente sobre a educação sexual das crianças, de modo a torná-las menos vulneráveis às situações postas e minimizar ameaças tanto à sua vida como à qualidade de existência em suas relações afetivas e sociais.

Referências

ARCARI, Caroline. *Pipo e Fifi: Prevenção de violência sexual na infância*. São Paulo, SP: Cores, 2013.

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: Gostosuras e bobices*. São Paulo, SP: Scipione, 1993.

AZEVEDO, Fernando. *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*. Universidade do Minho: Lulu Pess, 2014.

BRASIL. *Disque direitos humanos: relatório 2019*. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/junho/balanco-anual-disque-100-atendeu-2-7-milhoes-de-ligacoes-em-2019/copy_of_Relatorio_Disque_100_final.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, Brasília, Ministério da Justiça, 1995.

CALIXTO, Anna Luiza. Bem me quer, mal me quer. *Blog Peteca*, Ceará, 17 de julho de 2020. Disponível em: https://peteca2008.blogspot.com/2020/07/bem-me-quer-mal-me-quer_15.html. Acesso em: 14 out. 2020.

CALDIN, Clarice Fortkam. *A oralidade e a escritura na literatura infantil: referencial teórico para a hora do conto*. Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 7, n. 13, p. 25-38, 2002.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *Ciência e cultura*. São Paulo. USP, 1972.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. 1º ed. 1945. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

CHILDHOOD BRASIL. Pela proteção da Infância. *Leitura infantil: 5 dicas de livros de prevenção ao abuso sexual*. 16 dez. 2019. Disponível em: <https://www.childhood.org.br/leitura-infantil-5-dicas-de-livros-de-prevencao-ao-abuso-sexual>. Acesso em: 4 dez. 2020.

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.

ESCOLAS infantis recebem cartilhas de prevenção ao abuso sexual. *Jornal do comércio*, 2019. Disponível em: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/jornal_cidades/2019/07/692859-escolas-infantis-recebem-cartilhas-de-prevencao-ao-abuso-sexual.html. Acesso em: 10 out.2020.

FREITAS, Tino. *Leila*. Belo Horizonte: Abacatte, 2019.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGÊNIO, Jonas Camargo. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*, vol. 7, nº 13, p.139-159, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430/273>. Acesso em: 04 dez. 2020.

LAJOLO, Marisa. *Literatura – ontem, hoje e amanhã*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira. Uma Nova. Outra História*. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

PADILHA, M.G., & Williams, L.C. Intervenção escolar para prevenção do abuso sexual com estudantes pré-adolescentes e adolescentes. In: WILLIAMS, L.C.; ARAÚJO. *Prevenção ao abuso sexual infantil: Um enfoque interdisciplinar*. Curitiba, PR: Juruá, 2009, p. 128-135.

RAMOS, Ana Margarida. *Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Porto: Tropelias & Companhia, 2012.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, Antônio Augusto. (Org.) *Leitura-práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



SOBRE (RE)CONTAR UMA HISTÓRIA: AS VOZES NARRATIVAS DE “O FANTÁSTICO MISTÉRIO DE FEIURINHA”

Ana Cristina ferreira de Carvalho¹

Rosângela Neres Araújo da Silva²

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar as vozes narrativas presentes na obra "O fantástico mistério de Feiurinha" (1986), do autor Pedro Bandeira. Dedicando sua carreira à Literatura Infantojuvenil, o autor nos presenteia com a inserção dos contos de fadas tradicionais em um novo contexto, ao recontar as histórias do imaginário. Desse modo, o diálogo entre o texto clássico e o moderno, presente nas histórias recontadas, nos mostra a importância de mantermos esse elo com as obras tradicionais, desde Perrault, no século XVII, até as novas obras da modernidade, carregando um valor indissolúvel. Utilizamos como base teórica os conceitos de estudiosos como Aguiar e Martha (2012), Coelho (2012), Cademartori (2006), Colomer (2017), Zilberman (2014), dentre outros, que auxiliaram na compreensão da retomada do texto clássico e das ressignificações do reconto na Literatura Infantojuvenil. Assim, consideramos a importância do reconto como uma forma de transportar uma história pertencente a uma geração anterior para a geração atual, ampliando as ressignificações do contexto a qual foi inserida e o horizonte de expectativas dos novos leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Contos de fadas; Reconto; Pedro Bandeira.

1 Conto e reconto na Literatura Infantil

O conto, segundo Gancho (2002), é uma narrativa curta que tem como característica central condensar o conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens. A origem do conto desenvolveu-se através da oralidade, em razão de que tais manifestações ocorriam em reuniões durante a noite, organizadas por povos antigos. São, geralmente, breves aventuras que podem apresentar inúmeros temas, versando sobre bichos, histórias populares ou mitos arcaicos. A autora Luzia de Maria ainda nos diz que, para ocorrer de fato *O contar*, é necessário a presença dos contadores que anunciam a narrativa e daqueles que serão os ouvintes dessas histórias.

¹ Graduanda em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba. Pesquisadora pelo Programa de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, (UEPB/CNPq). E-mail para contato: cristinaferreira2015@gmail.com

² Professora Doutora do Departamento de Letras e do Programa do Mestrado Profissional, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail para contato: rosangelaneresuepb@gmail.com

A partir do século XVII, o francês Charles Perrault inicia a literatura infantil, através da coleta de histórias populares da Idade Média, sendo o responsável pelos primeiros registros dos textos infantis. Histórias estas que percorreram os séculos por meio dos contadores de lendas populares. Após Perrault, surgem outros nomes da literatura infantil que fazem novas coletas de histórias populares. No século XIX, os irmãos Grimm, Hans Christian Andersen, Collodi, Lewis Carroll, Frank Baum, James Barrie, autores que aumentaram o legado das obras infantis.

Inicialmente, o texto infantil é declarado como uma narrativa de serventia didática, o qual permitiria o ensino dos valores morais às crianças. Isso comprometia a visão estética do texto, que não possuía desdobramento para novos significados. A obra de Perrault, embora direcionada ao público burguês, destacavam-se algumas personagens populares, que passavam por uma grande reviravolta na obra. Segundo Cademartori (2006), personagens que buscam o final feliz porque, a época em que estes contos estão ambientados, marca momentos duros ao povo que sofreu bruscamente as imposições do Antigo Regime. Por esse motivo, nos contos de Perrault, há uma certa idealização da vida perfeita.

O trabalho de Perrault é o de um adaptador. Parte de um tema popular, trabalha sobre ele e acresce-o de detalhes que respondem ao gosto da classe à qual pretende endereçar seus contos: a burguesia. Além dos propósitos moralizantes, que não têm a ver com a camada popular que gerou os contos, mas com os interesses pedagógicos burgueses [...] (CADEMARTORI, 2006, p.36)

A atenção de Perrault ao público burguês acontece pelo motivo do ambiente em que o escritor está inserido, época de Luís XIV, ambiente este marcado pelas exigências religiosas, conflitos da Contra Reforma, a tentativa de cristianização da cultura popular, momentos que influenciam os textos de Perrault com relação à moralidade. Obras de valor pedagógico, como foi citado no parágrafo acima.

Cademartori (2006) cita dois momentos dos contos coletados por Perrault; o do conto folclórico, o qual é destinado aos adultos, e o conto de valor pedagógico que é destinado às crianças. "O folclore é uma manifestação artística do povo, por meio de danças, contos, canções, representação mágica e do elemento maravilhoso." (CADEMARTORI, 2006, p.38)

O folclore marca a identidade cultural de um povo, sendo assim, mostra os modos de vida, comemorações importantes, símbolos sagrados que possuem participação essencial na construção simbólica de uma geração. O conjunto de símbolos permeia-se por décadas, séculos, o que influencia fortemente o grupo social, havendo desdobramentos e continuidade destas simbologias no meio moderno e contemporâneo.

Por isso, as histórias escritas provêm da literatura popular, pois, são conjuntos de histórias que pertencem à herança da humanidade, desde os primeiros séculos e em que há existência de sujeitos que possuem os recursos da linguagem para a troca de mensagens. Segundo Fávero et. al. (2014), o interlocutor é responsável pelo compartilhamento de informações que estarão de acordo com o contexto social, componentes sociais que facilitarão a troca dialógica entre dois ou mais sujeitos, observando o ambiente em que estão inseridos.

Dessa maneira, nas histórias mais tradicionais, encontra-se um espaço rural. Esse ambiente é característico da era medieval e, dessa forma, constitui o espaço narrativo dos textos, o contexto de nobreza, onde as castas sociais estão bem estabelecidas. O povo, por sua vez, é retratado em sua humildade e carência.

Segundo Zilberman (2014), as marcas significativas dos contos de fadas está na "ambiência rural das histórias, pois quase todas as personagens vivem ou pertencem ao campo [...]” (ZILBERMAN, 2014, p. 90) e também, os animais como personagens que são fundamentais para as histórias de cunho pedagógico, em razão de que o medo é colocado como um sentimento para disciplinar as crianças. Zilberman afirma sobre as lendas "que deveriam causar medo nas populações residentes em regiões isoladas."

A magia, não menos importante, traz esse contexto maravilhoso das fadas, daquilo que vai além do real. Embora a temática cause certo incômodo, vale lembrar que a magia desperta a fantasia do imaginário, mas não aliena o leitor de uma forma que ele não possa diferenciar o real do ficcional, porquanto a ficcionalização minimiza os efeitos históricos de uma época, dessa forma, a utilização de objetos mágicos ou seres sobrenaturais na narrativa busca suavizar o contexto social do ambiente descrito. Outro ponto, que a autora Regina Zilberman cita, é o fato da violência nas histórias, ao mesmo tempo que existe a violência, podemos observar que o personagem não é atingido, pois o personagem consegue escapar do perigo, o que causa a catarse ao leitor.

O termo folclore, de que se vem falando até aqui, pode ser entendido tanto como o "conjunto de costumes, lendas, provérbios, manifestações artísticas em geral, preservado, através da tradição oral, por um povo", quanto como a "ciência das tradições, dos usos e da arte popular de um país ou região."(ZILBERMAN, 2014, p. 97 - 98)

Segundo Maria (2004), "O conto popular cristalizava-se na tradição oral dos povos, atuando como veículo de transmissão de ensinamentos morais, valores éticos ou concepções de mundo, sendo fortalecido na memória de consecutivas gerações, a cada noite, a cada serão, espécie de legado passando de pais e filhos." (MARIA, 2004, p.12). Por esse motivo, as histórias possuem a definição de herança da literatura, porque carregam um amplo contexto cultural que

perpassa os séculos. A partir desse ponto, verificamos a importância de renovar determinada história, não descaracterizando sua origem, mas abrindo novos caminhos para estas obras que estão há tanto tempo em nosso imaginário.

Segundo Colomer (2017), a literatura infantil e juvenil possui três funções, sendo classificadas como: o *imaginário coletivo*, *domínio da linguagem* e a *socialização cultural*. O *imaginário* é o conjunto de experiências que são anexadas em nossa memória ao longo da nossa existência. O *coletivo* refere-se ao que é compartilhado em conjunto com outros grupos de pessoas, ou seja, o que é comum a um todo: "repertório de imagens, símbolos e mitos que nós humanos utilizamos como fórmulas típicas de entender o mundo e as relações com as demais pessoas."

Podemos utilizar como exemplo os contos de fadas que permanecem em nossa memória há tanto tempo, já que ficam anexados no imaginário, os quais podemos acessar essas informações a qualquer momento ou em qualquer lugar, apenas com um símbolo que referencia as informações anteriores. Algo só será comum para nosso imaginário se já tivermos adquirido algum tipo de contato com essa informação. Especificando ainda mais, a obra *Alice no país das maravilhas* pode ser reconhecida em toda a humanidade por pertencer a um extenso imaginário coletivo que envolve um grande grupo de indivíduos. A menção de um coelho atrasado, um chapeleiro maluco ou uma garota chamada Alice nos transporta diretamente ao país das maravilhas, embora exista quem nunca tenha lido Lewis Carroll. Porém, há também símbolos que pertencem apenas a uma cultura específica, como aponta Colomer (2012), "Alguns destes símbolos podem corresponder, efetivamente, a toda a humanidade. Seria o caso do círculo como representação da perfeição. Mas muitos parecem em formas culturais específicas [...]".(COLOMER, 2017, p. 21)

Através do primeiro contato com a obra literária é possível que o indivíduo possa construir a base da sua formação leitora. Ele irá adquirir conhecimento prévio de vários contextos sociais, pois a literatura não é só um conjunto de palavras para decodificá-la, entretanto, para refletir sobre as influências daquele texto sobre a sociedade. Desse modo, um texto poderá abranger inúmeras referências de outros textos, o qual despertará o imaginário de cada leitor, quando o mesmo obtiver o segundo contato com essas narrativas.

As histórias populares possuem uma marca significativa no imaginário, visto que são histórias que perpassam gerações através dos contadores de histórias, alargando cada vez mais o espaço do imaginário coletivo.

A literatura de tradição oral compartilha um substrato comum de materiais literários infinitamente reenviados e reutilizados. Se os meninos e as meninas conhecem os contos populares, se familiarizam com todos esses elementos e podem reconhecê-los ao longo de suas leituras de outras obras, tanto da tradição oral como das reutilizações incessantes da literatura escrita ou da ficção audiovisual atual. (COLOMER, 2017, p. 23)

As narrativas infantis fazem parte da cultura de um povo pertencente a um país ou continente, as quais são importantes para a identificação cultural de cada grupo social.

A segunda função intitula-se *domínio de linguagem* a qual retrata as amplificações da linguagem na literatura. Colomer (2017) explica que a partir do conhecimento linguístico e social, o leitor poderá adquirir experiências que o permitirá explorar suas competências de interpretação, ou seja, ao longo de sua existência este indivíduo terá experiências literárias e sociais que serão essenciais para seu desenvolvimento cognitivo.

É através da palavra que exprimimos sentimentos e adquirimos o entendimento sobre nós mesmos, desde os mais simples até os mais profundos. Através da literatura temos a oportunidade de explorar o domínio da linguagem e o domínio de nossas emoções. Quando se fala "A palavra tem poder" podemos refletir, segundo Colomer (2017), que o poder existente na palavra permite ao indivíduo a assimilação do meio social e emocional de acordo com o contexto exposto no ambiente, no qual ele está inserido. Através da palavra, as coisas mais imprevisíveis podem acontecer, e para isso a importância das figuras de linguagem no texto literário. A autora ainda cita:

Comprovam que é possível dilatar os riscos e fenômeno, excessos e hipérbolos ("era tão alto como a lua", "tão pequeno como um grão de arroz" ou em movimentos como as *mesas de abundância*), às vezes ampliando imaginativamente as capacidades ("podia voar, falar com os animais, tornar-se invisível").(COLOMER, 2017, p.27, grifos da autora)

A palavra desperta a imaginação, por isso que, ao dizer que a palavra tem "poderes", observamos a possibilidade da criação de mundos os quais são possíveis de transformar o impossível em verossímil. A literatura concede ao leitor o encontro com novas palavras, palavras estas que causam a descoberta de sentimentos como a raiva, o medo, a angústia. Também, marcam o início ou o término de uma situação.

O jogo de palavras abrange sentidos que colaboram para a construção da fantasia do texto literário, pelo qual quebra o conceito sobre o que é mágico não pode fazer sentido. Contudo, o espaço mágico está entrelaçado ao imaginário, transformando algo complexo para um nível de assimilação mais amplo em entendimento de mundo. Melhor dizendo, com ajuda das palavras

novos ambientes são construídos, e novos sentidos são revelados. Mediante a observação externa da palavra, não apenas observar o sentido linguístico, mas a fim de colaborar para a apresentação de novos significados. Dessa maneira, a literatura consegue interferir na formação crítica do leitor, ressignificando a forma de pensar e ampliando a visão do leitor diante da sociedade.

A terceira função é a *socialização cultural* a qual exerce, segundo Colomer (2017), "a função de socializar as novas gerações." O leitor estará diante de múltiplos contextos dentro da narrativa, pois uma única obra poderá abranger questões para o melhor entendimento de mundo, os quais são amplamente abertos a variadas temáticas que percorreram os séculos e questões da contemporaneidade.

Desse modo, quando mencionamos a importância do texto literário tradicional, desde as suas primeiras edições publicadas, nos referimos também ao enorme papel que esse texto adquiriu sobre a sociedade. São obras que carregam marcas, características de uma época, que podemos classificar em três níveis os motivos para ler os textos da tradição literária: em primeiro lugar, como *Um enlace social*, pois "Trata-se da capacidade do discurso literário para favorecer a coesão social e oferecer um sentido de pertencimento coletivo, um enlace que tece sociedades." (COLOMER, 2017, p.128). Em segundo, como *Um instrumento de sentido*, uma vez que o resgate da literatura tradicional possui a essencialidade de refletir sobre a humanidade existente em um determinado contexto. E "a de dar instrumentos às novas gerações para aproveitar a reflexão de que a humanidade fez sobre si mesma e sobre o mundo e que pode encontrar-se em seus poemas e narrativas." (COLOMER, 2017, p.129). E em terceiro, como *Um mapa cultural*, já que permite situar-se acerca do contexto no qual a obra está inserida, propiciando a compreensão das características do personagem. Com isso, haverá a conexão do ambiente literário ao espaço real, sobretudo, a conexão entre texto e leitor. Ajustando a interpretação que ocorrerá diante do contato com aquele contexto específico.

[...] formar uma identidade cidadã comum, ensinar a construir um significado e mostrar um mapa interpretativo da cultura -, não parece que as propostas baseadas na desconstrução do estabelecido, na abolição das hierarquias entre o que passou a se denominar "alta literatura" e os restantes sistemas ficcionais ou na multiplicidade dos sujeitos com direito à interpretação venham a ter resultados realmente muito adequados. (COLOMER, 2017, p. 130)

No Brasil, a produção literária infantil inicia-se com a obra "Os contos da carochinha", de Figueiredo Pimentel, porém, baseava-se em uma literatura seguindo os moldes europeus. Segundo Cademartori (2006), "desse modo, processa-se em nossa formação histórica uma confluência cultural em que o nativo se acrescenta o pensamento estrangeiro". Ao mesmo tempo

que os autores nacionalistas queriam obras verdadeiramente nacionais, também desdobrava-se uma literatura estrangeira.

Entretanto, o precursor da literatura infantil foi Monteiro Lobato, o criador do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, que constrói uma narrativa que revoluciona a literatura infantil no Brasil resultando em uma das maiores influências literárias do país.

Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança. Sua obra estimula o leitor a ver a realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa, sempre, espaço para a interlocução com o destinatário. A discordância é prevista. (CADEMARTORI, 2006, p.51)

A narrativa de Lobato entrelaça a crítica social ao texto literário. Observando, também, os personagens que a obra apresenta são irreverentes. Por exemplo, a personagem Emília, uma boneca de pano inteligente, a qual é responsável pelas investigações das aventuras recorrentes no sítio. Lobato traz personagens que se movimentam na narrativa e não carregam personalidade ingênua comparado aos demais textos infantis. As imagens marcantes dos personagens de Lobato estão registrados no imaginário coletivo do leitor nacional. Após Lobato, surgiram outros escritores e novas formas do texto literário. A utilização de ilustrações, por exemplo, fez com que os leitores que ainda não sabem ler possam trabalhar o cognitivo e a imaginação. Cademartori (2006) cita as obras *Todo dia e de vez em quando*, *Esconde-esconde* e *Cabra-cega*, da Eva Furnari.

Em lugar de cenas, há sequências de imagens nas quais o sentido de uma imagem depende daquelas que a precedem a sucedem e onde os elementos significam relacionados com a disposição temporal e espacial. Tais livros estimulam a criança de cinco a seis anos a estabelecer as relações de espaço e de tempo. (CADEMARTORI, 2006, p.54)

Entre outros autores que se destacam, na construção de novos moldes literários, estão, por exemplo, Sylvia Orthof, Jandira Masur, Joel Rufino dos Santos, os quais apresentam histórias que utilizam de recursos metafóricos, metonímicos, desprendendo-se de um modelo estático, transformando-se em um texto infantil que favorece a interpretação de cada leitor. As figuras de linguagem que permeiam a narrativa infantil provocam a interação do leitor com a palavra de forma lúdica.

Algumas obras infantis são determinadas para uma específica faixa etária, porém Cademartori (2006), nos diz que "A sugestão de idade para destinatário não deve ser considerada sem que se leve em conta a arbitrariedade de classificação de leitores em faixa etária. Vale, tão-

somente, como padrão, uma vez que não se pode pré-estabelecer a maturidade de um leitor somente pela idade cronológica." (CADEMARTORI, 2006, p.60)

Autores como Chico Buarque, Ana Maria Machado, Fernanda Lopes de Almeida, Ruth Rocha, Ziraldo, trabalham com o lúdico, semântico para crianças menores. Sérgio Caparelli, Lygia Bojunga representam os novos modelos da literatura que aborda temáticas psicológicas e mais profundas para o leitor pré-adolescente (as definições de faixa etárias são também para organização dos livros literários). Pedro Bandeira, que consegue elaborar narrativas que despertam o interesse do jovem leitor através dos assuntos cotidianos, daquilo que vai além dos contos de fadas, como o que acontece em sua obra *O fantástico mistério de Feiurinha*.

Portanto, a produção literária no Brasil está estabelecida em meio a inúmeros autores que produzem narrativas de qualidade, para leitores de cada fase humana, dos contos de fadas aos contos contemporâneos, que transportam o leitor ao mundo ficcional, mas também firmando-o no espaço da realidade. São histórias que ressignificam o imaginário individual e o coletivo.

2 Ressignificando o imaginário nas vozes de *O fantástico mistério de Feiurinha*

Os resultados obtidos nesta pesquisa solidificam a importância dos estudos relacionados às categorias da literatura Infantil e Juvenil e Literatura Comparada, relacionando os contos de fadas clássicos aos contos da modernidade. Na obra, foi possível o encontro dos elementos narrativos que intensificam a importância dos estudos diante do texto recontado.

Pedro Bandeira (1942) iniciou a sua carreira de escritor em 1972, mas foi a partir de 1983 que se dedicou inteiramente à Literatura Infantil e Juvenil. A sua obra o "Fantástico mistério de Feiurinha", publicada em 1986, recebeu o prêmio Jabuti e, em 2009, recebeu uma nova edição pela Editora Moderna, com ilustrações de Avelino Guedes.

Em "O fantástico mistério de Feiurinha" são apresentadas vozes narrativas que fazem referência aos textos clássicos, entretanto, ao mesmo tempo, são construídas novas vozes que, no decorrer da narrativa, familiarizam o leitor no contexto em que estão inseridas. Através destas características, observa-se a importância do (re)contar no texto, bem como a importância da manutenção das histórias do imaginário.

Primeiramente, poderíamos refletir sobre o que seria o recontar. O ato de recontar refere-se ao contar de novo, acessando os índices de um outro texto. O reconto acontece tanto na escrita quanto na oralidade e, segundo Silva (2012), são "traduções e adaptações de obras literárias". As adaptações já ocorriam desde o século XVII, com Charles Perrault, quando ele adaptou as

histórias populares da oralidade ao contexto burguês de sua época, registrando essas histórias de forma escrita, o que chamamos de *contos de fadas*.

A relevância para continuidade das personagens clássicas na obra escrita por Pedro Bandeira denota o quão essencial é aos jovens leitores o entendimento de uma cultura literária que vem se transformando desde vários séculos e possuindo significados essenciais para o entendimento da humanidade. Sobre esse aspecto, Coelho (2009) mostra que o público jovem é atraído pelo texto através da atualização daqueles personagens tão simbólicos de seu imaginário e que, em momentos especiais de sua formação, foram importantes na ressignificação de conceitos e aprendizagens. Em "O fantástico mistério de Feiurinha" somos apresentados, ou (re)apresentados, às personagens dos contos de fadas que permeiam nosso imaginário.

Vemos a essência das histórias tradicionais por meio de características fundamentais para a identificação dessas personagens, as princesas, o que permite ao leitor o acesso ao imaginário. Colomer (2017) define o acesso ao imaginário como uma forma de revisitar memórias. O reconto possibilita assim o elo entre o texto clássico e o moderno, permitindo a visibilidade de elementos que classificam o que é "novo" e o que é "reconto". Observamos isso, nas descrições feitas pelo narrador da personagem Branca Encantado (anteriormente, de Neve):

[...] uma senhora de cabelos negros como ébano, onde já começavam a aparecer alguns fios brancos como a neve, bem da cor da pele dela, que também era branca como a neve. [...] Dona Branca estava com uma barriga enorme, esperando seu sétimo filho, para ser afilhado do sétimo anãozinho, [...]. (BANDEIRA, 2009, p.11)

A partir das definições feitas por Colomer (2017), o imaginário coletivo será comum para um grupo cultural específico ou geral, são personagens que estão universalmente vivos na memória coletiva, ou seja, esse fenômeno acontece por meio das memórias significativas que marcam uma determinada época ou momento da vida do leitor. Quando estamos diante dos símbolos/imagens que norteiam a narrativa presente no imaginário coletivo é possível revisitar índices desse primeiro encontro com os contos de fadas em nosso imaginário individual e, diante disso, torna-se iminente as ressignificações dessas representações no texto recontado.

Segundo Calvino, "Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer." (CALVINO, 2007, p.11). Dessa forma, sempre que fizermos a (re)leitura de uma obra ela irá nos mostrar reflexões que antes não tínhamos questionado. Podemos exemplificar com os finais da maioria das histórias dos contos de fadas, que possuem o "E viveram felizes para sempre". A voz que emana de um final assim não nos mostra o que seria realmente esta felicidade

eterna dos contos. Em Feiurinha, o narrador/personagem nos leva a questionar o que acontece após os finais felizes descritos em algumas histórias.

Você se lembra, não é? Quase todas as histórias antigas que você leu terminavam dizendo que a heroína casava-se com o príncipe encantado e pronto. Já viver felizes para sempre e estava acabado. Mas o que significa "viver feliz para sempre"? Significa casar, ter filhos, engordar, reunir a família no domingo pra comer macarronada? Quer dizer que a felicidade é não viver mais nenhuma aventura? Nada mais de anõezinhos, maçãs envenenadas e sapatinhos de cristal? Como é que alguém pode viver feliz sem aventuras? (BANDEIRA, 2009, p. 6)

A narrativa está dividida em onze capítulos, e a primeira voz narrativa que acessamos é a do narrador/personagem, o qual nos questiona sobre o destino de todas as personagens dos contos de fadas. Pedro Bandeira reconstrói o ambiente em que as princesas vivem de acordo com o seu meio social, mantendo as características fundamentais das personagens, mas que caminham para um novo segmento narrativo. São as vozes narrativas dos clássicos que nos reconectam às histórias que percorrem gerações, e que estão fixadas ao imaginário coletivo.

Ao observar os cenários descritos na obra, as características apresentadas tornam explícitas as diferenças entre um espaço e outro, ou seja, quando o narrador descreve o ambiente do castelo da personagem Branca Encantado e o ambiente no escritório do narrador/personagem, acontece a alternância dos cenários da fantasia e da realidade, que ao decorrer da história são entrelaçadas.

Então, como eu ia dizendo, estava eu extremamente ocupado com minha literatura quando me *entrou pelo apartamento* um sujeito esquisitíssimo. [...]" (BANDEIRA, 2009, p. 9) "Feliz com tudo isso, dona Branca tricotava um casaquinho de lã para o príncipezinho que ia nascer, sozinha *no grande salão do castelo*, forrado de mármore cor-de-rosa e veludo vermelho. [...]" (BANDEIRA, 2009, p. 11)

Os deslocamentos linguísticos e narrativos são notórios: a linguagem coloquial utilizada no texto, sendo um dos elementos que marcam o novo contexto da obra; o uso dos adjetivos que aproximam os leitores do cotidiano da modernidade. Silva (2012) menciona sobre as personagens femininas dos contos de fadas que, na maioria dos recontos, deixam de apresentar as características passivas de suas histórias tradicionais. Se quisermos que os novos leitores continuem repassando o legado das histórias clássicas é necessário que essa história aproxime-se do seu leitor através do contexto o qual ele está vivenciando. Podemos comprovar isso, no primeiro capítulo de "O fantástico mistério", nas falas de Branca de Neve e Chapeuzinho:

— Menina, você não imagina o que aconteceu... Dona Branca arregalou os olhos negros como ébano: — Aconteceu? O que foi que aconteceu? Ah, vamos, conta logo! Sou doida por uma fofoca. Vai ver foi aquela sirigaita da Gata que...(BANDEIRA, 2009, p.13)

Ainda envolvendo a questão da linguagem, o texto fortalece os diálogos que marcam sua adequação para a nova época, promovendo a ressonância e interação das vozes das princesas. É nesse momento que o sumiço de Feiurinha é exposto e todas as princesas precisam encontrá-la ou irão sumir também.

— Dona Branca raciocinou: Então, se Feiurinha desapareceu, isso significa que ela talvez esteja correndo perigo. E, se isso for verdade, será a primeira vez que uma de nós corre perigo desde que casamos para sermos felizes para sempre! (BANDEIRA, 2009, p.14)

É por meio do reconto que os contos de fadas permanecem em nossas memórias, ganham ressignificações, que estão além do contexto didático, de modo que a passagem dessas histórias para as novas gerações intensificam a herança cultural, artística e literária de um povo. Quando os contos de fadas, fábulas, lendas deixam de ser repassados às novas gerações, perde-se uma parte da nossa cultura, visto que é por meio das histórias populares que surgiu a necessidade de descobrir os enigmas da humanidade. Segundo Coelho, "A origem dos mitos perde-se no princípio dos tempos. São narrativas tão antigas quanto o próprio homem e nos falam de deuses, duendes, heróis fabulosos ou de situações em que o sobrenatural domina." (COELHO, 2012, p.)

As vozes narrativas presentes no texto recontado intensificam o processo do contar de novo, por esse motivo, torna-se um texto híbrido. Nesse sentido, os textos recontados são essenciais para a permanência da literatura como herança cultural. Silva nos diz que: "Se é indiscutível que precisamos preservar essa herança comum, também é verdade que precisamos preservar nossas diferenças, aquilo que nos dá identidade, que nos torna únicos."(SILVA, 2012, p.30)

O reconto fortalece as histórias tradicionais ao mesmo tempo que renova o texto literário. Em o "Fantástico mistério de Feiurinha", Pedro Bandeira elabora uma narrativa que além de manter o elo aos contos de fadas, adequa-se a linguagem contemporânea, altera o ambiente, renova o diálogo e cria novos personagens que marcam a categoria do novo texto.

Segundo Calvino (2002), "os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual." (CALVINO, 2002, p.10). Quando relemos uma obra, a nova experiência com o texto nos permite alcançar novos significados, por

isso que ler ou reler um texto narrativo possui o mesmo valor, porque sempre teremos algo novo para observar. "toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira" (CALVINO, 2002, p.11).

Observamos, então, o narrador-personagem incumbido de (re)encontrar a história de Feiurinha, mas esta história não está registrada de forma escrita, o que é perceptível na busca feita pelo narrador/personagem:

Procurei em todas as bibliotecas e coleções particulares, mas não encontrei nem sombra de uma personagem chamada Feiurinha. Falei com todos os escritores conhecidos que pude, escrevi para os desconhecidos, para os folcloristas, para os bibliotecários e historiadores do mundo inteiro, mas a resposta era sempre a mesma[...] (BANDEIRA, 2009, p.33)

Outro momento de acesso do imaginário ocorre no momento em que o narrador personagem encontra-se com as princesas: "Todas elas! Todas as histórias da minha infância, em carne e osso! Eu as reconheci imediatamente, [...]" (BANDEIRA, 2009, p.35)

Dessa forma, o narrador/personagem irá buscar por registros de Feiurinha, mas somente o encontra através da contação da história feita por Jerusa, a senhora que trabalha em sua casa. Jerusa representa, então, a força das contadoras de histórias para a permanência da arte literária. Na oralidade, (re)encontramos as narrativas milenares de nossos avós. Assim como Lobato, ao criar a Dona Benta do Sítio do Picapau Amarelo, Bandeira reconhece a importância das contadoras de histórias para as novas gerações.

Sendo assim, é a Jerusa que legará permanência à história de Feiurinha e, consequente, a de todas as demais princesas, (re)contando suas narrativas para que possam ser, posteriormente, escritas. Caracteriza-se, assim, a marca das reuniões ao pé do fogo, quando Jerusa toma o papel de narradora, e as personagens das histórias clássicas assumem a representação das tradições da literatura popular.

Considerações finais

As vozes narrativas presentes em "O fantástico mistério de Feiurinha" mostram a relevância da permanência do conto e do reconto para a literatura.

Tanto as vozes clássicas quanto aquelas advindas da tradição oral e popular são importantes no acesso ao imaginário e na manutenção dessas histórias ao passar do tempo. O mérito do reconto e a necessidade de atualização das histórias que permeiam o imaginário infantil e juvenil seguem as transformações sociais, culturais e ideológicas vivenciadas desde à

modernidade e que apontam a relevância das adaptações e dos novos gêneros literários, as novas formas de olhar essas transformações. A ressignificação do texto para crianças e jovens aponta para um contingente de leituras do texto literário e, conseqüentemente, para a formação de um leitor ciente da importância da literatura em suas aprendizagens e vivências cotidianas.

Conclui-se que, ao contar e recontar uma história, as vozes que se adequam ao contexto e suas mudanças e imposições atualizam a socialização da obra e mantêm vigoroso o diálogo entre passado e presente.

Referências

AGUIAR, Vera. T. Do conto ao reconto: uma viagem ao presente. In: AGUIAR, Vera. T.; MARTHA, Alice. A. P. (Organizadoras.) *Do conto ao reconto: das fontes à invenção*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

BANDEIRA, Pedro. *O fantástico mistério de Feiurinha*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

CADEMARTORI, Lígia. *Começou com Perrault*. São Paulo: Brasiliense, 2006

CALVINO, Italo; tradução Nilson Moulin. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

COELHO, Nelly N. *O conto de fadas: símbolos, mitos e arquétipos*. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 91 - 102.

COLOMER, Teresa; tradução Laura Sandroni. *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Global, 2017.

FÁVERO, Leonor. L. ANDRADE, Maria L. C. V. O.; AQUINO, Zilda. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, Vanda M. (Org.) *Ensino de Língua Portuguesa: Oralidade, escrita e leitura*. 1. ed., 3a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

GANCHO, Cândida V. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MARIA, Luzia. *O que é conto*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SILVA, Vera M. T. S. Sobre contos e recontos. In: AGUIAR, Vera. T.; MARTHA, Alice. A. P. (Orgs.). *Do conto ao reconto: das fontes à invenção*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

ZILBERMAN, Regina. *Dos contos tradicionais ao folclore*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.



Alfonsina Storni da coleção infantojuvenil *Antiprincesas*: a morte sem eufemismos

Geice Peres Nunes¹

RESUMO

O presente trabalho se detém em investigar o tratamento da morte como tema presente em livros destinados ao público infantojuvenil. Para tanto, volta-se para a análise de duas publicações argentinas da coleção *Antiprincesas*, um selo cuja proposta consiste em apresentar a trajetória de mulheres reais e de postura libertária em seus contextos: Violeta Parra (2016) e Alfonsina Storni (2017), de autoria de Nadia Fink e Pitu Saá, difundidas pela editora Chirimbote. As publicações bastante recentes se debruçam sobre a trajetória das artistas título, narrando dados da vida artística entrelaçados à biografia da compositora, cantora e artesã popular, bem como da poeta. Ambas as trajetórias culminam com um desfecho pouco recorrente na produção para o público infantil: a narração da morte. Nesse estudo dos livros citados, tecemos nossas considerações acerca de tal ocorrência e observamos, ainda, a transformação no tratamento desse tema na edição veiculada em 2016 e na de 2017, visto que ambas carregam em si traços distintivos. Como aporte para esse estudo, valemo-nos de Eco (2004) para investigar o leitor projetado no texto; de Sigmund Freud (2019), para o pontuar os conceitos de mal-estar e de morte; de Carlos Nogueira (2017) Teresa Colomer (2017), para tratar da produção literária infantojuvenil.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Infantojuvenil; Morte; Eufemismo

1 Uma introdução às biografias femininas da coleção *Antiprincesas*

Dedicados a meninas e meninos, os livros do selo *Antiprincesas*² da editora argentina Chirimbote apresentam personagens históricas e artísticas latino-americanas, mulheres que se destacaram no cenário político, nas artes plásticas, na literatura ou na música. Os livros partem de um movimento semelhante: “[...] contar histórias que merecem ser contadas” (FINK; SAÁ, 2016a, p. 3, livre tradução)³, apresentar ao público a vida de “[...] mulheres que romperam os moldes da época” (FINK; SAÁ, 2016b, s. p., livre tradução)⁴, ou a de uma literata que “[...] virou pelo avesso as frases, os gêneros literários, retorceu as palavras e libertou os pensamentos” (FINK; SAÁ, 2016c, s. p.). As apresentações que cumprem a função de prólogo para *Frida Kahlo para chicas y chicos*, *Violeta Parra para chicas y chicos* e *Clarice Lispector para meninas e meninos* marcam o espaço de um feminino liberto de imposições, ação reiterada edição a edição

¹ Doutora em Letras – Estudos Literários pela UFSM; Professora na UNIPAMPA/Jaguarão; Tutora PET Letras – UNIPAMPA/Jaguarão; e-mail: geicepn@gmail.com.

² Todas as citações de fragmentos das edições em língua espanhola da coleção *Antiprincesas*, *Frida Kahlo para chicas y chicos* (2016^a), *Violeta Parra para chicas y chicos* (2016b), *Alfonsina Storni para chicas y chicos* (2017), terão livre tradução realizada pela autora do artigo.

³ “[...] contar historias que merecen ser contadas.” (FINK; SAÁ, 2016a, p. 3).

⁴ “[...] mujeres que rompieron los moldes de la época.” FINK; SAÁ, 2016b, s. p.).

por verbos que ressaltam as transcendências e espaços conquistados por cada uma das personagens título.

A coleção *Antiprincesas* dá sequência a um movimento apontado por Teresa Colomer em *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*, de que “a literatura atual se caracteriza por uma inclusão muito grande de alusões culturais e literárias” (2017, p. 50), cujas publicações algumas vezes deixam como indeterminado o “duplo destinatário” (2017, p. 51): o leitor infantil que possivelmente não detenha todas as chaves de leitura da obra ou o leitor adulto, detentor de “experiência cultural” capaz de preencher certas referências que algumas obras exigem. Na leitura da autora, outro perfil que os livros infantis passam a desenvolver e ilustrar, sobretudo a partir de 1970, são obras que apresentam um feminino infantil ou adulto mais atuante e independente profissionalmente, com um gosto mais inclinado à aventura. Nesse conjunto de personagens, segundo Colomer, aparecem mulheres e meninas destacadas não apenas pela beleza, mas pela independência, valor e eficácia; mulheres capazes de tomar as próprias decisões; mulheres que não exercem apenas a maternidade; um feminino que nutre sentimentos de amizade e de empatia (2017, p. 64). Assim, relacionando o ponto de vista da estudiosa ao objeto que analisamos, a afirmação do feminino põe em evidência um importante processo de legitimação da mulher no espaço social através dessas biografias. Entretanto, nesse estudo crítico, tocamos o protagonismo feminino da coleção, mas nos detemos em um tema um pouco escasso na literatura infantojuvenil: a morte e suas possíveis representações.

2 Um preâmbulo para *Alfonsina Storni*

Entende-se por eufemismo “a atenuação de uma ideia por meio de boas palavras”, segundo Massaud Moisés (2004, p. 177). É através dessa figura de linguagem que situações desagradáveis são comunicadas de modo suavizado e menos chocante e, dentre o rol de temas que frequentemente ganham o abrandamento, a morte figura com destaque. No livro infantojuvenil, seja de modo textual ou visual, quase sempre persiste uma suavização que, supostamente, abranda a angústia do leitor quando em contato com narrativas que tocam no tema da morte e isso pode ser compreendido como uma forma de eufemismo, efeito que, algumas vezes, observamos no estudo da coleção *Antiprincesas*.

Neste artigo, o olhar sobre a morte na literatura infantojuvenil está delineado a partir das constatações apresentadas por Clarice Lottermann, que afirma:

Uma vez que a compreensão do conceito de morte decorre da interação do sujeito com seus pares, com sua cultura e com seu próprio eu, as

representações sobre ela serão determinadas a partir desse escopo, sejam as representações mágico religiosas (que cada família, cada comunidade religiosa, cada cultura se encarrega de repassar aos mais jovens), sejam os saberes reais sobre o processo 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. (LOTTERMANN, 2010, p. 47).

Essa visão é fundamental para refletirmos sobre a morte como parte indissociável da biografia das artistas estudadas. Na coleção, a morte sempre é pontuada, por isso, a observação dos diferentes números revela tomadas de posição e mudanças no trato quase indesejado do tema. Nele, notamos uma gradação de explicações, por vezes míticas, em alguns casos, evasivas ou realistas, e é notável, também, uma evolução.

Em uma entrevista realizada por Juliana Sodré, Pitu Saá, o ilustrador da coleção *Antiprincesas*, quando questionado sobre a complexidade de adaptar a vida das personagens históricas e artísticas para os leitores infantis, afirma que precisa levar em conta o público alvo, não subestimar sua capacidade de compreensão e evidenciar um equilíbrio no que informa. Assim, o ilustrador exemplifica como a morte foi representada em edições da coleção e reforça ser necessário “enfrentar a dificuldade de contar algumas situações e usar todos os recursos possíveis. Por exemplo, no livro de Frida, Nadia [a escritora] teve a boa ideia de ter sua morte na mitologia asteca” (SAÁ apud SODRÉ, 2016). Isso nos induz a observar que, na edição dedicada a *Frida Kahlo*, texto e imagem revelam a grave doença que acometeu a pintora: “[...] cansou de seguir lutando com suas dores e deixou que a morte lhe chegasse.” (FINK; SAÁ, 2016a, p. 22)⁵. No trânsito da vida para a morte, elementos visuais e textuais mostram a morte através da compreensão mitológica em uma cena de pouco realismo em que a pintora, já falecida, é conduzida sobre o dorso do cão Xólotl a um mundo em que os mortos podem ressuscitar, o que comprova a explicação mítica ressaltada pelo ilustrador. Portanto, na nossa leitura, a versão infantojuvenil apresenta o tema da morte, mas, ao mesmo tempo, abranda a experiência através da ideia de retorno. Nesse sentido, o leitor infantil poderá ter acesso a uma compreensão de mundo mais esperançosa em relação à perda de um ente querido, no entanto, pela carga mítica e poética da imagem, poderá suavizar a experiência da morte ao fantasiá-la como um estágio efêmero.

Na biografia *Clarice Lispector*, numa prosa mais realista, o leitor é informado sobre a enfermidade que acometeu a escritora: “Tinha uma doença, que progrediu rapidamente. Meio que sabia que ia morrer, mas mesmo assim fazia planos e falava de viagens.” (FINK; SAÁ, 2016c, s.

⁵ “[...] se cansó de seguir peleando con sus dolores, y dejó que le llegara la muerte.” (FINK; SAÁ, 2016a, p. 22).

p.). A circunstância da morte de Clarice expõe a doença como outro tema delicado nas edições para crianças, assim, mesmo sendo a séria doença a causa da morte da escritora, uma saída de cena cinematográfica parece fazer parte da transcendência da autora, estratégia que é adotada: “E não podemos deixar de imaginar essa Clarice artista de cinema em preto e branco, em sua hora de estrela, em suas milhares de fotos com esse olhar de gato e em suas centenas de histórias que terminam de repente, que quebram regras ou que nunca terminam, e tornam a começar!” (2016c, s. p.). Nessa fabulação da morte, o legado de Clarice é reafirmado e, outra vez, persiste a ideia de fenecimento efêmero, que pode ser compreendido pela permanência e imortalidade da autora e de suas personagens na memória do seu público leitor.

Na edição dedicada à Violeta Parra, artista cuja vida se encerra pelo suicídio, a menção à morte se dá através de uma pergunta: “E o que aconteceu, depois, com Violeta? [...] Essa já é outra história... uma que terá que contar outro conto ou que terá que buscar em outros livros, outras vozes...” (FINK; SAÁ, 2016b, s. p., livre tradução)⁶. É evidente que o número dedicado à Violeta Parra apresenta menções sutis ao final da vida da artista e, apesar da proposta libertária da coleção, notamos que o suicídio parece chegar com propriedade de tema tabu, pela forma evasiva como é tratado. No entanto, é nesse número que um marco se estabelece, pois há um conjunto de biografias que pontuam a morte decorrente de enfermidades, mas nessa há a necessidade de tratar da morte voluntária, do suicídio. Apesar disso, a narrativa tão bem construída no sentido de dar a conhecer a grandeza autodidática da artista chilena, sua relação com a cultura oral do povo, bem como suas tradições, parece poupar o leitor infantojuvenil do tema tabu. Então, cabe ao engajamento desse leitor, satisfazer a curiosidade através de meios externos à leitura, a fim de encontrar respostas para as perguntas que o livro suscita.

3 Alfonsina Storni para o público infantojuvenil

Dada toda a ênfase às figuras femininas mencionadas, esperamos para cada uma delas um fim transcendente que todos reconhecemos no legado histórico ou artístico que herdamos como leitores. Na edição dedicada à Alfonsina Storni, a mulher é assim apresentada: “Seguimos pelo caminho de mulheres reais; vamos pelos rastros que deixaram para que as encontremos e possamos contar sobre elas” (FINK; SAÁ, 2017, s. p., livre tradução)⁷. Ao apresentar Storni, o livro

⁶ “¿Y qué pasó después con Violeta? [...] Esa ya es otra historia... una que habrá que contar en otro cuento o que vas a tener que buscar en otros libros, en otras voces...” (FINK; SAÁ, 2016b, s. p.).

⁷ “Seguimos por el camino de mujeres reales; vamos tras la huella que dejaron para que las encontremos y podamos contar sobre ellas”. (FINK; SAÁ, 2017, s. p.).

descreve a personalidade pelo destaque obtido na arte da palavra, seja na poesia, no trabalho de jornalista, aptidão essa que talvez tenha contribuído na sua atuação na luta pelos direitos da mulher:

E foi, também, muitas de uma vez: poeta, e então brincou com as palavras; foi professora, e ajudava a pensar uma nova infância; foi jornalista, e buscava mudar o que não gostava com as letras; foi feminista, e lutou pelos direitos das mulheres; foi uma trabalhadora, e por isso viveu necessidades e injustiças bem de perto; e sempre foi uma trabalhadora, e por isso viveu necessidades e injustiças bem de perto; e sempre foi, sempre, sempre, uma loba que não quis andar com o rebanho porque desejava, profundamente, a liberdade. (2017, s. p., livre tradução)⁸.

A denominação de loba, reiterada na trama, decorre de *La loba*, poema aqui traduzido por Wilson Alves-Bezerra (2000, p. 12), em que a voz poética feminina criada por Storni assim se apresenta: “Eu sou como a loba. / Deixei o rebanho/ E parti à montanha/ Cansada do campo. // Eu tenho um filho fruto do amor, amor sem lei, que como as outras não pude ser, casta de grei, / Com o jugo no pescoço. Livre ergo minha testa! É com minhas mãos que eu afasto a mata.”⁹. O tom autobiográfico conecta o eu-lírico à mulher Alfonsina Storni e esse movimento ajuda a construir junto ao leitor a imagem de uma figura feminina de convicções fortes, de pensamento autônomo e com capacidade de ação.

Nos livros aqui apontados, dedicados ao leitor infantojuvenil, é compreensível que a morte constitua um tema muitas vezes tratado com eufemismo, suavizado ou combinado a uma poeticidade que representa um subterfúgio, mas vemos, também, que o tratamento se modifica à medida que os números da coleção avançam. Isso nos leva a observar como a morte perpassa a

⁸ Y fue, también, muchas a la vez: poeta, y entonces jugó con las palabras; fue maestra, y ayudaba a pensar una nueva infancia; fue periodista, y buscaba cambiar lo que no le gustaba con letras; fue feminista, y luchó por los derechos de las mujeres; fue una trabajadora, y por eso vivió necesidades e injusticias bien de cerca; y siempre fue, siempre, siempre, una loba que no quiso andar con el rebaño porque deseaba, profundamente, la libertad. (2017, s. p.).

⁹ Yo soy como la loba

quebré con el rebaño,

Y me fui a la montaña

fatigada del llano.

Yo tengo un hijo fruto del amor, de un amor sin ley

que no pude ser como las otras, casta de buey

con yugo al cuello; ¡libre se eleve mi cabeza!

Yo quiero con mis manos apartar la maleza. (STORNI apud ALVES-BEZERRA, 2020, p. 10).

literatura dirigida às crianças e, nessa observação, recuperamos o ponto de vista do investigador Carlos Nogueira que analisa a presença da morte como tema no cancionário infantil português e, embora distante geográfica e cronologicamente, seu estudo contribui muito com a reflexão que fazemos aqui. A partir da leitura de autores portugueses, Nogueira destaca que “a morte pode ser essencial para a construção de uma vida mais livre e integral” [...]. Por isso, para o investigador,

Encobrir e simplificar o desaparecimento de alguém a uma criança é promover o que, em linguagem antropológica e sociológica, se designa por “morte social”. A vida de quem morre deixa de poder ser significativa para os vivos e, em especial, para as crianças e os jovens, cujo universo de referências fica necessariamente empobrecido (NOGUEIRA, 2017, p. 16).

Com base nessa reflexão, observamos a coleção por dois vieses: por um lado, avaliamos que as publicações seriam discordantes com o gênero se não tocassem na morte das mulheres biografadas, portanto, ainda que de modo evasivo, o tema da morte é contemplado. Por outro lado, reconhecemos o empenho em evidenciar uma espécie de transfiguração para outro estado, de uma imortalidade pela memória e pelo reconhecimento, que nos parece uma estratégia válida para recompensar lutas, empenhos e sofrimentos das personagens. Desse modo, a trama lhes garante a imortalidade social, histórica e cultural, num movimento contrário àquilo que Nogueira apontou como um risco.

Teresa Colomer discute o tema da morte apresentado em algumas produções dirigidas ao leitor infantil e reflete que “A dor pessoal que esses conflitos causam é sempre apresentada a partir da dupla mensagem de sua inevitabilidade e de sua possibilidade de ser assumida, de forma efetiva, durante o processo de construção da personalidade” (COLOMER, 2003, p. 265). Complementando tal ideia, a crítica reforça que “a chave de introduzir essa temática é o uso de recursos que graduem a angústia” (2003, p. 265). É nesse ponto que a coleção em estudo parece modificar o trato da morte como tema desde *Frida* até *Alfonsina*, como já colocamos: dolorosa, mas parte indissociável da vida, uma etapa importante para o amadurecimento infantil.

Mais uma vez, recorremos a Clarice Lottermann, que expõe uma perspectiva aproximada às ponderações de Colomer e Nogueira. Acerca das ideias de vida e morte, a estudiosa discorre:

O reconhecimento de que a vida é um ciclo organizado – do qual a morte é parte integrante – leva à compreensão de que a morte dos seres vivos é a garantia de continuidade da vida, o que, longe de ser macabro ou lúgubre, sugere uma plena aceitação da vida e da morte. Pode-se dizer, portanto, que o conceito de fúnebre traz em si um dado positivo: a tomada de consciência de que tudo que vive faz parte da mesma essência, e que, por isso mesmo,

naturalmente, voltará à condição de ser inanimado. (LOTTERMANN, 2020, p. 61).

Partindo da crítica para a produção biográfica acerca da poeta, em *Alfonsina Storni: una biografía esencial*, Josefina Delgado descreve a morte de Alfonsina como um ato planejado, decorrente da consciência do sofrimento dos efeitos de uma doença incurável cujas dores se agudizavam dia a dia: “As razões do suicídio ficam absolutamente claras se se encaixa dentro da solução de uma doença incurável, quer dizer, o câncer, que, na época [1938], significava um final de sofrimentos atrozes ou da mutilação sem pena”¹⁰ (DELGADO, 2011, s. p., livre tradução). Isso nos leva a perceber que o livro infantil parece recuperar ações de uma possível sequência, narrada em pormenores na biografia, portanto, não foge da fidelidade que o gênero reivindica:

Terça-feira, 25 de outubro de 1938, em plena madrugada, Alfonsina saiu da casa em que estava alojada em Mar del Plata. O médico que lhe havia visto essa mesma noite: desde algum tempo padecia de uma doença incurável. Estava dolorida e tinha que tomar muitos remédios para que a dor passasse ainda que por pouco tempo.

[...]

No dia anterior, havia enviado uma carta a seu filho Alejandro, na qual dizia o muito que o amava. Também se pôs uma linda roupa e saiu para que o vento lhe batesse no rosto. (FINK; SAA, 2017, s. p., livre tradução).¹¹

Na trama infantil há estratégias evidentes de manter o assunto biografado fiel ao acontecido e, simultaneamente, em conexão com o público alvo, visto que há um jogo de vozes que se arranjam ao longo das páginas. Com esse recurso, as informações são apresentadas ao leitor pela voz de um narrador em 3ª pessoa, que discorre sobre a infância e a vida adulta da poeta, mas que constantemente dialoga com a personagem Loba Blanca, questionadora e rebelde, cuja presença cumpre a função de indagar e introduzir temas e pontos de vista bastante originais, assemelhados ao olhar da criança. Para além dessas vozes, há apartados que introduzem impressões sobre Alfonsina e ajudam a revelar traços da personalidade, os gostos pessoais e complementam as imagens que integram as páginas. Como é corrente na coleção, o

¹⁰ “Las razones del suicidio quedan absolutamente claras si se les encuadra dentro de la solución a una enfermedad incurable, es decir, el cáncer, que en aquella época [1938] significaba un final de sufrimientos atroces o de la mutilación despiadada”. (DELGADO, 2011, s. p.).

¹¹ El martes 25 de octubre de 1938, en plena madrugada, Alfonsina salió de la casa en la que estaba alojada en Mar del Plata. El médico la había visto esta misma noche: desde hacia algún tiempo padecía de una enfermedad que no tenía cura. Estaba dolorida y tenía que tomar muchos remedios para que ese dolor se pasara aunque fuera un ratito.

[...]

El día anterior, le había mandado una carta a su hijo Alejandro, en la que le decía lo muchísimo que lo quería. También se puso una linda ropa y salió a que el viento le pegara la cara. (FINK; SAA, 2017, s. p.).

conteúdo parece compor um grande diálogo, uma interação entre perguntas, respostas, uma alternância entre um ponto de vista infantil e curioso e uma voz que dita o tom, o aprofundamento do que deve ser contado, seleciona ditos e não-ditos, esclarece dados biográficos e dá ritmo à trama.

O contraste no tom das informações mostra que o livro dedicado a Alfonsina não adota exatamente a perspectiva infantil, mas de uma voz mais madura que narra e interage com a personagem que parece representar o olhar da criança leitora. Colomer (2003, p. 267) discorre que “a adoção da perspectiva infantil é o que pode causar o grau mais elevado de angústia na introdução desses temas” e a trama modula essa angústia ao mesclar um olhar adulto ao possível olhar de uma criança. Tal escolha parece muito pertinente se outra vez considerarmos o ponto de vista de Colomer, já que se valer apenas do olhar de um “pequeno protagonista” “que não possui a chave explicativa do conflito” ou que “não é capaz de analisá-lo, etiquetá-lo nem agir em consequência” (2003, p. 267), poderia causar desconfortos no leitor. Assim, na interação entre o narrador e a Loba Blanca, parece se estabelecer o convite para o leitor “experimentar a desproteção do personagem, e é ele mesmo, em grande parte, quem deve esclarecer o problema a partir da descrição do que ocorre e do que o protagonista sente” (2003, p. 267). Nesse caso, a compreensão já parece sugerida pelas palavras da interlocutora Loba Blanca: “¡Claro! ¡Esta Alfonsina tão livre e tão valente que até escolheu o dia em que ia morrer!” (FINK; SAA, 2017, s. p., tradução livre)¹². Portanto, dentro da própria obra, vemos a compreensão sobre o ato de Alfonsina, assim como o respeito a sua escolha particular. Uma vez mais, nos valem de Lottermann, que pontua:

A dificuldade de compreender o suicídio está intimamente relacionada à dificuldade de aceitação de que as pessoas possam determinar até quando desejam permanecer vivas. Quando alguém resolve abreviar a vida, e faz uso de sua liberdade de forma radical, a perplexidade que o ato provoca vem acompanhada de muitos questionamentos. Considerado uma autoagressão, o suicídio também é uma forma de agredir os outros, em um processo em que o suicida nega, de forma veemente, sua condição de vida, logo, sua forma de interagir com os outros. (LOTTERMANN, 2020, p. 64-65).

Sobre esse aspecto, compreendemos que a biografia infantil de Storni consegue superar o suicídio como um tema tabu e trazê-lo ao público alvo sem evasões e eufemismos. Essa postura

¹² “¡Claro! ¡Esta Alfonsina era tan libre y tan valiente que hasta eligió el día en que iba a morirse!” (FINK; SAA, 2017, s. p.).

aprofunda o exercício de compreensão e possibilita que a decisão da poeta seja acolhida com respeito.

Com um tema de tanta complexidade, percebemos um cuidado na construção da narrativa no sentido de ponderar impactos, angústias e recepções que o tema da morte por suicídio pode ter junto ao público infantil. Por isso, a voz adulta e apaziguadora de sentimentos é a escolhida para esclarecer detalhes, ainda que relatados de modo lírico, mas ilustrando os fatos e reproduzindo os últimos momentos de Alfonsina:

O mar foi o lugar em que decidi morrer: porque amava a água, porque nasceu em um lugar onde os mares eram a comunicação para os barcos, e porque o ruído das ondas e da espuma que chega à praia estiveram sempre em seus poemas.

[...]

Assim é, nem mais nem menos... não se decidiu a esperar e deixou tudo pronto para quando ela já não estivesse: a carta a Alejandro e seu último poema, que chamou "Vou dormir". (FINK; SAÁ, 2017, s. p., tradução livre)¹³.

A biografia escrita por Josefina Delgado aprofunda algumas hipóteses sobre a morte de Alfonsina Storni e, em algumas passagens, discorre sobre sensações que nos levam a compreender um sentimento de mal-estar vivenciado pela mulher e poeta, em especial, nos últimos anos de vida. Há um sofrimento corporal, um corpo enfraquecido pela doença: "corpo, que, destinado à ruína e à dissolução, não pode prescindir nem mesmo da dor e do medo como sinais de alarme" (FREUD, 2019, p. 64). Segundo Márcio Seligman-Silva, "Freud apresenta o homem desamparado, imerso em um mundo que só lhe confronta com dores e horrores; estes vêm tanto do corpo como do mundo externo, com suas armadilhas terríveis [...]" (2019, p. 29). Alfonsina Storni parece fazer uma escolha consciente pela não dor e pelo mar como refúgio.

Conclusão

No breve estudo aqui apresentado, através das questões levantadas, é possível afirmar que a coleção *Antiprincesas*, aos poucos, modifica seu modo de lidar com o tema da morte e com isso muda a sua interação com o leitor. Há uma gradação no trato do tema que varia da primeira

¹³ El mar fue el lugar en el que decidí morir: porque amaba el agua, porque nació en un lugar donde los mares eran comunicación para los barcos, y porque el ruido de las olas y la espuma que llega hasta la playa estuvieron siempre en sus poemas

[...]

Así es, ni más ni menos... no se decidió a esperar y dejó todo listo para cuando ella ya no estuviera: la carta a Alejandro y su último poema, que llamó "Voy a dormir". (FINK; SAÁ, 2017, s. p.).

à sexta edição, de *Frida Kahlo a Alfonsina Storni*, os números aqui estudados. Umberto Eco afirma que “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte do seu trabalho” (2019, p. 9), porém, no que toca ao tema aqui tratado, podemos compreender o que parece implícito: uma vez leitor da coleção de biografias, o público infantil parece já amadurecido no que toca a morte como tema, esse leitor já não preenche lacunas para chegar a respostas que parecem pouco adequadas a sua idade, como o desfecho trágico - mas voluntário - da personagem título Alfonsina. Agora, a busca autônoma do leitor precisará se dar para conhecer a obra poética da artista, visto que o livro oferece pequenas doses de fragmentos poéticos. Como um estímulo à ampliação do repertório cultural, o livro se encerra com canção Alfonsina y el mar, imortalizadora de Storni por meio de interpretações de expoentes da música latino-americana, uma reverência à existência da poeta.

Referências

ALVES-BEZERRA, W. *Alfonsina Storni*. Sou uma selva de raízes vivas. São Paulo: Iluminuras, 2020. E-book.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário*. Tradução por Laura Sandroni. 1ed. São Paulo: Global 2003.

_____. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Tradução por Laura Sandroni. 1ed. São Paulo: Global, 2017.

DELGADO, J. *Alfonsina Storni: Una biografía esencial*. 1ed. Buenos Aires: Debolsillo, 2011. E-book.

ECO, U. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

FINK, N.; SAA, P. *Frida Kahlo para chicas y chicos*. Sur Libros: Florianópolis – SC, 2016a. (Antiprincesas).

_____. *Violeta Parra para chicas y chicos*. Sur Libros: Florianópolis – SC, 2016b. (Antiprincesas).

_____. *Clarice Lispector para meninas e meninos*. Sur Libros: Florianópolis – SC, 2016c. (Antiprincesas).

_____. *Alfonsina Storni para chicas y chicos*. Sur Libros: Florianópolis – SC, 2017. (Antiprincesas).

FREUD, S. *O mal-estar na cultura*. Tradução por Renato Zwick. 2ed. Porto Alegre: L&PM, 2019.

LOTTERMANN, C. Quando a morte seduz: o suicídio na literatura para crianças e jovens. In: AGUIAR, V. T. et al. *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil*. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2010, p. 43-71

MOISES, M. *Dicionário de Termos Literários*. 12ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

NOGUEIRA, C. Incidências da morte no cancionero oral infantil português. *Letras*. Santa Maria, Vol. 27, nº 55, p. 15-26, jul/dez. 2017.

SELIGMANN-SILVA, M. A cultura ou a sublime guerra entre Amor e Morte. In: FREUD, S. *O mal-estar na cultura*. Tradução por Renato Zwick. 2ed. Porto Alegre: L&PM, 2019, p. 21-38.

SODRÉ, J. Editora rompe com modelos e lança de “Antiprinçasas” e “Anti-heróis”. *Uai*. Belo Horizonte, 28 jan. 2016. Disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/saude/2016/01/28/noticias-saude,190827/editora-rompe-com-modelos-e-lanca-colecoes-antiprinçasas-e-anti-her.shtml>. Acesso em: 7 out. 2020.



(Trans)formações da literatura juvenil brasileira contemporânea: algumas temáticas em Espinho (2010), de João Anzanello Carrascoza

Isaque da Silva Moraes¹

Orientadora: Daniela Maria Segabinazi²

RESUMO

A literatura juvenil tem ganhado cada vez mais destaque e complexidade na contemporaneidade brasileira. As mudanças que iniciam no final do século XX e alcançam seu ápice no XXI decorrem de aspectos significativos históricos, sociais e políticos, como a consolidação do conceito de adolescência e, no Brasil especificamente, as transformações no sistema educacional. Nos anos 70 temos uma explosão de obras juvenis no mercado editorial brasileiro e, na década de 90, há a consolidação de um grupo de autores que se dedicam na produção dessas obras, como evidencia Martha (2011). Diante disso, as narrativas começaram a ser perpassadas por temas considerados sensíveis e mais atualmente denominados fraturantes, sendo alguns deles a morte, a separação, a perda, o reconhecimento identitário, as questões de gênero, dentre outros. Posto isto, este trabalho pretende analisar como as temáticas da morte, da perda e, simultaneamente, da separação se estabelecem no conto *Espinho*, de João Anzanello Carrascoza, que compõe a coletânea *Espinhos e Alfinetes* (2010). Para tanto, utilizaremos como embasamento teórico de nossa discussão os pressupostos estabelecidos por Coutinho (2009), Ceccantini (2010), Battisti e Porto (2016), Luft (2010) e Gregorin Filho (2016), com a finalidade de compreender como essas temáticas fraturantes se inserem na literatura juvenil e como a inclusão delas auxiliaram na afirmação do subgênero no cenário da literatura brasileira contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Adolescência; Morte.

1 Introdução

A adolescência, como a conhecemos hoje, é fruto de mudanças não só biológicas, mas também sociais, econômicas e culturais. Seu conceito carrega as intempéries da modernidade, sendo fruto de uma sociedade burguesa que, envolta por ideais românticos, passa a despejar seus frutos, por meio de uma mudança radical na compreensão entre as esferas pública e privada. Enquanto fato cultural, este é um conceito tipicamente ocidental, pois outras sociedades e culturas ainda são restringidas aos rituais de iniciação, práticas que apresentam um caráter sexual e a aquisição da identidade social para o seu estabelecimento (COUTINHO, 2009).

Procurando delinear uma breve história da construção da adolescência, na sociedade grega, a preocupação principal era a formação do jovem para a guerra, dividida entre a *paidéia* (educação) e rituais iniciáticos. Na romana, por sua vez, a passagem do jovem era dividida entre o Estado e a família, sendo as meninas permitidas casar a partir dos 12 anos. Na idade média,

¹ Graduando em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail para contato: moraes.isaque050@gmail.com

² Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail para contato: dani.segabinazi@gmail.com

não havia distinções bem demarcadas entre a criança e o adolescente, o sujeito estava atrelado às questões de submissão e dependência familiar, assim como as transformações corporais (COUTINHO, 2009).

No Renascimento, apesar da diferenciação entre o indivíduo criança para o adulto, não havia ainda espaço para a adolescência. No entanto, com o Romantismo e, conseqüentemente, com a disseminação do individualismo, o desenvolvimento da cultura burguesa, o herói romântico torna-se tipicamente jovem. Entretanto, é no século XX, com a escolarização prolongada e os avanços da industrialização que cresce o interesse pela adolescência, sendo este o século de sua consolidação (COUTINHO, 2009). A literatura, no que lhe diz respeito, é acompanhada das mudanças socioculturais e reflete, de maneira artística, todas as transformações da história que lhe perpassam.

Posto isto, neste trabalho, primeiramente traçaremos um breve percurso histórico da literatura juvenil brasileira, desde suas primeiras circulações no século XIX, passando pelo século XX e o caráter didático-moralizante que predominava, até a grande mudança de paradigma que ocorre nas últimas décadas do século XX, que refletiram na estética da contemporaneidade. Para tanto, nosso embasamento teórico foi construído pelos estudos de Gregorin Filho (2011) e Luft (2010). Em seguida, discutiremos acerca do que é literatura juvenil e como as obras que estão abarcadas no subgênero são arquitetadas no século XXI, incluindo questões temáticas, gráficas e intertextuais, por meio das contribuições teóricas de Riche (1999), Turchi (2016) e Gregorin Filho (2016).

Por fim, discutiremos acerca das temáticas da morte, da perda e separação no conto *Espinho* (2010), de João Anzanello Carrascoza, a fim de demonstrar como a temática sensível/fraturante da morte inclui também outros elementos característicos da literatura juvenil e como a incorporação dessa e tantas outras temáticas foram essenciais para a consolidação do subgênero na contemporaneidade.

2 Um breve percurso histórico: (trans)formações

Ao pensarmos em um percurso da história da literatura dirigida ou apropriada para jovens na contemporaneidade, esta que denominamos literatura juvenil, não podemos desassociá-la de seus primórdios. É fato que a literatura juvenil brasileira começa dar seus primeiros passos no século XIX, ainda não compreendida como tal, mas nos preâmbulos do que viria a ser. Em um contexto mundial, a literatura infantojuvenil surge no final do século XVIII, considerando que este foi o século da consolidação do conceito de infância, ou seja, foi possível começar a pensar e

elaborar uma literatura voltada para esse novo público. Até este momento da história o conceito de adolescência não havia sido pensado o que resultava em uma literatura infantojuvenil, que abarcava os dois públicos, ainda não compreendidos separadamente. Somente no início do século XIX é que há os primeiros registros dessa literatura no Brasil. É válido ressaltar que esta *primeira literatura* é majoritariamente uma literatura que começou a circular no Brasil e não uma literatura infantojuvenil brasileira (produzida e/ou publicada). Sendo assim, denominamos-a de *literatura importada*, pois como afirma Gregorin Filho (2011):

A partir do século XIX, a literatura para jovens, ainda misturando-se à infantil, começou a ser sistematizada na Europa, e, com a expansão do gênero, passaram a ter espaço na educação brasileira textos traduzidos em Portugal. Esses textos propagavam principalmente elementos culturais da sociedade européia, moldados pela França e pela Inglaterra. (GREGORIN FILHO, 2011, p. 28)

Assim como aponta o autor, o surgimento dessa literatura é intrínseco ao sistema escolar, pois era na escola que se encontrava o público para o qual essa literatura era destinada. Com efeito, esse entrelaçamento entre literatura infantojuvenil com o sistema educacional é o principal fator para a segunda fase dessa literatura no Brasil, que inicia no final do século XIX e perdura até cerca da metade do XX. Esta era uma *literatura didático-moralizante*, uma *literatura escolar*. As finalidades dos textos escritos para as crianças e adolescentes, produzidos por escritores nacionais, eram majoritariamente pedagógicas, no qual pouco abarcava o caráter estético dessas obras. No início do século XX, os protagonistas infantis começam a surgir nos textos, extremamente estereotipados, representando o papel pedagógico e educativo para a formação de cidadãos do país (LUFT, 2010).

Na segunda metade do século XX há então a primeira grande mudança de paradigma dessa literatura. No Brasil, então, temos um crescente número de autores, ilustradores e editoras que começam a se dedicar a essa literatura, sendo na década de 70 que ocorre o chamado *boom da literatura infantojuvenil* brasileira. Em consonância com o avanço dessa literatura está a expansão do ensino superior brasileiro, ocasionando assim um grande interesse dos pesquisadores pela área e, com esse engajamento, surgem os primeiros textos teóricos e acadêmicos que evidenciam um nova vertente nos textos da época, uma preocupação com o belo, a estética e o estatuto artísticos das obras (MORTATTI, 2008; MARTHA, 2011). É válido ressaltar que neste século se consolida o conceito de adolescência, que já tinha começado a ser discutido no final do XIX.

Com as novas nuances que começam a ganhar destaque nos textos e com a nova fase do desenvolvimento humano (a adolescência) em evidência, começa o desmembramento da

literatura infantojuvenil, originando duas literaturas independentes: a literatura infantil e a literatura juvenil. No entanto, apesar dessas ramificações despontarem na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 70, somente na década de 90 que emergem autores que destinam obras especificamente para o público juvenil. Segundo Martha (2011):

A partir dos anos 90, ainda do século XX, podem ser apontados novos autores com produção de qualidade, direcionada a esse público. Nomes como Jorge Miguel Marinho, Laura Bergallo, Fernando Bonassi, Luís Dill, Mário Teixeira, Heloísa Prieto, Ivan Jaf, Menalton Braff, Gustavo Bernardo, Flávio Carneiro, Adriana Falcão, Caio Riter e Angélica Lopes – citações que não excluem outras referências – circulam pelos espaços do campo literário, com obras premiadas, e constam inclusive de catálogos de editoras, listas de prêmios, indicações de programas de leitura, trabalhos acadêmicos e da crítica especializada. (MARTHA, 2011, p. 02)

Destarte, na contemporaneidade essa literatura acompanha a evolução e expansão tanto daquilo que se compreende por adolescência, quanto às mudanças socioculturais brasileiras. As temáticas que permeiam as obras juvenis tornaram-se mais variadas, incluindo aquelas que são consideradas tabus para a sociedade, dentre elas destacam-se: a construção identitária, relações familiares e sociais, os processos de exclusão social, múltiplas identidades sexuais, étnicas e culturais, a morte, dentre outras. Sendo assim, pode-se afirmar que “a literatura para o jovem da atualidade está vinculada a arte, isto é, ao mesmo tempo em que traz à tona as discussões de valores sociais, devolve a sociedade novas maneiras de discutir e veicular esses valores [...]” (GREGORIN FILHO, 2011, p. 41), o que coopera ainda mais para sua expansão entre os indivíduos.

3 Uma literatura com características próprias

Como já evidenciado anteriormente, a segunda metade do século XX foi uma divisor de águas para a literatura juvenil, principalmente por ser nesta época em que a estética e o belo nos textos literários começam a ser trabalhados e valorizados. Por literatura juvenil (LJ) compreende-se “um tipo específico de expressão literária, constituído por obras de ficção, escritas geralmente por adultos e destinadas a um público juvenil [...]” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 1). De acordo com Gregorin Filho (2011), algumas das principais transformações que essa literatura sofre na contemporaneidade, mais especificamente no século XXI, são: o apelo à curiosidade do leitor, o preparo psicológico do leitor para a vida, questões mais realistas, textos que inquietam e questionam, visualidade, tecnologia e múltiplas linguagens. A partir desses pontos é possível

traçar um novo panorama para essa literatura, tendo esses elementos como constituintes de características que se tornaram próprias dela.

Além disso, nos deparamos também com a questão do direcionado e/ou apropriado para o público específico, pois sendo a literatura um direito de todos, como já afirmara Antonio Cândido (2011[1988]), e mantendo seu caráter artístico, ela dialoga com o sujeito por meio de identificações e estranhamentos que ocorrem antes, durante e depois da leitura na apropriação do texto pelo leitor, podendo ser compreendida dentro do determinado subgênero, mesmo não tendo sido construída com aquela determinada finalidade. Diante disso, coadunamos com Mortatti (2008) ao se referir a essa literatura como um fenômeno literário-cultural-social, visto que os autores e ilustradores se preocupam com a estética das obras, é uma literatura que é destinada a uma categoria de sujeito construída pela cultura ocidental e adquire, conseqüentemente, seu caráter também social, demarcada em grande parte por sua circulação – geralmente no espaço escolar, mas não somente.

Pensar a obra literária em conjunto, ou seja, o texto, as ilustrações, o projeto gráfico e a materialidade do suporte estão cada vez mais em evidência na literatura juvenil. Sendo assim, tem crescido cada vez mais o interesse do mercado comercial sobre essa literatura, ganhando cada vez mais espaço nas prateleiras das livrarias e nos sites de vendas. Além disso, cresceram também o número de editoras especializadas na literatura para jovens e/ou que destinam espaço significativo para esse subgênero, dentre as quais podemos destacar a *Seguinte*, selo da Companhia das Letras voltado ao público juvenil, a *Bagaço* – editora que concentra a maior parte da produção juvenil pernambucana –, a *Ática*, mesmo que muitas das obras publicadas por ela ainda estejam enraizadas pelo caráter didático-moralizante predominante no século XX, e tantas outras.

Acerca da produção de LJ podemos constatar que ela “é heterogênea, com grande diversidade temática, havendo uma tendência voltada para a discussão de questões existenciais.” (RICHE, 1999, p. 130). A diversidade temática é um dos fatores mais importantes no estatuto da LJ na contemporaneidade, pois quando se compreendeu que temas sensíveis/fraturantes podem e devem estar presentes na literatura para jovens, refletidos esteticamente, houve uma maior aproximação dessa literatura com a realidade social dos indivíduos e não somente aquilo que os adultos achavam/permitiam que os adolescentes tivessem contato. Algumas dessas temáticas que perpassam as obras juvenis são evidenciadas por Turchi (2016):

Essa nova geração de escritores de literatura juvenil tem abordado, nas obras, temas atuais polêmicos e criado soluções estéticas inovadoras na busca de estabelecer um diálogo mais próximo do leitor adolescente. A violência, as

drogas, o preconceito, o *bullying*, a *anorexia* e a *bulimia*, a *separação de pais* são temas recorrentes nas narrativas juvenis, que também falam de amor, amizade, descobertas, superação e crescimento. Alguns desses temas, como a morte, a violência, os conflitos sociais e familiares, estão presentes nas narrativas juvenis anteriores à geração 2000, como na obra de Lygia Bojunga Nunes, por exemplo, mas o que marca fortemente essa produção contemporânea é o seu caráter urbano e tecnológico. (TURCHI, 2016, p. 86)

Para além das temáticas já mencionadas, nos deparamos ainda com “o aborto, o estupro, o menor abandonado, a separação de pais, os preconceitos, a morte, as diferentes nuances de violência, o trágico [...]” (RICHE, 1999, p. 135) e tantas outras. Em *Lis no peito: um livro que perde perdão*, de Jorge Miguel Marinho, o leitor é convidado a ser o juiz de um caso violento, sendo ele quem deve decidir perdoar ou não um dos personagens da trama, ao mesmo tempo em que convivem na narrativa o amor entre os jovens, a descoberta do primeiro beijo e elementos Lispectorianos que demarcam a intertextualidade do livro. A narrativa *O dono dos pés* (2013), de Jussara Rocha, é um empreendimento de inclusão da discussão acerca do HIV entre os jovens, apesar de tratar do tema de forma ainda muito superficial e por vezes dúbia, é uma obra que tenta desestigmatizar o preconceito acerca das pessoas que vivem com o vírus. Em *Sou eu!* (2009), de João Gilberto Noll, há um destaque à oposição campo-cidade e a construção identitária do jovem, perpassada pelas mudanças da puberdade, cujas ilustrações de Alexandre Matos potencializam o texto.

No século XXI, encontram-se também grandes empreitadas tecnológicas na LJ, que buscam por meio de intertextualidades com grandes clássicos da literatura e do projeto gráfico das obras uma maior aproximação com o jovem contemporâneo. É o caso de *Todos contra Dante*, de Luís Dill, narrativa que ao discutir a temática do *bullying*, trabalha a questão da intertextualidade com *A divina comédia*, clássico literário de Dante Alighieri, onde o personagem principal da trama conversa com o personagem do clássico por meio de seu blog pessoal e, além disso, há também as comunidades e fóruns virtuais por onde os personagens se comunicam. Semelhantemente, temos o livro *O e-mail de Caminha*, de Ana Elisa Ribeiro, com ilustrações de Marcelo e Marconi Drummond, que elaboram uma espécie de “atualização” espaço-temporal da Carta de Pero Vaz de Caminha, através de um e-mail, colocando em evidência os dois gêneros textuais.

Em grande parte, muitas dessas transformações, se deve também ao fato de que a LJ “vem se colocando como um fenômeno da indústria cultural ao lado de produtos que visam a atrair o interesse dos jovens.” (TURCHI, 2016, p. 83) e, com isso, temos produções cada vez mais elaboradas, pois “cada época e cada sociedade produzem, então, um jovem portador de determinados costumes, com determinadas aptidões e gostos e o mercado editorial busca, nessas características, a moldagem de uma literatura que consiga chegar a esse público.” (GREGORIN

FILHO, 2016, p. 112), ou seja, uma literatura que procura dialogar com o sujeito ao qual é destinada.

4 Espinho: perda, morte e separação

Na contemporaneidade muitos autores têm se destacado no âmbito da literatura juvenil brasileira, dentre eles está o escritor e professor João Anzanello Carrascoza. Ele é autor de diversos livros, dentre os quais estão romances, como *Caderno de um ausente*, *Menina escrevendo com o pai* e *A pele da terra*, que formam a *Trilogia do adeus* (2017), as coletâneas de contos *Dias raros* (2004), *O volume do silêncio* (2006), *Espinhos e alfinetes* (2010), *Amores mínimos* (2011), *Aquela água toda* (2012) e *Diário das coincidências* (2016), microcontos, como *Linha única* (2016), além de outras obras como *Aos 7 e aos 40* (2013), *Catálogo de perdas* (2017) e *Elegia do irmão* (2019). Carrascoza também já recebeu diversos prêmios, como Jabuti, Associação Paulista de Críticos de Artes (APCA), Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e Fundação Biblioteca Nacional, tendo sua carreira cada vez mais consolidada no mercado literário brasileiro.

Espinhos e alfinetes é uma das coletâneas de contos – com um total de 11 narrativas – do autor que tem mais destaque, principalmente pela linguagem característica do escritor e pelas temáticas e personagens que envolvem o imaginário dos leitores. Assim como os dois elementos que compõem o título da obra, os contos reunidos tratam da dor, que como espinhos e alfinetes angustiam. Neste livro, o autor cria uma proximidade com a infância, dando espaço para que os narradores contem suas histórias a partir do ponto de vista das crianças em situações adversas da vida, como o menino que enfrenta o processo de separação dos pais em “Poente”, assim como a perda de entes queridos, podendo ser exemplificado pelo conto “Mar”, no qual um pai perdeu seu filho. Diante disso, apesar das temáticas sensíveis como a morte, as perdas e separações, Carrascoza proporciona ao leitor narrativas que fazem refletir acerca da vida e como vivenciar o momento da despedida.

Espinho é a narrativa que abre a coletânea de Carrascoza, cujo personagem-narrador não é revelado o nome, o conto trata da relação de fraternidade entre o narrador e André, seu irmão mais velho. O enredo é ambientado na fazenda da família, nos arredores do lago São Tomé, região com muitos morros e um vasto milharal. Na trama, além dos já citados, nos deparamos ainda com outros personagens secundários, como Deco e Lilau – cachorros dos irmãos –, o Pai e a Mãe que também não são nomeados, Tia Tereza – a maritaca da família (como define André), Tio Alceu, Zita Benzedeira, o vaqueiro João e Zico, filho de seu Manuel (dono do São Tomé).

Em primeira análise nos deteremos à relação entre os dois irmãos. O narrador infante, como a maioria dos narradores da coletânea, se descreve enquanto um sujeito que “não conseguia ver muito à distância, os olhos poucos para abraçar aquelas grandezas.” (CARRASCOZA, 2010, p. 9). André, por sua vez, é delineado como aquele que faz o narrador enxergar além das suas limitações, pois como ele afirma

E eu via maior se ele [André] estivesse por perto, mesmo no estreito do milharal, quando íamos no lago São Tomé, as folhagens sufocando o caminho, e, de repente, com sua voz de menos menino, ele dizia, *Olha, já tem espiga*, e aí eu a via, no relance da descoberta, e ele, *Puxa pra frente*, me ensinando a colher – a inesperada alegria. (CARRASCOZA, 2010, p. 9)

Desde o início da trama já é possível perceber como a relação entre os dois personagens é intrínseca e como o narrador se sente dependente do irmão para poder experienciar de maneira plena a vida. A leitura do mundo para o narrador só era possível por meio dos olhos do irmão mais velho, pois “não cabia em meu olhar aquela beleza, e André, sentado na grande pedra, dizia, *Primeiro você tem de ver tudo de uma vez*. Eu então olhava o horizonte, e, *Depois*, ele completava, *depois vai vendo de pouquinho*, o convite para enxergar as miudezas.” (CARRASCOZA, 2010, p. 9). A relação basilar é construída até cerca de metade da narrativa, na qual sempre o irmão mais velho é traçado como aquele que guia, ensina, instrui e protege o mais novo, características que são também percebidas pela própria dinâmica de diálogos na narrativa, onde um discurso permeia o outro, sendo diferenciado apenas pelo uso de itálicos.

A relação de irmandade é reforçada ainda por meio da relação explicitada pelo narrador de Tia Tereza e sua Mãe, que serve como referencial para a relação do protagonista e seu irmão mais velho. A Tia Tereza “vinha tão pouco ali, mas quanto bem sua presença fazia para a Mãe, deviam ter sido em criança como André e eu.” (CARRASCOZA, 2010, p. 10), fonte de inspiração para as aspirações futuras do narrador, ele vislumbrava um futuro no qual sua relação com o irmão seria equivalente a das duas mulheres. Além disso, o vínculo de afeto entre os dois personagens principais da narrativa são reforçados sempre pela voz narrativa, em expressões como “um jogo nosso”, “meu irmão e eu”, “a gente levantava”, “eu ajudava o André”, que tanto no real como em seus sonhos narrados reforçavam o elo entre os personagens. No entanto, na segunda metade do conto surgem os primeiros sinais daquilo que viria a ser o encerramento dessa história. Dois fatos destacam-se, o primeiro deles foi quando

Veio a notícia de que Zico, filho do Seu Manuel, dono do São Tomé, tinha se afogado no lago. Pai conhecia ele, tinha ido no seu batismo, uma festa de muito boi no espeto, músicos da cidade, o tempo das perdas saía de uma margem e ia até outra, era a vez do Seu Manuel. O Pai contava, a festa tinha sido à beira do lago, outro dia mesmo se recordara dela, por sua raridade, as

famílias da redondeza juntas na celebração, mas aí parou secamente de falar, parecia que se molhava em outras lembranças. A Mãe dizia, em choro, Podia ser um dos meus meninos, e abraçava a gente, Vocês não vão mais no São Tomé, entenderam?, até o Deco e o Lilau estavam e, hora estranha, eles também sabiam das coisas. (CARRASCOZA, 2010, p. 12-13)

Esse ponto da narrativa coloca em questão um elemento tão caro à literatura juvenil contemporânea, a oposição, subsídio que, assim como o duplo, como aponta Ceccantini (2010), demarca em várias instâncias as narrativas juvenis atuais. O duplo pode ser percebido nas considerações já explicitadas até o momento, como o narrador e André, Tia Tereza e a Mãe, Deco e Lilau, dentre outras. A oposição, por sua vez, se estabelece no momento da morte de Zico, pois o lago que era um ambiente de diversão para os personagens, se tornou um lugar marcado pela dor da perda de um sujeito querido, sendo prenúncio do porvir. Outro momento do conto que assinala a oposição é a tempestade que devasta a fazenda, pois

Veio o temporal, desses que se formam, maneiros entre as nuvens, e quando se vê, sendo ainda dia, já o horizonte escureceu, e tudo, com sua água e ventania, ele desordenou o nosso olhar – as telhas do estábulo, o poste de luz tombado, o lameiro à porta de casa e o triste maior: um raio matara dois bezerros que o Pai ia vender no Natal. Quando a chuva sumiu, tão rápida como viera, fomos ver mais de perto o seu recado: o vaqueiro João cutucava com a vara de bambu um dos bezerros que não se movia, como se dormisse no capim; o Pai triste, no seu espanto. (CARRASCOZA, 2010, p. 13)

A fazenda, local em que André mostrava o mundo em novidades para seu irmão, estava agora assolada pelo temporal repentino. Além dos já explicitados, há também a oposição da imagem criada pela Mãe no imaginário dos filhos acerca do lugar onde Tia Tereza morava, “sítio Água Rasa, além da serra das pedras, um lugar que a Mãe dizia ser lindo, com uns espelhos d’água para o céu [...]” (CARRASCOZA, 2010, p. 13), com a forma em que Tereza e Alceu encontram sua casa ao retornar de um passeio à cidade, “voltando, antes de entrar no sítio, viu espalhadas umas coisas suas [...]. Na casa, um rebuliço; quase tudo, até a estatueta de Nossa Senhora, tinha sumido.” (CARRASCOZA, 2010, p. 13), as perdas que estavam em evidencia divergiam da imagem de paz relacionada ao local.

Além do duplo e da oposição, o simbólico é outro elemento que demarca a narrativa. Como já explicitado, André revelava o mundo em sua amplitude para o seu irmão mais novo, mas não somente, o irmão mais velho também incentivava a descoberta, pois “eu [narrador] percebia as mudanças mas não sabia que eram mudanças, e descobrir com André, daquele jeito, me dava um susto bom, e aí vinham umas vontades novas, Vou pegar uma rosa pra Mãe...” (CARRASCOZA, 2010, p. 14). A rosa mencionada pelo narrador é uma de suas novas percepções acerca da primavera, estação que André desvelara para ele. No entanto, além da beleza da flor,

ela também é acompanhada de espinhos, onde está a primeira ligação com o título do conto. É válido ressaltar que a rosa mesmo sendo bela, carrega consigo seus espinhos, colocando em evidência, na narrativa, mais uma oposição, o belo em contraste com a dor. A rosa, enquanto elemento simbólico, descortina mais uma vez aquilo que está/estará entremeado nela, sendo mais um indício do desfecho da trama.

Outrossim, o espinho também pode ser relacionado com a passagem bíblica em que Paulo tinha um espinho na carne, pois assim como a dor do apóstolo era intensa, o sofrimento que advém do elemento simbólico também marcará os personagens profundamente. Esta conexão com o livro religioso pode ser assentida ainda pelo início do conto que diz “No princípio era o silêncio dos morros [...]” (CARRASCOZA, 2010, p. 9), tal trecho é semelhante ao fragmento bíblico em que diz “No princípio era o verbo”, localizado no evangelho de João.

Diante disso, surge então o momento da angústia no conto. André e seu irmão acabam indo para o lago São Tomé, e o narrador afirma “sob a sombra das árvores, eu lembrava do filho do Seu Manuel, meu coração doeria; ali onde a gente se alegrava, o Zico morrera.” (CARRASCOZA, 2010, p. 14-15). No dia seguinte, repentinamente, André encontra-se adoentado, com muita febre e sem apetite algum e para o narrador havia apenas “o desejo grande de tirar aquele espinho.” (CARRASCOZA, 2010, p. 15). Os pais do garoto decidem então chamar Zita Benzedeira. Sem embargo, “Zita fez a reza, garantiu a melhora e se foi. Mas, na noite funda, André gemeu, tremeu [...]” (CARRASCOZA, 2010, p. 15). Apesar dos esforços de todos da fazenda, nada adiantava. André é levado pelo Pai para o hospital e o irmão mais novo, que ficara em casa, apenas desejava a melhora do mais velho, como pode ser percebido no trecho abaixo

Eu fechava os olhos e vi meu irmão, sorrindo na charrete, no meio de Pai e Mãe, ele chegava muitas vezes de tanto que eu desejava, e a cada vez me acenava, e me dizia, *Vamos brincar, eu sarei*, e corria para o pasto, Vamos ajudar o Pai com os bezerros. Mas André demorava. O tempo passava doendo. Ainda mais quando o dia começava e eu abria a janela para a paisagem e lembrava de suas palavras: Primeiro você tem de ver tudo de uma vez. Depois, depois vai vendo de pouquinho... (CARRASCOZA, 2010, p. 16)

Como tudo apontava, o espinho estava acompanhado à rosa, André, o irmão que tantas vezes descortinou o mundo para o seu caçula, infelizmente não voltara para casa. A morte de André, não mencionada de forma direta na narrativa, projeta também o fim da infância de seu irmão, pois assim como a adolescência é demarcada pela separação do familiar (privado) para o mundo (público), sem o irmão mais velho é necessário que o protagonista comece a enxergar o mundo sozinho, a construir um novo mundo sem aquele que eram os seus olhos.

Considerações finais

A literatura juvenil brasileira tem uma formação ainda muito recente, mesmo tendo sido perpassada por muito tempo pela ligação com a infantil, ela só tem seu lugar demarcado a partir das últimas décadas do século XX. Dessa maneira, na contemporaneidade tem sido acrescida de diversos elementos além do texto, como ilustrações diversificadas e projetos gráficos muito bem elaborados, com isso têm conquistado cada vez mais o público juvenil e não somente, tendo destaque também em feiras, livrarias e sites. Além disso, tem crescido o número de trabalhos acadêmicos acerca do subgênero, colocando em evidência a autonomia dessa literatura, como também de seus autores e ilustradores.

Em *Espinho*, Carrascoza constrói de forma poética o lugar da perda, da separação e da morte na vida do indivíduo, colocando a ficção em diálogo com a dolorosa realidade da morte. Através de elementos tão caros às narrativas juvenis contemporâneas, como o duplo, a oposição e o simbólico, a temática sensível/fraturante da morte é construída em diálogo com o leitor, seja por meio da dependência criada no início da narrativa, como também pelas antecipações da morte que são delineadas. Assim como a jornada do narrador-protagonista da descoberta do mundo pelos olhos de seu irmão, agora é necessário que haja um processo de construção identitária e do mundo próprios, assim como a adolescência exige dos sujeitos. Sendo assim, temáticas como as já explicitadas cooperam para uma maior aproximação entre leitor, ficção, realidade e o texto literário, elementos que demarcam a literatura juvenil contemporânea, fortalecendo ainda mais a afirmação do subgênero na crítica e no mercado.

Referências

ALBUQUERQUE, M. F. Literatura Juvenil. In: E-Dicionário de termos literários. [S. l.], 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/literatura-juvenil/>. Acesso em: 25 out. 2020.

BATTISTI, R.; PORTO, A. P. T. Literatura juvenil brasileira: narrativas do século XXI. *Revista Literatura em Debate*, v. 10, n. 18, p. 222-232, ago. 2016.

CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CARRASCOZA, J. A. *Espinhos e alfinetes*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

CECCANTINI, J. L. Conflito de gerações, conflito de culturas: um estudo de personagens em narrativas juvenis brasileiras e galegas. *Letras Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 80-85, jul/set. 2010.

COUTINHO, L. G. *Adolescência e errância: destinos do laço social no contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nau: FAPERJ, 2009.

GREGORIN FILHO, J. N. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

GREGORIN FILHO, J. N. Adolescência e literatura: entre textos, contextos e pretextos. *Revista FronteiraZ*, São Paulo, n. 17, p. 110-112, dez. 2016.

LUFT, G. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 36. Brasília, jul/dez de 2010, p. 111-130.

MARTHA, A. Á. P. Temas e formas da narrativa juvenil contemporânea brasileira. *Anais do SILEL*. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

MORTATTI, M. R. L. Literatura infantil e/ou juvenil: a 'prima pobre' da pesquisa em Letras?. *Guavira Letras, UFMS*, v. 6, p. 43-52, 2008.

RICHE, R. M. C. Literatura infanto-juvenil contemporânea: texto/contexto – caminhos/descaminhos. *PERSPECTIVA*. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 127 -139, jan./jun. 1999.

TURCHI, M. Z. Narrativas juvenis: a inovação literária em busca do leitor. *Revista FronteiraZ*, São Paulo, n. 17, p. 81-92, dez. 2016.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 2:

POESIA INFANTIL, JUVENIL E ENSINO



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

Jardim de menino poeta: natureza e poesia nesta obra de Maria Valéria Rezende

Milena Gemir Teixeira¹

Orientador: José Hélder Alves Pinheiro²

RESUMO

Considerando que nas últimas décadas o número de produções da poesia infantil que tematiza a natureza cresceu significativamente, torna-se importante a discussão da abordagem desta respectiva temática. Neste trabalho discutiremos a obra *Jardim de menino poeta*, de Maria Valéria Rezende, que aborda com delicadeza a aproximação da criança com o mundo natural. Tendo em vista que se trata de um livro de haikais, gênero lírico que por si só conduz o leitor a uma percepção mais íntima da natureza, procuraremos apontar as imagens mais recorrentes associadas aos diferentes sentidos que dão suporte à percepção. Teoricamente nos apoiaremos em estudos sobre a poesia infantil, como Bordini (1996;2003), Pinheiro (2000; 2018). Destaca-se nas referidas abordagens a perspectiva da construção de uma poesia para crianças que estimula a imaginação, educa a sensibilidade, constituindo-se num instrumento importante na formação do leitor infantil. Metodologicamente, lançaremos mão de procedimentos de análise e interpretação da poesia, baseados em Candido (1993), Martins (1989) e Goldestein (1987). Sobre a natureza, história e construção dos haikais, nos apoiaremos em Franchetti, Doi e Dantas (1990)

PALAVRAS-CHAVE: Poesia infantil; Haikai; Formação de leitor.

1 Breves considerações iniciais

A poesia infantil brasileira moderna teve seu marco com a publicação da obra *Ou isto ou aquilo*, lançada em 1964, da poetisa Cecília Meireles, obra que teve uma grande influência sobre os escritores deste gênero que se sucederam. Nossas pesquisas se baseiam nas importantes discussões que permeiam o mundo literário da poesia infantil brasileira, e, de modo especial, trazemos, uma percepção mais apurada sobre este gênero na obra da Maria Valéria Rezende, ao observarmos que poucas dessas obras têm sido conhecidas, principalmente no âmbito acadêmico.

Assim, para nossas discussões, recorreremos aos estudos de Bordini (1986) e Pinheiro (2020; 2018) ao tratar da concepção de poesia infantil, Martins (1989), para referir-se aos procedimentos estéticos e outros estudos referentes a poesia infantil, bem como, dentre outros estudiosos desta lírica. Metodologicamente, lançaremos mão de procedimentos de análise e interpretação da poesia, baseados em Candido (1993), Martins (1989) e Goldestein (1987). Sobre a natureza, história e construção dos haikais, nos apoiaremos em Franchetti, Doi e Dantas (1990)

¹ Graduanda em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande - Campus Sede. E-mail para contato: milgmr16@gmail.com

² Doutor em Letras (Literatura brasileira) pela Universidade de São Paulo (2000) e Pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). E-mail para contato: helder.pinalves@gmail.com

A ligação entre as crianças e a natureza é algo notável pelos demais públicos pois a relação é simples e pura. Os infantes tendem a se conectar de forma mais sincera e delicada com o meio que os cercam, e como tudo é, de certa forma, uma novidade, os pequenos acham graciosidade e beleza em quase tudo aquilo que veem no mundo natural. A escritora Maria Valéria Rezende retrata isso de forma muito perspicaz na obra *Jardim de menino poeta*, ao retratar a partir da voz da própria criança, o que, e como, esse público enxerga a vida.

Assim, identificamos a necessidade de se estudar a poesia infantil como um diferencial nos estudos da poética, e, de um modo particular, porque para os pequenos leitores é um caminho, uma vez que tal gênero literário aproxima-se mais fielmente da realidade de seu público, e também por ser um instrumento na formação da sensibilidade do leitor em formação.

2 Material e metodologia

Essa pesquisa é de natureza qualitativa (MOREIRA; CALEFE, 2008), visto que pretendemos identificar e analisar a obra de nosso objeto de estudo. Por outro lado, também apresenta um viés quantitativo, posto que iremos no decorrer da pesquisa, realizar um levantamento dos procedimentos estéticos mais recorrentes e das figuras imagéticas que são proporcionadas através dos pequenos poemas que compõem o livro. Esta pesquisa caracteriza-se também como bibliográfica e documental, ao considerar que faremos uso de estudos teóricos para a fundamentação das nossas análises. O artigo está dividido em resumo, logo após a breve consideração inicial, em sequência este tópico voltado para a metodologia utilizada, depois vem os objetivos, fundamentos teóricos, análise do artigo e a conclusão como finalização.

3 Objetivo

Temos como objetivo geral estudar a obra *Jardim de menino poeta* da autora paraibana Maria Valéria Rezende para discutirmos sua temática predominante, que é uma das mais recorrentes no universo infantil. Ao afunilar nossa pesquisa, traçamos os objetivos específicos, que correspondem às duas etapas da nossa pesquisa: 1) Fazer um levantamento dos procedimentos estéticos que fazem parte da obra; 2) A partir da leitura e compreensão, apresentar como a obra incita o contato do público infantil com o meio natural e como essas imagens promovidas pelos poemas trazem a criança para perto do texto.

4 Fundamentos teóricos

A poesia infantil é um gênero que surgiu dentro da lírica tradicional, mas não necessariamente como parte dela. O público alvo desta poesia confere para ela um caráter específico e diferenciado. Ao pensar em poesia infantil, tem-se a ideia de que por voltar-se para crianças, a qualidade estética pode ser deixada de lado, bem como a abordagem dos temas e seus procedimentos estéticos, entretanto, não é assim. Não se pode questionar a poesia infantil a partir de um ponto de vista do adulto, pois o mundo para qual ela se destina, é um enigma para todos que não compõem seu público alvo.

Tradicionalmente a poesia infantil tinha como principal objetivo ensinar regras às crianças, ou repassar algum conteúdo escolar, sem preocupar-se com o prazer da leitura. Sorrenti (2009) afirma que a poesia que carrega consigo um caráter moralizante, abarca um servilismo que não condiz com a poesia-arte, pois a poesia que visa algum tipo – direto ou indireto - de doutrinação, demonstra que o seu leitor é alguém destituído do saber. Considera ainda que “a poesia que se reveste de carga doutrinária minimiza o efeito poético, rebaixa seu valor e se torna insossa” (P. 23).

Segundo Bordini (2009) o único fator que diferencia a poesia infantil dos demais gêneros poéticos é o seu destinatário, pois, a depender da faixa etária do público infantil, ela requer apoio visual, ou não. Para as crianças menores, da primeira infância, a ênfase volta-se para a sonoridade e a repetição, bem como a brincadeira com a montagem das palavras, que incentiva o pequeno leitor a usar a imaginação. Como lembra a autora, a poesia infantil bebeu em várias fontes, como a tradição oral, incluindo sua expressividade poética, pois segundo Martins (1989) “são os artistas que trabalham com a palavra, poetas e atores, os que melhor apreendem o potencial de expressividade dos sonhos e que deles extraem um uso mais refinado” (p. 26). A partir da década de 1970 começam a surgir temas mais voltados para a atualidade, sobretudo porque a infância se constitui em um período extenso, que condiz com as modificações dos gostos da criança.

Zilberman (1984) afirma que à medida que a criança vai se introduzindo no meio social, e, à medida que o faz, o papel da fantasia se altera, não desaparece, mas deixa de existir a manifestação franca de sua imaginação. Para Chklovski (1973) a arte devolve a sensação de vida, para sentir e experimentar os objetos. Seu objetivo é dar uma ideia do objeto como visão; seu procedimento é o da singularização dos objetos. Para a teoria russa, a obra de arte se estende da visão ao reconhecimento.

Para o teórico russo, a arte em geral, e a literatura em particular, lança mão de procedimentos que liberam o “objeto do automatismo perceptivo”, que “se estabelece por

diferentes meios” (p. 45). Afirmar ainda: “penso que quase sempre que há imagem, há singularização” (p.50), pois segundo o autor, não há poesia sem imagem. De acordo com o autor, a poesia tem o poder de libertar a mente humana da automatização que as palavras podem assumir o cotidiano.

5 Natureza e os procedimentos estéticos dos hai kais da obra

O jardim é uma natureza trabalhada pelo e para o homem, uma vez que “a arte do jardim não é simples objeto de ornamentação, é uma arte de viver, uma arte de descansar da vida e seu tumulto”. Na construção dos jardins, o homem apropria-se da natureza e a aperfeiçoa. Em meados do século XVII, dificilmente haveria uma casa que não possuísse seu próprio jardim, pois o prazer que há em trabalhar no seu próprio jardim, segundo Thomas (2010) é algo que o homem considera “tamanho deleite”.

Evidências científicas apontam que a natureza é importante para o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos: intelectual, emocional, social, espiritual e físico. Ao que parece, o contato com a natureza na infância (assim como em todas as outras etapas da vida) pode reduzir significativamente os sintomas de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Do ponto de vista da criança, a natureza é o meio no qual ela poderá estar mais livre e conectada com sua essência.

O distanciamento das crianças da natureza é uma realidade cada vez mais preocupante, com a avalanche de opções tecnológicas de lazer e a escassez de áreas verdes nas cidades. Por isso, é importante criar mecanismos de aproximação. Deve haver um equilíbrio entre as funções comunicativas e estéticas do texto poético, de modo que a criança possa nele perceber-se enquanto criança e por ele desenvolver e ajuizar-se sobre o mundo em que vive.

Considerando as heranças religiosas dos séculos seguintes, o jardim remetia a concepção de paraíso, com flores, árvores, água e rochas em um pequeno trecho de terra, representando um lugar de devaneio espiritual. Esse pensamento corrobora para a sensação de bem-estar e leveza que o indivíduo possui ao habitar esse determinado espaço. Diante disso, as duas obras que selecionamos a seguir para serem estudadas, abordam predominantemente a temática do jardim.

A primeira obra escolhida para análise, *Jardim de menino poeta* de Maria Valéria Rezende, foi publicada em 2007 em São Paulo, pela editora Planeta Infantil, e teve como ilustrador Maurício Veneza. Rezende, nasceu em 1942, na cidade de Santos (SP), onde viveu até aos 18 anos. Desde 1976 vive na Paraíba, tendo já recebido o título de cidadã paraibana. Esta obra pode ser

encontrada também nos acervos da PNBE (Programa Nacional da Biblioteca na Escola) e nos acervos disponibilizados pela FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), o que corrobora para a escolha desta obra, visto que lhe atribui um caráter de valorização entre o mundo literário, bem como o mundo infantil.



Fonte: Imagem da capa do livro *Jardim de Menino Poeta*

A obra possui 21 (vinte e um) haikais e esse termo é composto por duas palavras da língua japonesa: *hai* = brincadeira, gracejo; e *kai* = harmonia, realização. É um tipo de poema bastante diferente daqueles que sugerem nossa memória, já que à primeira vista sua forma e disposição na página pouco lembram o modelo literário tradicional. São poemas pequenos, com métrica e moldes orientais e seus primeiros registros datam de um longínquo século XVI.

Bastante difundido no Japão, seu país de origem, o haikai encontrou espaço na Literatura Brasileira através de representantes como Paulo Leminski, Alice Ruiz e Guilherme de Almeida. Mas foi Afrânio Peixoto, em seu livro de 1919, chamado de *Trovas Populares Brasileiras*, quem primeiro falou a respeito do poema japonês.

No haikai habita uma forma elementar de arte que valoriza o simples, cujo objetivo é aguçar em quem lê o espírito contemplativo e descritivo das imagens expressas no poema. É nítida a preocupação com a linguagem, pois o haikai tem a objetividade como sua principal característica. O haikai é composto por apenas três versos, sendo que o primeiro e o terceiro verso são pentassílabos, ou seja, formados por cinco sílabas poéticas, e o segundo verso é heptassílabo, constituído assim por sete sílabas. Construir um haikai, por mais simples que possa

parecer, demanda certa intimidade com as palavras, que são cuidadosamente escolhidas para que possam “caber no poema”

O primeiro animal a ser observado pelo pequeno menino, é a formiga, que consegue carregar nas costas uma folha muito maior que ela. Em seguida, vem a borboleta azul, que ao sobrevoar algumas flores ilustradas no livro, é tocada levemente pelo garoto, deixando o dedo do menino azul tal qual a borboleta. Logo após veio o pato, que havia cansado de voar, e então resolveu tirar férias, para dançar. “Pobre caracol”, o próximo a ser comentado pelo menino, por chamar atenção com a sua concha, que é também sua casa, na qual ninguém pode viver, apenas ele. Depois temos o Bem-te-vi, e o sabiá, o primeiro é apresentado por um jogo de palavras:

O bem-te-vi diz que viu...
Mas bem que eu vi
Que ele olhava pra outro lado (REZENDE, 2012, p.22).

Prosseguindo com os animais, temos o cisne e a cegonha, o cisne é visto com delicadeza pela criança, pois ele afirma que todos acham ele mais bonito que o ganso – intertextualidade com o conto *Patinho Feio* – e a cegonha que tem um bico tão grande que o seu beijo chega primeiro, e por isso o poeta queria ser como ela. Ao falar da libélula, o menino saboreia o movimento que a palavra tem em sua boca, que segundo ele, forma um movimento de asas, tal qual o do inseto.

Aproximando-se do fim do livro, temos o peixe, que come o olho do menino que está refletido na água e a Serra da Borborema, que é vista de longe e é azul.

Na loja cheia de flores
Só o menino cego
Pode ver cada perfume (REZENDE, 2012, p.13).

A autora traz através deste haicai, um espaço de percepção do modo como a criança sente o mundo, a exemplo de um menino que é cego e não pode ver as flores da loja, mas diferentemente dos demais, este consegue enxergar o cheiro que as belas flores possuem. Adiante com a obra, é a vez das gaivotas, que formam uma “branca espuma pelos ares”. E as girafas? Essas também têm lugar no jardim de menino poeta, pois elas pensam loucuras, que de acordo com o pequeno, é efeito do ar rarefeito das alturas. A poetisa lança mão de um procedimento denominado sinestesia, que consiste na utilização de sentido como processo de compreensão dos objetos.

Ao continuar, Rezende apresenta o seixo, que o menino apanha no fundo do riacho, pelo qual se questiona: “será ovo de montanha”? Em seguida ele relata o desgosto com a ventania que

permeia o mês de agosto, pois esta desvia o chute do poeta do gol. E as estrelas sejam elas do mar ou céu, que são vistas logo em seguida, trazem para o menino um questionamento: para onde vai cada uma delas? A criatividade circunda os haicais seguintes, que tratam de uma garrafa vazia que retrata o recado de um naufrago mudo e o canivete que o faz merendar as estrelas amarelas.

É possível perceber no decorrer da obra, a voz da criança presente. Em todas as ações, o eu lírico, é o menino poeta e por isso torna-se mais envolvente para o público infantil, pois há um reconhecimento das atitudes. Segundo Held (1980) a criança será receptiva à poesia, e ao fantástico, na medida em que se sentir participante e não estranha, não puro participante. A infância é a idade do jogo verbal, do refrão ao trocadilho, o jogo dos sons e dos ritmos, é uma das alegrias da infância, e por esse motivo, não pode ser deixada à margem do estudo literário ou do prazer infantil, pois a poesia por si só, já possui uma riqueza de linguagem que é fascinante para os seus leitores.

Breves considerações finais

Nesse sentido, conclui-se que a obra está repleta de aspectos naturais, de tal modo que o leitor, sendo este infante, consiga sentir uma conexão com o meio que é apresentado no decorrer do livro, ou seja, a natureza. Todos os aspectos de fauna e flora que são expostos, podem servir para que a criança se sinta próxima, muitas vezes, de um ambiente ao qual não está acostumada a presenciar, tornando a leitura um momento único de experimentação.

Dessa forma, entende-se que a poesia de Rezende se configura em uma obra a qual sua apresentação e disseminação é de suma importância para o mundo infantil, fazendo com que as crianças respeitem e apreciem esse mundo natural. Além disso, tem-se a ideia de que quanto mais cedo o indivíduo se mostra receptivo ao meio em que vive, mais cedo ele irá modificá-lo. Sendo assim, a poesia é um agente modificador de realidades, que deve ser uma prática iniciada logo na infância, estendendo-se para toda a vida adulta posterior.

Referências

CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio (org). *Teoria da literatura: formalistas russos*. Trad. Ana M. R. Filipouski, Maria A. Pereira, Regina Zilberman, Antônia C. Hohlfeldt. Porto Alegre, 1973.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.

MARTINS, Nilse Sant'Anna. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. São Paulo T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

PINHEIRO, Hélder (org). *Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões*. São Paulo: Duas cidades, 2000. - (Coleção literatura e ensino; 1).

RIBON, Michel. A arte dos jardins. In: *A arte e a natureza*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991. p. 107-112.

THOMAS, Keith. Árvores e flores. In: *O homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 272-318.

Ziberman, Regina. *Natureza e fundamentos ideológicos da literatura infantil*. In: *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1984.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

Infância e fantasia em Manoel de Barros: um exercício de ser criança

Francineide Batista de Sousa Pedrosa¹

RESUMO

Este artigo é proveniente de uma pesquisa de pós-graduação, curso de Especialização em Literatura e Ensino, e aborda a obra de Manoel de Barros, "Exercícios de ser criança", tendo como objetivo analisar as concepções de infância e fantasia presentes nos dois poemas narrativos que compõem o livro, "O menino que carregava água na peneira" e "A menina avoadá". Dessa maneira, buscou-se problematizar a linguagem do autor em seus processos imagético, lúdico e infantil, enquanto artifícios da imaginação e da palavra criadora, e estabeleceram-se pontes com os conceitos filosóficos como proposta criativa da linguagem poética de um devir infante da poesia. Constituiu-se de uma produção de recorte bibliográfico, com análise literária. O arcabouço teórico foi elaborado a partir dos conceitos de Deleuze e Guattari (1995; 1997; 1998); Amarilha (1997; 2010); Kohan (2004); Coelho (2000); Zilberman (2003); Barros (1999; 2008; 2010), dentre outros. Como resultados, concluiu-se que a linguagem poética como fundamento de um devir que se manifesta pela poesia, permeia o mundo infantil por meio de elementos lúdicos que favorecem a aproximação entre o mundo real e o ficcional.

PALAVRAS-CHAVE: Manoel de Barros; Linguagem poética; Infância e fantasia; Devir; Poesia.

1 Introdução

A infância é o período da vida em que se desenvolvem as brincadeiras infantis, o sonho, a fantasia, inerentes ao mundo imaginário da criança. No entanto, nem sempre foi assim. Podemos identificar dois períodos distintos de valorização do universo infantil. Do final do século XVII, e durante o século XVIII, os modelos de educação da criança e a relação com os processos de leitura eram pautados na tradição cultural e no moralismo religioso. Eram modelos que traziam concepções rígidas e a criança era entendida como um adulto em miniatura.

No final do século XIX, com as transformações modernistas esse cenário começa a mudar. Surge, então, Monteiro Lobato e uma literatura voltada ao público infantil; a criança ganha espaço, por meio de personagens, a exemplo da boneca Emília, que dá voz e vez as crianças.

O público infantil passa por uma nova dimensão de leitura e reconhecimento de suas potencialidades enquanto ser pensante. Se antes a literatura era usada com fins didáticos para dar lição de moral, adestrar as crianças à obediência e aos bons costumes, agora sua voz era ouvida e disseminada pelos livros infantis. (ZILBERMAN, 2003).

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail para contato: neidebatista15@gmail.com

Mesmo em meio às diversas transformações, a literatura deixa sua marca e traz ao mundo contemporâneo uma diversidade de valores inerentes às mudanças ocorridas nas vozes culturais e sociais presentes na formação dessa nova sociedade, que passa a lidar com um universo infantil mais dinâmico e voltado à literatura.

Esse novo universo permite o acesso à leitura e a escrita de forma mais abrangente, modificando a visão antes pré-estabelecida de que as crianças não necessitavam de livros infantis, pois não dominavam essa etapa do conhecimento e por isso não havia separação entre leitura para adultos e leitura para crianças. No entanto, a partir do século XIX, acontece uma mudança no âmbito da literatura, e alguns autores demonstram interesse pela divulgação de textos literários voltados ao universo infantil.

Podemos considerar esse avanço como significativo em comparação ao tempo em que a infância ainda nem existia. Essas mudanças de concepção de criança aconteceram dentro de um contexto social em meio “à Idade Moderna”, e se configuraram no seio da unidade familiar e nas relações de parentesco, imbuídos de uma preocupação econômica e afetiva que atingia também o desenvolvimento intelectual da criança. (ZILBERMAN, 2003).

Diante desse cenário, apresentamos nosso objeto de estudo: a infância e a fantasia na poesia de Manoel de Barros, contextualizando com a análise do livro: *Exercícios de ser criança*, tanto no sentido em que a criança e a fantasia estão associadas por esse exercício da imaginação, do devir, como no sentido da formação do ser poético que “carrega água na peneira”, e nos sonhos infantis de uma “menina avoadada” que se entrelaçam por um fio condutor: a imaginação.

O livro *Exercícios de ser criança* de Manoel de Barros é composto por um poema/epígrafe em que “a liberdade e a poesia”, segundo o eu lírico, são aprendidas com as crianças, e por dois poemas narrativos: *O menino que carregava água na peneira* e *A menina avoadada*. O primeiro poema, *O menino que carregava água na peneira*, retrata a infância, a brincadeira, em outras palavras, fala dos modos de ser criança, com todas as “peraltices” e “despropósitos” da palavra poética.

Em *A menina avoadada*, temos o uso da imaginação fluindo pelos versos do poeta, e um eu lírico que conta os devaneios dos irmãos que sonham e inventam brincadeiras. O poema retrata a representação do universo infantil do brincar com consciência de que esse sonhar não ultrapassa os limites do quintal. (COSTA, 2010). Ambos os poemas possuem um tema em comum: a fantasia. E é por meio dessa fantasia que a infância é retratada na poesia de Manoel de Barros. O exercício

de ser criança se torna uma atividade lúdica e por meio das palavras, o poeta reinventa um mundo novo permeado de memórias e sonhos infantis.

O trabalho objetiva analisar as concepções de infância e fantasia presentes no livro de Manoel de Barros: *Exercícios de ser criança*. Especificamente, problematizamos a elaboração metafórica e imagética da linguagem poética e sua receptividade em relação à construção do leitor infantil, investigando nos poemas de Manoel de Barros como o lúdico e a fantasia são retratados no gênero poético como artifícios da infância, observando suas nuances na construção do aprendizado de ser criança. Constatamos ainda como os poemas, ou a literatura infantil, realiza uma literatura de formação, a qual não se confunde com missão pedagógica ou moralizante, mas significativa na construção de sujeitos, e como Manoel cartografa as espacialidades estilísticas específicas na sua escrita.

Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica com abordagem qualitativa, visto que esse tipo de pesquisa preocupa-se com a análise interpretativa de aspectos mais profundos e complexos da relação humana (MARCONI; LAKATOS, 2006); por meio de embasamentos teóricos, fichamentos de leituras, arquivamentos de informações e revisão da literatura, abordaremos assuntos relevantes baseados nos conceitos de Deleuze e Guattari (1995; 1997; 1998); Amarilha (1997; 2010); Kohan (2004); Coelho (2000); Zilberman (2003); Barros (1999; 2008; 2010), entre outros.

Segundo Amarilha (1997), a poesia ainda ocupa um lugar muito reduzido na sala de aula. A escola, de modo geral, dedica pouca atenção ao lúdico, e o gênero poético sempre acaba sendo deixado de lado. Os professores pouco leem literatura, tão pouco poesia, causando um desestímulo ainda maior nos aprendizes. Pois, se o professor não demonstra ser um bom leitor, dificilmente criará nos seus alunos o gosto pela leitura de literatura.

Desse modo, justificamos nosso estudo com foco na poesia de Manoel de Barros e com um olhar voltado à imaginação infantil. A palavra poética nos dará subsídio para percebermos as nuances desse mundo de fantasia permeado pela obra do autor e direcionado a infância. Acreditamos que a nossa pesquisa é relevante e deve ser observada como fator positivo, visto que a literatura precisa ser mais difundida nas escolas, pois possui um cabedal de horizontes que se funde às concepções de desenvolvimento humano.

2 A literatura infantil e a construção do sujeito pensante

Segundo Zilberman (2003), a literatura possui especificidades como o desenvolvimento de um mundo ficcional, que dialoga com os saberes da infância por meio da fantasia, da imaginação. Desde os tempos mais remotos até a época atual, a literatura tem desempenhado um papel importante na comunicação entre a criança e o seu mundo.

A literatura cumpre, dessa forma, sua “função humanizadora”, pois ao entrar em contato com a obra literária, estamos também tomando conhecimento da vida e suas múltiplas verdades, visto que a literatura possui esse poder como afirma Candido (2004, 177): “quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada.”.

Zilberman (2003, p. 25) mostra que o texto literário “sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente”, e, por mais demasiada que seja a forma como o autor apresenta a fantasia e por mais que se distancie do universo real do leitor, a comunicação entre texto/leitor acontece, pois de algum modo essa literatura permanece viva por meio de um acontecimento atual.

Todorov (2012) e Barthes (2007) discutem em suas teorizações, que o ensino da literatura precisa ser resgatado e colocado no centro das discussões acadêmicas, focalizando o processo educacional de formação humana, intelectual e cultural dos cidadãos. “A literatura infantil, nessa medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. A literatura busca compreender a realidade simplesmente com o intuito de revelar a “experiência humana.” (TODOROV, 2012).

Segundo Freitas (2010, p. 105), “[...] a leitura se constitui numa atividade que convida o sujeito a se incluir de forma completa (em específico a leitura de literatura), posto que implica auto-conhecimento, que é fundamental para a interação do sujeito em qualquer espaço social”. O que nos faz compreender a importância da leitura de literatura na sala de aula e sua coerência no mundo infantil, visto que ela leva os sujeitos a se encontrarem, e a dar significado ao ato de ler.

Coelho (2000) defende que a leitura infantil contemporânea tem intenções claras a respeito do estímulo, dinamização e reflexão no que diz respeito ao processo de inserir o leitor nessa nova sociedade da informação. Ou seja, ela estimula o senso crítico e leva o leitor a se expressar, dinamizando as capacidades de reflexão, e tornando-o um ser pensante que interage na sociedade.

A literatura infantil contemporânea, diferentemente dos tempos mais antigos em que a criança era tratada como adulto, tem um diferencial: “[...] a fantasia é componente indispensável do texto dirigido à infância.” (ZILBERMAN, 2003, p. 49), que é representada por elementos que estão inclusos no mundo infantil; e a escrita literária, especificamente, a poesia, nosso foco na leitura de Manoel de Barros, se distingue por seu elemento indispensável: a fantasia.

O poeta traz em seus textos o universo infantil, repleto de imaginação, de brincadeira, de ludicidade, elementos que encantam e que provocam a leitura por meio de palavras e imagens. É nesse contexto de imagens lúdicas que a poesia se dissemina entre seus leitores. Segundo Coelho (2000, p. 222) ela possui um elemento lúdico que fascina o mundo infantil, definido como som e imagem.

O poema provoca esse jogo de palavras por meio dos sentidos, e revela-se nas crianças como a descoberta de um mundo lúdico, divertido, que flui a partir das sensações sentidas no poema como as: visuais, auditivas, gustativas, olfativas, tácteis, de pressão, termais e de comportamento (COELHO, 2000, p. 222), que são responsáveis pelos “determinados tipos de transfigurações imagísticas, que tem seu modo peculiar de atuar no pequeno leitor ou ouvinte” de poesia.

Dessa forma, o texto literário provoca o leitor e o transforma em sujeito pensante, que atua no seu mundo real e imaginário. Mas nem sempre foi assim. A literatura infantil por muito tempo serviu como ação pedagógica, sem o intuito de despertar as diversas linguagens. Só com o decorrer dos tempos é que a literatura infantil assume sua condição de texto para a infância.

Segundo Cadermatori (2010), a ação pedagógica, por muito tempo silenciou as questões relativas ao texto literário, impondo-lhe a negação do estatuto do saber adquirido por meio da leitura de literatura. Questões como conflitos, finitude, diferenças, ações existenciais eram suprimidas em detrimento do fazer pedagógico, e em nome da moral para “preservar” as crianças, intrínsecas em um “jogo de poder”. E, dessa forma, a educação, especificamente a escola, dita o que deve ou não ser lido ou apresentado às crianças em sala de aula.

A literatura infantil apresentava um caráter de monólogo, em que o aluno só ouvia. O texto literário era podado e não deixava que o leitor preenchesse os vazios por meio de suas interpretações. Na escola atual há uma diferenciação, apesar de ainda deixar muito a desejar em relação ao trabalho com a literatura, a escola tem um papel a cumprir: incentivar o estudo da literatura, em especial a literatura infantil, a fim de que os alunos desenvolvam por meio dessas leituras suas funções cognitivas, intelectuais e sociais.

A criança de hoje, segundo Coelho (2000, p. 27), diferentemente de quando era considerada um adulto em miniatura, “é vista como um ser em formação, cujo potencial deve-se desenvolver em liberdade, mas orientado no sentido de alcançar total plenitude em sua realização”; ou seja, a medida em que a sociedade evoluiu, o conceito de criança e de infância também se modificou e a literatura passou a ocupar outro espaço na sala de aula, deixando de ser um texto meramente pedagógico para dar lugar a uma leitura reflexiva e plurissignificativa.

No entanto, sabemos das dificuldades que a escola tem enfrentado em relação ao estudo da leitura, principalmente a de literatura. Para que esta aconteça precisam ser oferecidas algumas condições para realizá-la. Amarilha (2010) relata em uma de suas experiências de pesquisa, as dificuldades em que a escola está exposta para a inserção do trabalho com o texto literário. As escolas nem sempre estão adaptadas para o bom desenvolvimento da aprendizagem da leitura e um dos fatores que a pesquisadora aponta é a questão da sonoridade.

Se o ambiente escolar não contribui para o desenvolvimento do pensamento, como podemos aplicar as aulas de leitura de literatura em meio à alta poluição sonora, ou a “baixa fidelidade²”, como nos aponta Amarilha (2010)? Em sua pesquisa, ela traz importantes questionamentos sobre o “ouvido pensante” e como a falta de silêncio na escola compromete a leitura.

Sem o silêncio é impossível uma boa concentração e a leitura acaba sendo prejudicada. A leitura de literatura exige - se assim podemos dizer - um pouco de meditação, e visto ser um exercício da imaginação, o mesmo “desencadeia as múltiplas referencialidades, as múltiplas vozes, os vazios produtivos que habitam o implícito do texto.” (AMARILHA, 2010, p. 104).

Dessa forma, podemos concluir que o texto literário necessita tanto ser mais bem aproveitado na escola, como de um lugar apropriado para ser desenvolvido. As narrativas orais e escritas são fundamentais para o aprimoramento da linguagem da criança, pois as mesmas despertam o exercício da imaginação, da fantasia, e melhora a comunicação entre os indivíduos de um determinado grupo social.

3 O devir-escrita de Manoel de Barros e a arte do devir-criança

² O conceito de paisagem sonora (que remete ao ouvido pensante) utilizado por Amarilha (2010) traz as definições de alta e baixa fidelidade “(high fidelity – hi-fi)” em que determinam a boa e a má qualidade do som de um determinado ambiente.

A escrita do poeta Manoel de Barros traz um diferencial. A partir dos elementos da natureza ele transcreve a poesia presente nos ambientes naturais, como rios, bichos, insetos, plantas, usando a imaginação criativa e a palavra criadora. O poeta desenvolve em sua escrita um deslocar, um esvaziar, convencional, dos sentidos das palavras de modo a reinaugurá-las numa outra instância sígnica, construindo, a partir daí, um devir³-palavra.

O conceito de devir surge, inicialmente, com Heráclito⁴ sob a ideia de que um homem não poderia se banhar duas vezes no mesmo rio, uma vez que não seria o mesmo rio ou o mesmo homem. Na contemporaneidade, Gilles Deleuze e Félix Guattari incorporam este conceito à filosofia da imagem-pensamento, desterritorializando-o, reatualizando-o da mesma forma que realiza Barros. Assim, as palavras não passariam duas vezes pela mesma peneira em Manoel de Barros. O devir-escrita do poeta faz-se por meio da linguagem, da invenção, de uma gramática das coisas. É a palavra que se transforma a cada pensamento, a cada novo poema.

Observar o devir-escrita do poeta é pensar na ideia de rizoma, de uma arborescência que se prolifera sem medidas, demarcações, limites: “devir nunca é imitar... ele não reproduz nenhum grito de pássaro, ele produz um som eletrônico como um campo de intensidades ou uma onda de vibrações, uma variação contínua.” (DELEUZE; GUATARI, 1995, p.19). Os autores aproximam este conceito a uma ideia de gramínea, fugindo do centro, de qualquer delimitação de início, meio ou fim, criando ramificações ou se reproduzindo novas plantas.

O devir-escrita de Manoel de Barros traz a linguagem da reinvenção presente em seus versos como forma de não libertação dessa fase da vida: a infância. “Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância.” (BARROS, 2008, p. 11). O poeta traz em sua fala os sentimentos infantis que permeiam a sua vida adulta: “[...] se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore.”. (BARROS, 2008, p. 11).

³ Os conceitos sobre o devir estão no livro Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, escrito por Gilles Deleuze e Félix Guattari, que foi publicado em cinco volumes divididos em platôs. O livro traz uma multiplicidade conceitual e é pensado a partir da essência das coisas e suas circunstâncias que revelam a criação de um modelo fundante da imagem e do pensamento mediante os pressupostos da filosofia.

⁴ Heráclito foi um pensador pré-socrático, pertencente a uma família importante da cidade de Éfeso. Viveu entre os anos 535 – 475 a.C., suas ideias foram fundamentais para a introdução do pensamento do princípio universal para além da transitoriedade das coisas, como também para os estudos sobre a cosmologia.

O rizoma se define por seu sentido de dimensões e não por unidade. Diferentemente da planta que origina outras idênticas, ele se justapõe pela diferença, por possuir extremidades distintas que ao mesmo tempo se completam como é o caso da escrita e da criança na poesia de Manoel de Barros. “É flagrante que ‘muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça’: quer se trate de se buscar raízes ou ancestrais, de situar a chave de uma existência na infância mais remota, ou ainda destinar o pensamento ao culto da origem, do nascimento, do aparecer em geral.” (ZOURABICHVILI, 2004. p. 52).

Conforme mencionamos anteriormente, o conceito de devir é bastante antigo e remonta os escritos de Heráclito. Segundo Silva (2010), o devir caracteriza-se como um movimento de transformação que faz com que o ser humano transite em várias dimensões, ou seja, nada permanece da mesma forma, tudo se transforma e assume uma nova face. Esse conceito relacionado à criança (devir-criança) lembra “a leveza de um ser que brinca em sua inocência, esquecimento e vazio de julgamentos” (SILVA, 2010, p. 02).

Para Deleuze e Guattari (1995), o devir é um estado de transformação em que aquilo que muda, muda de tal forma, que jamais chegará a ser a mesma coisa. E, sendo a transformação um processo constante, se distancia da imitação, da assimilação e passa a fazer parte de uma dualidade, de um desenvolvimento distinto entre dois fatores. Ou seja, a mudança advinda do devir é única e se renova a cada ciclo de mutações aleatórias.

O devir-escrita em Manoel de Barros se associa ao devir-criança por meio da linguagem. Esse devir-criança não só representa o ser infante, mas adapta-se a qualquer pessoa que em seu intelecto mantenha as características infantis. Kohan (2004) enfatiza que a linguagem nasce a partir da criança e que os adultos ao manifestarem o processo linguístico, não se desligam da condição infantil. Dessa forma, o adulto não desenvolve a linguagem sem passar pelo estágio pueril, que antes de ser uma fase de desenvolvimento é “uma condição da experiência humana”.

Segundo Kohan (2004), a infância tanto pode ser ausência quanto presença da linguagem e somente às crianças é dada o induto da descontinuidade⁵ em relação a essa linguagem. Dessa forma, é pela criança que conhecemos as contradições da língua enquanto objeto de significação, e somente o ser humano é capaz de se comunicar por meio dela. É nesse intento que o poeta

⁵ Em Bataille (1987), todos nós somos seres descontínuos que em contato com a morte nos tornamos contínuos. Por exemplo, quando o óvulo se une ao espermatozoide há nesse instante a morte, que é “vertiginosa, fascinante”, e que tem o sentido da continuidade do ser, visto que gera uma nova vida. Em relação à linguagem, a descontinuidade e a continuidade se dão a partir de uma ‘nova língua’, criada por meio da invenção poética.

compara a palavra poética ao brinquedo infantil - ambos se entrelaçam pela proximidade e semelhança.

O devir-escrita de Manoel de Barros nos leva ao entendimento de que o adulto, enquanto ser que busca transgredir sua essência, ou mesmo superar seus limites se depara com essa língua inventada que nem sempre está posta somente no universo infantil. “A infância das palavras já vem com o primitivismo das origens” (BARROS, 2010, p. 33), diz o poeta, e a essência infantil está intrínseca no ato de manusear a palavra.

A ideia de infância também é caracterizada por (PRADO Jr., 2010, p. 56) como movimento em que nasce da criança “(como fonte, nascente)” e que se direciona a ela “(como horizonte)”:

Infância é o nome do enigma de se ter vindo ao mundo cedo demais, impreperado ('premature', escreve Freud). De ter sido originalmente exposto sem defesa, nu, abandonado aos outros (adultos), antes de poder dispor dos meios de reagir, de responder-lhes ou de resistir-lhes. De ter nascido dos outros e para os outros antes de nascer para nós mesmos. (grifos do autor).

Esse contexto nos remete ao conceito de infância onde as crianças não tinham voz, e a quem eram negados os direitos do estatuto infantil como ter um tempo e um mundo diferenciado (Zilberman, 2003). A partir do surgimento da literatura infantil a criança conquista seu espaço como ser que merece respeito e começa a “dispor dos meios de reagir” - a própria linguagem - que começa a nascer para ela, ainda que timidamente.

A poética de Manoel de Barros é simples, possui a linguagem da terra, dos campos, dos bichos, dos rios e desconcerta o rumo da gramática com suas invenções. No movimento da natureza, no fazer-se e refazer-se da linguagem “a arte também atinge esse estado celestial que já nada guarda de pessoal nem de racional. A sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças. Ela é feita de trajetos e devires, por isso faz mapas, extensivos e intensivos.” (DELEUZE, 1997, p. 78). O autor relaciona a arte com as crianças, pois as duas são feitas de devires, de profundidades e transformações.

Na criação de mapas extensivos e intensivos surge a desterritorialização da linguagem, que trataremos a seguir. No processo do devir, o poeta se desterritorializa, sai do seu estado de conforto da língua para adentrar o mundo humanamente inabitado no sentido de construção poética, de invenção de palavras. Mas esse processo também requer a outra face: o território da linguagem precisa se reterritorializar para compor o mundo infantil e o faz por meio da concretização da palavra.

4 O menino que carregava água na peneira: a desterritorialização da linguagem na poesia de Manoel de Barros

A desterritorialização na poesia de Barros está intimamente ligada ao devir. O que o poeta faz com a linguagem é a retirada de seu território padrão, ou seja, a transferência de seu lugar convencional para o não convencional, não nomeado antes, para outro que se reinventa a cada nova forma de pensar a palavra. Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 69): “As territorialidades são, pois, atravessadas, de um lado a outro, por linhas de fuga que dão prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização”. Portanto, a poesia de Manoel é atravessada por esses movimentos e a linha de fuga, que podemos entender como essa ausência do convencional, da entonação à linguagem poética.

No poema: *O menino que carregava água na peneira*, o poeta se utiliza da linguagem metafórica para demonstrar os “despropósitos” do menino que se atrevia a ultrapassar seu território, sua zona de conforto linguístico e se aventurar a “criar peixes no bolso”, a “montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos”, a “catar espinhos na água”, e dessa forma, habitar esse universo desterritorializado para adentrar na essência da poesia.

Em Deleuze e Guattari (1995), a desterritorialização acontece mediante o processo de desconstrução da definição de território. Geograficamente falando, o território é algo consagrado, predefinido, e estabelece um sentido de limites, fronteiras. Portanto, quando esses limites são quebrados, acontece a desterritorialização, a linha de fuga de seu sentido real. Na linguagem, esse processo se dá por meio da quebra do sagrado, daquilo que é tido como canônico; é a língua que se desagrega da sua forma original para criar outras palavras, outros significados.

E nessa desconstrução da língua o ser se refaz. O adulto volta as suas origens primitivas de infante, em que sonhar, imaginar, fantasiar é totalmente permitido. Por meio da poesia, que para o poeta Manoel não requer um ato de conhecimento, mas de incorporação, acontece a reterritorialização que é esse ato de repensar-se a partir desta desconstrução em um novo e diferente fazer e refazer-se. “Com o tempo descobriu que escrever seria/o mesmo que carregar água na peneira/No escrever o menino viu/que era capaz de ser/noviça, monge ou mendigo/ao mesmo tempo.” (BARROS, 1999, s/p).

E nesse duplo movimento “a mãe reparou que o menino/gostava mais do vazio/do que do cheio./Falava que os vazios são maiores/e até infinitos.” (BARROS, 1999, s/p); o que demonstra a sensibilidade poética a partir do nada, como diz o poeta. Quando o menino aprende a “usar as

palavras”, logo passa a fazer coisas que a sua imaginação permite como: “[...] interromper o voo de um pássaro botando um ponto final na frase. [...] modificar a tarde botando uma chuva nela”.

O ato de carregar água na peneira e a figura da mãe são imagens significativas no poema. É como se as palavras passassem pela peneira, e no momento em que se vão, não voltam a serem as mesmas. Os significados se modificam e formam um sítio linguístico que requer a compreensão, encontrada na sensibilidade da mãe que acredita no poder da poesia.

E mesmo atingindo a fase adulta o “menino” continua a ter esse olhar sinuoso, e percebe que por meio da “peraltagem” que ele fazia com as palavras, poderia viver vários personagens e transitar por diversos territórios. Acontece, mesmo que ficticiamente, uma forma de desterritorialização quando ele se propõe a usar as palavras para ser “noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo”.

A partir desse mergulho na imaginação ele faz - se assim podemos dizer -, uma viagem pelas linhas de fuga, que segundo o conceito deleuziano não se trata de uma situação impossível dentro do espaço temporal, mas sim, das várias possibilidades de se viver outros papéis, outras atividades ligadas ao desejo, as alegrias, as dores. A viagem empreendida no poema começa justamente quando o menino aprende a usar as palavras; a partir daí ele se desterritorializa.

No poema o menino descobre os prodígios da escrita e por meio da palavra ele consegue fazer coisas inacreditáveis como: interromper o voo de um pássaro, botar uma chuva na tarde, fazer uma pedra dar flor. Segundo Deleuze (1997, p. 11), a escrita literária é inseparável do devir e se configura como matéria de incompletude: “Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria visível ou vivida”. E sendo assim, não impõe uma forma, um modelo, mas antes ultrapassa os limites do real.

Segundo Coelho (2000, p. 221), a essência da poesia está inclusa na maneira como somos capazes de ver as coisas, de enxergá-las em suas minúcias. “Uma visão que vai além do visível ou do aparente, para captar algo que nele não se mostra de imediato, mas que lhe é essencial”, e que nos fará perceber as particularidades da poesia. O olhar do poeta é carregado de singularidades e a palavra se torna objeto simples, capaz de expressar o que há de mais especial: o silêncio.

“A mãe falou:/Meu filho você vai ser poeta”. A previsão da mãe de que o menino vai carregar água na peneira a vida toda, fecha o poema e deixa a ideia de que os vazios do texto se preenchem por meio da palavra inventada. São as “peraltagens” que o menino faz com a

linguagem – estado de desterritorialização da língua – que faz a diferença no poema. Sua reterritorialização se dá pelo refazer enquanto criança, de um mundo único em que o fator predominante é o território da fantasia.

É o estatuto literário que confere ao poeta a “agramaticalidade” inerente a sua escrita, que não está simplesmente na forma das palavras, mas na maneira em como ele incorpora os sentidos no poema: um menino que tem o poder de se transformar em outros personagens, que é capaz de fazer nascer flor em pedra, de colocar chuva na tarde, peixe no bolso ou catar espinhos na água, e que apesar de ser “ligado em despropósitos” de ser “cismado e esquisito” ele lida muito bem com todos os elementos da natureza e é capaz de ser compreendido pelo ser infante em suas diferentes idades, usando o poder da imaginação.

5 Lúdico e fantasia: agenciamentos de uma *menina avoada*

O lúdico na poesia se dá pelos elementos que compõem o texto poético e por seu lado sensorial e imagético que proporciona prazer ao leitor. Segundo Amarilha (1997), o lúdico e o sistema comunicativo estão intimamente imbricados, e é por meio dessa ludicidade que o texto garante uma interação individual e social com o leitor.

Em Manoel de Barros, a ludicidade se faz presente por meio da imaginação. As imagens no poema *A menina avoada*, demonstram esse aspecto, de forma que podemos perceber como as crianças interagem em seu meio cotidiano quando estão inseridas na brincadeira. No entanto, também percebemos os limites do faz-de-conta, que denotam claramente a consciência infantil entre o real e o fictício. O chegar “no fim do quintal” e despertar do sonho, ou o fato do irmão não encontrar sua namorada “que diz-que dava febre em seu corpo”, nos mostra o quanto a ludicidade está presente na vida das crianças, e o sentido de realidade que as mesmas demonstram ter durante o ato do brincar.

Ao adentrarmos o contexto do poema, viajamos junto com as crianças e nos reportamos a um período de infância em que sonhar faz parte do dia a dia. A linguagem infantil, a fabricação dos brinquedos, as vozes emitidas na fala da menina, se dá por meio do recurso da ludicidade e da fantasia presentes na poesia: “As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote:/Uma olhava para a outra./Na hora de caminhar/as rodas se abriam para o lado de fora./De forma que o carro se arrastava no chão.” (BARROS, 1999, s/p). As lembranças das brincadeiras infantis nos levam ao mundo da imaginação.

A ludicidade impõe, de certo modo, essa forma de comunicação que se dá por meio da poesia e da sensibilidade de cada leitor. O lúdico se faz presente na inserção das lembranças que nos remetem ao mundo infantil por meio das imagens criadas pela palavra poética, ao mesmo tempo em que suas fronteiras são delimitadas pelo desfalecer do sonho, quando a menina demonstra que o sonho morre no fim do quintal. É assim que Manoel de Barros traz a compreensão que existe além de um mundo inventado, um mundo real que nos acolhe após os devaneios.

A linguagem infantil é uma das liberdades da poesia, como bem diz o poeta Manoel de Barros (1999 s/p): “Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças”. Segundo Prado Jr. (2010) há, socialmente falando, uma enorme dívida com o pensamento infantil e a negação desse sujeito enquanto ser pensante. A infância é o período em que se desenvolve a fantasia que se dá também por intermédio do lúdico e “em função de nossa capacidade para alimentá-la.” (CRUZ, 2010, p. 17). É por intermédio da palavra que conseguimos desenvolver a imaginação, ou que conseguimos fantasiar.

E nada melhor do que a linguagem poética para que esses elementos se materializem. Tanto a fantasia quanto o lúdico proporcionam ao leitor um estado de desterritorialização. Pelo ato de se desvencilhar do estado real das coisas, das suas fronteiras imaginárias, há uma junção desse estado de poesia que permite ao leitor adentrar um território particular, estranho. E esse território da linguagem poética possui suas formas de agenciamento.

O agenciamento, segundo Deleuze e Guattari (1995) possui dois polos: o coletivo e o individual, nomeados aqui como: lúdico e fantasia. Os dois estão correlacionados, sendo que o primeiro está direcionado a coletividade e existe sob uma base comum, no caso a linguagem; o segundo está direcionado para o plano da unicidade, e por ser inerente a cada ser pensante, situa-se na “medida de seu anonimato”.

De acordo com os autores, um agenciamento caracteriza-se por “uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos e que estabelece ligações, relações entre eles, através das idades, sexos, reinos - de naturezas diferentes” (DELEUZE; GUATTARI, 1998, p. 84) como é o caso do lúdico e da fantasia no poema *A menina avoadada*, de Manoel de Barros. No poema, se coadunam elementos do imaginário que remetem o leitor à infância, mas que não deixam também de fazer parte da vida adulta. Podemos dizer que o agenciamento induz uma produção de subjetividades, e a proliferação dessa subjetividade, seus fluxos, frequências, causa no leitor um estado desestabilizante, nômade, identificado por meio de sua linguagem poética.

Na medida em que adentramos a desterritorialização da linguagem e fazemos conexões com outros campos, há uma multiplicidade que se direciona para uma transformação, um devir-criança que coexiste em nós por toda a nossa vida. “Conservamos, em graus diferentes, é claro, uma abertura mental que nos induz a estar constantemente observando o que nos rodeia e processando informação às vezes pelo puro prazer que nos proporciona a satisfação da dita curiosidade.” (MORIYÓN, 2010, p. 145).

No poema *A menina avoadada* os agenciamentos se fazem presentes na forma da linguagem, de como a personagem brinca de ser criança e rememora suas lembranças num ato de devir. O poema narra a história de dois irmãos que, em sua fase infantil, viveram na fazenda de seu pai. “Foi na fazenda de meu pai antigamente/Eu teria dois anos; meu irmão, nove.” (BARROS, 1999 s/p). O eu lírico vai narrando os acontecimentos infantis entre ela e a vida do irmão e construindo espaço de territorialização, geograficamente falando.

A literatura proporciona, dessa forma, uma linguagem infantil “que não é uma outra língua, nem um dialeto regional redescoberto, mas um devir-outro da língua, uma minoração dessa língua maior, um delírio que a arrasta, uma linha de feitiçaria que foge ao sistema dominante.” (DELEUZE, 1997, p. 15). É assim que se caracteriza a linguagem de Manoel de Barros, nesse aspecto de “devir-outro da língua”, de ultrapassar as fronteiras e ancorar-se fora do sistema de dominação linguística. Um puro estado de agenciamento.

“Meu irmão pregava no caixote/duas rodas de lata de goiabada./A gente ia viajar.” (BARROS, 1999, s/p). A viagem metaforicamente falando, empreendida pelas crianças, situa-se na base da reterritorialização em que a partir da fantasia, da imaginação, da ludicidade são construídas outras bases como por exemplo: a de refazer seu espaço de brincadeiras infantis por meio da fantasia. Um mundo predominantemente criado a partir do devir-criança.

“Eu ia pousada dentro do caixote/com as perninhas encolhidas./limitava estar viajando.” (BARROS, 1999, s/p). Fica claro nesse trecho do poema, o sentido de realidade. Por mais que a fantasia esteja presente, o eu lírico tem consciência desse devir-criança. O que se complementa com essa outra parte do poema: “Na travessia o carro afundou/e os bois morreram afogados./Eu não morri porque o rio era inventado”. A desterritorialização da linguagem está presente ao mesmo tempo em que essa criança reconhece o seu território que é o mundo real.

Voltar ao seu território de origem é torna-se diferente do que foi posto na escritura, é adentrar a linha de fuga representada pelo texto poético, por exemplo, e se reconstruir pelo próprio devir. E por que não pensar com o poeta? “Será que os absurdos não são as maiores/virtudes da

poesia?/Será que os despropósitos não são mais/carregados de poesia do que o bom senso?” (BARROS, 1999, s/p).

Enfim, o poema carrega em si os agenciamentos de uma menina avoada. Avoada no sentido de um ser pensante, que sonha e se reconstrói a cada instante por meio da linguagem. A fantasia é bem presente em todo o poema que traz uma ludicidade em seus versos e determina as condições de agenciamento por meio da aproximação entre o mundo real e o imaginário, entre o lúdico e a fantasia.

Considerações finais

O nosso intuito com esse trabalho está longe de querer fazer interpretações ou teorizações da obra de Manoel de Barros, mas sim, fazer aproximações e referências a sua linguagem poética e traçar um perfil sobre seus poemas que mais se aproximem da filosofia da criança. Sabemos que a obra desse poeta é relevante no que diz respeito ao estudo da poeticidade, literariedade, e envolve o universo infantil de forma a preencher os “vazios com as suas peraltagens” e criar uma língua inventada.

A invenção poética de Manoel de Barros está presente na forma como escreve seus livros, como observa a natureza e transcreve em versos todos os elementos inerentes ao universo literário. O poeta faz um regresso à infância e resgata em forma de agenciamentos um mundo inusitado em que habitam tanto os adultos quanto as crianças, e trabalha com elementos que relembram às brincadeiras infantis, provocando no leitor um retorno à infância por meio da fantasia, da imaginação.

Na poética barreana identificamos um mundo inventado que nos remete ao ser infante, que por mais que fantasie não se distancia em tudo do seu território linguístico. A linha de fuga em que se apresentam seus poemas tende, por meio da ludicidade, a se distanciar do real ao mesmo tempo em que retorna ao seu mundo e acorda do sonho.

Por mais que o poeta afirme que usa a palavra para compor seus silêncios sua poesia traz não só as vozes da infância num devir-escrita que se reinventa a cada frase, a cada poema, mas também, as vozes da natureza que compõem sua escrita e demonstram a sensibilidade e a criatividade no uso da língua. A desterritorialização, bem como os agenciamentos, fazem parte da criação poética como forma de retorno ao passado, de “invencionática”, e leva o leitor a experimentar sensações por meio da palavra.

No livro *Exercícios de ser criança*, os poemas trazem reflexões sobre o ser infante e seu mundo de sonhos, de imaginação. A escrita, que se distancia de seu padrão normativo está presente no decorrer do livro e faz inferências a infância e sua condição de sujeito pensante. Um menino que carrega água numa peneira e uma menina avoadas são representações de infâncias que se materializam pela desconstrução do real e pelo fazer poético.

Referências

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?* Literatura infantil e prática pedagógica. 8 ed. Petrópolis Vozes, 1997.

AMARILHA, Marly. Literatura e oralidade: escrita e escuta. In: DAUSTER, Tania; FERREIRA, Lucelena. (Orgs.). *Por que ler?: perspectivas culturais do ensino da leitura*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999. (Bordados de Antonia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sávila Dumont sobre desenhos de Demóstenes Vargas).

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. Iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, Manoel de. *Menino do mato*. São Paulo; Leya, 2010.

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*, pronunciada dia 7 de Janeiro de 1977; tradução e posfácio de Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Tradução de Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Bianca Albuquerque da. *Manoel de Barros: peraltices e traquinagens com a palavra poética*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras. Fortaleza, 2010. 119 f.

CRUZ, Xosé Antonio Neira. *Fantasia: a outra face da realidade*. In: AMARILHA, Marly. (org.) **Educação e leitura: redes de sentidos**. Brasília: Líber Livro, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad.: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FREITAS, Alessandra Cardozo de. *Leitura, literatura, inclusão: caminhos possíveis*. In: AMARILHA, Marly. (org.) *Educação e leitura: redes de sentidos*. Brasília: Líber Livro, 2010.

KOHAN, Walter Omar (Org.). *A infância da educação: o conceito devir-criança*. In: *Lugares da infância: filosofia*. DP&A: 2004.

Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>

Acesso em 23 set. 2015.

PRADO Jr. Plínio W. *O suplício da infância: notas sobre Bergman e a condição de infans*. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia qualitativa. In: *Metodologia científica*. 4. ed. 3 reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

MORIYÓN, Félix García. A infância, um território fronteiro. In: KOHAN, Walter Omar (Org.) *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

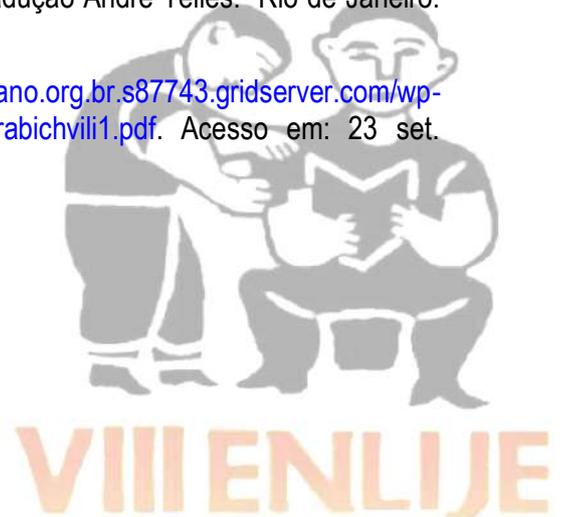
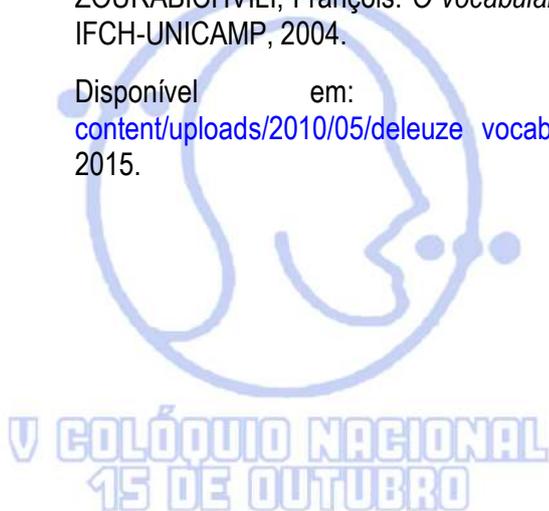
SILVA, Márcio Sales da. *O devir-criança em três tempos: Heráclito, Nietzsche e Deleuze*. Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, UERJ, 7 a 10 de setembro de 2010. Disponível em: <https://noboteco.files.wordpress.com/2010/02/marciosales2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. (Tradução Caio Meira). 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: IFCH-UNICAMP, 2004.

Disponível em: http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/wp-content/uploads/2010/05/deleuze_vocabulario-francois-zourabichvili1.pdf. Acesso em: 23 set. 2015.



A poesia infantil de Leo Cunha

Jeovânia P. do Nascimento¹

RESUMO

O presente artigo visa analisar a poesia infantil de Leo Cunha. Contudo, primeiro é preciso saber quem é Leo Cunha, quais são as suas influências, o que o levou à poesia infantil e a juvenil. Portanto, faz-se necessário averiguar quais são as principais influências exercidas sobre nosso autor, isto é, sua mãe, também escritora infantil, Maria Antonieta Antunes Cunha, e as escritoras Sylvia Orthof e Maria Clara Machado, assim como o fato de ser um herdeiro do Modernismo. Antes de irmos para sua obra, analisaremos quais são os parâmetros que Maria da Glória Bordini se utiliza, nas obras *Poesia Infantil* e *O jogo do livro infantil*, para definir se uma poesia infantil é de qualidade. Tendo esclarecido quais são as principais características que uma poesia infantil deve ter, passamos a análise de alguns dos poemas de Leo Cunha, presentes nas obras *Cantigamente* e *Poemas Lambuzados*, para podermos averiguar se seus poemas se enquadram aos critérios por Bordini. E assim, alcançamos a conclusão, demonstrando que há diversos elementos defendidos por Bordini que se encontram na poética de Cunha, se revelando, desse modo, uma poesia infantil de qualidade.

PALAVRAS-CHAVES: Poesia; Poesia infantil; Política; Qualidade.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo visa investigar a poesia infantil do escritor brasileiro, Leo Cunha. Sendo a literatura infantil uma modalidade literária com suas peculiaridades, faz-se necessário que, busquemos observar mais de perto as nuances do fazer poético da poesia infantil. Nesse intento, fizemos dois cortes para pensarmos a questão da poesia infantil.

O primeiro foi a escolha do autor, que foi definida pelo fato de ser um autor vivo, em plena produção literária, a qualidade da sua obra e a representatividade da mesma, visto que muitas das suas obras recebem o selo Altamente Recomendável, da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil). O que demonstra que a obra do autor é significativa, portanto relevante de ser pensada ao se estudar a literatura infantil.

O segundo corte foi o teórico, isto é, nos balizamos em alguns textos teóricos da professora Maria da Glória Bordini para darmos suporte ao nosso estudo. E compararmos as características que Bordini defende, como sendo aquelas que uma poesia infantil de qualidade deve ter, com as que encontramos na poética de Leo Cunha. E assim, termos base sólida para dizer que, a poesia infantil de Leo Cunha de fato representa os parâmetros diretivos de uma boa poesia infantil.

¹Mestre em Filosofia pela UFPB, especialista em Educação Interdisciplinar pela UEPB, e graduada em Filosofia e em Letras Língua Portuguesa pela UFPB. Contato: jeovaniapinho@yahoo.com.br

Ao mesmo tempo pensar um autor nacional vivo, é também, uma forma de contribuir com a disseminação da literatura infanto juvenil brasileira. Levando para a academia a produção atual que anda sendo realizada em nosso país. Isso traz consigo algumas questões, a saber, a averiguação da linguagem usada nos dias de hoje, as temáticas abordadas, o reforço ou não do pedagogismo na literatura infantil. O que traz o problema do que é que toca hoje as nossas crianças e nossos jovens, como é preciso se falar para alcançá-los e como a sociedade vê a criança e o adolescente nos dias atuais. Tudo isso fica nas entrelinhas de quando se estuda um autor que está produzindo para o público atual, logo mais motivos para nos fazermos adentrar na poética infantil de Leo Cunha.

1.1 CONHECENDO LEO CUNHA

Como já foi dito o presente artigo visa analisar a poesia infantil de Leo Cunha. Contudo, primeiro é preciso saber quem é ele? O que há neste autor? E, o que faz com que ele escreva? Quais estilos de escrever? Qual deles entra como sendo aquele no qual mais se dedica? Começemos pelo seu nome, registrado como Leonardo Antunes Cunha, ele é escritor, dramaturgo, compositor, produtor literário e professor universitário. Filho de Minas Gerais, nasceu em Bocaiúva, em 05 de junho de 66, filho do médico Eunápio Antunes Cunha e da professora universitária e escritora Maria Antonieta Antunes Cunha. Casado desde 96 com a publicitária Valéria Ayres Magalhães, eles têm dois filhos: Sofia e André. Sua formação acadêmica é em jornalismo, publicidade e propaganda pela PUC/MG, com mestrado em ciência da informação e doutorado em artes ambos pela UFMG. Ainda é professor na PUC/Minas e no UniBH, e editor do Jornal Laboratório Impressão.

Nesse ano de 2020 ele será o homenageado da Feira Literária de Oeiras/Piauí. Ele, que já está com quase trinta anos de carreira, tendo mais de 60 livros publicados, entre literatura infantil, juvenil, crônicas, contos, novela (adulta) e poesias, contudo sua escrita é mais voltada para o público infantojuvenil.

Curiosamente, Cunha publicou pela primeira vez em 1993, isto é, após ter ganhado dois grandes prêmios em 92, um no concurso de história infantis do Paraná, outro no João de Barros. Portanto, sua trajetória foi inversa, primeiro foi premiado, depois publicou. E isto provoca uma certa curiosidade, uma necessidade de tentar entender esse caminho seguido por ele, uma resposta

plausível para a questão é que, sendo filho de uma grande escritora de literatura infantil, Maria Antonieta Antunes Cunha, o mesmo deve ter passado pelo crivo de sua mãe antes de enviar as obras para os concursos, e também, deve tê-lo ajudado a pensar e trabalhar continuamente com a lapidação da sua escrita. Consequentemente, dando-lhe melhores condições de apresentar obras significantes nos concursos, de modo que o mesmo foi premiado, e como ambos os concursos premiavam com a publicação, então esta via seguida fica compreendida.

Sabemos, com base na entrevista do autor em *Bela entrevista*, que sua mãe teve importância nesse processo de formação, lhe dando todo um aparato literário, abrangendo a sensibilização, a aproximação com a linguagem da literatura infantil, o encantamento por tal forma de escrita, o conhecimento sobre o universo linguístico que permeia a literatura infantil. É nesse universo que ele cresce e se forma homem e escritor, e é sobre o mesmo que ele mais detém sua poética. Contudo, como ele mesmo afirma em uma entrevista no 'Bela Entrevista', ele também recebeu forte influência da escritora infantil, Sylvia Orthof, e da escritora e dramaturga Maria Clara Machado, sendo esta última muito amiga da sua mãe. Outra coisa significativa em sua criação, foi o fato dele ter crescido em uma livraria para crianças e adolescentes, que pertencia a sua mãe, por conseguinte ele vai crescendo dentro de todo um multiuniverso literário, lendo de tudo e encantando-se cada dia mais pela literatura, principalmente pela literatura infanto-juvenil.

Olhando e pensando estas questões podemos compreender melhor, tanto o escritor, quanto esta via contrária que ele faz, de ser premiado primeiro e depois publicar, quanto a qualidade do seu trabalho, as escolhas feitas por ele de seguir pela literatura infanto-juvenil. Por outro lado, foi naquela entrevista, citada anteriormente, que podemos descobrir o porquê dele não escrever uma literatura moralista e/ou pedagógica, pois nesta entrevista ele deixa-nos claro que não gosta da escrita moralista nem da pedagógica, nem pra escrever nem para ler, e sabemos que esta forma de escrita é muito comum em grande parte da literatura infantil, mas ele não a quer, ele quer as palavras que toquem o leitor, que sensibilizem, quer à poética que habita nas entre linhas.

Além disto, lendo-o é possível perceber que ele é um herdeiro do modernismo brasileiro, o que fica claro frente a presença da poesia concreta, da ironia, da introdução do viés político em alguns dos seus poemas, a escolha por versos livres, normalmente curtos, o uso de uma linguagem mais usual, como vemos em "O gagago", todos esses elementos nos mostram que o modernismo marcou a formação de leitor e de escritor de Leo Cunha.

1. 2 POESIA INFANTIL

O que faz com que uma poesia infantil seja ou não de qualidade? A professora Bordini, em *Poesia Infantil* (1991) faz uma análise do olhar que o adulto e a sociedade tem para com a criança, historicamente, verificando como esse olhar se transforma, e como a própria poesia infantil está interligada ao modo de se vê os infantis. Assim como, das características que a poesia infantil possui, quais são os elementos comuns na construção desta literatura, apontando defeitos e qualidades, e a linha tênue que leva certas características a penderem para um ou outro lado da balança, a saber, da boa ou má poesia. Desse modo, ela mostra a partir do seu ponto de vista o que uma poesia infantil carece ter para que possa se considerada de qualidade.

Nesse caminho nos deparamos com o debate sobre a literatura infantil moralista e pedagógica, há algo aqui relevante, é que ela não condena estas práticas. Ela apenas deixa claro que é difícil, mas não impossível, se escrever uma poesia infantil com viés moralista ou pedagógico, e mesmo assim, manter a poética como o parâmetro central da poesia, sem deixar que o pedagogismo nem o moralismo tenham supremacia sobre a poeticidade do poema. O que ela critica é que se use a poesia infantil com inversão de valores, isto é, que o moralismo e o pedagogismo estejam em primeiro plano, sem se pensar na poética, utilizando a poesia só como jogo de palavras apoéticas, com o fim de expressar um bom costume ou ensinar algo.

A poesia pode falar de tudo, inclusive se pode usá-la como Cecília Meireles faz em *O mosquito escreve*², onde ela ensina a criança escrever o nome mosquito, mas o pedagogismo não é o ponto central, a poética é, o mosquito, termina o poema indo cumprir sua função de pipar, o poema é uma brincadeira, com a qual se consegui aprender. E nesse momento não é condenável para Bordini o fim pedagógico no poema, o problema que ela apresenta é: quando há fragilização da estrutura poética em detrimento de uma poética moralizante e pedagogizante.

A ilógica presente na literatura infantil, também, é algo que a autora chama a atenção, pois segundo ela, isto separa a criança da realidade, como se a criança não fosse capaz de compreensão, como se tivesse de ser posta em uma bolha incapaz de enxergar o mundo. No entanto, ela atenta para a questão da criança, enquanto o futuro adulto, isto é, ela precisa ser posta frente a problemáticas reais, ao medo, à morte, à política, ao amor, ela precisa ver o real desmistificado, ela precisa ser introduzida em uma poesia que a leve a refletir sobre o mundo, para desse modo crescer com a capacidade de refletir, de se tornar um humano ativo na sociedade.

² Poesia presente na obra "*Ou isto ou aquilo*" de Cecília Meireles(1964).

Por isto, a poesia infantil carece seguir os mesmos padrões da poesia 'adulta' em relação à capacidade de desautomatizar aquele que lê, para se cresça como um ser pensante, precisamos educar nossas crianças a se indagarem, e a poesia produz isto, a poesia infantil de qualidade leva à reflexão e à crítica. De acordo com o que defende Bordini, podemos dizer que esse é o ponto central para o pensar a essência da poética infantil: é a construção de uma poesia reflexiva, desautomatizante, crítica. Partindo desse ponto de vista, a política que é parte da realidade, do mundo e de todos nós, seres sociais, necessita ter seu lugar garantido na poesia infantil. Para que não deixemos alheios nossos futuros adultos.

A poesia infantil contém em si jogos, aliterações, rimas, assonâncias, anáforas, diversas figuras de linguagem, que atraem pela sonoridade e por sua função imagética, contudo não pode ser só jogo de palavras, não pode se perder em palavras sem sentidos, dentro de um poema ilógico, só com a função de cunho pedagógico, por exemplo. O jogo, as figuras de linguagem, a rima, a métrica, a imagética, tudo isto faz parte, o modo de usar esses elementos, e a poética que pode ou não vir acompanhada dos mesmos, é o que torna verdadeiramente um poema infantil de excelência. Além disto, é fundamental que o poema condense em si múltiplos sentidos. Isto é o que nos ensina Bordini.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A POÉTICA DE LEO CUNHA

Dentre as obras de Leo Cunha escolhemos analisar alguns poemas dos livros: *Poemas lambuzados* (1999) e *Cantigamente* (2000). Começemos, pelo primeiro poema de *Poemas lambuzados*, que é um poema concreto, vejamos:

A POESIA SE FAZ NUM PISCAR DE OLHOS

O que faz com que esse poema nos chame a atenção? 1. Ser um poema concreto voltado para o público infantil, pois estamos acostumados a vermos a poesia concreta dirigida à poesia 'adulta', portanto, isto já nos traz certo estranhamento; 2. a ilustração do poema são vários olhos abertos, nem um dos olhos está fechado, e isto cria uma certa contradição com o piscar de olhos, ou melhor dizendo, ajuda a construir uma leitura diferenciada daquilo que está lá escrito 'A POESIA SE FAZ NUM PISCAR DE OLHOS'; 3. o mesmo verso se repete por doze vezes, e novamente deixa o leitor a repensar a afirmação do verso, pois se a poesia se faz num piscar de olhos e esses olhos estão arregalados, e se repetem tanto, não deve ser tão assim, num piscar de olhos que a poesia se faz; 4. o poema é todo escrito em caixa alta, deste modo distinguindo-se dos demais poemas do livro, e auxiliando a ideia de que precisamos arregalar os olhos, as letras se mostram arregaladas, quando estão em caixa alta. O poema tem uma forma, que torna palavras e espaços vazios da folha um todo, desse modo construindo o poema concreto, visto que tanto a estrutura quanto a disposição do poema falam assim como as palavras expostas nos versos.

Todos esses elementos, a repetição do verso, a caixa alta, a ilustração, a união de tudo isto promove um ato de reflexão, desautomatiza o leitor, e o leva a pensar em como deve ser de fato o fazer poético, já que não deve ser assim 'num piscar de olhos', se os olhos estão arregalados, se o poeta reforça com o uso da caixa alta e ainda fica ali repetindo aquele verso, isto promove a curiosidade sobre o fazer poético. É assim, mexendo com os olhos e a mente do leitor que Cunha inicia *Poemas lambuzados*.

Lendo suas obras percebemos que uma das suas características é brincar com o lúdico, adentrando o universo infantil, o mundo de Bob que toda criança carrega consigo. Tornando notório que a ludicidade é uma das marcas da poesia de Cunha, ao mesmo tempo deixando sempre uma faísca de reflexão. Exemplo disso, é o jogo que encontramos no poema 'Escondeirijo', presente no livro *Poemas lambuzados* (1999), vejamos:

ESCONDEIRIJO

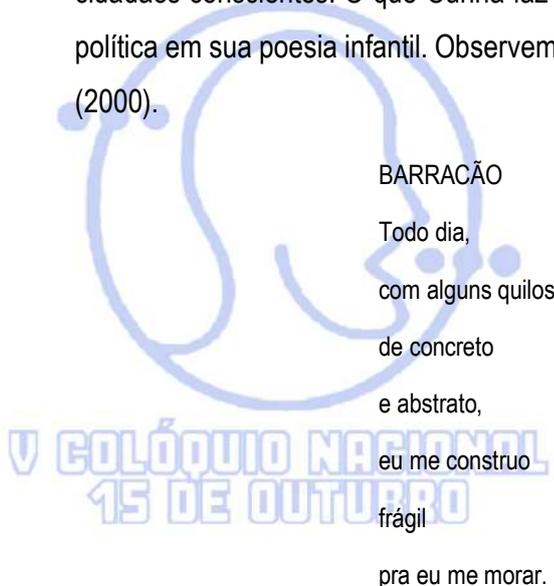
Quem escondeu a letra

da datlógrafa?

temos aqui um poema curto, e provocativo, onde a letra que falta no poema está escondida no nome do poema. Novamente provocando o leitor, já que se é um esconderijo, e alguém escondeu

a letra da *datlógrafa*, precisamos descobrir, ‘qual letra foi escondida?’, ‘quem escondeu?’ e ‘onde escondeu?’. Ora, uma criança que está começando a aprender as letras do alfabeto ao ouvir o poema, ela se incomoda, ela quer saber, quem foi esse menino danado que escondeu a letrinha? Assim, provocando encanto, incomodação, reflexão e auxiliando a construção do imaginário infantil, Cunha vai tocando o leitor, fazendo com que ele siga para a próxima página, para ver o que vai ter mais a frente.

Um outro elemento relevante na poesia infantil do nosso autor é a política, como bem nos chama atenção Bordini, a política na poesia infantil é uma linha viável e válida de se ser trabalhada, e que deve estar presente na poética infantil, pois a criança vive em um mundo social e ele é reflexo de políticas constantemente, até a forma de se lidar com as crianças envolvem questões políticas e sociais. Sendo assim, é justo que possamos introduzi as problemáticas da política na poesia infantil, até para que os miúdos cresçam com uma formação voltada para serem cidadãos conscientes. O que Cunha faz é pôr em prática a teoria de Bordini, ao dar destaque à política em sua poesia infantil. Observemos o poema ‘Barração’, presente na obra *Cantigamente*, (2000).



O título do poema ‘Barração’ de cara nos remete imediatamente a ideia de um barração, possivelmente em uma favela ou comunidade, entretanto o poema nos diz *Todo dia,/ com alguns quilos/ de concreto/ e abstrato,/ eu me construo/frágil/ pra eu me morar*. Ora, quem é capaz de se construir de concreto? E, todo dia? E, fazê-lo apenas com alguns quilos de concreto? Isto, por si só, já é bastante provativo, ainda mais, quando no quarto verso ele introduz o termo ‘abstrato’, pois quem constrói com concreto e abstrato? O que se pode construir com o abstrato? Um prédio? Uma casa? Um barração? É que não pode ser! Como é possível se construir frágil para morar em si mesmo?

O autor leva o leitor a pensar nos/as meninos/as de rua que por mais que busquem um papelão, por exemplo, todos os dias eles terão de reconstruir um lugar frágil para morar, e quando ele diz */pra eu me morar/* traz no verso uma solidão tão profunda, de quem não tem lar, não tem com quem se acalantar, e é ele só, ali na rua que terá de se construir, pra si morar. Em um país como o nosso, que existe um grande contingente de pedintes e desabrigados, é normal vermos pessoas moradores de rua. Todavia, quando Cunha traz a memória da criança para aquele/a menino/a de rua que um dia ele viu enquanto passeava com algum familiar, muito bem protegido e resguardado, ele provoca o despertar de uma reflexão sobre a condição destas outras crianças, que não tem uma casa de tijolo e cimento, capaz de protegê-la da chuva e dos perigos do mundo.

Esse é um poema extremamente profundo, capaz de suscitar a solidariedade humana no leitor, a empatia pelo outro, pensar o lugar social e político das pessoas/crianças na nossa sociedade. Claro que, a provocação se dá e de acordo com a idade, a leitura e releitura do poema, em diversas fases da vida e em cada uma, uma nova visão mais aprofundada do mesmo. Porém, o poema provocará até mesmo os/as mais pequeninos/as, contrapondo a posição, comumente defendida pela sociedade, de que as crianças não entendem determinadas coisas, e que portanto, não compreenderiam a inserção do pensamento político na poesia infantil. Cunha prova na práxis que a política na poesia e literatura infantil é possível, e que também é um meio para despertar a construção de um cidadão ativo, reflexivo na sociedade, para que o mesmo seja capaz de crescer pensando a realidade a sua volta. Ao mesmo tempo, mantendo a poética como o cerne da poesia. Logo, a poética dele se coaduna com a teoria de Bordini, que defende e mostra que é possível uma poesia política e de qualidade para crianças. Nós também acreditamos que esta forma poética é viável e necessária para a construção de um pensamento crítico para nossos rebentos.

Passemos para outros elementos que caracterizam a poesia infantil, como é o caso da presença de trava-língua nesse tipo de poética, como nos aponta Bordini, esse é um elemento linguístico utilizado por todo aquele que produz poesia infantil. Sendo assim, nosso autor não foge a regra, e também faz uso desse recurso linguístico, um exemplo em sua obra é a poesia 'O Gagago', presente na obra *Poemas Lambuzados* (1999). A saber,

O GAGAGO

O gagago gogosta de verso

Gogosta dede versinho

Gogosta de diversão.

Seu gogó ri de mansinho

Ri demais, ri de mansão.

O gagago gogosta de verso

dedesde o gugu dadá.

Quequem não gogosta de verso

dedeve estar meio gagá...

“O Gagago” é um exemplo claro de um trava-língua, ele usa a gagueira do gago para brincar com as palavras, e ainda traz o gago para o universo dos amantes da poesia. Como se fosse um convite para aquelas crianças que são gagas, e têm medo de recitar um poema, chamando-as para si, e dizendo agora para lermos esse poema todos terão de ser gagos, o que deve levar a criança que tem gagueira a se sentirem mais incluídas, não precisam ter medo de dizer gogosta, é assim mesmo ‘gogosta’. Logo, a poesia ultrapassa o uso dos recursos linguísticos para provocar a inclusão social das crianças com problema de gagueira, de fala.

Outro instrumento linguístico comum na poesia infantil é a anáfora, que encontramos no poema ‘Castigo’, da obra *Cantigamente* (2000), vamos ao poema:

CASTIGO

Podem me prender no quarto,
eu saio pela janela.

Podem trancar a janela,
eu fujo pelo telefone.

Podem cortar o telefone,
eu pulo dentro de um livro.

Notemos que o poema é composto por seis versos, que trazem três ideias, pois /*Podem me prender no quarto, eu saio pela janela.*/ é uma construção completa, todavia o poeta além de usar o recurso da anáfora, ele escolhe enfatizar a contradição presente, quando se reprime alguém e a pessoa se nega a ser reprimida. Para isto, ele deixa-nos claro que por mais que se tente, ele não se renderá. Representando a resistência com a repetição, para isto ele repeti o primeiro termo de cada verso /*podem me prender... eu saio/ podem trancar... eu fujo/ podem cortar... eu pulo.../.*

Anáfora aqui está presente para o uso de um bem maior, é um recurso linguístico, mas é mais que isto, é usada para exprimir determinação, luta, consciência, e uma resistência que não é gratuita, visto que ele pula *dentro de um livro*. Por conseguinte, ele deixa claro que sua obstinação é pelo conhecimento, pela liberdade, e ao mesmo tempo, promove o incentivo da leitura, do abrir a mente para o ato de ler. Levando-nos a verificar que o poema é curto, simples e cheio de significação, e abrilhantado pelos aparatos que a língua tem, portanto é um poema de qualidade.

Sabemos que existem vários artifícios linguísticos para enriquecer o poema, como este, a anáfora, ou a assonância, ou a alegoria, ou a simbologia, e outros mais, ainda assim a construção de uma poesia infantil digna de ser considerada verdadeiramente uma poesia, perpassa não só o uso dos variados recursos que a língua possibilita, como também, a capacidade de desautomatizar o leitor e levá-lo a reflexão, a construção de ideias presentes nas entre linhas, que motivam a crítica daquele que lê. Por conseguinte, é uma construção complexa, que reuni instrumentos da linguagem, poética, significação, ressignificação e reflexão.

CONCLUSÃO

Por fim, concluímos que várias das características defendidas por Bordini, para identificar o que vem a ser uma poesia infantil de qualidade, se coadunam com a feitura poética infantil de Leo Cunha.

Tanto quando pensamos na questão da política, quanto na concepção de uma poesia reflexiva e crítica, quanto na desautomatização presente em sua poesia, quanto na condensação de múltiplos sentidos, assim como, no uso do jogo, das dimensões sonoras e imagéticas, como anáfora, trava-língua, aliteração, assonância, simbologia.

Esta gama de elementos nos levam a concluir que a poesia infantil de Leo Cunha está de acordo com a estrutura definida pela professora Bordini, do que vem a ser uma poesia de qualidade. Além disto, a poesia dele ainda é enriquecida pela presença do concretismo e outros elementos do modernismo, como por exemplo, o verso curto e livre.

Além de trazer consigo a ideia de que as crianças e os jovens são cidadãos em processo de formação, e que por isso podem e devem receber em suas literaturas problemáticas políticas, para que os mesmos possam começar a pensar sobre essas coisas, pois elas faram cada vez mais parte de suas vidas, a tomada de consciência, como uma construção que começa na infância.

Logo, a poesia infantil de Leo Cunha está relacionada a reflexão, e também, se põe contra o pedagogismo, usando a poesia para ensinar, mas ensinar a pensar, e não apenas a formar palavras, ou as letras, ou rima, mas a olhar para o poema, espantar-se e refletir sobre ele..

Conclusão essa que, faz com que notemos a importância de se levar para a sala de aula poesia como a de Leo Cunha, que impulse o espírito investigativo dos estudantes, que possamos mostrar a política a partir de uma linguagem lúdica, como é a poesia. E assim, com a ajuda da literatura infantil juvenil fomentarmos o desenvolvimento da cidadania nas crianças e adolescentes. E compreendermos os nossos jovens como seres pensantes, que apenas precisam de bom alimento, para crescerem fortes e conscientes de si e do mundo.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

BORDINI, Maria da Glória. Política, criança e poesia infantil. In: PAULINO, Graça (Org.). **O jogo do livro infantil**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1997.

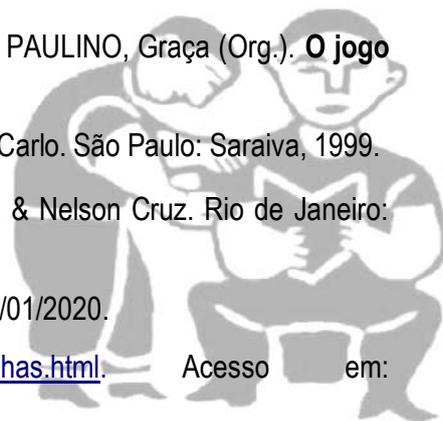
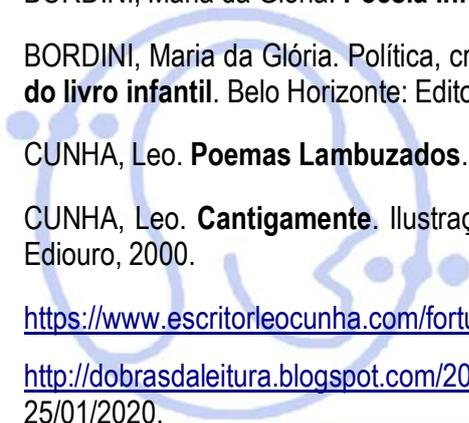
CUNHA, Leo. **Poemas Lambuzados**. Ilustrações de Flávio Del Carlo. São Paulo: Saraiva, 1999.

CUNHA, Leo. **Cantigamente**. Ilustrações de Marilda Castanha & Nelson Cruz. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

<https://www.escritorleocunha.com/fortuna-critica>. Acesso em: 25/01/2020.

<http://dobrasdaleitura.blogspot.com/2014/12/duas-tres-quatro-linhas.html>. Acesso em: 25/01/2020.

https://www.youtube.com/watch?time_continue=21&v=mYd8rC8yotq&feature=emb_logo. Acesso em: 25/01/2020.



Representatividade da autoria feminina em poemas: uma pesquisa em um LD do Ensino Médio

Maria Vanessa Monteiro das Chagas¹

Laurênia Souto Sales²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a presença do gênero poema no volume 3 do livro didático Português: Linguagens (CEREJA e MAGALHÃES, 2013), adotado em escolas públicas do Ensino Médio no estado da Paraíba. Para embasar teoricamente a pesquisa, foram realizados estudos que levaram em consideração o letramento literário (SOARES, 1999) viabilizado (ou não) por manuais didáticos (MACHADO, 2005), bem como trabalhos que acompanham o percurso de avaliação do livro didático (OSAKABE e YATSUDA, 2004; ROJO e BUNZEN, 2005) e as orientações dos documentos oficiais acerca do ensino de literatura na educação básica (BRASIL, 2000; 2006; 2018). Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa de análise documental, na qual partimos da catalogação dos gêneros presentes nas quatro unidades do livro, e então analisamos a abordagem do gênero poema, com ênfase na reflexão acerca da presença da literatura de autoria feminina. O resultado das análises revela que é ofertado um percentual significativo de textos, em sua maioria da esfera literária, contudo a autoria feminina dos poemas ocupa um espaço bastante desproporcional em relação ao quantitativo de textos ali presentes, fato que revela certa limitação por parte do LD em análise, dada a necessidade da representatividade da literatura de autoria feminina. Além disso, verificamos que se faz necessária a reflexão, por parte do docente, sobre o material adotado, sendo pertinente a submissão deste a adaptações para adequação ao contexto específico em que é utilizado.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático; Literatura; Poemas; Autoria feminina.

1 Introdução

O livro didático (LD) ocupa relevante espaço nas salas de aula da Educação Básica e, de acordo com Jurado e Rojo (2006), esse material é, muitas das vezes, o único recurso escrito ao qual se tem acesso nas aulas, o que o torna fonte primária das leituras realizadas no espaço escolar. Nesse contexto, cabe refletir sobre o que é ofertado aos discentes nas coleções adotadas pelas escolas, pois a seleção de textos feita constitui um reflexo da sociedade em que circulam. Exemplo disso é que à época das antologias, como a Antologia Nacional de Fausto Barreto e Carlos de Laet, havia uma primazia por autores brasileiros e portugueses já falecidos, que correspondia ao ideal de nacionalismo vigente na sociedade recém tornada republicana. Tal relação torna-se clara quando analisamos o contexto em que a obra foi produzida, e leva-nos a

¹ Mestranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail para contato: vanessachagasm@gmail.com

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail para contato: laureniasouto@gmail.com

questionar o quê de nossa sociedade tem se refletido nas coleções de Língua Portuguesa adotadas nos últimos anos.

Ao analisar a coleção Português: Linguagens, de Cereja e Magalhães (2013), adotada no triênio 2015-2017 pelas escolas estaduais do município de Mamanguape (PB), foi constatada uma expressiva presença do gênero poema, o que nos instigou a atentar para este gênero em específico. Por esse motivo, o presente trabalho tem como objetivo discutir como se dá a abordagem do gênero poema no volume 3 do LD citado, com ênfase na reflexão acerca da presença da literatura de autoria feminina.

Para embasar teoricamente a pesquisa, foram realizados estudos que levaram em consideração o letramento literário (SOARES, 1999; COSSON, 2017) viabilizado (ou não) por manuais didáticos (MACHADO, 2005), bem como trabalhos que acompanham o percurso de avaliação do livro didático (OSAKABE e YATSUDA, 2004; ROJO e BUNZEN, 2005) e as orientações dos documentos oficiais acerca do ensino de literatura na educação básica (BRASIL, 2000; 2006; 2018).

No tocante aos aspectos metodológicos, esta pesquisa é de natureza qualitativa e de análise documental, cujas etapas seguidas foram: a) Catalogação dos gêneros discursivos presentes no volume 3 da coleção Português: Linguagens, de autoria de Cereja e Magalhães (2013); b) Identificação dos poemas de autoria feminina; c) Análise de atividades de leitura apresentadas para dois poemas de autoria feminina presentes no eixo Literatura

O material didático de apoio ao professor tem ocupado importante espaço nas salas de aula brasileiras desde a chegada das antologias, como a Antologia Nacional, de autoria de Fausto Barreto e Carlos de Laet, que se fez presente em escolas como o Colégio Pedro II durante mais de meio século, e serviam ao propósito de ensinar a arte do bem falar e do bem escrever, através da leitura de autores canônicos (FERNANDES, 2010). Esta obra, tal qual os LD que são adotados pelas escolas atualmente, apresentava uma seleção de textos a serem lidos no ambiente escolar. No entanto, há algumas particularidades que foram parcialmente deixadas de lado, ou reconfiguradas, nas últimas décadas, como a opção por apresentar especificamente textos de autores brasileiros ou portugueses já falecidos.

A democratização do ensino ocorrida na década de 1960 no país acarretou mudança e ampliação do público escolar. Com a incorporação das camadas populares às escolas, o ensino sofreu modificações significativas, uma vez que tanto o corpo docente quanto o discente não eram mais exclusivamente membros da elite (OSOKABE; YATSUDA, 2004). Tal situação impôs desafios, uma vez que a demanda do ensino cresceu de maneira acelerada e desigual ao tempo necessário para a formação de profissionais docentes. Assim, conforme Silva Ota (2009), os professores que chegavam às escolas tinham uma formação pouco consistente. Nesse contexto, surge o LD, que, de acordo com Geraldi (1997), foi automatizando

a um tempo o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material. [...] Assim, a solução para o despreparo do professor em dado momento parece simples: bastaria oferecer-lhe um livro que sozinho ensinasse aos alunos tudo que fosse preciso (GERALDI, 1997, p. 117).

Assim, o LD vai conquistando seu lugar em sala de aula enquanto ferramenta de ensino. No entanto, conforme critica Geraldi (1997), nesse momento de mudanças significativas no cenário educacional, esse suporte adquire autonomia e torna-se mais que um agente de significativa intervenção; acaba por, sozinho, orientar e ensinar. Tal concepção sobre o material é apontada também por Dionísio (2000), que reconhece no LD um potencial para traçar um percurso a ser seguido.

Em reconhecimento ao importante papel ocupado pelo LD nas escolas, e em vista da vasta demanda desse material, dentre outras medidas que a antecederam, em 1985, com o Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Governo criou o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que tem como função avaliar, comprar e distribuir livros didáticos de Ensino Fundamental para as escolas públicas. O programa passa, então, por algumas modificações, após um processo de avaliação pedagógica dos livros, que se deu com o auxílio de profissionais de cada área e acarretou o surgimento do 1º Guia de Livros Didáticos.

Após os resultados positivos alcançados pelo PNLD, surge um programa voltado para o Ensino Médio: o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLD ou PNLEM. Criado em 2004, o Programa foi implementado no ano seguinte nas regiões Norte e Nordeste. A partir desse momento, os LD passaram a ser selecionados a cada triênio, e, em 2006, foi lançado o primeiro Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio, que segue sendo utilizado pelas escolas para a seleção do material a ser adotado (FERNANDES, 2010).

Ademais, mais recentemente, em 2018, foi criado o PNLD Literário, que tem por função a distribuição de coleções de obras literárias escolhidas pelas escolas através de um catálogo disponibilizado juntamente com um Guia. Tal ação constitui uma medida de ampliação ao acesso de obras literárias não somente nas bibliotecas escolares, mas nas residências dos alunos, possibilitando o contato com o texto literário na íntegra e fora dos limites do LD e dos muros da escola.

Sobre a consulta a esses Guias, cabe refletir que a análise do LD realizada pelos docentes não deve(ria) se resumir ao exposto no documento, pois, apesar de ser elaborado por profissionais qualificados e contar com a imparcialidade que lhe cabe, as análises lá contidas são permeadas dos discursos que constituem os indivíduos que realizam tal análise. Do mesmo modo, as vivências pessoais e profissionais situadas em um contexto específico influenciam a opinião e o trabalho realizado pelos professores da educação básica com o LD em salas de aula reais e social, histórica e politicamente constituídas.

3 Literatura e ensino: da formação do sujeito leitor e do ser humano

Em sociedades letradas como a nossa, a leitura possui notória importância e abrangente presença em nosso cotidiano. Contudo, de modo geral, o hábito da leitura tende a se dar de maneira mais sistematizada no ambiente escolar, uma vez que a escola constitui um local privilegiado para o trabalho com vistas ao seu aprimoramento. Somado a isso, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), essa instituição é incumbida da tarefa de formar os alunos para a vida em sociedade e o exercício pleno da cidadania.

Nesse contexto, a literatura, que constitui um importante artefato cultural que possui uma relação mútua com a sociedade – influencia e é influenciada por ela – requer uma atenção especial por parte dos docentes no processo de formação do leitor. Estes profissionais, que têm por função a mediação do processo de ensino-aprendizagem, exercem considerável influência no repertório de leituras dos alunos para além dos muros da escola, de modo a intervir direta ou indiretamente na formação dos gostos pessoais dos alunos, uma vez que muitos destes têm acesso à literatura tão somente através da seleção ofertada pelo professor ao longo de cada ano letivo (COSSON, 2017).

Cabe refletir que a literatura, concebida por Antonio Candido (2011) como um bem incompressível, ou seja, um direito considerado básico, que deveria ser assegurado a todos os seres humanos, possui importante papel na constituição destes como tal. Isso se dá porque “os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática” (CANDIDO, 2011, p. 175), de modo que o contato com o texto literário proporciona o (re)conhecer a sociedade e a nós mesmas/os.

Acerca disso, a BNCC aponta que “a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando” (BRASIL, 2018, p. 491). Desse modo, para além da fruição, a literatura constitui um ponto de interseção entre o ser humano e a sociedade, que possibilita um contato que pode viabilizar a reflexão sobre esta última, bem como a efetividade do poder humanizador da literatura apontado por Candido (2011).

Quanto aos textos trabalhados em sala de aula, faz-se necessário levar em consideração que

à exceção daqueles produzidos especialmente para esse contexto – os didáticos, por exemplo – são *escolarizados*. Isso quer dizer que são retirados de sua esfera de produção/circulação/recepção de origem (a literatura, por exemplo) e repostos em outra situação de produção, em uma esfera que tem fim específico de ensino de um objeto escolar, seja um conhecimento, seja uma capacidade leitora, seja uma prática letrada. (JURADO; ROJO, 2006, p. 45)

A escolarização problematizada pelas autoras tem sido alvo de reflexões há décadas. De acordo com Pinheiro (2006), a obra *Do ideal e da Glória* (1978), do escritor pernambucano Osman Lins, inaugurou um tipo de crítica fecunda aos manuais didáticos de literatura que impunham inquestionáveis normas através de um tom ameno e aliciador (LINS, 1978). Em seguida, Lígia Chiappini de Moraes Leite, em seu livro *Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate* (1983), tece críticas sobre o efeito apaziguador da proposta dos manuais didáticos de literatura que, por oferecerem “respostas bem dosadas”, viriam a desmotivar a inquietação criadora.

Nos últimos anos, além da metodologia apresentada pelo LD, tem-se questionado sobre o que é ofertado em termos de leitura, e, em especial, sobre a autoria destes textos (MOURA, 2007; SOUSA 2016; ALBUQUERQUE 2019). Desse modo, esse material, que tem como finalidade didática ensinar, instruir e conduzir (ROJO; BUNZEN, 2005), tem sido analisado sob a ótica emergente da nova sociedade, fruto de inúmeras transformações advindas de lutas sociais e políticas, marcadas, entre outros fatores, por questões de gênero.

Tal problematização possui estreita relação com o letramento literário que deve(ria) ser desenvolvido na escola, e é definido por Soares (1999, p. 18) como “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo com conseqüência de ter-se apropriado da escrita”. Acerca do tema, Cosson (2009, p. 23) alerta que

devemos compreender que o letramento literário é 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.

Nesse sentido, chegamos a um ponto importante de nossa discussão: a descaracterização da obra literária que pode ocorrer em decorrência da escolarização. A partir desta problemática, apresentaremos, a seguir, uma explanação sobre a estrutura e a oferta de textos no LD que constitui o *corpus* deste estudo, visando analisar o que é ofertado e, em seguida, analisar como os textos podem ser abordados através das atividades de leitura propostas.

4 A coleção Português: Linguagens (2013): estrutura e oferta de textos

A coleção Português: Linguagens, de autoria de Cereja e Magalhães (2013), está entre as indicadas pelo PNLD (BRASIL, 2014), e, conforme o Programa, é articulada pela leitura e apresenta contextualização da produção literária, que conta com informações relevantes sobre autores e obras dos movimentos literários estudados.

Em se tratando do LD em análise, o PNLD (BRASIL, 2014) aponta que apesar das atividades explorarem as capacidades cognitivas e atitudes em relação à leitura, “nem sempre a materialidade do texto, as convenções e os modos de ler próprios de determinado gênero são explorados” (BRASIL, 2014, p. 57).

Quanto à estrutura, a coleção possui três volumes, que apresentam estrutura semelhante. Os livros são estruturados em quatro (4) unidades, que possuem entre oito (8) e dez (10) capítulos cada. Todas as unidades são divididas em quatro eixos: Literatura, Língua: uso e reflexão, Produção de Texto e Interpretação de texto. Na abertura das unidades, há uma imagem ou painel de imagens e pelo menos um texto verbal que serve como primeira motivação para os estudos realizados na unidade. Ao final das unidades, há a seção *Em dia com o ENEM e o vestibular*, composta por questões do ENEM e vestibulares, e o capítulo *Vivências*, que encerra as unidades com propostas de projetos relacionados com a leitura e com a produção de texto.

Os capítulos de Literatura iniciam com uma síntese das ideias gerais do capítulo e dividem-se em três seções: A linguagem do movimento literário, Capítulos sobre autores e Literatura comparada. Já os capítulos de produção de texto organizam-se em duas ou três seções: *Trabalhando o gênero*, *Produzindo o gênero em estudo* e *Escrevendo com expressividade*. Contam também com duas subseções: Planejamento do texto e Revisão e reescrita.

Há, ainda, os capítulos voltados ao estudo da língua – Língua: uso e reflexão –, que são divididos nas seguintes seções: *Construindo o conceito*, *Conceituando*, *Exercícios*, *A categoria gramatical na construção do texto* e *Semântica e discurso*, e os capítulos dedicados à Interpretação de texto, os quais se encontram ao final das unidades e dividem-se em duas partes: o assunto abordado e a seção *Prepare-se para o ENEM e o vestibular*. Estes capítulos possuem um breve resumo sobre o conteúdo estudado e uma explanação sobre o que são e como realizar as atividades de interpretação abordadas no capítulo, com exemplos extraídos de provas de ENEM e vestibulares e atividades autorais.

Quanto à distribuição dos eixos nas unidades no Volume 3, foi constatado o seguinte:

Quadro 1 - Distribuição dos eixos nas unidades no Volume 3 do livro Português: Linguagens (2013)

UNIDADES	Literatura	Produção de texto	Língua: uso e reflexão	Interpretação de textos
Unidade I	6	2	2	1
Unidade II	4	2	3	1
Unidade III	4	1	2	1
Unidade IV	6	1	2	1
TOTAL	20	6	9	4

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como pode ser observado, em concordância com o apontado pelo PNLD (BRASIL, 2014), há uma expressiva ênfase dada à literatura na coleção e neste volume em específico, de modo que o eixo literatura possui recorrência maior que a soma dos demais eixos. Alinhado a isso, a catalogação dos gêneros demonstrou que o Volume 3 da coleção Português: Linguagens (2013) possui uma oferta bastante expressiva de textos, 217 no total, correspondentes a 24 gêneros

discursivos. O Quad. 2, disposto a seguir, apresenta os 24 gêneros presentes no LD analisado, o quantitativo de sua recorrência e o percentual de aparição em relação ao total.

Quadro 2 - Gêneros discursivos representados no Volume 3 do livro Português: Linguagens
(2013)

GÊNERO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Anúncio	17	7,83%
Artigo	10	4,60%
Aviso	1	0,46%
Canção	8	3,68%
Carta	12	5,52%
Cartum	3	1,38%
Coluna	1	0,46%
Conto	10	4,60%
Convite	1	0,46%
Crônica	5	2,30%
Ensaio	1	0,46%
Entrevista	1	0,46%
Fábula	1	0,46%
Gráfico	1	0,46%
Manchete	2	0,92%
Manifesto	1	0,46%
Notícia	3	1,38%
Peça teatral	3	1,38%
Placa	1	0,46%
Poema	97	44,70%
Redação	3	1,38%
Romance	15	6,91%
Tabela	1	0,46%
Tira	19	8,75%
TOTAL	217	100%

Fonte: Elaborado pelas autoras

Dentre os gêneros mais recorrentes destacam-se, respectivamente, o poema, a tira e o anúncio. Presente em quase 45% da coleção, a intensa oferta deste primeiro chamou-nos a atenção, o que nos levou a verificar sua recorrência ao longo das unidades, informação quantificada no Quad. 3, a seguir.

Quadro 3 - Quantitativo da presença do gênero poema no Volume 3 da coleção Português: Linguagens (2013)

Quantitativo da presença do gênero poema no livro do 3º ano, da coleção Português: Linguagens (2013)		
UNIDADE	QUANTIDADE	AUTORIA FEMININA
Unidade I	35	0
Unidade II	8	0
Unidade III	26	5
Unidade IV	28	4
Total	97	9

Fonte: Elaborado pelas autoras

Esses dados demonstram, mais uma vez, a expressiva presença do gênero poema na coleção, mais especificamente em cada unidade. É possível perceber que as unidades apresentam uma quantidade consideravelmente semelhante do gênero, com exceção da segunda, que tem como tema central o romance da década de 30.

Um dado que se mostrou passível de reflexão durante a catalogação dos gêneros presentes no LD foi a inexpressiva presença da autoria feminina ao longo das unidades, de modo que há casos em que nenhum dos poemas ofertados à leitura foram escritos por mulheres. Assim, dos 97 poemas, apenas 9 são de autoria feminina, o que corresponde a 9.27% do total. Vejamos, no Quad. 4, os títulos e autoras dos poemas ofertados à leitura nas unidades III e IV do LD analisado.

Quadro 4 – Poemas de autoria feminina presentes no Volume 3 da coleção Português: Linguagens (2013)

Título	Autora	Unidade
--------	--------	---------

Pequena canção da onda	Cecilia Meireles	III
Música	Cecilia Meireles	III
Romanceiro da inconfidência	Cecilia Meireles	III
1º motivo da rosa	Cecilia Meireles	III
Lépida e leve	Gilka Machado	III
Quarto minguante	Filipa Leal	IV
Roedor	Donizete Galvão	IV
A cidade	Donizete Galvão	IV
Exortação	Tania Macedo e Rita Chaves	IV

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como pode ser observado, dentre os nove (9) poemas presentes ao longo do LD, quatro (4) são de autoria de Cecilia Meireles e dois (2) são de Donizete Galvão. Dessa forma, em termos de representatividade da autoria feminina, apenas seis (6) autoras são potencialmente lidas através do LD.

A baixa oferta levou-nos a questionar sobre a forma como tais textos podem ser potencialmente abordados em sala de aula através das atividades de leitura. Tal reflexão será apresentada na seção a seguir, através da análise de duas amostras de atividades presentes nas unidades III do LD.

5 O texto literário em sala de aula: um olhar sobre as atividades de leitura de poemas de autoria feminina

As discussões empreendidas até aqui enfatizam o importante papel ocupado pelo livro didático nas escolas de Ensino Básico, especificamente as da rede pública de ensino. Além de tomar conhecimento sobre quais textos são ofertados, buscamos averiguar qual a proposta de leitura apresentada para os poemas de autoria feminina, pois uma vez que há uma baixa oferta desses poemas, espera-se que as atividades possibilitem que o texto seja explorado discursivamente, de modo a possibilitar não apenas a compreensão, mas também o deleite. Para

isso, analisamos algumas atividades propostas para o trabalho com os textos. Neste tópico, apresentamos duas amostras de atividades propostas na unidade III do LD em análise.

A primeira amostra encontra-se no capítulo 5 e pertence ao eixo Literatura. Intitulado “Cecília Meireles e Vinícius de Moraes”, este capítulo apresenta os autores citados no título enquanto expoentes da segunda geração modernista, descrevendo o fazer poético e mencionando os principais temas abordados por eles. Vejamos, a seguir, a primeira atividade proposta para a leitura de um poema de Cecília Meireles no capítulo.

Figura 1 - Atividade de leitura presente no quinto capítulo da unidade III do volume 3 da coleção Português: Linguagens, de autoria de Cereja e Magalhães (2013)

LEITURA

Este é o primeiro de uma série de cinco poemas que abordam o tema da efemeridade do tempo, todos intitulados “motivo da rosa”, da obra *Mar absoluto*. ✓

1º motivo da rosa

Vejo-te em seda e nácar,
e tão de orvalho trêmula,
que penso ver, efêmera,
toda a Beleza em lágrimas
por ser bela e ser frágil.

Meus olhos te ofereço:
espelho para a face
que terás, no meu verso,
quando, depois que passes,
jamais ninguém te esqueça.

Então, de seda e nácar,
toda de orvalho trêmula,
serás eterna. E efêmero
o rosto meu, nas lágrimas
do teu orvalho... E frágil.

(Obra poética, cit., p. 232.)

efêmero: de pouca duração, passageiro, transitório.
nácar: substância branca, com reflexos irizados,
que se encontra no interior das conchas.

In: Cecília Meireles. São Paulo: Abril Educação, 1982. p. 6. Literatura Comentada.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 270)

Como pode ser observado, a atividade inicia por uma breve apresentação do poema que será lido, de modo a justificar o título “1º motivo da rosa” e situar a obra em que foi publicado: *Mar absoluto*. Em seguida, o poema é exposto na íntegra para a leitura, verificada, posteriormente, através das questões apresentadas na Fig. 2.

Figura 2 - Atividade de leitura presente no quinto capítulo da unidade III do volume 3 da coleção Português: Linguagens, de autoria de Cereja e Magalhães (2013)

1. Compare a estrutura formal do poema – métrica, seleção vocabular, construção sintática, sonoridades – à dos poemas modernistas da primeira geração. Em que elas se diferenciam?
2. De acordo com a 1ª estrofe do poema de Cecília Meireles, que atributos tem a rosa para simbolizar a efemeridade das coisas?
3. Identificado com a condição da rosa, o eu lírico busca um meio para eternizar a flor. Qual é esse meio?
4. A identificação com a condição da rosa revela uma profunda inquietude do eu lírico perante a força avassaladora do tempo.
 - a) Destaque da última estrofe do poema elementos que comprovem, além da identificação, a transferência dos atributos da rosa para o eu lírico.
 - b) Se a rosa pode alcançar a imortalidade, levante hipóteses: Por que meio o eu lírico também pode eternizar-se?

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 271)

A primeira questão se volta para a estrutura formal do poema, uma vez que solicita que o aluno “compre a estrutura formal do poema – métrica, seleção vocabular, construção sintática, sonoridades – à dos poemas modernistas da primeira geração” e aponte em que elas se diferenciam. Assim, é solicitado que o aluno realize uma comparação entre os conteúdos já estudados através deste poema.

Em seguida, na segunda questão, o foco volta-se para a primeira estrofe em específico, e solicita-se que o aluno aponte “que atributos tem a rosa para simbolizar a efemeridade das coisas”. Essa questão está relacionada tanto ao sentido do poema quanto ao conteúdo imediatamente anterior à atividade: uma discussão sobre o tratamento que a autora do poema dá à efemeridade do tempo em suas produções.

A terceira questão consiste na solicitação da identificação da forma a partir da qual o eu lírico buscou eternizar a flor. Para respondê-la, o aluno deveria ler o poema com atenção, bem como observar a imagem relacionada para o poema, a qual se encontra no canto superior direito da Fig. 2.

Por fim, a quarta questão é dividida em duas: a pergunta (a), voltando-se à localização de informações, orienta que sejam destacados, na última estrofe, os elementos que “comprovem a transferência de atributos da rosa para o eu lírico”; e a pergunta (b), a partir da qual solicita-se que o aluno levante a seguinte hipótese: “por que meio o eu lírico pode também eternizar-se?”.

Assim, a atividade contempla diversas estratégias de leitura, tais quais a localização de informações, criação de hipóteses e ativação do conhecimento de mundo do leitor (ROJO, 2009).

No entanto, pouco dá espaço para a fruição do texto literário, de modo que a figura do leitor abre espaço à do estudante que precisa (apenas) aprender sobre, e não apreciar.

Vejamos, a seguir, como se dá a leitura na segunda amostra, composta por um poema da autora Gilka Machado e situada no capítulo 8, que tem por título “Competências e Habilidades do ENEM, e pertence ao eixo Interpretação de texto. Inserida especificamente na seção “Em dia com o ENEM e o vestibular”, a atividade é a seguinte:

Figura 3 - Atividade de leitura presente no oitavo capítulo da unidade III do volume 3 da coleção Português: Linguagens, de autoria de Cereja e Magalhães (2013)

12. (ENEM)

Lépida e leve

Língua do meu Amor velosa e doce,
que me convences de que sou frase,
que me contornas, que me vestes quase,
como se o corpo meu de ti vindo me fosse.
Língua que me cativas, que me enleias
os surtos de ave estranha,
em linhas longas de invisíveis teias,
de que és, há tanto, habilidosa aranha...
[...]

Amo-te as sugestões gloriosas e funestas,
amo-te como todas as mulheres
te amam, ó língua-lama, ó língua-resplendor,
pela carne de som que à idola emprestas
e pelas frases mudas que proferes
nos silêncios de Amor!...

MACHADO, G. In: MORICONI, I. (org.). *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001 (fragmento).

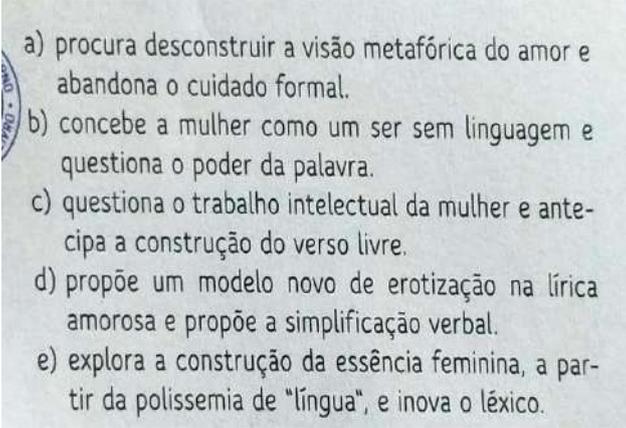
A poesia de Gilka Machado identifica-se com as concepções artísticas simbolistas. Entretanto, o texto selecionado incorpora referências temáticas e formais modernistas, já que, nele, a poeta:

ENLIJE

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 293)

Como pode ser observado, esta é uma questão do ENEM, como diversas das outras desta seção, e inicia diretamente pelo texto a ser lido, que é um fragmento do poema “Lépida e leve”, de Gilka Machado. Logo abaixo, há o seguinte enunciado: “A poesia de Gilka Machado identifica-se com as concepções artísticas simbolistas. Entretanto, o texto selecionado incorpora referências temáticas e formais modernistas, já que, nele, a poeta”, e são apontadas as opções que constam na Fig. 4.

Figura 4 - Atividade de leitura presente no oitavo capítulo da unidade III do volume 3 da coleção Português: Linguagens, de autoria de Cereja e Magalhães (2013)

- 
- a) procura desconstruir a visão metafórica do amor e abandona o cuidado formal.
 - b) concebe a mulher como um ser sem linguagem e questiona o poder da palavra.
 - c) questiona o trabalho intelectual da mulher e antecipa a construção do verso livre.
 - d) propõe um modelo novo de erotização na lírica amorosa e propõe a simplificação verbal.
 - e) explora a construção da essência feminina, a partir da polissemia de "língua", e inova o léxico.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 293)

O enunciado da questão e as opções de respostas demonstram que o foco se volta ao reconhecimento dos traços da estética modernista no poema, em oposição às concepções artísticas simbolistas com as quais, de acordo com o enunciado, a poeta identifica-se. Assim, há um processo de leitura em busca da localização de informações associáveis aos estudos empreendidos sobre as escolas literárias.

Tal abordagem, assim como no caso da primeira amostra, deixa a fruição em segundo plano, e, neste caso, põe em evidência o conhecimento teórico. Sobre este, Andrade (2014, p. 20) aponta que "os conhecimentos teóricos e críticos lançam outra luz sobre a compreensão do literário que pode provocar mudanças, mas não impedem e podem até mesmo, de maneira contraditória, favorecer certa distância do aluno em relação ao texto literário". Ainda de acordo com o autor, é preciso trabalhar com a ideia do texto literário não somente como objeto do conhecimento, mas como objeto de uma reflexão estética, e esta ótica pode variar de acordo com a metodologia adotada para a abordagem da leitura.

Sobre as possibilidades metodológicas, trabalhos como a Oficina de criação poética desenvolvida por Andrade (2014) e as sugestões para a proposição de círculos de leitura apresentadas didaticamente por Cosson (2017) demonstram que é possível ir além do LD, favorecendo momentos de contato direto com a leitura e produção de literatura. Além destes, citamos a Unidade de Poesia Intensiva (UPI) desenvolvida por alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) sob a orientação de Silva (2017), que consistiu no

incentivo ao contato dos alunos participantes entre si e com a literatura, e que culminou na produção de “pílulas poéticas”.

Ações como as descritas apontam para a necessidade e benefícios que a prática do planejamento pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ofertar momentos mais lúdicos e de contato direto com a poesia pode acarretar maior engajamento dos alunos e favorecer uma formação que vai além da correspondência à proposta curricular. É preciso, portanto, ser sensível às demandas que emergem do contexto específico da sala de aula, bem como conhecer o material adotado para utilizá-lo de maneira adequada, realizando ajustes quando necessário e compreendendo-o como um instrumento/suporte, e não um mapa que indica um único caminho.

Considerações finais

A partir das discussões aqui empreendidas, é possível afirmar que no volume analisado há atividades que podem contribuir para a compreensão e fruição dos poemas, contudo há casos em que a leitura se dá de modo superficial, situação que evidencia a necessidade e relevância da prática de planejamento docente, ao mesmo tempo em que revela os limites do material didático, que podem e devem ser submetidos a adaptações.

Sendo o LD apenas um dos recursos que podem ser utilizados pelo professor, cabe a este escolher métodos que se adequem à turma e aos objetivos de suas aulas, e, quando necessário, aprofundar as discussões presentes no material didático, a fim de complementar a proposta de acordo com as necessidades que se apresentam no processo educacional.

Cabe, ainda, ao profissional docente um trabalho crítico na curadoria da oferta de textos a serem lidos em sala de aula, com especial atenção à questão da autoria, pois, conforme apresentado ao longo deste trabalho, o espaço destinado à literatura de autoria feminina ainda é pouco expressivo. Assim seria possível, por exemplo, despertar o interesse pelas temáticas sociais e políticas abordadas sob a ótica feminina.

Defende-se, portanto, que o professor deve compreender o material didático como um recurso utilizado para atingir determinados fins educacionais, e, para tal, é possível que alterações e acréscimos sejam feitos na proposta para que ela surta um efeito positivo em contextos de salas de aula específicas.

Referências

ALBUQUERQUE, M. C. *Palavra de mulher, novos leitores: a presença de escritoras nas aulas de literatura em escolas públicas do município de Quixeramobim*. Dissertação (Mestrado em História e Letras) – Universidade Federal do Ceará. Quixadá, 151p. 2019.

ANDRADE, F. C. Por uma renovação do ensino de literatura: oficina de criação poética. IN: PINHEIRO, H.; NÓBREGA, M. (Orgs.). *Literatura e ensino: aspectos metodológicos e críticos*. Campina Grande: EDUEFCG, 2014, p. 19-40.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC. 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm]. Acesso em: 8 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2015: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Média Tecnológica, 2000.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCH, Beth. (Org.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa – letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora/CEALE, 2005, p.73-118.

CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*, 1. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

DIONÍSIO, M. L. T. *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português*. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina Editora. 2000.

FERNANDES, M. A. *A leitura no livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio*. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e ensino. IN: GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, p. 39-56.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? IN: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia; et al. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial 2006.

LEITE, L. C. M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LINS, O. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus Editorial, 1976.

MACHADO, M. Z. V. *Na contramão do letramento literário: leitura de poemas em livros didáticos*. Revista Vertentes. Universidade Federal de São João Del Rei, 2005.

MOURA, N. C. *Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa: permanências e mudanças*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 258p. 2007.

OSAKABE, H.; YATSUDA, F. E. Literatura. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/DPPEM, 2004.

PINHEIRO, H. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 103-116.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA OTA, I. A. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. *Educar em Revista*. Paraná, n. 35, 2009.

SILVA, M. M. Literatura, poesia e ensino: considerações a partir da formação de professores. *Revista Práticas de linguagem*. Juiz de Fora, v. 7, n. 2, 2017. Disponível em: [<https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/28501>]. Acesso em: 8, dez. 2020.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, A. O. *E quando as escritoras (não) aparecem nos livros didáticos: uma análise comparativa*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Gênero e Diversidade na Escola) – Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 48p. 2016.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO
Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 3:

O CONTO E A CRÔNICA NA SALA DE AULA: ABORDAGENS CRÍTICAS E METODOLÓGICAS

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

Travessias de sujeitos e experiências: Uma proposta de mediação de leitura do conto *Lumbiá*, de Conceição Evaristo

Lucas Leite Borba (UFPB)

Orientadora: Rinah de Araújo Souto (UFPB/DLCV)

RESUMO

Este trabalho propõe apresentar uma proposta de mediação de leitura literária do conto “Lumbiá” (2013), de Conceição Evaristo. A literatura possui diversos potenciais. Um deles é o potencial humanizador, assim como evidencia a Base Nacional Comum Curricular, fomentando o pensamento crítico do leitor sobre a sociedade. Dessa forma, iremos propor uma sequência básica (COSSON, 2006) para o Ensino Fundamental II. Nosso foco principal é promover a experiência de encontro com o texto literário, a fim de discutir sobre as tessituras das personagens negras presentes na narrativa, mais precisamente do menino Lumbiá. Para tanto, iremos abordar os pressupostos teóricos de bell hooks (1994) acerca da educação e seu caráter libertário e humanizante e de Larrosa (2002), no que tange o caráter da experiência e suas relações com a formação do leitor literário. Além disso, também traremos diálogos com a Base Nacional Comum Curricular (2016) e o que ela nos mostra a respeito da formação dos leitores-fruidores e da literatura como uma prática humanizadora.

PALAVRAS-CHAVE: Conceição Evaristo; Literatura Afro-Brasileira; Experiência; Formação do leitor literário; Personagem.

1 Introdução

Nosso trabalho traz uma proposta de mediação de leitura literária do conto “Lumbiá”, de Conceição Evaristo (2013). Visamos trabalhar com alunos dos sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental II, a fim de promover um espaço de reflexão e de experiência com o texto literário. Convocamos o conceito de mediação com base nos pressupostos de Cosson (2015), assim como em sua proposta de sequência básica para o ensino de literatura. Entendemos que a referida metodologia (COSSON, 2006) pode favorecer a experiência com o literário em contexto escolar, como prevê a BNCC. Nossa proposta também parte da noção de experiência apresentada por Larrosa (2002). Por fim, entendemos que é possível humanizar e formar mentes críticas através da mediação de leitura literária, considerando-a também uma prática de liberdade, como assinala hooks (2013).

2 A experiência de mediação de leitura literária como prática de liberdade

“A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (HOOKS, 2013, p. 25). A partir de seus relatos pessoais, a autora nos concede uma imagem planificada das vertentes e dos frutos de um ensino pensante. Um dos expoentes desse modo de ensinar, Paulo Freire, é também citado por hooks, como um autor que a fazia pensar

sobre essa conscientização: “minha experiência com ele me devolveu a fé na educação libertadora. Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes” (HOOKS, 2013, p. 21).

Com base no relato de bell hooks, podemos refletir sobre o contexto de leitura literária e o papel do professor na mediação. É fundamental não reforçar os sistemas de dominação existentes e, para tanto, a ativação da escuta é fator central. Sobre o valor da escuta nas práticas de leitura, Cecília Bajour diz o seguinte: “escutar, assim como ler, tem que ver, porém, com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda a sua complexidade” (BAJOUR, 2012, p.24). Logo, envolve uma relação com a diferença, com interpretações divergentes da nossa.

Com base em hooks e Bajour, acreditamos que a mediação como prática de liberdade está, também, no exercício do diálogo, na prática de escuta e, como traz Larrosa (2002), em um outro aspecto importante: a noção de experiência que adotamos em nossas práticas educativas. A palavra experiência está presente na BNCC de forma recorrente. Sobre experiência literária, o documento traz a seguinte concepção:

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. (BRASIL, 2016, p. 55)

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

O efeito libertador do ensino proposto por hooks e o potencial transformador e humanizador exposto na BNCC nos volta para a noção de experiência do educador Jorge Larrosa, cujos sujeitos se perfazem em “um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” (LARROSA, 2002, p. 24). Acreditamos também que a capacidade de fruição mencionada no documento possa estar alinhada, em nossas práticas, com a ideia de experiência proposta pelo educador espanhol.

A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (LARROSA, 2002, p. 25).

Dito isso, Larrosa (2002) ratifica que a experiência é tudo aquilo que nos passa, e nessa passagem nos transforma, destarte, o sujeito da experiência, como explicitamos, está aberto à sua própria transformação. Assim, acreditamos que falar sobre experiência com o literário na escola pressupõe um compromisso com a formação de sujeitos da experiência e a intenção de refletir sobre como a literatura, enquanto linguagem estética, tem impacto em nossos valores, concepções e experiências de vida (BAJOUR, 2012), uma vez que se oferece a leitores que “[...] se incomodam diante de modos alternativos, diversificados e por vezes transgressores de nomear o mundo” (BAJOUR, 2012, p.25).

Retomamos o relato de bell hooks (2013) e sua experiência com Paulo Freire para ratificar que a experiência é capaz de transformar, mas não podemos absorver a experiência alheia. Paulo Freire desencadeia em bell hooks algo que já havia nela e que teve a experiência dele como força ativadora, fazendo-a vislumbrar o mundo à sua forma. A experiência, segundo a noção de Larrosa, também é única e particular.

Dois sujeitos não podem ter a mesma experiência. Diante disso, talvez um dos grandes desafios da mediação de leitura literária em contexto escolar seja este: preservar as particularidades da experiência individual sem, no entanto, perder de vista a consciência de que construir sentidos com, para e a partir da leitura literária não é um ato unicamente individual (BAJOUR, 2012).

Da mesma forma, entendemos que um mediador de leitura literária não deve impor sua experiência com o texto aos leitores, mas valer-se da “concepção dialógica da escuta” como parte do ato de leitura, estimulando a expansão de significados de maneira cooperativa (BAJOUR, 2012). Essa perspectiva conduz a nossa proposta de abordagem didática a seguir.

3 Uma proposta de mediação de leitura do conto “Lumbiá”, de Conceição Evaristo

*Você já parou para ouvir o sonho de um
menino?*

Luz Ribeiro

Ao ler a Base Nacional Comum Curricular, em especial a parte que trata da literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, podemos encontrar confluências com o que explanamos no tópico anterior, como a questão da fruição do leitor, função humanizadora da literatura e a sala de aula como um espaço de diálogo. A partir das obras e das mediações na escola, o documento prevê que as crianças se tornem sujeitos críticos, ideia essa que pode se conectar também com o sujeito da experiência de Larrosa (2002). Em alinhamento com o documento parametrizador citado, a nossa proposta está alinhada ao seguinte princípio:

da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade (BNCC, 2016, p. 156)

Selecionamos o conto “Lumbiá”, que compõe a obra *Olhos D’água* (2014) da autora afro-brasileira¹ Conceição Evaristo. Almejamos trazer uma maior diversidade para o que é apresentado como literatura nas escolas. Os tópicos escolhidos para discussão do texto nessa mediação, a desigualdade social e o racismo, não só estão sendo amplamente (re)discutidos nos últimos anos, como também o protagonista do conto é uma criança. Além disso, a nossa escolha está alinhada ao percurso afirmativo da lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas redes pública e privada de ensino do país.

Lumbiá é um menino periférico, negro. No início do conto, ele troca a lata de amendoim por uma caixa de chicletes, porque pensa que esta última é mais fácil de vender. A ação da personagem na relação com as vendas - sejam desses produtos ou flores - reverbera os enfrentamentos de muitas crianças em um mundo injusto e desigual. A vivência de Lumbiá nas ruas respalda muito do que ele vê e o modo como pensa. Um exemplo disso é o afeto que ele possui por casais do mesmo sexo, ratificando que eles se disfarçam mais que os outros, mas que são os que ele mais gosta de vender flores. Nas aventuras do menino Lumbiá pelas ruas, por vezes, ele tem que atuar, chorar, para conseguir vender e conseguir algum dinheiro:

¹ Adotamos o termo “afro-brasileira” em alinhamento com o que está presente nos documentos oficiais. No entanto, para uma discussão sobre as terminologias literatura afro-brasileira ou negro-brasileira, ver CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

E aos poucos, em meio às verdades-mentiras que tinha inventado, Lumbiá ia se descobrindo realmente triste, tão triste, profundamente magoado, atormentado em seu peito-corção menino. (EVARISTO, 2014, p. 53).

Os subterfúgios que o garoto encontra acabam sendo um sintoma da sua própria ferida. Ao fingir chorar para conseguir vender, ele percebe que, de fato, está triste. Todavia, apesar de toda melancolia, quando chega o natal, nada ameaça a alegria de Lumbiá. Temos a imagem do natal como um momento mágico, árvores, papais noéis pela cidade, luzes iluminam as ruas, presentes são prometidos e expostos nas vitrines. Quando Lumbiá afirma que o natal é seu momento de alegria, acreditamos ser esse o motivo de sua euforia. Entretanto, o que encanta o menino é outro símbolo natalino.

Gostava da família, da pobreza de todos, parecia a sua. Da imagem-mulher que era a mãe, da imagem-homem que era o pai. A casinha simples e a caminha de palha do Deus-menino, pobre, só faltava ser negro como ele. Lumbiá ficava extasiado olhando o presépio, buscando e encontrando o Deus-menino. (EVARISTO, 2014, p. 54).

O narrador do conto nos apresenta aqui a identificação de Lumbiá com o menino Jesus. A associação remete não apenas à pobreza e à simplicidade que o menino Jesus na manjedoura representa, mas também ao fato de que, assim como Lumbiá, Jesus vivia entre os empobrecidos e marginalizados pela sociedade. A sociedade também exclui e invisibiliza Lumbiá, assim como marginalizaram o menino Jesus. O filho de Deus não nasce no palácio, mas no estábulo, e é por compartilharem das consequências da desigualdade que percorre a história da humanidade que o menino Jesus e o menino Lumbiá tanto se assemelham.

O desfecho do conto se dá com Lumbiá tentando entrar em uma loja para ver o menino Jesus. Ao encarar a imagem que ele tanto se identifica, com os braços abertos, ele agarra a estátua e sai da loja. Sente que está salvando aquele que é sua imagem e semelhança, o menino-Deus. O segurança tenta agarrá-lo, mas ele escapole e foge para a rua. “O sinal! O carro! Lumbiá! Pivete! Criança! Erê, Jesus Menino. Amassados, massacrados, quebrados! Deus-menino, Lumbiá morreu.” (EVARISTO, 2014, p. 55).

O final trágico demarca a punição que o menino recebe quando alcança sua esperança. Por que ele foge do segurança? O mesmo segurança que o tinha impedido de entrar na loja outras vezes. Essa perspectiva pode ainda ser mais profunda caso considerássemos Lumbiá como um menino branco. Nesse caso, talvez sair da loja com a estátua fosse considerado brincadeira. O segurança negaria a entrada de Lumbiá, se ele estivesse vestido diferente?

Todos esses questionamentos nos fazem voltar os olhos para a realidade violenta que destrói a todo instante os sonhos de muitas crianças negras e periféricas. Do ponto de vista da mediação de leitura, tais perguntas nos aproximam daquilo que Bajour (2012) afirma sobre os textos literários e a capacidade que estes têm de nos tocar e questionar acerca de percepções sobre o mundo ao passo que nos convidam a indagar sobre como seria se vivêssemos o que é representado nas ficções.

Na perspectiva da BNCC, e considerando a questão da diversidade como um princípio a ser levado em conta no trato com a leitura literária na escola, acreditamos que o trabalho com a referida narrativa vai ao encontro daquilo que nos alerta o professor e antropólogo Kabengele Munanga:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (MUNANGA, 2005, p. 16).

Metodologicamente, na sequência básica proposta por Cosson (2006), nós temos quatro momentos em sala de aula para desenvolver a prática de leitura literária. A motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Temos como público-alvo os alunos dos sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental II. A seguir, iremos compartilhar cada etapa da nossa proposta, os seus enlances com a BNCC e a noção de experiência de Larrosa.

A mediação, abordada por Cosson (2015), se perfaz num deslocamento da forma tradicional de se ensinar a literatura, pois tem foco na interação do leitor com o texto de forma ativa. O papel do professor se faz, assim, na elaboração de caminhos para abordar a literatura e assegurar etapas que podem proporcionar a fruição e a experiência. Logo, no primeiro dia, realizar-se-á a motivação. O mediador solicita a colaboração dos alunos para a produção de dois murais que serão expostos na escola. Em seguida, apresenta imagens do próprio contexto local.

As imagens, selecionadas previamente pelo mediador, representam tanto situações de desigualdade quanto de equidade social. A turma, separada em dois grupos, irá construir o seu mural com essas imagens. Os próprios alunos devem apresentar, ao fim, a pertinência da escolha das imagens para cada categoria, assim como o que elas estão evidenciando.

Em resumo, na primeira etapa, que chamaremos de apreciação, a turma irá observar algumas imagens. Na segunda, que chamaremos de seleção, eles irão, separados nos grupos, montar o mural, selecionando as imagens e pensando na pertinência delas ali, podendo escrever outras palavras que auxiliem na leitura do mural. Por último, na explicação, os grupos irão defender a ideia do mural, explicando como eles entendem equidade e desigualdade social, e como isso está demonstrado nas imagens. Portanto, nessas etapas da motivação, iremos trabalhar com leitura de imagem, escrita e oralidade. O professor pode anotar algumas palavras-chave que seus interlocutores venham a falar e que corroborem a leitura futura do conto.

Na aula seguinte, dedicada ao momento de introdução ao texto, nós iremos conectar os alunos à estética da autora e às obras, seguindo a proposta de Cosson (2006). Esse momento é importante, pois prepara os alunos para a experiência com o conto, já que eles podem estar entrando em um universo até então desconhecido. Assim, na aula que precede a introdução, o mediador pede para que os alunos pesquisem sobre a autora, sua obra e que tragam os aspectos considerados mais importantes por eles.

Entendemos a pesquisa como algo importante nesse processo, porque desperta o prazer da descoberta (COSSON, 2006), que pode ter reverberações sobre a experiência (LARROSA, 2002). O primeiro momento da aula de introdução tem o objetivo de inserir os alunos na estética da escritora para que, durante a leitura, eles já possam identificar alguns aspectos que foram expostos sobre ela. A ideia de escrevivência² e seus desdobramentos nessa produção, por exemplo. O professor\mediador pede para que os alunos tragam os pontos da pesquisa que fizeram em casa e escreve no quadro, a partir dos comentários deles, uma rede de palavras sobre a autora. Uma espécie de mapa conceitual. O mediador pergunta se os alunos já ouviram falar da referida escritora. Caso a resposta seja negativa, o mediador pergunta aos alunos por que eles acham que nunca ouviram falar sobre ela. Esse questionamento está conectado com a discussão sobre racismo e desigualdade social trazida na motivação e que será retomada na interpretação.

² A própria autora aborda esse conceito no vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em 16 dez. 2020.

É revelado, então, que a história que irão conhecer é sobre um menino chamado Lumbiá. Dessa forma, o mediador pede para que os alunos desenhem ou descrevam, escrevendo, esse menino e guardem o desenho para a próxima aula. O mediador sugere que os leitores consultem as suas próprias pesquisas, levando-as em consideração para montar esse retrato descrito/desenhado.

Na introdução dedicaremos atenção também ao corpo físico do livro. Falar sobre a capa, quais sensações as imagens do livro despertam nos alunos. A capa é o contato primeiro entre leitor e obra. Observamos na capa de *Olhos D'água* (2014) que há um olho com uma lágrima escorrendo. O mediador pode explorar essa particularidade, conectando com o título da obra e os aspectos debatidos na etapa anterior. Essas discussões encerram essa etapa e, já equipados com informações sobre a autora e/ou questionamentos sobre a obra, faz-se, então, a leitura do conto "Lumbiá", seguida da interpretação, no dia posterior.

A leitura do conto se dará em dois passos. No primeiro deles, o mediador irá organizar as cadeiras da sala em círculo, dentro do qual também estarão os murais feitos pelos alunos e que serão retomados durante a etapa de compreensão da leitura. O mediador entrega uma cópia do conto para cada aluno e faz uma primeira leitura em voz alta para eles. Depois, solicita uma releitura individual, silenciosa. O momento da leitura, como afirma Cosson (2006), é o de compreensão sobre texto, que precede a interpretação, momento em que os leitores se põem no texto.

Assim, o mediador convida também os alunos para marcarem as partes do texto que se assemelham a descrição, imagética ou textual, que eles fizeram do protagonista antes de lerem a narrativa. O diálogo sobre a compreensão se dá com o mediador pedindo para que os alunos tragam trechos da obra com os quais se identifiquem, de que forma o texto ficcional se relaciona com a vida cotidiana e, por último, finalizando esse momento, pede para que os grupos voltem aos murais para escrever, neles, frases e/ou palavras-chave do conto que possam estabelecer relações com as imagens expostas.

A interpretação, segundo Cosson (2006), é separada em dois momentos: um interior e um exterior. O momento interior é o complemento da compreensão da obra, pois além de saber sobre o que é o texto, o aluno deve ser capaz de entendê-lo. Essa decifração é o que compõe o momento interior da interpretação. Eles vão recriar a literatura à sua maneira. Aqui é importante ressaltar o caráter fruidor do processo de mediação que propomos, que se alinha tanto aos postulados de Larrosa (2002), acerca da experiência, quanto à própria BNCC. Já que ao abordar o aspecto artístico-literário, um dos objetivos propostos é promover uma fruição através da leitura literária,

de forma que para “alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los” (BNCC, 2016, p. 156).

Já o momento externo é aquele que os alunos põem em palavras a sua leitura do texto, e não mais do entendimento sobre ele. O que antes era uma roda de leitura, se torna uma roda de conversa. Cosson destaca também a importância de intervalos nesse processo. No intervalo, sugerimos a leitura do poema “Filhos na rua” (EVARISTO, 2008), da mesma autora, em busca de uma articulação com a personagem do conto. O professor pede para que os alunos retornem aos grupos e adicionem nos murais elementos do próprio conto, frases ou até mesmo ilustrações feitas por eles com base nas cenas da narrativa. Os grupos reapresentam os murais, agora ressaltando o que mudou na perspectiva deles sobre racismo e desigualdade social e de que forma a história de Lumbiá segue representada nas imagens e palavras que eles haviam preparado na fase de motivação.

Após esse momento, o professor pede para a aula seguinte que os alunos tragam a reescrita do final da narrativa, considerando um contexto de equidade social e antirracista. O mediador também pode sugerir que eles preparem uma encenação do desfecho dessa nova história, utilizando os próprios murais como cenário. Em ambos os casos, os murais devem ser expostos em um espaço oportuno da escola e podem ser ativados, inclusive, por professores de outras disciplinas que discutam temas afins.

Nossa proposta de mediação tem como objetivo estabelecer discussões que são importantes na formação do sujeito social, além de problematizar a questão do racismo e da desigualdade social a partir do encontro com a linguagem estética imbuída na escrivência de Conceição Evaristo, pois nela ecoam as vozes negras e periféricas, suas lutas, subjetividades, dores, saberes e sonhos. Portanto, partindo também do princípio de que “ler se parece com escutar” (BAJOUR, 2012), nossa proposta estimula a escuta profunda dessas vozes no campo ficcional para que, quem sabe, essa prática tenha desdobramentos na vida cotidiana dos sujeitos da experiência que se deixaram atravessar pela história do menino Lumbiá.

Considerações finais

Com base na função humanizadora da literatura (CANDIDO, 1995), acreditamos que a escolha por trabalhar com a escrivência de Conceição Evaristo, e a abordagem selecionada, pode estimular a leitura de outros textos de autoras e autores negros na escola. Buscamos

percorrer um caminho dialógico e que se alinha à questão da experiência que abordamos no segundo tópico do nosso trabalho. Ou seja, partimos de uma noção de experiência com o literário que busca formar não apenas leitores técnicos, que sabem identificar tipos de personagem, espaço, narrador, mas, sobretudo, que se reconheçam como sujeitos da experiência (LARROSA, 2002).

Uma vez que a escolarização da literatura é uma realidade, nossa proposta é tecida a partir de um modo positivamente escolarizado da literatura, pois abre-se para momentos de leitura efetiva, fruição e percepção estética (REZENDE, 2018). No domínio da percepção estética, por exemplo, vale ressaltar que a produção literária de Conceição Evaristo parte do pressuposto da “escrevivências”. Ou seja, uma escrita literária que brota das relações diretas com o cotidiano da população negra no Brasil, em sua diversidade. Esta, a partir de muitas lutas, problematiza o mito da democracia racial no Brasil (MUNANGA, 2016), por exemplo. Aspecto que ainda é predominante na versão da história oficial que nos é apresentada.

Nesse sentido, a escrevivência de Evaristo pode proporcionar ao leitor o encontro com uma história outra, contada sob a perspectiva de personagens negras como sujeitos de representação e não mais como meros objetos. Isso se nota desde o título do conto, no qual o nome da personagem é evidenciado. Falar sobre os temas racismo e desigualdade social envolve reconhecer e parar para escutar as vozes que estiveram ecoando há anos, mas que foram silenciadas. Nesse sentido, a escrevivência que caracteriza a obra de Evaristo pode, no chão da escola, suscitar reflexões valiosas sobre experiência, mediação de leitura literária e o jogo entre leitor e obra como exercício de alteridade, de viés emancipatório. Aspectos que desejamos desenvolver, ao pormenor, em estudos futuros.

Referências

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2015a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2020.

BRASIL. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 27 de agosto de 2020.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?. In *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

CUTI. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

EVARISTO, Conceição. *Olhos D'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivência*. Youtube, 5 fev. de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In *Rev. Bras. Educ.* 2002, n.19, pp.20-28.

MUNANGA, Kabengele (Org.) *Superando o racismo na escola*. 2. Ed. rev. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

REZENDE, Neide Luiza de. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. *Revista Estudos Avançados*, v. 32, 2018.

Era uma vez a hora do conto: uma proposta de letramento literário a partir dos contos dos irmãos Grimm

Esdras do Nascimento Ribeiro¹

Erdenia Alves Santos²

RESUMO

O trabalho acadêmico apresenta uma proposta de letramento literário a partir da utilização dos contos João e Maria e A gata borralheira encontrados na obra intitulada Kinder und Hausmärch – Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos dos irmãos Grimm. Nosso propósito central é dialogar sobre o ensino da leitura literária e contribuir para a elaboração e/ou reformulação de práticas pedagógicas que auxiliem na formação do leitor literário. Acreditamos que a literatura contribui significativamente para a formação do indivíduo. Portanto, pensar em atividades de leitura a partir da perspectiva do letramento do texto literário auxiliará na formação social e cognitiva desse sujeito em construção. Além disso, implicará diretamente no desenvolvimento de habilidades argumentativas, bem como numa melhor compreensão do mundo ao seu redor. Para realização do estudo utilizamos o método dedutivo e a pesquisa bibliográfica documental. O artigo discorrerá acerca do conceito de Letramento Literário, associando-se aos estudos analíticos, críticos e teóricos do uso do gênero textual conto em sala de aula. Adiante, interessa-nos destacar o conto maravilhoso e o conto de fadas, narrativas fantásticas de riquíssimo conteúdo literário. Nesse ínterim, sugerimos uma abordagem metodológica do conto em formato de oficina de leitura, pautada nos preceitos da sequência básica do renomado autor Rildo Cosson (2014). Por fim, defendemos que o trabalho com o conto pelo viés do Letramento Literário trará importantes benefícios para a formação do leitor, além de diminuir possíveis resistências à leitura literária.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Letramento Literário; Conto.

1 Introdução

A literatura infanto-juvenil contribui de modo significativo para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da sensibilidade da criança e do jovem, devido às inúmeras possibilidades de motivações, de sugestões e de recursos que fomentam tanto o equilíbrio psicológico quanto o afetivo. Diante disso, interessa-nos destacar o conto maravilhoso e o conto de fadas, narrativas de riquíssimo conteúdo literário com grande capacidade de chamar a atenção do leitor, permitindo-o aproximar dois mundos distintos, o real e o imaginário.

A proposta de trabalho que apresentamos aqui tem como pressuposto básico o letramento literário, pois entendemos que o ensino de literatura deve proporcionar ao leitor a oportunidade de

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: esdras.ribeiro2013@gmail.com

² Mestre em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: erdenialves@gmail.com

compreender melhor o mundo a sua volta, bem como conduzi-lo para experiências literárias relevantes que sejam capazes de avaliar, formular e reformular suas próprias vivências.

Portanto, pensando num processo de escolarização eficiente da literatura e ciente de que o ambiente escolar é o principal responsável pela disseminação do conhecimento formal, propomos nesse estudo um trabalho com o texto literário no formato de oficina de leitura a partir da utilização dos contos *João e Maria* e *A gata borralheira*, dos irmãos Grimm, sob a perspectiva do letramento literário. Essa oficina de leitura descrita a seguir tem como público-alvo alunos do sétimo ano do ensino fundamental, contudo nada impede que seja destinada para outros públicos de faixa etária diferente, exigindo apenas as adaptações necessárias quanto à escolha dos textos, às atividades a serem realizadas etc. Além disso, a proposta seguirá o modelo elaborado pelo autor Rildo Cosson (2014), intitulado “Sequência Básica” e apresentado em sua obra *Letramento Literário: Teoria e Prática*.

A magia e o encanto presente nos contos de fadas e/ou nos contos maravilhosos despertam o fascínio e um profundo significado na mente de crianças e jovens e, até mesmo, nos adultos. Nesse mundo, onde o impossível torna-se possível, as personagens solucionam seus momentos difíceis recorrendo ao uso de elementos mágicos. Diante dessa artimanha encontrada nessas narrativas, os leitores encontram nesse mundo da fantasia “a possibilidade de aliviar as pressões vividas no seu cotidiano, um vez que ao projetar seus conflitos nesse universo imaginário a solução para eles é encontrada de modo mais fácil através do uso da magia” (BETTELHEIM, 2015, p.14).

Assim sendo, a escolha por esse tipo de narrativa se deve ao fato de entendermos que através da presença de acontecimentos fantasiosos, fantásticos e míticos, a expansão das experiências vividas pelo leitor, por meio da sua percepção, instiga-o a interagir de maneira mais ativa e a procurar com mais frequência respostas para as suas indagações.

2 O letramento literário

O texto literário contribui de modo incisivo para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, pois “cabe à literatura tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2014, p.17). Sendo assim, podemos pensar o letramento literário como estado ou condição daquele que não

apenas lê textos literários, mas que os compreende, buscando a descoberta de uma experiência de leitura distinta e o valor estético do texto literário.

Diante dessa perspectiva, podemos compreender ainda o letramento literário como algo que vai além da mera leitura de textos literários, pois exige do leitor a habilidade de atualização constante frente ao universo da literatura. Todavia, também não se deve entendê-lo como um simples saber adquirido da literatura, mas como uma experiência que busca dar sentido ao mundo através das palavras.

A leitura do texto literário deve considerar não apenas os aspectos formais do texto, mas as condições em que ele foi produzido. Desse modo, trabalhar na perspectiva do letramento literário “corresponde não apenas uma dimensão diferenciada de uso da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2014, p.12). Por outro lado, “o texto literário deve ser lido de forma literária” (PAULINO, 2001, p.56), mas isso não implica que o propósito da leitura e a metodologia utilizada não possam ser repensados. É importante lembrar que o conceito de literatura não é estático, muito menos as formas de ler literatura.

No tocante ao ensino da leitura do texto literário, é preciso compreender que o papel da escola vai além dos limites do entretenimento que a leitura de fruição é capaz de oferecer, pois o texto proveniente da literatura apresenta aspectos culturais diversos, tais como linguísticos, discursivos, estéticos e éticos. Portanto, torna-se necessário que o aluno possa explorar esse tipo de produção a partir do processo de escolarização.

O letramento literário compreende um conjunto de práticas sociais que usam a escrita ficcional ou literária enquanto sistema simbólico e tecnologia em contextos específicos. A promoção de sua prática na escola tem a finalidade de viabilizar o exercício da leitura literária sem o abandono do prazer e, ao mesmo tempo, com o compromisso necessário para o desenvolvimento do conhecimento. Graça Paulino afirma que:

Um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto [ficcional] proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para o seu ato de ler (PAULINO, 2001, p.118).

Portanto, além de considerar as habilidades cognitivas, comunicativas, interacionais, afetivas e estéticas necessárias para a realização da leitura do texto literário, é preciso levar em

conta também as competências sociais, bem como o aspecto híbrido e complexo dos processos histórico-sociais presentes na leitura literária. Sendo assim, é de extrema importância compreender essa modalidade de leitura enquanto ato político, cultural e democrático.

O letramento implica usos sociais da escrita saindo da esfera da individualidade para a coletividade. Desse modo, podemos inferir que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida e relacionado a objetivos específicos em contextos também específicos. Portanto, as práticas de letramento literário são plurais e podem surgir em diferentes situações, por exemplo, em formas ficcionais em outras mídias, em leituras não canônicas ou em textos clássicos.

O conhecimento das práticas de letramento literário presentes na escola, bem como em outros lugares sociais, pode contribuir para que se possa pensar nas relações entre essas duas esferas, escola e vida social, buscando convergi-las para a formação de indivíduos com graus de letramento cada vez maiores. Diante dessa perspectiva, podemos entender que a educação literária engloba não apenas o preparo do estudante para interagir com textos escritos já consagrados ao longo da história, mas também o seu preparo para a leitura de outras formas ficcionais que permeiam sua cultura e seu tempo.

3 A escolha das obras *João e Maria* e a *Gata Borradeira*

O momento da escolha das obras a serem trabalhadas em sala de aula deve ser regido por muita responsabilidade e pautado por um conhecimento técnico capaz de assegurar o máximo possível a qualidade dos textos literários. Durante esse processo, não é incomum a ausência do leitor, cabendo à escola a tarefa de analisar e garantir a adoção de obras literárias que contribuam para o desenvolvimento da educação estética do aluno e auxiliem na formação social do sujeito.

Ao selecionarmos os textos para o trabalho da leitura com o aluno devemos optar por aqueles que sejam capazes de marcar o leitor, proporcionando-lhe ganho estético e ético. Desse modo, caso o discente não possa ele mesmo fazer a escolha das obras, torna-se fundamental eleger critérios que possam garantir um resultado satisfatório ao lidar com a leitura do texto literário, por exemplo, tendo atenção ao tema, ao uso do cânone, a presença das manifestações externas da obra etc.

É extremamente importante e necessário discutir os critérios que decidem se uma obra é de boa qualidade ou não, além de como ela pode instigar o leitor, levando-o a rever seus argumentos e, se necessário, reformulá-los, buscando compreender o mundo e o seu lugar nele.

O acesso aos livros literários é necessário para proporcionar às crianças as distintas formas de representação da realidade, para projetar e construir a intimidade do leitor, distanciar-se criticamente do discurso, descobrir a alteridade, evadir-se, imaginar, observar as potencialidades da linguagem, compatibilizar as distintas culturas a que pertencem... (COLOMER, 2007, p. 131).

Nesse sentido, decidimos optar pela utilização dos contos dos Irmãos Grimm, retirados da obra de primeira edição *Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos*, que atingiu o patamar de clássico universal infantil junto com outras obras de nomes importantes, como Hans Christian Andersen e Charles Perrault, devido à sua imensa qualidade literária, oriunda da tradição popular, que garantiu a esses textos o livre acesso a todas as camadas sociais.

É bem verdade que as primeiras edições dessa obra não tinham como destinatário final o público infantil, mas o entretenimento e a informação do adulto. Contudo, visto que tais textos apresentam diversas referências ao imaginário e à fantasia, ou seja, articulam-se em sua construção textual com o fantástico-maravilhoso, essas obras acabaram voltando-se para os olhares das crianças e adaptando-se a elas.

A grande maioria das crianças gostam de ouvir histórias e associar a realidade à fantasia proposta pela narrativa, identificando-se, geralmente, com alguma personagem. Nessa perspectiva, utilizamos os contos dos Irmãos Grimm não apenas por acreditarmos em sua boa aceitação pelos leitores, mas por compreendermos que a literatura de boa qualidade contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades humanas como, por exemplo, a criação, a linguagem, a imaginação, a formação do caráter e do pensamento crítico.

Outro fato que também nos motivou a escolher os contos dos Irmãos Grimm diz respeito à sua demasiada influência na cultura e na literatura brasileira. Podemos encontrar, sem muito esforço, na poesia popular descrita nos versos de cordel, referências aos contos ou às personagens dos irmãos alemães. Se nos referirmos aos contos de fadas ou estórias que trazem em seu enredo os fatos maravilhosos, podemos perceber claramente a presença da influência literária dos Grimm. Desse modo, é possível compreendermos que:

As aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. (LEONTIEV, 1979, p. 285).

A coletânea de contos dos Irmãos Grimm tornou-se uma riquíssima bibliografia folclórica, de caráter pedagógico, reconhecida inclusive por Monteiro Lobato, precursor de uma Literatura Infantil genuinamente brasileira. É importante destacar também que grande parte das traduções e adaptações desses contos espalhou-se pelo mundo, inclusive pelo Brasil, por meio da tradição oral.

Assim, em solo brasileiro, os estudos germânicos desenvolveram-se principalmente no Nordeste, atuando na Escola de Recife, na Padaria Espiritual, em Fortaleza; no campo da Filosofia, com Tobias Barreto; na Sociologia, com Euclides da Cunha; no Folclore, com Sílvio Romero, entre outros. Portanto, seria impossível que tais elementos não implicassem em influências positivas para a cultura e para a produção literária brasileira, bem como para a leitura em sala de aula.

4. A sequência básica e a oficina de leitura

O professor, ao trabalhar a leitura do texto literário, busca de alguma forma criar instrumentos que sejam capazes de garantir e verificar se a leitura de fato está sendo realizada pelo aluno. Nesse sentido, torna-se fundamental traçar estratégias que garantam a interação entre a crítica literária e as relações estabelecidas entre texto, autor, aluno e sociedade. Contudo, para que a prática da leitura literária ocorra de modo significativo para os atores envolvidos nesse processo, faz-se necessário que o docente esteja pautado em um planejamento coerente, organizado e sistemático das atividades.

A prática da leitura literária sob a perspectiva do letramento literário deve ter como foco a experiência literária. Dessa forma, a leitura praticada em sala de aula não pode ser resultado apenas de um ato mecânico de decodificação dos signos linguísticos presentes na obra, mas uma oportunidade de vivenciar sensações incutidas no texto. Para isso, a figura do professor é fundamental, pois é ele que vai conduzir o aluno à interpretação do discurso presente na obra literária, contribuindo para a formação de um sujeito crítico. Sendo assim, para o alcance desse objetivo

É necessário que o ensino de Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento. (COSSON, 2014, p. 48).

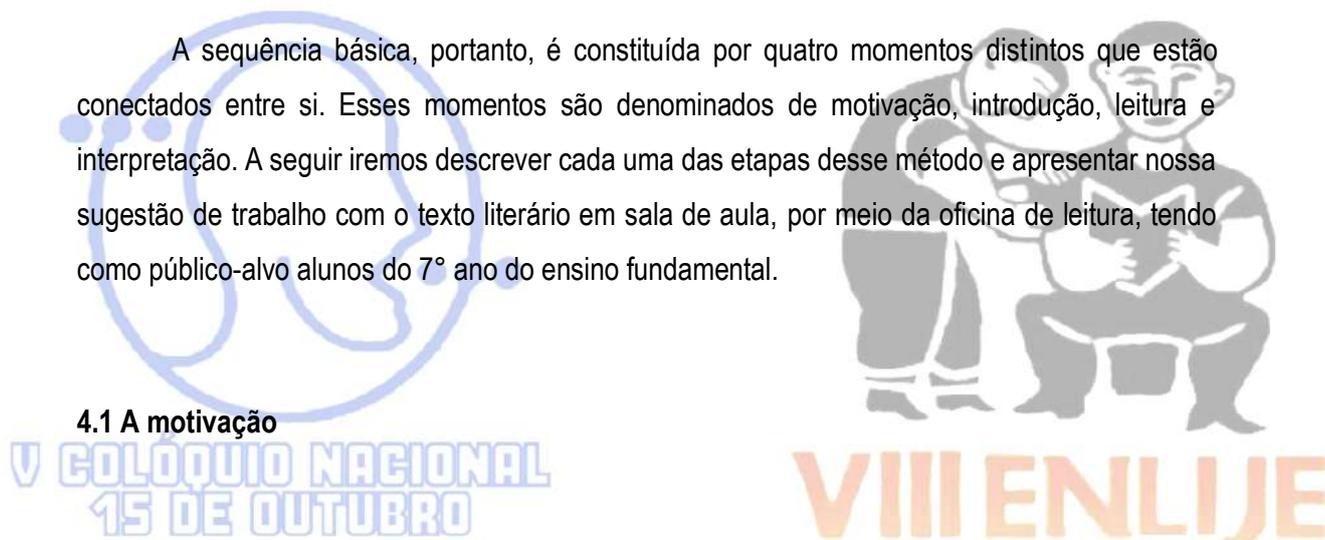
A adoção dessa proposta de trabalho com a leitura literária não esgota outras possibilidades, pelo contrário, diversas são as formas de atividades que caminham para o mesmo propósito. Um exemplo disso é que o letramento literário não se restringe apenas ao espaço formal da escola, uma vez que longe dos muros escolares ele também pode se efetivar à medida que o leitor faz suas leituras desvinculadas da instituição.

A sequência básica, portanto, é constituída por quatro momentos distintos que estão conectados entre si. Esses momentos são denominados de motivação, introdução, leitura e interpretação. A seguir iremos descrever cada uma das etapas desse método e apresentar nossa sugestão de trabalho com o texto literário em sala de aula, por meio da oficina de leitura, tendo como público-alvo alunos do 7º ano do ensino fundamental.

4.1 A motivação

Diz respeito à etapa de preparação do leitor para adentrar no universo da obra. Essa é, talvez, a etapa mais importante deste processo, pois ela é responsável por despertar no leitor o interesse pela leitura. É de suma importância que as atividades realizadas para motivar os alunos levem em consideração o uso da ludicidade, pois este fator poderá despertar um maior interesse dos alunos durante a interação nas atividades propostas.

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária. (COSSON, 2014, p. 54).



O trabalho com a leitura exige um planejamento cuidadoso para que possamos lograr êxito durante o encontro entre o leitor e o texto. Nesse sentido, criar condições para que o aluno desenvolva vínculos com a obra a ser lida pode tornar-se uma boa estratégia que o levará a questionar e posicionar-se frente à temática abordada.

É importante que o professor esteja atento às reações do público-alvo durante essa etapa, pois, caso seja necessário, deverá reformular suas estratégias de motivação. Assim, a execução das atividades planejadas para este momento pode, embora não seja obrigatório, fazer uso de recursos que envolvam as práticas de leitura, escrita e oralidade. Neste caso, ao desenvolvermos essa ação envolvendo essas três modalidades de maneira integrada passamos a compreender melhor que não faz sentido desligar o ensino de literatura do ensino de Língua Portuguesa, visto que um está contido no outro.

Nossa proposta de trabalho envolve os contos *João e Maria* e *A gata borralheira*, dos Irmãos Grimm. Esses textos de origem do folclore alemão são narrativas carregadas de acontecimentos fantasiosos, seres fantásticos e místicos que promovem através de sua presença a expansão das experiências vividas pelo leitor. A escolha desses dois contos se dá também devido à sua temática que, em linhas gerais, apresenta a figura materna e a rivalidade fraternal como pontos importantes na trama.

Para a realização do momento da motivação decidimos convidar os alunos a irem à biblioteca da escola e sair um pouco do espaço da sala de aula. Essa atitude pode ser uma boa estratégia para preparar um clima mais suscetível e receptivo ao exercício proposto. Contudo, essa prática não deve ser compreendida como uma regra, pois é possível realizar um bom trabalho mesmo em sala de aula ou em outro ambiente que favoreça o desenvolvimento adequado da atividade.

Adiante, após a acomodação de todos os alunos na biblioteca, iniciamos os procedimentos da etapa de motivação. Esse momento se deu através da realização de uma roda de conversa, onde após a explicação da proposta de trabalho e por meio da mediação do professor, os alunos foram instigados a refletir sobre a figura materna, isto é, sobre a sua mãe, seus sentimentos em relação a ela, o papel da mãe na família, a importância dela, sobre como ela se relaciona com o filho ou com os filhos, além de serem indagados se havia algum sentimento de rivalidade fraternal, seja entre irmãos ou outros entes familiares.

Após ouvir todas as opiniões, pedimos aos alunos que fizessem um desenho de sua mãe e listassem as qualidades que eles percebiam nela. Eles tiveram total liberdade para realização da tarefa, inclusive puderam trocar informações entre si a respeito de suas produções. Em seguida, novamente organizados em um grande círculo, cada um deles apresentou seu desenho e falou sobre as qualidades que tinham listados referente à sua mãe. Para esse momento sugerimos que o professor utilize um tempo de no máximo duas aulas. No nosso caso, esse primeiro procedimento compreendeu cerca de 100 minutos. Além disso, vale ressaltar a importância de garantir uma relação professor-aluno e aluno-aluno baseada na confiabilidade e no respeito para que o discente sintam-se seguro para se expressar livremente sem medo de represálias.

Concluída essa etapa conseguimos que todos os alunos realizassem, cada um ao seu modo, os comandos propostos pela atividade. É bem verdade que alguns estudantes se mostraram mais empolgados e envolvidos, outros mais tímidos e retraídos, como já era de se esperar. Contudo, todos se envolveram durante o processo de execução das tarefas e isso nos leva a acreditar que o leitor embarca mais entusiasmado na leitura quando o contexto de produção lhe permite interagir de modo mais criativo com o texto. Por fim, anunciamos os títulos dos dois textos que serão lidos nas aulas seguintes.

4.2 A introdução

Essa etapa da sequência básica consiste em apresentar o autor e a obra ao leitor. Neste estágio é importante que o professor esteja atento a determinados cuidados. O primeiro deles é o de ser breve e sucinto, porém não superficial, durante a apresentação do autor, buscando destacar informações bibliográficas que estejam conectadas à obra escolhida, sem muito prolongamento.

Outra medida importante está na compreensão de que mesmo a obra literária apresentando respaldo suficiente para falar por si só, é necessário que durante este processo pedagógico o professor assegure a direção mais adequada a seguir. Portanto, cabe ao docente divulgar a relevância do autor e da obra, justificando os motivos que o levaram a sua escolha.

Além disso, é primordial que a obra física seja apresentada aos alunos, devendo-se evitar contar o enredo da narrativa em forma de síntese para que os alunos não se desinteressem pelo texto. Quando se trata da leitura completa de um livro os elementos paratextuais, como por

exemplo a capa, a contracapa, a orelha, dentre outros, podem ser utilizados como elementos facilitadores e condutores da leitura da obra escolhida. Tais recursos contribuem ainda com informações que auxiliarão o leitor a interpretar o texto.

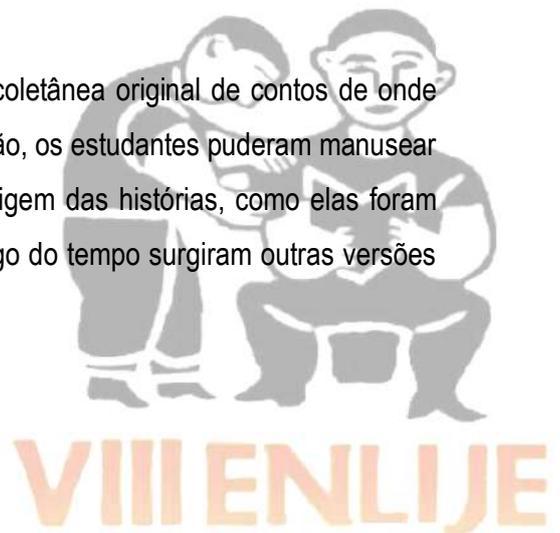
Outro elemento que merece destaque é o prefácio, pois nele é possível nos depararmos com informações que ao serem confrontadas com as expectativas do leitor podem gerar motivações para discutir a temática antes e/ou depois da leitura. Em síntese, esta etapa da sequência básica não deve se prolongar demais, sendo uma aula de 50 minutos mais que suficiente para esse momento, pois o principal objetivo é garantir que o leitor tenha seu primeiro contato com a obra de forma positiva.

Assim sendo, para realização do momento da introdução decidimos levar a turma para a sala de vídeo da escola. O nosso objetivo era apresentar os autores dos contos escolhidos através da exibição de pequenos recortes de filmes, série de TV, filmes de animação etc, que fazem referência às produções copiladas pelos irmãos Grimm.

Além disso, também apresentamos aos alunos a coletânea original de contos de onde selecionamos os dois textos para serem lidos. Nessa ocasião, os estudantes puderam manusear os livros, analisar os detalhes da obra, discutir sobre a origem das histórias, como elas foram coletadas e registradas, bem como de que maneira ao longo do tempo surgiram outras versões da mesma história.

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

4.3 A leitura



A terceira etapa da sequência básica refere-se ao momento da leitura da obra propriamente dita, além do seu acompanhamento pelo professor. Contudo, é preciso compreender que acompanhar a realização da leitura não significa vigiar o aluno para saber se ele está lendo ou não, mas ajudá-lo contribuindo para a solução de possíveis dificuldades sentidas pelo leitor.

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (COSSON, 2014, p. 62)

Se acaso a leitura for extensa demais e não for possível que ela se processe inteiramente nos momentos das aulas, o autor sugere que ela seja realizada fora do ambiente de sala de aula, cabendo então, ao professor, a tarefa de organizar espaços de tempo para a realização da leitura, que o autor denomina de intervalo, para que os alunos possam compartilhar e discutir os resultados de suas leituras.

O intervalo de leitura “funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura” (COSSON, 2014, p. 64). Portanto, sendo de responsabilidade do professor conduzi-lo de modo a favorecer a solução de possíveis dificuldades capazes de levar o aluno a desistir da leitura, pois esse momento é ideal para explorar possíveis problemas relacionados ao vocabulário do texto e à sua estrutura composicional, dentre outras dificuldades.

A realização dessa etapa durante a oficina não exigiu a necessidade de criar intervalos para acompanhamento da atividade, uma vez que os dois contos escolhidos são curtos e o período de tempo que tínhamos disponível foi suficiente para a realização da leitura integral dos textos. Para essa atividade usamos duas aulas de 50 minutos cada, contudo esse tempo deve se adequar ao tamanho do texto utilizado e à necessidade dos sujeitos envolvidos no processo de leitura.

Ainda quanto aos procedimentos de realização da leitura decidimos usar a biblioteca escolar como espaço propício para essa prática, não só por ser um ambiente que inspira a descoberta do universo literário, o que já seria suficiente, mas por oferecer uma estrutura diferente da sala de aula, repleta de almofadas, pufes e tapetes que tornaram a acomodação dos leitores mais convidativa e aconchegante.

Após a organização e sensibilização da turma para atividade proposta, distribuimos os textos e solicitamos que fosse feita uma primeira leitura, de maneira silenciosa, individual, atenta ao vocabulário e à estrutura composicional dos contos. Também foi pedido que grifassem palavras, expressões ou trechos dos textos em que eles tiveram dificuldade em compreender a ideia ou que por algum motivo chamou sua atenção.

Durante o exercício da leitura o professor deve estar atento e disponível para orientar e/ou solucionar, caso necessário, alguma dúvida do estudante. Concluída essa primeira parte, realizamos uma segunda leitura, mas, desta vez, coletivamente e com a coordenação do professor. Esse segundo momento serviu para arrematar a fase da leitura e esclarecer todas as dificuldades encontradas no texto oriundas do vocabulário ou da estrutura do conto.

4.4 A interpretação

Refere-se à produção de inferências em direção à construção de sentidos do texto, a partir de um diálogo interativo entre autor, leitor e comunidade. Esse estágio, assim como é proposto pelo autor, é dividido em dois momentos distintos, um interior e outro denominado exterior.

O momento interior consiste no encontro do leitor com a obra, ou seja, configura-se na atividade de decifração do texto passo a passo de forma individual. É a etapa em que o aluno buscará por si só compreender de maneira detalhada as ideias contidas no texto. Essa ação não pode ser substituída por nenhum outro recurso pedagógico, seja filme, resumo da obra ou minissérie de TV etc. É imprescindível que a leitura da obra ocorra de forma completa.

O momento externo diz respeito à “concretização e materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2014, p.65). Desse modo, é neste momento que podemos verificar que a proposta do letramento literário se distingue, claramente, da simples leitura do texto. Portanto, é importante que o docente propicie as condições necessárias para que os alunos possam expor suas interpretações e assim, a partir do compartilhamento, consigam expandir os sentidos construídos individualmente do texto.

Nessa perspectiva, faz-se necessário planejar este momento sempre pautado nos princípios da democracia e da livre participação, no intuito de promover a reflexão sobre a obra lida.

Para se realizar o registro da interpretação, nem sempre é necessário um grande evento como uma feira cultural. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar. (COSSON, 2014, p. 68).

Diversas são as possibilidades de registro da interpretação, contudo tal escolha deve ser resultado de uma decisão tomada em conjunto, entre o professor e os seus alunos, observando a utilização de procedimentos sensatos e coerentes. Logo, devem-se evitar posturas tradicionais de ensino da literatura e optar por temáticas que favoreçam a leitura literária de acordo com os preceitos do letramento literário.

Partindo desse princípio, decidimos usar a metodologia intitulada tertúlia literária para registrar o momento da interpretação. Esse recurso consiste na prática da leitura dialógica ao redor da literatura, onde os envolvidos leem e discutem, de maneira compartilhada, suas ideias acerca dos textos. É importante ressaltar que o professor deve estabelecer, antes de iniciar as discussões, normas em comum acordo com os alunos, a fim de garantir a organização, o respeito e, sobretudo, o direito de fala dos participantes durante a realização dos debates.

Durante a realização da tertúlia literária optamos por não ler, outra vez, os contos. Assim sendo, partimos das observações feitas pelos alunos e dos trechos grifados por eles que mais chamaram a sua atenção para nortear as discussões. Para esse momento utilizamos duas aulas de 50 minutos, contudo, esse tempo deve se adequar de acordo com a atividade proposta para registro da interpretação dos participantes.

Considerações finais

O letramento literário tem como objetivo promover na escola o contato do aluno com a literatura, embora essa ação possa ocorrer fora dos muros da instituição, na grande maioria das vezes a primeira experiência que a criança vivencia com o texto literário é na educação formal. Desse modo, o professor desempenha um importante papel durante o processo de mediação entre o texto e o leitor.

Assim sendo, uma boa formação do leitor sofre influência direta do modo como o processo de mediação da leitura foi conduzido. Daí a necessidade de fazê-la de maneira adequada, buscando despertar no leitor a curiosidade, incentivando a leitura e desvendando a estética do texto. Em contrapartida a mera leitura do texto literário não assegura ao leitor a formação do pensamento crítico, o despertar da fruição nem o prazer estético da obra.

O êxito no ensino de literatura só é possível a partir do envolvimento do leitor com a experiência de leitura proporcionada pela obra literária. Nesse sentido, ao utilizarmos as diversas possibilidades oferecidas pelo texto literário, estaremos criando condições para que o aluno ao se deparar com a literatura, neste caso a literatura infanto-juvenil, possa dar sentido não apenas a eles, mas a todos os sujeitos que estão inseridos no meio social. Desse modo, acreditamos que o ensino de literatura pautado na perspectiva do letramento literário conseguirá conduzir o docente

a caminhos e à elaboração de estratégias, que partindo da leitura literária sejam capazes de contribuir para a formação do leitor enquanto cidadão.

Referências

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas / Bruno Bettelheim: Tradução de Arlene Caetano. 31ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

COLOMER, T. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. Letramento Literário: teoria e prática. 1ª Edição. São Paulo: Contexto, 2014.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1979. p. 200-285.

PAULINO, M. G. R. Letramento literário: por vielas e alamedas. Revista da Faced/UFBA, Salvador, n.5, p.56, 2001.



Estratégias de leitura para ler a poética da morte em “Lá fora, as castanheiras” de Marina Colasanti

Luíza Oliveira Braz¹
Maria Eduarda de Souza Rocha Gouveia Lima²
Orientadora: Márcia Tavares³

RESUMO

O conto é um dos gêneros mais recorrentes em situações de ensino, essa presença acentuada justifica-se em função de sua propalada extensão e da exploração de diversas temáticas que a narrativa curta abarca, tornando-se um veículo de formação do leitor literário em sala de aula. Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo discutir a estrutura da narração do conto “Lá fora, as castanheiras”, de Marina Colasanti, pelo viés teórico-metodológico denominado Estratégias de leitura. Consideramos que a discussão da temática da morte é importante para o desenvolvimento do público infantil e juvenil. Com isso, devido à lacuna dessa construção estética em obras direcionadas àquele público, torna-se importante a sua possibilidade de leitura, promovendo aos leitores uma reflexão baseada numa construção interpretativa da ficção. Sendo assim, a fundamentação teórica deste trabalho apresenta uma breve contextualização sobre a atualização do gênero contos de fada de acordo com Borges e Cánovas (2016). O cerne da discussão, no que diz respeito às Estratégias de leitura, servimo-nos dos conceitos basilares de Solé (1998), Giroto e Souza (2010, 2011) e Silva (2015). Quanto ao conceito de Letramento Literário, cabe utilizar os pressupostos de Segabinazi, Souza e Macêdo (2019) e Souza e Cosson (2011). Em nossa perspectiva, a utilização das Estratégias de leitura é uma abordagem viável para desenvolvimento da competência leitora, promovendo a discussão de diversas temáticas, sejam elas do universo do leitor ou não.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil e Juvenil; Conto; Estratégias de leitura; Letramento Literário; Morte.

1 Introdução

O gênero conto representa grande recorrência nas salas de aula, isso deve-se tanto à sua estruturação curta de narrativa, quanto à infinidade de temáticas por eles apresentadas. Junto a isso, temos os contos de fadas, que extrapolam os limites da escola e se fazem presentes em diferentes contextos de socialização infantil e juvenil, possibilitando o contato com o maravilhoso e tocando de forma profunda os leitores por tratarem, de forma única, aspectos que circundam a condição humana (PAULINO, 2018). Nesse sentido, segundo Borges e Cánovas (2016), nos é apresentado contemporaneamente um movimento de atualização deste gênero que apesar de

¹ Graduanda em Letras Língua Portuguesa pela Instituição Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: luiza.oliveira99@hotmail.com

² Graduanda em Letras Língua Portuguesa pela Instituição Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: eduardarchx@hotmail.com

³ Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail para contato: tavares.ufcg@gmail.com

distante do contexto histórico original de surgimento, reporta às narrativas orais, aproximam-se no tocante a aspectos como ambientação, enredo e temáticas.

Assim sendo, as obras de Marina Colasanti ganham destaque, tendo em vista a sua atuação na atualização do gênero e por apresentar uma vasta produção voltada para o público infantil e juvenil que podem ser caracterizadas como contos de fadas. Dentre elas: *Uma ideia toda azul* (1979), *Longe como o meu querer* (1997) e *Quando a primavera chegar* (2017), que além de mais recente, compõe o escopo de análise deste trabalho. Segundo a autora,

[...] É comum dizerem que eu recrio os contos tradicionais. Minha sensação não é de recriação, é de retomada. Um mote me foi legado, e como uma estafeta quero levá-lo adiante, criando novas histórias em harmonia com o todo, e em concordância com o meu próprio tempo (COLASANTI, 2015, p. 423 *apud* PAULINO, 2018, p. 49).

Evidenciando assim o caráter renovado que seus contos apresentam em vista do gênero já consagrado.

Paulino (2018) afirma que

[...] os contos de fadas colasantianos não são comprometidos com o típico desfecho feliz dos contos de fadas e nos remetem aos contos de fadas de Hans Christian Andersen cujo final podia ser carregado de tragédia – algumas vezes tendo como desfecho a morte da protagonista (PAULINO, 2018, p. 95).

Neste sentido, observamos que o trato com a poética da morte, no conto “Lá fora, as castanheiras”, não se apresenta apenas no desfecho, mas sim na temática do conto. Destarte, este é nosso objeto de análise, considerando de suma importância a discussão dessa temática para o desenvolvimento daqueles que configuram o público leitor.

Diante dos aspectos supracitados, surge-nos a necessidade de viabilizar, por meio de estratégias, o contato dos leitores com esses escritos e temática, conduzindo ao questionamento: como as Estratégias de leitura podem viabilizar a discussão de diversos temas, que compõem, ou não, o universo do público infantil e juvenil?

Dessa forma, objetivamos discutir a estrutura da narração do conto (de fadas), no tocante a uma análise da temática da morte no conto colasantiano “Lá fora, as castanheiras”, através de um estudo teórico-metodológico, em que a coleta de dados foi documental e a análise qualitativa. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica sobre as Estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; GIROTTO e SOUZA 2010, 2011; SILVA, 2015) e sobre o gênero conto (BORGES E CÂNOVAS, 2016), a fim da promoção do Letramento Literário (SEGABINAZI, SOUZA E MACÊDO, 2019; SOUZA E COSSON, 2011).

Consideramos essa pesquisa relevante, partindo do pressuposto da existência de uma lacuna em pesquisas que focalizem a forma como a temática da morte aparece em obras infantis e juvenis, sobretudo por meio das Estratégias de leitura que visam à formação de leitores. Dessa forma, buscamos ampliar as pesquisas que analisam as obras de Marina Colasanti, evidenciando as múltiplas camadas que seus textos apresentam ao seu público leitor, seja criança, jovem ou até mesmo adulto.

2 Conceitos basilares: Leitura e literatura infantil e juvenil, Letramento Literário e Estratégias de leitura

2.1 Leitura e literatura infantil e juvenil

Antes de nos centrarmos nas discussões acerca das Estratégias de leitura, cabe aqui, a priori, discorrer acerca da leitura, tratando de aspectos como: concepções, modos de ler e a leitura de literatura infantil e juvenil, bem como seu lugar dentro e fora da escola.

Diante disso, consoante a Solé (1998), reconhecemos que a leitura “é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [...] os objetivos que guiam sua leitura” (p. 22), dessa forma, é evidenciado o papel ativo que o leitor precisa assumir no momento da leitura para que os objetivos, que foram (e devem ser) previamente estabelecidos, sejam atingidos. Sendo assim, vale ressaltar a importância de uma finalidade definida para o momento de leitura que permitirá o desenvolvimento de um caminho leitor, visto que a interpretação dependerá do objetivo da leitura (SOLÉ, 1998), esse é um aspecto significativo em situações de ensino de leitura e compreensão textual.

Com isso, “o ato de ler é, [...] primordialmente uma prática social construída em diferentes situações vivenciadas, exigindo que cada um se posicione no mundo e interaja com o outro” (SOUZA, 2009), tal concepção aponta para a perspectiva interativa de leitura (SOLÉ, 1998), que envolve para a compreensão do texto, sua forma e conteúdo, bem como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios.

Nesse sentido, torna-se importante a leitura literária dentro e fora de sala de aula, sobretudo para o público infantil e juvenil, pois é através dela que “[...] o real e o imaginário convivem com naturalidade” (SOUZA, 2009, p. 59) permitindo um diálogo do leitor com o texto que promove a humanização e o desenvolvimento estético do sujeito.

Dessa forma, a leitura sob a perspectiva interativa, em que o leitor é um sujeito ativo, assume importante papel na formação humana, sobretudo para leitura de literatura infantil e

juvenil. Como as obras de Marina Colasanti, corpus de análise, que ganham força no desenvolvimento do público leitor, visto que “a linguagem psicológica e o encantamento mobilizado para a compreensão da realidade transformaram o livro infantil e juvenil em objeto literário, psicológico e cultural valioso” (SOUZA, 2009, p. 56), sendo assim surge-nos a necessidade de facilitar através das Estratégias de leitura, de forma que o leitor assuma o seu papel enquanto construtor de sentidos diante do texto literário.

2.2 Letramento literário

Segundo Souza e Cosson (2011) a prática social que liga a leitura com a produção de textos, nos mais variados contextos, é um movimento de leitura a qual nos remete ao Letramento. Em outras palavras, essa noção equivale ao aprendizado de ler e escrever, levando em conta a extensão do conceito citado anteriormente. Por ser entendido de maneira plural, surge a concepção de Letramento Literário, que diferente dos demais, é considerado como singular por possuir uma relação diferente com o processo de escrita. Ainda sobre isso, Souza e Cosson (2011) afirmam que

[...] o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas (COSSON, 2006b, p. 17 *apud* SOUZA e COSSON, 2011, p. 102).

Assim sendo, essa relação com os textos literários permite um início e uma inclusão maior no universo da escrita, possibilitando também uma “construção literária de sentidos”, como aponta Silva (2015). Dessa forma, o letramento literário é indispensável também na formação das linguagens, relações sociais e identidade infantil e juvenil, bem como no desenvolvimento da oralidade, permitindo à criança uma formação leitora efetiva.

É fundamental ressaltar a importância da escola para constituição desse processo educativo, visto que apenas a leitura não é totalmente eficaz. O distanciamento entre o texto literário e a sala de aula não é uma opção, pois é necessário que o “letramento literário se torne efetivo, de modo a transformar o espaço/tempo do ensino de literatura na sala de aula e garantir a formação social dos leitores.” (SEGABINAZI; SOUZA E MACEDO, 2019, p. 18), destacando continuamente a relação entre o contexto e o diálogo com as Estratégias de leitura. Dessa forma, consideramos que o espaço da sala de aula e o contexto de ensino em que estão inseridos os leitores em formação é o melhor ambiente para se ofertar as várias possibilidades de ler o texto literário, dado que este é o espaço que primordialmente tem como finalidade a formação desse leitor.

2.3 Estratégias de leitura

Diante disso, nosso aporte teórico relacionado às Estratégias de leitura está centrado no que é apresentado por Solé (1998) e Girotto e Souza (2010; 2011), a fim de utilizá-las para análise do conto a partir de eixos selecionados. Assim, assumindo a ideia das Estratégias de leitura como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 69-70), consideramos importante o desenvolvimento de habilidades estratégicas no leitor, sobretudo de leitura literária. Para tanto, esses procedimentos são trabalhados nos seguintes momentos: antes, durante e depois da leitura.

Não vamos nos deter aos procedimentos específicos de cada momento, visto que nosso foco principal é a perspectiva das Estratégias de leitura como uma atividade constante no ato de ler, assim nos valemos da seguinte afirmação:

[...] não é possível estabelecer limites claros entre os acontecimentos antes, durante e depois da leitura. De qualquer forma, estamos falando de um leitor ativo e daquilo que pode ser feito para incentivar a compreensão durante o processo de leitura, um processo que não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigidamente estabelecida, constituindo uma atividade cognitiva complexa guiada pela intencionalidade do leitor (SOLÉ, 1998, p. 133-134).

Diante disso, consideramos que

[...] o ensino da leitura pode e deve ocorrer em todas as suas etapas (antes, durante e depois da leitura) e que restringir a atuação do professor a uma dessas fases seria adotar uma visão limitada da leitura e do que pode ser feito para ajudar as crianças [e jovens] a dominá-la (SOLÉ, 1998, p. 75).

Assumiremos uma perspectiva analítica diante do conto que focaliza a ativação do conhecimento prévio pelos leitores, assim nos detendo à estratégia de inferência (GIROTTTO e SOUZA, 2010; 2011).

Girotto e Souza (2010; 2011) nos apresenta um repertório de Estratégias de leitura: fazer conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses. Segundo as autoras, existe uma estratégia que é essencial, pois agrega todas as outras. Trata-se de ativar o conhecimento prévio, “os norte-americanos chamam-na de *estratégias-mãe* ou *estratégia guarda-chuva*” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 65-66). Sendo assim, o conhecimento prévio é aquele “organizado na mente humana como um grande arco cultural, sob o qual são abrigadas as Estratégias de leitura que devem ser ensinadas às crianças” (GIROTTTO e SOUZA, 2010), dentre elas, a inferência nosso foco de análise.

Solé (1998) apresenta a estratégia de inferência relacionada à estratégia de previsão, ambas no envolvimento do conhecimento prévio em dois momentos dos procedimentos das Estratégias de leitura: antes e durante a leitura. No momento antes da leitura “o educador [mediador] deverá ativar os conhecimentos prévios dos alunos [leitores]” (SOUZA, 2009, p. 61) esse movimento reforça a importância de um mediador durante o processo de leitura e de construção de sentidos. Já no momento durante a leitura são focalizadas “as ações de leitura [...] que permitirão que as crianças façam inferências sobre o texto lido” (SOUZA, 2009, p. 64).

Dessa forma, concordamos com a seguinte afirmação de Souza (2009)

A estratégia de inferência, ainda de acordo com Gretchen Owochi (2003), está diretamente relacionada à estratégia de previsão, porque igualmente faz uso dos conhecimentos prévios dos alunos, para que estes consigam se posicionar perante e sobre o texto lido (SOUZA, 2009, p. 66).

A partir disso, verificamos que inferir e fazer previsões é fundamental na compreensão, “ao falar em inferências, remetemo-nos a ler nas entrelinhas” (GIROTTI e SOUZA, 2010, p. 75), assim esse movimento de leitura parte do que os leitores já sabem (conhecimentos prévios) e das relações com o que aparece no texto. Com isso, os leitores se utilizam das inferências e previsões a partir do momento que leem e estas vão sendo ajustadas ou confirmadas ao longo da leitura, melhorando a compreensão (GIROTTI e SOUZA, 2010).

Apresentados os pressupostos teóricos que conduzirão nossa análise, esta será organizada a fim de observar uma possível leitura da poética da morte através dessas Estratégias de leitura, aqui apresentadas, com foco no ato de ler a literatura infantil e juvenil buscando o pleno desenvolvimento da competência leitora e do letramento literário.

3 A poética da morte em “Lá fora, as castanheiras” e as Estratégias de leitura

Pretendemos agora analisar a poética da morte presente no enredo do conto “Lá fora, as castanheiras”, de Marina Colasanti, a partir de três artifícios, que consideramos primordiais para o trabalho com as Estratégias de leitura: temática, conhecimentos prévios e inferências, que em consonância conduzem à formação de um leitor ativo e de uma leitura literária infantil e juvenil efetiva.

Partindo do aspecto da temática da morte, podemos verificar que esta representa uma importante discussão para o desenvolvimento humano do público infantil e juvenil, sobretudo sob a mediação do professor, que, nesse sentido, assume o papel fundamental no processo de leitura e construção de sentidos. No trecho abaixo observamos como a temática se apresenta no decorrer do conto em consonância com a linguagem utilizada por Marina Colasanti.

Quando não tiver mais forças e o médico ordenar que se deite, já terá forrado de seda as paredes da caixa, haverá cortinas, um espelho emoldurado na parede, uma mínima rosa de seda na cabeceira. E uma boneca de louça com rosto semelhante ao seu estará vestida com a mesma roupa que ela usa. Ao pé da cama, um baú pequeno guardará o enxoval, pronto (COLASANTI, 2017, p. 30).

Nesse excerto, é possível perceber como a autora apresenta a temática de forma implícita, utilizando-se de uma linguagem poética que possibilita a inferência de morte da personagem, principalmente através do trecho: “Quando não tiver mais força e o médico ordenar que se deite” (COLASANTI, 2017, p. 30), aqui, o leitor já se depara com uma personagem frágil. Sendo assim, o trabalho com a inferência se torna de suma importância para a construção efetiva de sentidos, permitindo uma leitura estratégica, sobretudo com o auxílio do mediador, evidenciando as marcas de fragilidade da personagem.

No que diz respeito aos conhecimentos prévios, é importante observar os aspectos mais gerais e constitutivos do gênero conto e, em especial, dos contos de fadas. A leitura utilizando-se dessa estratégia, denominada aqui de “guarda-chuva”, deve se atentar para aspectos como a ambientação do conto, que se apresenta ao leitor como uma floresta em que está situado o castelo onde vivem madrinha e afilhada, presentes principalmente no seguinte trecho

Naquele castelo rodeado de bosques, uma menina adocece. Está frágil, não pode ir brincar ao ar livre. Lá fora as castanheiras farfalham, a sombra de suas copas deita no chão desenhos bailarinos, as lagartixas se aquecem nas manchas de sol (COLASANTI, 2017, p. 26).

A partir desse trecho é possível reiterar, ainda, a linguagem poética com que a temática é retratada, em “Está frágil, não pode ir brincar ao ar livre” (COLASANTI, 2017, p. 26), é possível perceber como a personagem se apresenta fraca, sendo uma importante chave de leitura para a compreensão da temática. Essa perspectiva de leitura da temática também está presente no trecho “Muitas vezes caíram e brotaram as folhas das castanheiras. Já estão amarelado novamente, quando a madrinha adocece” (COLASANTI, 2017, p. 30), aqui é apresentado ao leitor o adoecimento da madrinha, que terá o mesmo final (não) feliz da afilhada. Com isso, temos que o conteúdo difere da maioria dos contos de fadas tradicionais, visto que o tradicional “final feliz” não se concretiza, dando lugar à morte das duas personagens principais.

Quanto à estratégia de conhecimento prévio, é importante destacar a relação da personagem do conto colasantiano com a de outros contos de fadas, evidenciada através da orfandade, visto que em nenhum momento da narrativa são apresentados os pais da menina doente. O conto apresenta apenas a madrinha, ambas as personagens não são nomeadas, sendo

apresentadas ao leitor apenas como “a menina” e “a madrinha”, como é possível perceber ao longo dos trechos já citados.

Em “Lá fora, as castanheiras” o conteúdo a ser inferido pelo leitor, como já mencionado, diz respeito à doença e à morte das personagens no trecho “A menina mal pode olhar pela janela, que é alta. Para distraí-la e para que melhore, a madrinha faz para ela uma boneca, da mesma massa com que se faz a louça do castelo” (COLASANTI, 2017, p. 26), esses aspectos são evidenciados, visto que a personagem se apresenta tão frágil que “mal pode olhar pela janela”. Além disso, esse trecho reforça o conhecimento prévio sobre a personagem que adoece e que tem como parente e cuidadora apenas a madrinha, reafirmando a ausência das figuras paternas.

Ainda se tratando da estratégia de inferir, Marina Colasanti apresenta em sua escrita a morte de forma a ser subentendida, provocando nos leitores um olhar mais atento para a tessitura da narrativa. Assim, com o decorrer da leitura e da evidência das marcas presentes no conto, o leitor, em conjunto com uma mediação, é capaz de entender a temática central do texto que está sendo lido.

No trecho “Faz frio no quarto do castelo, apesar da grande lareira sempre acesa. Ou é a menina que já não consegue se aquecer. Envolta em xales, submersa em cobertas, ainda assim estremece, e parece não ter forças para brincar com o quarto de boneca” (COLASANTI, 2017, p. 28) é importante que o leitor seja capaz de construir sentidos que conduzem à compreensão da temática do conto, retomando, sobretudo, as inferências acerca da doença da personagem, que aqui são evidenciadas. Essa leitura estratégica também se faz importante no trecho: “Não deve ir lá fora. Então manda chamar o marceneiro, e pede que faça uma grande caixa de três lados, e uma cama miniatura igual à sua.” (COLASANTI, 2017, p. 30), quando é apresentado ao leitor o adoecimento da madrinha logo após a morte da afilhada.

Por fim, para o trabalho significativo com as Estratégias de leitura vale destacar a postura estratégica que o leitor, com a ajuda do mediador, deve assumir, ativando os três artifícios considerados importantes para a compreensão efetiva do conto: a inferência, o conhecimento prévio e a temática. No trecho “A seu lado, a madrinha tenta alegrá-la mudando os pequenos móveis de lugar, vestindo e despindo a gentil dona daquele ambiente. Mas a alegria já não mora com sua afilhada.” (COLASANTI, 2017, p. 28), é por meio da inferência e do conhecimento prévio que o leitor será capaz de atingir o completo entendimento da temática da morte que perpassa todo o conto, além de reiterar o aspecto da orfandade. O conto apresenta a temática de forma mais explícita no seguinte trecho, em que nenhuma criança é apresentada.

A neve derreteu, a lareira está apagada. Lá fora as castanheiras voltaram a farfalhar, sombras bailarinas se perseguem no chão, o sol aquece lagartixas. Não há menina nenhuma no quarto do castelo. Em cima da mesa, agora afastada da cama vazia, ficou a grande caixa (COLASANTI, 2017, p. 29).

Nesse trecho, é esperado que o leitor, assumindo uma leitura estratégica, confirme a inferência de que a afilhada irá morrer, conduzindo, assim, à compreensão da temática geral, e que seja capaz de perceber a quebra que expectativa do clássico “final feliz” dos contos de fadas, evidenciando uma construção de sentidos atenta ao aspecto “guarda-chuva” do conhecimento prévio.

Considerações finais

A partir da pesquisa que subjaz este trabalho, consideramos viável uma abordagem que toma as Estratégias de leitura como meio para construção de sentidos sobre a temática da morte, a partir de pistas encontradas ao longo do enredo do conto “Lá fora, as castanheiras”, de Marina Colasanti. Contribuindo com a ampliação das pesquisas que tratam sobre essa temática, visto que há uma lacuna na discussão desse tema, sobretudo na literatura infantil e juvenil.

Com isso, é importante ressaltar que apesar de pouco explorada nos contos colasantianos, a temática da morte é um aspecto que pode ser amplamente pesquisado não só no conto que foi evidenciado nesta análise, como em muitos contos que compõem o livro *Quando a primavera chegar*, de Marina Colasanti.

Diante disso, o trabalho sob a perspectiva das Estratégias de leitura, de acordo com as abordagens de Solé (1998) e Giroto e Souza (2010; 2011), é uma alternativa viável para o desenvolvimento da competência leitora de crianças e jovens. Considerando importante o papel do mediador em auxiliar os leitores a observarem e compreenderem como o conto “Lá fora, as castanheiras” narra, de forma implícita e poética, a morte das personagens, chamando atenção para a linguagem usada, e quais movimentos de leitura estratégica podem ser ativados para a construção de sentidos e compreensão geral da temática.

Dessa forma, percebemos que o ensino dessa leitura estratégica com o conto “Lá fora, as castanheiras”, iniciada com o movimento mais geral de ativação do conhecimento prévio caminhando para a formulação de inferências, permite o desenvolvimento de um leitor ativo que direciona seu olhar para a temática da morte no conto colasantiano, evidenciando assim o letramento literário como meio para o desenvolvimento humano e social das crianças e jovens leitoras, favorecendo uma formação efetiva em que o papel do mediador é de suma importância.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 4:

NARRATIVA PARA CRIANÇAS E JOVENS: ENSINO E PESQUISA

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

Literatura ou paradidático: de qual livro ou leitura estamos falando?

Francineide Batista de Sousa Pedrosa¹

RESUMO

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado que aborda a leitura de literatura na sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental, ciclo da alfabetização; e tem como objetivo refletir sobre o trabalho com textos literários a partir das falas das interlocutoras. A literatura é importante no processo de aquisição do conhecimento e no desenvolvimento leitor das crianças; e as docentes apontam vários textos que são trabalhados no decorrer das aulas, o que nos leva a indagação: de qual livro ou leitura estamos falando? Existe uma distinção entre o livro literário e o paradidático, e cabe ao professor saber identificar e classificar as obras conforme suas características. Os dados da pesquisa são provenientes da metodologia da entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013), e as entrevistas foram gravadas em áudio e interpretadas por meio da escuta sensível (BARBIER, 1998). Para a fundamentação teórica, utilizamos autores como: Amarilha (2013); Coelho (2000), Yunes (2010); Eco (1994); Culler (1999), dentre outros, que colaboram com as discussões sobre a temática. Como resultados, entendemos que as falas das professoras mostram indícios de que o trabalho com a leitura de literatura acontece em sala de aula, no entanto, ainda precisam ser observados elementos essenciais no que se referem aos conhecimentos teóricos e metodológicos que norteiam essa prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura de literatura; Paradidáticos; Formação docente.

1 Introdução

Ler literatura é importante para ampliar as funções cognitivas e intelectuais, principalmente quando estamos falando de crianças em fase de desenvolvimento da aprendizagem. No texto literário estão intrínsecos muitos sentidos e significados que podem levar o leitor a fazer inúmeras descobertas sobre o mundo, ou sobre a vida.

Quando o leitor adentra o campo literário, ele pode perceber, além de elementos como afetividade, imaginação, atenção, outros que podem levá-lo a sentimentos contrários como dúvidas, incertezas, questionamentos; ou seja, ele pode desenvolver uma relação de proximidade tanto com seu próprio mundo, como com o mundo do outro (COELHO, 2008). O que caracteriza a leitura de literatura como sendo fundamental na aprendizagem das crianças.

A literatura está presente na sociedade desde muito tempo, e tende a se renovar e ganhar outros significados a partir da visão que cada leitor atribui ao texto lido, sendo que ela tem total

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

E-mail para contato: neidebatista15@gmail.com

relevância na formação de alunos leitores. Trabalhar a literatura infantil com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental é propiciar aos mesmos subsídios para sua formação, pois o texto literário contribui para uma percepção de mundo que é crucial no desenvolvimento dos sujeitos, levando-os a vivenciarem sentimentos diversos em que os conhecimentos passam a ser construídos com base nas experiências de vida dos leitores. (AMARILHA, 2013).

Mas para que de fato se efetive o poder do texto literário nas vivências infantis é necessário que as crianças conheçam e leiam histórias, contos de fadas, poemas; e tanto a escola como os professores são responsáveis por introduzi-las em um universo leitor, a fim de que estabeleçam uma relação de proximidade com o texto, e a partir dessa relação possam identificar os eventos imaginários proporcionados pela literatura.

Os professores são responsáveis por apresentar o mundo lúdico da leitura de literatura em sala de aula, e com isso contribuir para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos das crianças. No entanto, eles precisam ter a clareza de que os textos literários se diferenciam de outros tipos de textos e que eles também não podem e nem devem ser usados como pretexto para trabalhar unicamente com temáticas referentes as demais disciplinas. Reconhecemos, como afirma Barthes (2013), que o texto literário agrega muitos conhecimentos intrínsecos, mas que na sua essência a literatura se difere do ensino dos conteúdos.

Reforçamos a ideia de que o docente precisa reconhecer um texto literário, e saber distingui-lo, por exemplo, de um paradidático, por meio de suas características, para poder desenvolver a sua prática baseada na concepção de que o texto literário pode contribuir na descoberta de novos saberes. E que não é qualquer tipo de texto que deverá ser lido com valor atribuído a literatura. Sabemos que todos os tipos textuais são importantes, e não estamos dizendo, com isso, que não devam ser trabalhados em sala de aula, mas sim, observados e dados os devidos créditos ao que de fato pode ser classificado como texto literário.

Pensando nesses pressupostos e na importância do docente saber reconhecer o tipo de texto que está sendo ofertado às crianças, trazemos reflexões baseadas em dados de falas das informantes da pesquisa, que permeiam o texto dissertativo: *Vozes que ecoam das (in) certezas: o que dizem as professoras alfabetizadoras iniciantes sobre a leitura de literatura?* (PEDROSA, 2017), a partir de um recorte que tem como objetivo geral: refletir sobre o trabalho com textos literários a partir das falas das interlocutoras; e como objetivos específicos: distinguir o texto literário do paradidático, identificando características e contribuições para a formação leitora das

crianças; e analisar obras literárias infantis, trabalhadas pelas docentes em sala de aula, bem como suas características e classificações.

2 Metodologia

Para a metodologia utilizamos a Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 2013), que se trata de um processo investigativo, centrado no sujeito e baseado em um método que envolve a observação no campo da pesquisa como fator principal de onde surgem as informações. Dessa forma, o entrelaçamento das ideias construídas, os sentidos que estão presentes nas falas dos sujeitos, a aproximação com o conhecimento teórico são responsáveis pela elaboração de novas teorias que surgem do campo investigativo.

Utilizamos como sujeitos da pesquisa seis professoras da rede pública municipal da cidade de Natal/RN, e aplicamos um questionário investigativo em 30% das escolas públicas de Natal/RN, no ano de 2016, que tinham em seus quadros, professores atuantes no ensino básico, ciclo da alfabetização, que na época correspondia ao primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental. Os critérios de seleção foram: formação no curso de Pedagogia, atuação docente em turmas de alfabetização, pertencer ao quadro de professores do sistema público de ensino e formação acadêmica nos últimos cinco anos (contados até o ano de 2016).

Para as entrevistas foram utilizadas questões norteadoras, a partir da elaboração de uma grade de perguntas, e trazemos para a discussão, nesse artigo, as respostas das interlocutoras sobre o planejamento e execução das aulas de leitura de literatura. O objetivo de abordar essa temática era perceber como as docentes utilizavam o texto literário e como faziam o planejamento para as aulas de leitura de literatura.

Após a realização da entrevista, fizemos a escuta sensível do material, para analisar as falas das interlocutoras. Segundo Barbier (1998), a escuta sensível versa sobre a observação dos valores presentes nas falas dos interlocutores da pesquisa, e exige que o pesquisador desenvolva habilidades no trato sensível das informações para perceber os sentidos implícitos no discurso do outro. Ou seja, os discursos apresentam uma multiplicidade de sentidos, e cabe ao pesquisador esse olhar mais acurado para as diversas informações presentes neles.

A partir da escuta sensível, e esgotadas as possibilidades de interpretação das falas dos sujeitos, elaboramos as fichas de interpretação para a construção e análise dos dados. As fichas

interpretativas são instrumentos que auxiliam na organização das falas dos interlocutores da pesquisa e facilitam a transcrição das ideias; são redigidas de acordo com dois critérios: apresentação das falas das interlocutoras e posicionamento crítico e reflexivo do pesquisador. (KAUFMANN, 2013). Vejamos, a seguir, um exemplo de como foi elaborada a ficha interpretativa para esse questionamento:

Quad. 1: Ficha de interpretação

Ficha interpretativa	
Planejamento e execução das aulas de leitura de literatura	
<p>Profa. Zila²</p> <p><i>Ache algumas palavrinhas com a letra “s”, porque alguns ainda não sabem ler, então eu uso também para que eles consigam compreender as letras, [...]</i>³.</p> <p><i>Por exemplo, o mosquito da dengue, eu peguei sobre o sapinho que come mosquito. Eu pego um tema que esteja relacionado a semana e a gente discute coletivamente alguma coisa que vai ser trabalhado sobre dengue, caso não tenha, eles falam algum livro que eles adoraram muito e eu pego ele (livro) para planejar.</i></p> <p><i>Uso algumas coisas para matemática para contagem, eu uso em quase todas as atividades. Por exemplo, o dentista eu trabalhei na área da saúde, aí eu levei uma boca grande, uma escova, e a gente foi fazer os movimentos que tinha no livro, porque o livro ensinava como escovar os dentes.</i></p> <p>Profa. Clarice</p> <p><i>Então o planejamento dessa aula de leitura ele é praticamente o mesmo. A gente faz o círculo de leitura, pede para que eles escolham um livro, que façam a leitura - quando eles não conseguem ler, eu que leio, mas a gente não tem debate.</i></p>	<p>A professora relata que usa algumas leituras para trabalhar os sentidos do texto, mas, no geral, tenta encaixar as leituras para trabalhar os temas de outras disciplinas como ciências, por exemplo; considera também o uso da leitura de literatura para alfabetizar as crianças.</p> <p>O relato da professora sobre o planejamento da aula se distancia um pouco dos propósitos de um texto literário. As histórias se associam mais aos livros paradidáticos, usados para trabalhar temas relacionados às disciplinas e que fazem parte dos “acervos formados por obras pedagógicas complementares aos livros didáticos” (BRASIL, 2012). Apesar do acervo conter também obras literárias que devem ser trabalhadas com as crianças em processo de alfabetização, a professora utiliza livros com temáticas voltadas as disciplinas de Ciências, Matemática, Português, dentre outras. (Ver Acervos Complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento).</p> <p>Como eu havia perguntado antes, a professora Clarice já se antecipou e se explicou que não faz a discussão da leitura com seus alunos, o que se caracteriza como uma prática do ler pelo ler, para realizar uma atividade de produção textual em seguida; as intervenções pedagógicas se baseiam na interferência da professora com os alunos que</p>

² Nomeamos as interlocutoras com nomes fictícios (Cora, Zila, Cecília, Auta, Militana e Clarice), lembrando mulheres poetas, para preservar suas identidades.

³ Usaremos itálico no decorrer do texto para destacar as falas das interlocutoras da pesquisa, assim como fizemos no texto dissertativo.

não conseguem ainda ler alfabeticamente uma história.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017).

3 Livro de literatura para a infância ou paradidático?

Trazemos para esses escritos uma provocação que surge a partir da fala de uma das interlocutoras da pesquisa: *“ler é um caminho, é um portal de sonhos; ler dá asas à imaginação”* (CECÍLIA, 2017). Ao ouvir dela essa frase, e depois analisando as gravações, nos perguntamos a qual leitura ou livro ela estaria se referindo. Essa fala nos chamou a atenção, pois era latente em quase todos os discursos das informantes quando falavam da importância do ato de ler. E nos dava indícios de que não havia uma clareza entre o que seria um livro de literatura para a infância e um paradidático, visto que parecia confuso quando relatavam suas práticas e planejamentos de leitura. O que nos levou a essas indagações: de qual livro estamos falando? Existem uma diferenciação? Como identificar? O que seria a leitura de lazer e a leitura diária que tanto elas relatavam em suas falas? Como elas classificavam os livros de literatura e os livros para trabalhar os conteúdos em sala?

A partir desses questionamentos, traçamos alguns pontos de discussão para aprofundar esses conhecimentos e tentar desvendar essas nuances apresentadas nas falas das interlocutoras, buscando justificativas teóricas para esclarecer os argumentos e fundamentar as ideias sobre o que é um texto literário, como trabalhá-lo em sala de aula, como elaborar um planejamento de leitura de literatura, e o que é um livro paradidático.

Segundo Jouve (2002) apud Pedrosa (2017, p. 117), “a leitura é uma viagem” e “através do texto o leitor entra em outra dimensão e vive uma dupla experiência entre ficção e realidade.”; ou seja, a literatura transporta o leitor para o mundo ficcional por meio da imaginação, ao mesmo tempo em que proporciona a experiência com o real. Como relata Eco (1994, p. 81), o leitor aceita o acordo ficcional e finge “que o que é narrado de fato aconteceu”.

A literatura tem um papel muito importante na sociedade, que é contribuir na formação de novos leitores. E cabe a escola, e em especial ao professor proporcionar a interação entre a

criança e o livro. A leitura precisa ser incentivada na sala de aula para que os aprendizes sintam prazer em ler, em buscar novas experiências por meio do texto, em viver os acordos ficcionais que esse texto proporciona. Por isso é importante o entendimento do professor sobre esses aspectos.

Ao relatarmos sobre uma aparente confusão na classificação das obras feita pelas interlocutoras, quando falam em ler diariamente contos curtos, ou ler por deleite, estamos, na verdade, tentando entender a distinção feita entre essas leituras, visto que em algumas falas, não notamos um direcionamento de um planejamento que leve ao trabalho com a leitura de literatura. Pois, a leitura feita em voz alta, seja pela professora ou uma mediadora de leitura, ou mesmo lida de forma silenciosa pelas crianças precisa suscitar no leitor infantil o prazer de ler, a identificação com o objeto livro.

Segundo Amarilha (2013, p. 85), quando o leitor tem um contato maior com o texto literário aumenta a “sua familiaridade com os conceitos que constituem essa forma de linguagem e sua sintaxe simbólica. O leitor precisa superar a crença de que o ficcional é igual ao factual e entender que o lúdico é um jogo intencional.”; o que leva esse leitor a se identificar com o que foi lido e viver a relação texto-vida proporcionada pela narrativa literária.

Portanto, para entender essas diferenciações entre ficção e realidade é preciso ter clareza e saber diferenciar um texto literário de um texto não literário. Visto que o não literário consiste em transmitir informações e pode ser usado para o trabalho com temas relevantes, ou para aprofundamento de conteúdos em sala de aula.

Não existe apenas uma maneira de ler. Segundo Yunes (2010, p. 56): “Lemos tudo, mesmo sem o saber: as festas, as ruas, o comportamento das pessoas, o tempo, tudo praticamente, bem ou mal, com ou sem preconceitos. Sem leitura não se sobrevive, onde quer que estejamos.”. Mas é preciso saber distinguir os tipos de leitura e não cair na armadilha de que tudo é texto literário. Cada leitura tem suas especificidades, e a literatura se diferencia por condensar “relatos que se diferenciam pelo seu poder de linguagem, de reflexão, de densidade, e se caracteriza por conter narrativas de vidas: imaginadas, sonhadas, vividas, desejadas.” (PEDROSA, 2017, p. 118).

Na fala de Cecília (2017) temos que: “a leitura está presente em todos os cantos. Existem várias expressões de leitura oral e visual; a leitura é algo muito importante na vida do ser humano.”, o que corrobora com o pensamento de Yunes (2010), sobre as diversas formas de ler. Mas, acreditamos ser necessário fazer uma diferenciação entre esses modos de ler e os tipos de textos ofertados para as crianças em sala de aula.

Defendemos que o texto literário se distingue dos demais, por possuir características próprias; e com isso não estamos excluindo os demais, visto que também são importantes e podem caminhar juntos: “Tanto as obras literárias quanto as não-literárias podem ser estudadas juntas e de modos semelhantes.” (CULLER, 1999, p. 26); o que trazemos são reflexões de como diferenciar o livro literário infantil do paradidático, e pensar estratégias de leitura que favoreçam o desenvolvimento leitor dos aprendizes a partir da literatura.

Segundo Culler (1999), existem pressupostos na diferenciação entre texto literário e não literário, e a sua classificação exige um pouco de atenção no que se refere aos aspectos de literariedade e metafóricos, pois esses elementos podem estar presentes tanto em um texto literário quanto em um texto histórico ao mesmo tempo, por exemplo. O que vai distinguir e fortalecer a diferença é a forma utilizada, que pode atingir um aspecto mais filosófico ou servir apenas de um atrativo ornamental.

Indagamos, a partir de Culler (1999, p. 26): “há algum traço essencial, distintivo, que as obras literárias partilham?”. Segundo o autor, incutimos uma noção de literatura, que pode estar, além de em nós mesmos, nos objetos, nas obras de artes, e que nos pedem essa definição. Apesar de que há também uma dubiedade nessa definição, pois apesar de ter características definidoras, apresenta pontos de vistas diferentes: “nem toda linguagem rebuscada, organizada é literatura, ou nem toda palavra, ou frase, ou trecho de escrita na forma de poema vira literatura; muito menos ela é um tipo especial de linguagem, visto que muitas obras são classificadas como literária pelo olhar lançado sobre elas”. (CULLER, 1999, apud PEDROSA, 2017, p. 119).

Ainda segundo Culler (1999), cinco pontos devem ser observados na classificação de obras literárias: 1) o plano da linguagem, repleto de estranhamentos, mas com cadência organizada e marcas sonoras, rítmicas e melódicas que legitimam o texto literário; 2) a integração linguística, em que acontece a relação entre os elementos do texto; 3) a ficcionalidade das obras e seus elementos como autores, personagens, acontecimentos e leitores; 4) a função estética nos seus aspectos de organização, eloquência e ficcionalidade, e a correlação entre forma e conteúdo; 5) a intertextualidade e a autorreflexão, em que além de trazer outros discursos presentes na obra, faz o leitor refletir sobre sua história de vida e se identificar com as diversas realidades apresentadas por meio do texto literário.

Apesar dessas peculiaridades não serem somente específicas da linguagem literária, ter ciência delas, ajuda a reconhecer as características do texto literário, facilitando na seleção dos materiais a serem utilizados em sala de aula. Ao usar, por exemplo, os acervos formados por

“obras pedagógicas complementares aos livros didáticos” (BRASIL, 2012, p. 11), adquiridas pelo Ministério da Educação, e disponíveis nas escolas públicas servindo para auxiliar e garantir o acesso de crianças em nível de alfabetização, com temáticas voltadas aos aspectos culturais nas áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Linguagens e Códigos (BRASIL, 2012), é necessário fazer uma distinção entre esses materiais e os conteúdos a serem abrangidos, não podendo ser confundidos com as obras literárias, visto que o próprio material já traz essa classificação, como veremos a seguir:

01 Livros literários narrativos

02 Histórias em quadrinhos

03 Biografias

04 Livros de histórias, com foco em conteúdos curriculares

05 Livros de divulgação do saber científico; obras didáticas (verbetes, textos didáticos)

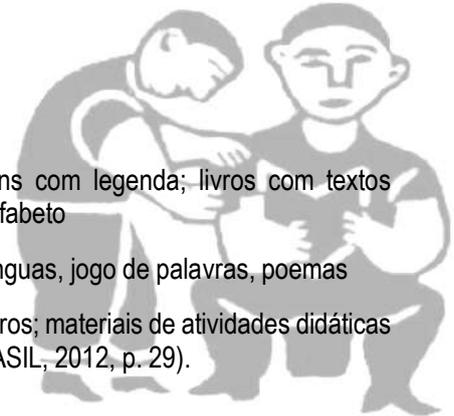
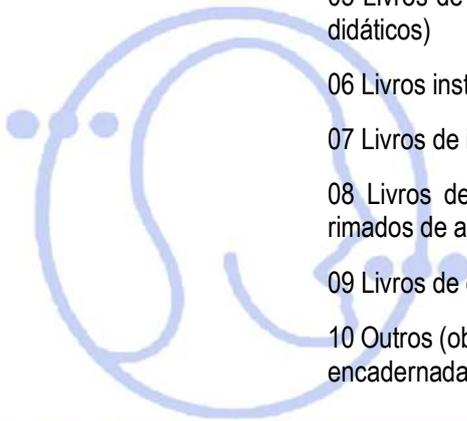
06 Livros instrucionais

07 Livros de imagens (sem legenda)

08 Livros de palavras; livros de imagens com legenda; livros com textos rimados de apresentação das letras do alfabeto

09 Livros de cantigas, parlendas, trava-línguas, jogo de palavras, poemas

10 Outros (obras mistas, com vários gêneros; materiais de atividades didáticas encadernadas; obras pedagógicas). (BRASIL, 2012, p. 29).



Como podemos ver no texto do documento, as obras acima citadas podem ser utilizadas como suporte pedagógico auxiliar da formação leitora dos alunos em processo de alfabetização. No entanto, a maioria delas trata de conteúdos curriculares essenciais para a aprendizagem das crianças. Percebemos, ainda, que o documento aborda outros direcionamentos no que se trata da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura.

As obras de Língua Portuguesa selecionadas para constituir os atuais acervos de alfabetização são bastante diversificadas quanto às dimensões ou modos de tratar a linguagem que privilegiam. Preferimos nos referir a dimensões ou modos predominantes de tratar a língua, já que, muitas vezes, uma mesma obra tem qualidades de mais de uma das cinco “facetas” ou tipos de reflexão que caracterizam as obras selecionadas para o acervo de Obras Complementares:

- Livros que priorizam uma aproximação às letras, às letras no interior das palavras, à ordem alfabética;
- Livros em que a tônica é brincar com a sonoridade das palavras;
- Livros que exploram o vocabulário, a formação de palavras e o significado das mesmas;
- Livros em que predomina a exploração de alguns recursos linguísticos utilizados para a construção da textualidade;
- Textos literários como narrativas de ficção em prosa ou poesia. (BRASIL, 2012, p. 47).

O documento deixa claro que existe uma classificação quanto a essas obras complementares, e que existe também uma variedade de gêneros textuais que tratam de muitos aspectos concernentes a língua, apresentando obras ficcionais e informativas que compõem o acervo de paradidáticas destinadas a apresentação dos conteúdos curriculares. Segundo Yasuda e Teixeira (1997), os livros paradidáticos versam sobre conteúdos e atividades que devem ser trabalhados pelo professor em sala de aula.

Há um cuidado na apresentação dessas obras que demonstra claramente a diferenciação entre os livros literários e os paradidáticos, quando uns são destacados como “textos literários com narrativas de ficção” e outros sugerindo o trabalho com temas, letras, ordem alfabética, dentre outros elementos caracterizadores. O que dá a entender que nem todo texto é literatura infantil.

Percebemos que as interlocutoras usam os materiais fornecidos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). No entanto, quando elas fazem a descrição dos trabalhos realizados em sala de aula, predominam livros que possuem um foco em temáticas curriculares, e não notamos a preocupação com a organização das aulas em torno da leitura de literatura. No relato de Cora (2017) ela fala sobre o trabalho com o livro “E o dente ainda doía”: “[...] *ai a gente foi conversar sobre a questão da escovação*”, e da professora Militana (2017) sobre o mesmo livro: “[...] *todo mundo ficou sensibilizado pela questão do colega está sentindo muita dor de dente. E conversamos sobre higiene pessoal*”.

O livro acima citado foi escrito e ilustrado por Ana Terra, e está no acervo do PNBE. Ele traz a história de um jacaré que sente muita dor de dente e os amigos vão ajudar, oferecendo todo tipo de remédio para aliviar a dor. Quando o jacaré se livra da dor, os outros animais que o ajudaram fogem por medo de serem comidos por ele. Esse livro é destinado às crianças da Educação Infantil com idades entre 4 a 5 anos, sendo uma “narrativa rimada, com progressão numérica a cada tentativa vã de resolução de um problema, em estrutura típica de acumulação.” (MACHADO, 2014, p. 20).

Ao analisarmos, percebemos que o livro apresenta rimas, sonoridade, traz um tema importante de ser trabalhado que é a solidariedade, o cuidado com o próximo, mas as interlocutoras só relatam em suas falas o trabalho com a higiene pessoal, a escovação, cuidados bucais. Com isso não estamos dizendo que essas temáticas não devem ser trabalhadas, estamos, alertando apenas para que não se confunda o texto literário com as obras paradidáticas, ou para que não se utilize da leitura com fins a trabalhar somente conteúdos curriculares, deixando de explorar o potencial que a literatura infantil traz em seus textos.

O livro “E o dente ainda doía”, apresenta uma relação também entre o texto e a ilustração, para aguçar a compreensão leitora das crianças, visto que esse recurso, a ilustração, facilita “o entendimento das palavras.” (AMARILHA, 1997, p. 39), ou seja:

A ilustração deve exercer a função de auxiliar o leitor iniciante, devendo enriquecer o texto e não se tornar apenas um referente esclarecedor da mensagem. Ela precisa contribuir para o desenvolvimento da sequência narrativa e proporcionar a observação do leitor, tornando-o capaz de analisar a história lida e encontrar apoio para a compreensão do texto e a ampliação das atividades mentais. (AMARILHA, 1997, apud PEDROSA, 2017, p. 122).

No entanto, apesar do livro apresentar ilustrações divertidas e criativas, elas se distanciam do propósito da ilustração, citado por Amarilha (1997), pois as mesmas são referenciais ao texto e indicam uma sequência numérica de repetição de números de 1 a 10. As ilustrações repetem o que o texto escrito diz no decorrer da narrativa, seguindo o mesmo padrão para todas as páginas do livro, alterando apenas os números e os desenhos dos animais. Segundo Faria (2004, p. 39), na ilustração “o texto e a imagem se articulam de tal modo que ambos concorrem para a boa compreensão da narrativa”. O leitor deve preencher os vazios do texto por meio das imagens numa relação de complementaridade, e quando a imagem é apenas uma repetição do texto escrito, essa relação fica prejudicada.

Quando acontece a repetição, a imagem serve apenas como função pedagógica da leitura, já na complementaridade, “o texto escrito e a ilustração apresentam contribuições específicas para a leitura integral da história, e, portanto, têm funções diferentes no conjunto do texto/imagem.” (FARIA, 2004, p. 41). No exemplo anterior do livro “E o dente ainda doía”, a ilustração demonstra uma repetição que se resume ao trabalho com a sequência numérica, com uma sobreposição de ideias; e apesar de apresentar um tom de brincadeira envolvendo os números, com ritmo, rimas, a linguagem não apresenta uma plurissignificação. (PEDROSA, 2017).

Outro fator importante a ser observado é que os alunos das interlocutoras da pesquisa são do ciclo da alfabetização e essa obra é destinada aos da Educação Infantil com faixa etária entre 4 e 5 anos.

Ressaltamos, desse modo, a importância do professor ter conhecimento sobre as obras a serem trabalhadas e dos elementos que as diferenciam entre si, para elaborar um planejamento que possa abranger a leitura de literatura, sem desprezar, claro, outros modos de ler e outros tipos textuais. Reforçamos que não é sobre o livro ser ou não paradidático, mas sobre a importância de ler literatura com as crianças, de forma que possa aproveitar essa leitura para o desenvolvimento cognitivo, intelectual e social delas. A apropriação por parte do professor dos conhecimentos inerentes ao planejamento da leitura, a escolha dos textos, as discussões que esses textos trazem, a distinção do que é literário e do que é apenas informativo, faz toda a diferença na prática docente.

As interlocutoras entrevistadas trazem também em seus relatos outros títulos trabalhados em sala de aula, como por exemplo: “Os feitiços do vizinho”, de Sonia Junqueira e imagens de Mariângela Haddad; “Gente de muitos anos”, de Malô Carvalho (Maria Eugênia Silveira Carvalho) e imagens de Suzete Armani; “Pato! Coelho!” Escrito por Amy Krouse Rosenthal com imagens de Tom Lichtenheld; “Nós”, de Eva Furnari, com ilustrações da própria autora; “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado, com ilustrações de Claudius, dentre outras.

São livros que em sua maioria foram selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), e que nos alerta que a leitura é sim utilizada pelas docentes em suas aulas, com o intuito de desenvolver nas crianças o gosto pela leitura, o que se caracteriza como ponto positivo; muito embora em alguns relatos, elas não deixem claro como aproveitam essas obras para a leitura deleite, e em alguns casos também demonstrem a ausência de um planejamento de leitura.

No caso da professora Clarice, ela não apresentou nenhum título trabalhado com as crianças, o que pode refletir a sua metodologia em sala de aula, quando a mesma afirma que não faz um planejamento para esse momento, mas que apenas disponibiliza obras para as crianças lerem sozinhas ou com a ajuda dela para os ainda não dominam o código escrito.

Destacamos, assim, o quanto a formação inicial é importante, no que se refere ao ensino da leitura de literatura. Ter conhecimento sobre o planejamento, a seleção de livros por faixas etárias, as ilustrações, os livros que dever ser utilizados para trabalhar os conteúdos curriculares (paradidáticos), e sobre a relevância que a leitura de literatura tem no desenvolvimento e na formação leitora das crianças, ajuda bastante na ampliação da prática docente. A distinção entre

um livro literário e um paradidático dará suporte ao trabalho pedagógico, e fará a diferença na hora de escolher a leitura de um texto e nos objetivos que devem ser alcançados.

Consideração finais

Ao traçar algumas considerações acerca dos conhecimentos que os docentes precisam ter na hora de escolher uma obra literária a ser trabalhada em sala de aula, destacamos a importância de um bom planejamento e a reflexão a partir de elementos que a caracterizam. Saber classificá-las e diferenciá-las dos demais tipos de textos, certamente contribuirá no desenvolvimento leitor das crianças, visto que a função do texto paradidático, por exemplo, é mais informativa e se diferencia do propósito da leitura de literatura.

Corroboramos com a professora Alta (2017) quando ela afirma que as práticas de ensino mudaram, e que hoje não se alfabetiza somente no “*ba, be, bi, bo, bu*”, e que o uso de textos é fundamental para inserir o aprendiz em um ambiente alfabetizador. No entanto, ressaltamos que a seleção desses textos deve ser criteriosa e observar as indicações feitas pelos documentos norteadores da prática pedagógica.

As interlocutoras demonstram em suas falas, certo conhecimento sobre a leitura no processo de alfabetização das crianças e citam obras importantes que podem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos, mas, em alguns momentos sentimos falta de um aprofundamento maior sobre o planejamento e execução das aulas, levando em consideração alguns critérios de análises no que se refere a diferenciação entre texto literário e paradidático, e até mesmo na forma como são conduzidas as discussões das histórias lidas.

Algumas informantes relatam também sobre o trabalho com a prosódia, com a ilustração, com aspectos linguísticos, dando a entender que detêm conhecimentos teóricos e metodológicos, e tem clareza na escolha das obras em relação a idade das crianças, a linguagem, a literariedade dos textos, os momentos de discussão, porém, outras deixam transparecer uma precariedade no trabalho pedagógico decorrente dessa falta de informação sobre os aspectos literários das obras que devem aparecer na hora do planejamento de suas aulas.

Outro ponto importante é a preocupação que elas demonstram com a alfabetização e com o envolvimento das crianças com o objeto livro. Querer a cada dia melhorar a prática pedagógica e inserir leituras literárias em suas aulas, mesmo diante de relatos da falta de espaço no currículo para a realização de um trabalho mais efetivo, é algo positivo e que precisa ser ressaltado. As

interlocutoras se mostram dispostas a melhorarem as suas práticas, mas ainda tem muitas dúvidas sobre o trabalho com o texto literário e apontam como um fator preponderante a formação inicial, que na maioria das vezes deixa muito a desejar sobre as experiências vivenciadas no curso de Pedagogia. Segundo elas, uma disciplina voltada a essa temática é muito pouco, e deveria ser inserido na formação outros momentos que propiciassem o envolvimento com o texto literário.

Referências

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica* Petrópolis: Vozes, 1997.

AMARILHA, Marly. *Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola*. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. (Tradução Maria Amália Ramos) In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EDUFSCar, 1998.

BARTHES, Roland. *Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*. Trad. Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 2012a.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: símbolos – mitos - arquétipos*. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

CULLER, Jonathan. O que é literatura e ela tem importância? In: *Teoria Literária: uma introdução*. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FARIA, Maria Alice. Articulação do texto com a ilustração. In: *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo*. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Na educação infantil, versos que contam histórias. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. [Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

PEDROSA, Francineide Batista de Sousa. *Vozes que ecoam das (in) certezas: o que dizem as professoras alfabetizadoras iniciantes sobre a leitura de literatura?* Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

YASUDA, Ana Maria Bonato Garcez; TEIXEIRA, Maria José Ciccone. A circulação do paradidático no cotidiano escolar. In: CHIAPPINI, Lúcia (coordenadora geral). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande

15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020

YUNES, Eliana. A provocação que a literatura faz ao leitor. In: AMARILHA, Marly (org.) *Educação e leitura: redes de sentidos*. Brasília: Líber Livro, 2010.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

Pra que serve?: Uma análise da literariedade do texto infanto juvenil

Samyra Ferreira Ramos Rodrigues¹

Raissa Goncalves de Andrade Moreira²

RESUMO

A obra *Pra que serve?* teve sua primeira publicação em 1996, pela editora Salamandra. Com ilustrações de Orlando e organização de Heloisa Prieto, Ruth Rocha escreve sobre um dos períodos mais complicados da vida humana: a adolescência. A escolha por esse livro foi relacionada ao conteúdo por ele vinculado – as temáticas polêmicas que não são corriqueiramente trabalhadas com os adolescentes. É-nos fundamental considerar a importância do conteúdo do livro para um possível trabalho na sala de aula, visto que a obra abarca os principais conflitos que perpassam o período da adolescência. A partir disso, objetivamos, por meio deste trabalho, analisar a obra *Pra que serve?*, e fazer uma reflexão sobre a construção do lirismo da narrativa. Também buscamos verificar se o papel da realidade pode prejudicar a literariedade do texto infanto juvenil. Nos pautaremos nos preceitos teóricos de Lopes e Gouvêa (1999), Moisés (1967), Magalhães e Zilberman (1987), e Zilberman (2003) para dissertar sobre a literariedade nos textos literários. A partir da análise, podemos apreender que a realidade tem seu lugar na narrativa infanto juvenil, mas que a total valorização desse aspecto pode descaracterizar um texto destinado à criança/adolescente.

PALAVRAS-CHAVE: Infanto Juvenil, Lirismo, Realidade, Imaginação.

1 Introdução

A autora Ruth Rocha é conhecida em todo o Brasil graças a seus livros destinados ao público infanto juvenil. Entre suas obras mais célebres, podemos listar *Marcelo, Martelo, Marmelo* (1976), *Esse admirável mundo louco* (2003). Dentre essas obras está *Pra que serve?*, um livro destinado à crianças a partir dos 12 anos, que discorre sobre temáticas conflituosos numa linguagem simples e acessível ao público a qual é destinado. O livro apresenta 18 capítulos curtos nos quais são comentados aspectos sobre: vocação profissional, divórcio, desigualdade social, entre outros.

A escolha por esse livro foi relacionada ao conteúdo por ele vinculado – as temáticas polêmicas que não são corriqueiramente trabalhadas com os adolescentes. É-nos fundamental considerar a importância do conteúdo do livro para um possível trabalho na sala de aula, visto que

¹ Mestre em Linguagem e ensino pela Universidade Federal de Campina Grande, (PPGL). E-mail para contato: samyramos13@gmail.com.

² Mestre e doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. (PROLING). E-mail para contato: raissamoreira28@gmail.com

a obra abarca os principais conflitos que perpassam o período da adolescência. Também observamos que o livro se desenvolve no plano da realidade, esquivando-se um pouco do imaginário do leitor, e ao que observamos as perguntas feitas por Ruth Rocha são todas respondidas no próprio livro, deixando pouco espaço para que o leitor reflita.

A partir de nossas observações, pretendemos, por meio desse trabalho, analisar o livro *Pra que serve?* a fim de fazer uma reflexão sobre a construção do lirismo da narrativa. Também buscamos verificar se o papel da realidade pode prejudicar a literariedade do texto infanto juvenil. Para tanto, nos respaldaremos nos estudos de Lopes e Gouvêa (1999), Moisés (1967), e Zilberman (2003), autores que já desenvolveram pesquisas acerca dos diversos aspectos da literatura.

Iniciaremos o trabalho com uma breve recapitulação das pesquisas desenvolvidas pelos autores referidos. Em seguida, faremos a análise do livro de Ruth Rocha, abarcando aspectos sobre o plano da enunciação – narrador – e o plano do enunciado – linguagem, personagens, tempo e espaço. Por fim, segue a conclusão.

2 Um breve histórico sobre Literatura Infanto Juvenil

Como foi previamente comentado, buscamos fazer uma reflexão sobre a literariedade nos textos infantis. Para tanto, apresentaremos um patamar sobre a literatura dedicada às crianças, e só assim discorreremos sobre o papel da realidade nos livros infantis.

As crianças não eram concebidas como diferentes dos adultos antes dos séculos XVII e XVIII. Na realidade, elas eram tratadas como “adultos em miniatura” e é por isso não recebiam um olhar diferenciado na literatura. Como aponta Zilberman (2003), nos séculos XVII e XVIII foram produzidos os primeiros livros para crianças, isso graças a uma nova noção em relação às famílias, que se tornavam mais afetuosas e mais preocupadas com as relações unicelulares. Nas palavras da autora:

Antes da constituição desse modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

Como é descrito pela autora, a literatura infantil teve – dentre uma de suas inúmeras funções – a finalidade de fazer a criança ser entendida como um ser de necessidades diferenciadas, em comparação aos adultos. Além disso, Zilberman (2003) também aponta o papel da literatura infantil na escola, salientando como a escola passou por um processo de reformulação para atender as demandas desse novo olhar sobre a criança.

Junto a essa nova visão da criança, Zilberman (2003) aponta que foram corporificados ideais de fragilidade física e moral, menoridade, e imaturidade intelectual e afetiva. Ou seja, a criança era naturalmente pura, e carecia de qualquer conhecimento intelectual. A fim de complementar a discussão, Zilberman (2003, p. 23) afirma:

(...) a escola participa do processo de manipulação da criança, conduzindo-a ao respeito da norma vigente, que é também a da classe dominante, a burguesia, cuja emergência, como se viu, desencadeou os fatos até aqui descritos. A literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que têm servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, em geral, um ensinamento conforme a visão adulta do mundo, ela se compromete com padrões que estão de acordo com os interesses do jovem.

Ao que observamos – sobre a leitura atenta dos apontamentos de Zilberman (2003) – a literatura, no espaço da escola corroborou para a manipulação da criança, conduzindo-a ao respeito de uma norma vigente. A autora abaliza que a literatura acaba por ser tornar um lugar de reprodução do mundo adulto, e as obras literárias passam a ser apenas um manual de instruções, com intenção moralizante, e não lúdica.

Como apresentam Lopes e Gouvêa (1999), o reconhecimento da literatura infantil no Brasil data os primeiros anos do século XXI. Esta é pautada nos preceitos citados anteriormente, ou seja, é voltada apenas para a disseminação de regras e costumes, e por isso é dotada de virtudes a serem incorporadas e defeitos a serem combatidos. As primeiras produções de livros infantis eram fundamentadas nesse modelo moralista de escrita. Mas como apontam Lopes e Gouvêa (1999) ocorre uma ruptura no âmbito da literatura infantil no Brasil, como descrevem as autoras:

Por um lado, escrever ao leitor infantil era situar a narrativa para além dos tempos e espaços reais, opondo-se à realidade cotidiana a construção de universos paralelos, onde animais assumem características humanas, figuras se transformam, rompem-se o tempo e o espaço real, criam-se mundos onde as possibilidades são definidas pela imaginação do autor. Ao mesmo tempo, significou recorrer às histórias de tradição oral europeia, indígena e africana como matrizes das narrativas dirigidas à criança. Tais características seriam próprias ao gênero, numa concepção que imperou por longo tempo na conformação das obras dirigidas à criança, em oposição a uma linguagem realista que seria própria às narrativas endereçadas ao leitor adulto (LOPES; GOUVÊA, 1999, p. 14).

Como podemos notar, a partir das afirmações feitas pelas autoras, à literatura infantil inicia o conflito sobre o conteúdo de suas obras: estas deveriam estar ligadas à realidade, ou deviam habitar apenas o fantástico mundo da imaginação? Para debater sobre essa questão, as pesquisadoras apresentam a perspectiva de um dos mais consagrados escritores brasileiros: Monteiro Lobato. Lopes e Gouvêia (1999) apresentam a concepção de Lobato, apontando que o escritor defendia o papel lúdico dos textos infantis, e acreditava que essa literatura tem a função de fazer com que a criança se evada da vida cotidiana, atingindo um universo interno ao texto. Além disso, Lobato privilegia um olhar mais perspicaz em relação às crianças, e acaba por descrevê-las como inteligentes e articuladas.

Ao que nos foi apreendido, existem controvérsias em relação ao papel da literatura. Seria ela um lugar de comunicação pedagógica, no qual a moral e os bons costumes são ensinados; ou um lugar de total rendição ao lúdico, onde a imaginação guiaria qualquer motivo poético? O certo é que não existe certo na literatura, mas é possível nos encaminharmos em um só viés: de que a literatura não deve ser apenas uma imitação da realidade. A literatura infantil deve manter um espaço para entre o mundo real e o mundo imaginário, sem perder o horizonte a que se quer alcançar: a mente da criança e do adolescente.

3 Análise de dados

A fim de atender ao objetivo principal de analisar o livro *Pra que serve?* (ROCHA, 2003) organizaremos nossa análise através dos planos da enunciação e do enunciado – linguagem, personagem, tempo e espaço – exemplificando-os através de passagens retiradas da obra. De início apresentaremos um resumo da obra para que o leitor possa conhecer melhor nosso objeto de análise:

3.1 Resumo da obra

Pra que serve? teve sua primeira publicação em 1996, pela editora Salamandra. Com ilustrações de Orlando e organização de Heloisa Prieto, Ruth Rocha escreve sobre um dos períodos mais complicados da vida humana: a adolescência. O livro é iniciado em um ponto de ônibus, onde a protagonista Marina se prepara para ir a um acampamento de férias. Nesse acampamento, Marina é questionada por seu amigo Pedro sobre a funcionalidade de um desenho

que ela havia feito na aula de artes, e esse questionamento desperta na protagonista um desejo de saber de onde vêm as coisas. *Pra que serve estudar? Pra que serve dinheiro? Pra que serve o amor?* Um questionamento começa a inquietar o leitor: por que ela precisa saber as funções das coisas? Por que isso a deixa tão entusiasmada? Para responder essas perguntas, Marina conta com a ajuda de diversas pessoas que trabalham no acampamento, a cozinheira grávida, um senhor aposentado e até um de seus colegas. Com a ajuda desses e de outros personagens, Marina consegue refletir sobre suas inúmeras perguntas, compreendendo que na vida as coisas são mais complexas do que se imagina, e por isso devemos aproveitar os bons momentos oferecidos, e aprender com as mais diversas experiências cotidianas.

3. 2 Análise da obra

Como foi demonstrado em nossa revisão da literatura, percebemos que não há uma definição específica sobre o papel de uma obra voltada para o público juvenil, uma vez que é comum os autores da literatura infantil se aventurarem no universo daqueles que possuem dúvidas e grandes questionamentos. Esses autores passam a escrever narrativas que enfocam as questões “próprias” dessa faixa etária como medos, os relacionamentos, insegurança, entre outros.

Partindo para o nosso objeto de análise, no livro *Pra que serve?*, Ruth Rocha faz uma série de questionamentos (*Pra que serve o dinheiro? Pra que serve o amor?*) e esse mesmo procedimento é repetido no final da obra. Nessa série de perguntas, poderíamos imaginar que a autora estaria preocupada com a função pedagógica da literatura, uma vez que ela elenca as perguntas e também as responde:

(1) Pra que serve uma história?

Pra se divertir? Pra ensinar?

Pra passar mensagem, como quem passa bilhetinho
pros namorados?

Nada disso, minha gente.

UMA HISTÓRIA SERVE PRA SE LER... (ROCHA, 2003, p. 06)

O que apreendemos é talvez um reducionismo sobre a literalidade da literatura, visto que a autora afirma que uma história tem como função única a de ser lida. Ao atentarmos para a narrativa, percebemos que a autora busca responder as perguntas através da personagem Marina,

numa maneira de fazer o leitor aprender junto com a personagem principal da trama. Logo no início da narrativa, no capítulo III, é possível identificar os vários questionamentos que se desencadeiam no pensamento de Marina:

(2) [...] Afinal pra que mesmo que serve? Não só a arte, mas todas as coisas. Pra que serve crescer e trabalhar a vida inteira, que nem meu pai e minha mãe e meu avô, coitadinho, que morreu pobrezinho que os filhos tinham de dar mesada pra ele, que a aposentadoria que ele recebia não dava pra nada? (ROCHA, 2003, p. 14).

Como comentamos anteriormente, o livro é dividido em capítulos, sendo um total de dezoito. Alguns deles possuem títulos bem alusivos, algo curioso é que cada um possui importância para o desdobramento da obra, e por isso também temos que atentar para essa análise. Percebemos a irreverência da autora a partir do primeiro capítulo, no qual o título é o seguinte: *“Dá a impressão de que a história vai começar aqui. Mas na verdade as coisas já estavam acontecendo”*. Nele percebemos que a autora conversa com o leitor, algo que pode ser verificado por meio do vocativo “minha gente” nas perguntas que iniciam o livro.

Um outro título que nos chamou atenção foi o do capítulo VII *“Que ficou sem nome por falta de um nome inteligente”* em que Marina se questiona *“Pra que serve o dinheiro?”*. Tal questionamento surgiu quando ela e seu amigo Pedro foram fazer uma entrevista – para o jornal o qual estavam escrevendo e que só seria apresentado no último dia do acampamento – com Luís Eulálio, um garoto rico, que só usava roupas de grife e supervalorizava o dinheiro. No capítulo seguinte *“Onde se discute se dinheiro serve pra tudo”* verificamos na fala do personagem Pedro a presença de uma crítica referente aos políticos e à corrupção:

(3) — Eu sei, eu também gosto de coisas boas que eu não sou idiota. Mas as pessoas querem mais dinheiro, mais dinheiro, mais dinheiro. Você não vê os políticos? É só pegarem um cargo bom e já começam a nomear os parentes, a fazer grandes negócios. Mas ninguém come salada de brilhantes... Quem tem uma casa não pode morar em duas... Pode ter uma casa na praia, por exemplo, pode ter mais um automóvel, mas a impressão que dá é que tem uns por aí que querem dinheiro só pra ter dinheiro... (ROCHA, 2003, p. 24)

No capítulo IX *“este capítulo eu não sei o que vai discutir, porque eu ainda não escrevi. E, ao contrário do que as pessoas pensam, eu não sei sobre o que é o meu livro antes que eu acabe de escrever. [...]”* Podemos perceber que a voz do narrador se confunde com a voz da própria autora. Tal informação pode ser verificada na medida em que a autora diz não saber sobre o que é o livro antes mesmo que acabe de escrevê-lo.

Porém, mesmo a autora ressaltando que não sabe o que vai falar, verificamos que é neste capítulo que Ruth Rocha enfatiza os ensinamentos da vida, apontando para a função pedagógica do texto infantil. Observemos a fala de seu Juvenal – um professor já aposentado que voltou a trabalhar – quando o mesmo diz:

(4) – Chega!!

Todo mundo parou de falar de repente.

– Olha aqui, minha gente, isso é um ensaio, não é a guerra do Afeganistão.

Vocês sabem o que estão fazendo? Ou não sabem? É uma peça de teatro!

Tanto faz quem sai e quem fica. Não é importante!

Só que Cassiano retruca dizendo que o pai dele disse que tudo tem que ser feito a sério. Então Seu Juvenal continuou:

– É – disse seu Juvenal – , mas aqui, o que vocês estão fazendo é um ensaio, não é a brincadeira das cadeiras! E mesmo que fosse! Levar a sério uma brincadeira não é ficar brigando o tempo todo! A gente não pode perder de vista os objetivos! (ROCHA, 2003, p. 28-29).

No recorte acima verificamos através da voz de Seu Juvenal uma lição de vida que não serve apenas para aquele momento de ensaio, mas para toda vida, logo, quando é dito “*A gente não pode perder de vista os objetivos*”, esse conselho serve para toda vida, uma vez que temos que ter objetivos e fazer deles acontecerem, sejam eles em quaisquer situações.

3.3 Plano da enunciação

Na narrativa em questão, observamos que o narrador é onisciente, e participa do livro não apenas descrevendo, como também se misturando com os personagens, demonstrando que os conhece tão bem, que pode dizer o que eles estão pensando. Podemos justificar tal afirmação por meios das seguintes passagens:

(5) ...Então Marina chegou ao ponto do ônibus.

Chegou cedo. Não que ela fizesse muita questão de ir para o acampamento. Mas a mãe insistiu tanto... até parece que queria ver Marina pelas costas. (ROCHA, 2003, p. 06)

Nesse primeiro exemplo, percebemos que o narrador conhece os passos e o que acontece ao redor de Marina, já que sabe que ela chegou cedo ao ponto do ônibus, que ela não fazia

questão de ir ao acampamento e que a mãe insistiu para que ela fosse ao acampamento.

Observemos outra passagem do texto:

(6) Foi por causa das aulas de arte que Marina começou a pensar umas coisas que, depois, a mãe dela disse que era da idade. (ROCHA, 2003, p. 09).

Nesse segundo exemplo, percebemos a voz do narrador, na medida em que ele entende o que é vivido por Marina – momento em que ela começa a pensar sobre as coisas – a partir das aulas de artes. Percebemos que a utilização do narrador onisciente, como afirma Massaud Moisés (1967), facilita a leitura, já que esse tipo de narrador além de explicar os fatos, explica também alguns dos comportamentos próprios dos personagens, como pode ser verificado no exemplo a seguir:

(7) ... Com esses pensamentos na cabeça, Marina não conseguia dormir e se mexia e remexia tanto na cama que a Mirna acabou reclamando. (ROCHA, 2003, p. 11).

3. 4 Plano do enunciado

3. 4. 1 Linguagem

Ruth Rocha desenvolve sua obra numa linguagem sensível e simples, aproximando-se de um possível leitor adolescente. São expressões como “pra”, “minha gente” e algumas expressões próprias da linguagem do jovem “tinha um cabelo incrível”, “logo de cara” e expressões da fala como “ué”. Podemos perceber a recorrência desse vocabulário próximo do público-alvo por meios das seguintes exemplificações:

(8) ...Tinha o professor de ginástica, que era um gato. (ROCHA, 2003, p. 8)

Nesse primeiro exemplo observamos a palavra “gato” se referindo ao professor tendo o mesmo significado de bonito, algo que faz parte do vocabulário juvenil e atual.

(9) Qual é, ô Marina, não se pode dormir nessa cabana? (ROCHA, 2003, p.11)

(10) Ué, por perguntar...”(ROCHA, 2003, p. 12)

Nesse segundo e terceiro exemplos observamos marcas da própria oralidade juvenil, como nas expressões “Qual é, ô” e “ué”.

3. 4. 2 Personagens

Abaixo apresentamos os principais personagens da obra. Todos eles interagem com *Marina*, uma adolescente que está passando pelos percalços dessa fase da vida. Percebemos uma incansável busca por sua identidade, bem como pela relevância de se existirem os mais diversos conflitos humanos como: os problemas no casamento, o valor do dinheiro, as profissões, entre outros.

- *Pedro, Maurício, Cassiano, Duda, Mônica* – amigos de Marina.
- *Mirna, Camilo, Joana, Madalena, Luís Eulálio Paula e Patrícia* – participantes do acampamento e amigos de Marina.
- *Dona Eugênia* – trabalham como auxiliares no acampamento.
- *Rodrigo* – professor de ginástica do acampamento.
- *Hortênsia* – cozinheira do acampamento
- *Márcia e Júlio* – trabalhavam no acampamento cuidado dos alunos.
- *Juvenal* – dava aula de artes e de artesanato.
- *Inês* – Mãe de Marina



3. 4. 3 Tempo

De acordo com Massaud Moisés (1967), o tempo na narrativa é o período que assinala o percurso cronológico (tempo de um acontecimento) que vai do início ao fim da história. Muitas histórias se passam em um curto período de tempo, outras têm um enredo que se estende por muitos anos. Esse tempo cronológico é marcado pelo ritmo do relógio, pelo calendário, etc.

Dessa forma, observando todo o enredo da obra, verificamos que o tempo em que a obra se desenvolve é o tempo cronológico, uma vez que a história obedece a uma cronologia histórica definida e o texto se incumbe de oferecer os dados que servem à orientação do leitor, ordenados segundo a cronologia do relógio. Podemos ver a presença do tempo cronológico nas seguintes exemplificações:

(11) No primeiro dia passaram o tempo inteiro jogando vôlei. De noite se reuniram em volta da fogueira e todo mundo se apresentou, disse seu nome

quantos anos tinha, o que gostava de fazer, onde estudava, essas coisas (ROCHA, 2003, p. 08).

(12) Foi no segundo dia que Marina começou a pensar umas coisas que, depois, a mãe dela disse que era da idade. (ROCHA, 2003, p. 10).

(13) À noite, na hora da fogueira, cada uma contou uma história que tinha acontecido.” (ROCHA, 2003, p.10).

(14) No dia seguinte, na hora do almoço...” (ROCHA, 2003, p. 12).

Nesses exemplos, observamos a presença do tempo cronológico nas expressões: “No dia seguinte”, “De noite”, “Segundo dia”, “À noite” em que observamos a linearidade do acontecimento de fatores no texto.

3. 4. 4 Espaço

Como afirma Massaud Moisés (1967), o espaço é o lugar onde incidem os acontecimentos da narrativa, dessa forma, observamos dois espaços principais na obra de Ruth Rocha que estão exemplificados a seguir:

(15) Ponto do Ônibus: “... Então Marina chegou ao ponto do ônibus.” (ROCHA, 2003, p. 06)

(16) Ônibus: “O ônibus chegou e todo mundo começou a embarcar” (ROCHA, 2003, p. 06).

(17) Acampamento: “O acampamento não era longe e nessa altura o ônibus já estava entrando pelo portão...” (ROCHA, 2003, p. 08).

Um ponto interessante no espaço, é que Ruth Rocha inicia a obra com a personagem Marina pegando um ônibus e a termina do mesmo jeito, a personagem Marina voltando para casa dentro de um ônibus. Percebemos que o espaço pode ser o mesmo, mas nos vem o questionamento: O espaço é o mesmo, mas será que a personagem também é a mesma?

Considerações finais

A autora, Ruth Rocha, tem perfil de escritora de cunho crítico, o que se comprova pelo fato de a maioria de suas obras apresentarem uma maneira singela e humorística para falar de problemas sociais e políticos, além de apresentarem um posicionamento bastante feminista. Com isso, percebemos que a autora apresenta aos leitores – através do livro *Pra que serve?* – uma obra sensível, divertida e atual, que trata com inteligência os problemas da adolescência e as questões familiares como o divórcio e o processo de amadurecimento.

Apresentamos o seguinte trabalho não com o intuito de revelar a verdade sobre a

Literatura Infanto-Juvenil, mas sim para descrever um exemplar que consideramos ser interessante para o trabalho em sala de aula. Além disso, lembramos que a Literatura Infanto-Juvenil pode e deve influenciar na formação do cidadão, seja de forma crítica, seja de forma emocional. Desse modo, dizemos que a literatura infanto juvenil pode interferir de modo agradável e diferente em torno de cada indivíduo e que sua leitura, no processo de ensino-aprendizagem, constitui-se de uma fonte para a abertura da formação de uma nova mentalidade.

Vale destacar a literariedade do livro analisado, uma vez que o enredo é feito no plano da realidade, com questionamentos que fazem parte da vivência infanto-juvenil, e que é respondida pela personagem Marina. Ao responder essas dúvidas, a autora buscou, possivelmente, aproximar o leitor a aprender junto com a personagem principal da trama. Logo, a obra dar espaço para que o leitor reflita e assim se distanciando do campo imaginário.

Com isso, a partir da obra, constatamos que é necessário ler para tornar-se um sujeito crítico, reflexivo e um cidadão constituído de princípios éticos, morais e sociais para nortear sua inserção social. Diante disso, o mais importante é que as crianças e os adolescentes sejam orientados para a realização de atividades de leitura, que despertem o seu senso crítico e principalmente desperte o gosto e estimule o hábito da leitura uma vez que formar um leitor crítico requer uma prática constante de leitura crítica.

Em suma, faz-se cada vez mais necessária a formação de leitores críticos que sejam capazes de ler e compreender o que leem, para que possam compreender melhor o mundo e sua própria realidade. Dessa forma, o livro *Pra que serve?* pode ser lido e entendido desde o público infantil, até um público adulto, uma vez que a autora busca estabelecer um clima de cumplicidade entre narrador e ouvinte, ou seja, uma aproximação da autora com seu público leitor. Mas é fundamental atentar para o fato de que a realidade em demasia pode prejudicar o lugar da literariedade em um texto infantil, e por isso consideramos que a obra peca nesse aspecto.

Referências

LOPES, E. M. T. GOUVÊA, M. C. S. de (Orgs.). *Lendo e escrevendo Lobato*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MASSAUD, Moisés. *A criação literária: Prosa I*. 16ª ed. Editora Cultrix. São Paulo, 1967.

ROCHA, Ruth. *Pra que serve?* 3. Ed. São Paulo: Editora Salamandra, 2003. (Coleção Literatura em Minha Casa).

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande

15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020

Ruth Rocha: Disponível em < <http://www2.uol.com.br/ruthrocha/historiadaruth.htm>. > Acesso em 18 de agosto de 2020.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global Editora, 2003.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

Uólace e João Victor: construindo pontes a partir das estratégias de leitura

Ana Karla Oliveira¹
Orientadora: Márcia Tavares Silva²

RESUMO

Desde 2018, o PNLD -*Programa Nacional do Livro e do Material Didático*- tem-se destinado também à seleção e distribuição de obras literárias. Dentre elas, em 2020, *Uólace e João Victor*, de Rosa Amanda Straus, compôs o acervo encaminhado às escolas, para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Além do texto, o professor recebe um manual com sugestões metodológicas para trabalhá-lo em sala. A fim de ampliar essas possibilidades, direcionando nosso olhar ao processo de leitura e à sistematização das habilidades requeridas para a construção de sentidos do texto, objetivamos apresentar uma proposta para a leitura de *Uólace e João Victor* para os Anos Finais do Ensino Fundamental, orientados pelas estratégias de compreensão leitora discutidas por Giroto e Souza (2010). Acreditamos que elas se prestem a tal intento, porque atuam na tomada de consciência do leitor sobre os caminhos que percorre durante o processamento das informações, auxiliando sua autonomia nesta atividade. Além disso, viabilizam a experiência estética que a literatura desperta, haja vista considerar sua pluralidade significativa. Planejamos nossas atividades com base nas Oficinas de Leitura e nas estratégias de Síntese e Conexão. Compreendemos que, nessa perspectiva, a mediação não atuará apenas no sentido de ampliar o repertório de leitura do aluno, mas de considerá-lo produtor de sentidos do texto, tendo em vista sua participação ativa durante esse processo. Assim, as estratégias viabilizam a recreação e apropriação estética, tomando a leitura uma experiência singular dotada de sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infanto-juvenil; Ensino; Estratégias de Leitura

1 A BNCC e a Leitura Literária no Ambiente Escolar

A leitura literária no contexto escolar tem tido progressos significativos. Em 2007, Colomer (p.101)³ já apontava que a escola estava compreendendo que uma sala de aula onde se lê e se fala sobre livros é o caminho para uma educação literária. Ainda assim, grande parte das pesquisas, teses e dissertações centradas na literatura escolarizada mostram a dificuldade da abordagem do texto literário como uma possibilidade para a formação de leitores autônomos. Um dos pontos para explicar esse cenário, é que, na maior parte dos casos, o tratamento dado a este

¹ Graduada em Letras pela Instituição Universidade Federal de Campina Grande, UFCG. E-mail para contato: oliveiraufcg@hotmail.com

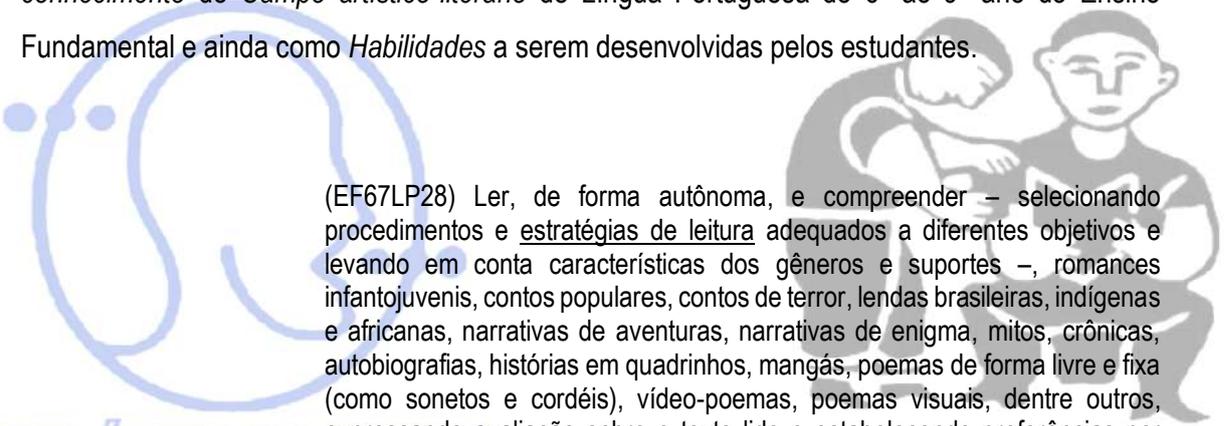
² Doutora em Literatura pela Universidade Federal da Paraíba. Estágio Pós-doutoral na UNESP Universidade Paulista Julio de Mesquita Filho. E-mail para contato: tavares.ufcg@gmail.com

³ COLOMER, Teresa. Ler na escola: "os livros de leitura". *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo. Global, 2007.

tipo de texto restringe-o ao seu sentido mais básico: a decodificação, a oralização e a estrutura, o que torna a leitura um mecanismo autônomo e não oportuniza a emancipação do sujeito.

No entanto, é preciso considerar que todos os leitores estão em formação permanentemente, porque a todo momento atribuem sentidos ao que leem, contudo, reserva-se a escola, enquanto instituição presente em boa parte da vida desses leitores, sistematizar o processo de leitura e fornecer mecanismos para essa atividade, considerando os diferentes níveis de complexidade que ela exige. A escola é um espaço que pressupõe o compartilhamento da experiência de leitura, frutos do diálogo e da troca, portanto, deve privilegiar a fruição estética, e possibilitar aos alunos a ampliação de habilidades para construir progressivamente os sentidos do texto.

Refirmando essa responsabilidade, no âmbito das propostas oficiais, a Base Nacional Comum Curricular, documento homologado no final de 2018, parametriza as propostas curriculares de todo território nacional, e menciona as “Estratégias de Leitura” como *objeto do conhecimento* do *Campo artístico-literário* de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e ainda como *Habilidades* a serem desenvolvidas pelos estudantes.



(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2018, p. 169. Grifos nossos)

É válido destacar que essa menção é feita em outros momentos na BNCC, como no rol de habilidades indicadas para o trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental, a partir do 3º ano. Ainda que esteja, na citação acima, sendo colocada como objeto do conhecimento, numa análise mais detida percebe-se que, para o documento, a utilização dessas estratégias é equivalente também a adoção de procedimentos para conduzir a autonomia do processo de compreensão da leitura.

Posto isso, vê-se que, o texto apresenta limitações no que se refere aos aspectos metodológicos, dada a natureza do documento, além disso, não expõe claramente a perspectiva teórica a qual se vincula o que dificulta a orientação de uma prática docente contextualizada; assim, a Base concebe as estratégias de forma diversificada. Elas aparecem de maneiras

diferentes, inclusive, sem esse título, o que solicita que o professor direcione sua compreensão e adote um ponto de vista teórico capaz de viabilizar alternativas metodológicas que sistematizem as práticas de leitura e auxiliem a formação dos leitores, distante, evidentemente, dos moldes que a tornam uma prática privada de sentidos e negam o valor estético da literatura.

Nesse sentido, destacamos aqui o trabalho de Cyntia Graziella Giroto e Renata Junqueira de Souza no livro *Ler e Compreender: Estratégias de Leitura* (2010) a respeito do tema. Se pensarmos que a finalidade básica da leitura, independente do gênero, suporte, tipo do texto, é a mesma: compreender as informações, atribuir sentido ao que se está lendo, verificaremos que as estratégias se apresentam como uma alternativa para a formação de leitores autônomos, porque relacionam a dimensão estética da literatura à aprendizagem da competência leitora.

Além disso, compreende-se que as estratégias são eficazes para a leitura do texto literário porque possibilitam a co-participação do leitor na construção de sentidos, isto é, a experiência de leitura se concretiza na medida em que o aluno preenche os espaços em aberto, norteado pela plurissignificação do texto, que é respeitada nesse processo. Portanto, as estratégias atuam como um meio para formar leitores proficientes; aqueles que atribuem sentido ao texto literário, considerando sua pluralidade de significados. A leitura não deve ser, por assim dizer, uma prática que se resume a aplicação de um conjunto de técnicas, mas uma atividade prazerosa, que promova a fruição estética.

Para as autoras, as estratégias são, um meio para promover a leitura literária, isto é, procedimentos para auxiliar o processamento das informações, possibilitando a atribuição de sentidos ao que se lê. Ancoradas na proposta norte-americana de Harvey e Goudvis, elas dividem as estratégias em sete: *conhecimento prévio, conexões, inferência, visualização, questionamento, síntese e sumarização*.

Assim, frisamos que todo trabalho com o texto literário, na nossa compreensão do fazer docente, deve priorizar a experiência estética, uma espécie de sensibilização, deve se abrir para as possibilidades interpretativas do texto, deve despertar o prazer da leitura. Assim, não se trata de usar o texto literário como uma ferramenta para o ensino de estratégias, mas de usar as estratégias como um meio para a formação do jovem leitor.

Com base nas estratégias de compreensão leitora discutidas por Giroto e Souza (2010), pretendemos nesse trabalho apresentar uma proposta de leitura da obra *Uólace e João Victor*, de Rosa Amanda Straus, através da Síntese e da Conexão. A seleção do livro foi conduzida a partir da análise da materialização dos objetos de conhecimento, habilidades e competências da BNCC

no ambiente escolar, isto é, da seleção e distribuição de materiais didáticos. Portanto, o texto compõe o acervo do PNLD direcionado aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

2. PNLD: A democratização do acesso às obras literárias

Desde 2018, a sigla PNLD, antes Programa Nacional do Livro Didático, passou a resumir Programa Nacional do Livro e do Material Didático, isto porque, com o fim do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE), o projeto tem-se destinado também à seleção e distribuição de obras literárias, com o intuito de incentivar o acesso à leitura e incrementar o acervo das bibliotecas públicas de escolas federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal. As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público também recebem os acervos, que, progressivamente, têm sido distribuídos aos diferentes níveis de ensino.

Tanto os critérios, quanto os mecanismos de seleção desses livros são recursos para implementação da Base Nacional Comum Curricular nas instituições públicas, e, por isso, orientam-se a partir dos objetos de conhecimento, habilidades e competências para a *educação 4.0* proposta pelo documento.

Em 2018, segundo dados do FNDE, foram contemplados os estudantes da educação infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º anos) e Ensino Médio (1º ao 3º anos). Já em 2020, o processo de seleção e distribuição de livros foi direcionado aos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º anos). Neste ano, conforme as exigências, as editoras, além de respeitar as temáticas direcionadas para cada categoria de ensino (Categoria 1: 6º e 7º anos; Categoria 02: 8º e 9º anos), deveriam apresentar o livro impresso e o manual do professor, este último, um conjunto de sugestões metodológicas com a finalidade de auxiliar o professor durante o planejamento de atividades para o trabalho com a obra. O edital sugere, por exemplo, obras de autoconhecimento, família, amigos e escola; o mundo natural e social; encontros com a diferença; aventura, mistério e fantasia, dentre outros.

A obra que fundamenta a proposta de ensino aqui apresentada, *Uólace e João Victor*, de Rosa Amanda Strausz, é direcionada ao primeiro ciclo e proporciona reflexões a respeito do tema: encontros com as diferenças. Nele, a autora aborda, de maneira muito sensível, a superficialidade das relações humanas. Apesar de estarem inseridos em contextos socioeconômicos distintos e serem caracterizados pelos abismos de um país em que as desigualdades e discriminações

imperam; a narrativa é organizada no sentido de romper com esses contrastes, a medida em que propõe a construção de pontos de aproximação, não entre as condições financeiras, mas entre os anseios, histórias e vivências desses jovens. Mesmo diante de situações de tensão que dificultam a convivência entre os protagonistas, os quais pautam-se na lógica excludente do mundo adulto, Rosa Amanda Strausz consegue mostrar os elos mais profundos entre os seres humanos. Em função da construção simbólica dessa reflexão estão a perspectiva narrativa, a construção dos espaços, a harmonia entre o conteúdo da obra e seu projeto gráfico, o formato, as ilustrações e cores. Tudo isso corrobora para sua multiplicidade de sentidos.

As atividades propostas no manual, associadas a vários campos de atuação da BNCC, em especial o artístico-literário, objetivam o desenvolvimento de habilidades previstas nesse documento e, conseqüentemente, de objetos do conhecimento como o domínio dos elementos da narrativa. Dessa forma, uma análise mais detida nos permite verificar que, ainda que o documento preconize a experiência de leitura que considere os *leitores-fruidores*, os quais caracterizam-se, segundo a Base, pela atuação crítica diante do mundo, seja pelo exercício da cidadania ou pelo desenvolvimento socioemocional; a leitura e discussão do texto literário ainda se restringe ao seu sentido mais restrito: a identificação dos elementos da narrativa, considerando a tipologia em questão.

Na tentativa de ampliar as possibilidades de abordagem desse texto em sala de aula e de organizar a prática de leitura de modo a fornecer ao professor condições para experimentá-la em outros contextos de ensino ou até mesmo de replanejá-la considerando o espaço-tempo em que está inserido, apresentamos neste artigo nossa proposta de ensino fundamentada nas estratégias de Síntese e Conexão (GIROTTO E SOUZA, 2010). Ao direcionar nosso olhar para a sistematização das habilidades requeridas para construir os sentidos do texto literário, o fazemos porque acreditando que o percurso pelo qual este aluno-leitor e professor-mediador atravessam, por ser metacognitivo, permite sua emancipação, uma vez que provoca a tomada de consciência sobre o processamento das informações.

3 Por uma educação literária: oficina de leitura a partir da obra *Uólace e João Victor*, de Rosa Amanda Strausz

Para os limites deste artigo e pensando em todos os aspectos estéticos do texto *Uólace e João Victor*, utilizaremos as estratégias de Conexão (texto-texto e texto-leitor) e Síntese, dentre as sete destacadas por Giroto e Souza (2010) para propor o trabalho prático com a obra.

A conexão pode ser dividida em três grandes campos. O primeiro é a conexão texto-texto, que corresponde ao estabelecimento de relações entre o texto lido e informações já vistas em outras fontes, sejam outros livros, filmes etc. Segundo as autoras, para relacionar o que está lendo ao que já conhece, o leitor conecta elementos semelhantes entre os dois textos. São eles: o *gênero*, que diz das características específicas de cada texto; o *formato*, que engloba os diferentes traços físicos dos livros, isto é, se são infantis, não-ficção, de imagens; a *forma*, que corresponde à estrutura prototípica do gênero; o *autor*, ou seja, as marcas textuais específicas dos escritores; *estrutura do texto*, item que envolve a tipologia textual, ou seja, narrativo, argumentativo, descritivo; *palavras sinais*, geralmente, conectivos e conjunções que auxiliam na interpretação do texto; *estilo de escrita* de alguns autores e *características da literatura*, ou seja, os temas, conflitos, padrão narrativo, cenários, espaço, tempo etc.

Já conexão texto-mundo diz da associação que o leitor faz entre o texto e os acontecimentos de sua vida pessoal. Por último, a conexão texto-leitor ocorre quando este relaciona os acontecimentos de ordem mais global ao que está lendo.

A estratégia de síntese parte do pressuposto de que o conhecimento é sempre relativo e ampliável. Sintetizar um texto não é apenas resumi-lo, é compreender as informações mais relevantes e articulá-las às nossas impressões, ao nosso conhecimento prévio, de modo a gerar uma interpretação pessoal do que foi lido, isto é, reconstruir o próprio texto.

Conforme as autoras, ancoradas na proposta norte-americana de Harvey e Goudvis, as estratégias devem ser ensinadas em módulos, que se constituem como momentos pensados para materializar todo o processo mental que as informações percorrem para construir os sentidos dos textos, de modo que os alunos possam se apropriar destes mecanismos e utilizá-los conscientemente ao longo da leitura. Assim, os módulos dividem-se em três momentos, a saber: aula introdutória, prática guiada e leitura independente.

A aula introdutória, com a durabilidade de 5 a 10 minutos, é o momento em que o professor atua como par mais desenvolvido para apresentar e ensinar a estratégia pretendida. Como se sabe, diferentes conhecimentos são mobilizados antes do contato direto com o texto, por isso, o professor pode iniciar apresentando a obra e formulando hipóteses a partir dos conhecimentos prévios e dos elementos pré-textuais. Além disso, é o momento para que se apresentem os

objetivos pretendidos com o ato de ler, isto é, a estratégia que será ensinada e praticada no módulo. O professor, então, deve selecionar o texto o qual pretende trabalhar (aquele cuja turma dará continuidade, ou até mesmo outro para servir de modelo) e, ao longo da leitura, ir mostrando aos alunos de que modo utiliza aquela estratégia para potencializar sua compreensão e como conduz seus pensamentos enquanto lê.

Assim, para ler com os estudantes a obra *Uólace e João Victor*, deve-se reservar, para aulas presenciais, o tempo já previsto para esta etapa da oficina. Já na configuração de aulas remotas³, na qual também se pode executar o planejamento aqui apresentado, é preciso reservar de 20 a 25 minutos para motivar a leitura, apresentando a obra.

O professor pode questionar os alunos sobre a autora, capa, título, projeto gráfico, ilustrações, sempre mostrando a eles de que modo essas informações são importantes para compreender a obra e também para fazer inferências. Ele pode perguntar, a título de exemplo, sobre os nomes dos personagens. A escrita de *Uólace e João Victor* denota a ausência e a presença e de letramento, respectivamente, o que também auxilia na caracterização destes.

Pode questionar: De que modo as ilustrações nos dizem sobre quem seria o protagonista e quem narra a história? Como elas nos auxiliam a caracterizar cada personagem? O que elas dizem? Enquanto mediador do processo, o professor mostra como essas informações se processam em sua mente dizendo, por exemplo, que a capa denota a existência de dois personagens e que, embora a cor de ambos seja diferente, o ponto em comum é a boca, o que pode indicar, além da sua relevância no texto, que ambos têm um espaço maior de participação e que podem contar algo, portanto, podem protagonizar o texto e serem narradores-personagens. Essa é uma ótima oportunidade para introduzir conhecimentos sobre estrutura da narrativa, de modo que não se resuma a um estudo classificatório ou às perguntas de livro didático.

Em cada início dos capítulos, as colagens de figuras nos dizem muito sobre cada personagem e isso deve ser explorado pelo mediador, sempre mostrando como efetua sua leitura. Assim, antes de iniciar o texto, temos duas páginas reservadas às ilustrações. A primeira conta com um hambúrguer, uma moeda, uma gravata, uma anta, um cobertor e um computador de mesa; a segunda com um café, uma sirene, uma mochila, um pneu e um rato. Ao instigar os alunos a preverem informações sobre o texto com base nessas informações, o professor chama atenção

³ Leia-se o artigo para conhecer um breve histórico sobre a pandemia em 2020: http://coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1784-a-pandemia-de-covid-19-historia-politica-e-biologia.html#.X7vB_GVKiM8.

para os espaços, contextos, e condições nas quais esses objetos aparecem: se é mais ou menos formal, se tem mais ou menos condições financeiras e será possível traçar um perfil sobre os personagens, antecipando o conteúdo do texto. Aqui, o professor já pode introduzir a estratégia de conexão, enfatizando a harmonia entre o conteúdo e o projeto gráfico do texto: cores, ilustrações, capa, traços físicos.

Ainda nesse momento inicial, lê-se o prefácio escrito por Maria Valéria Rezende, “Convite à leitura”, também questionando: Com qual história vamos no identificar? Será que já vimos algo parecido antes ou vamos ser “tocados” em algum aspecto pela primeira vez? Sobre o que vocês acham, com base nas ilustrações e no texto de Maria Valéria Rezende, que a obra vai tratar? Ademais, traça-se o objetivo da leitura: o professor apresenta as estratégias de síntese e conexão, definindo-as, e informa aos alunos de que a abordagem doravante feita tomará por base estes mecanismos, concebendo-os como instrumento potencializador da interpretação.

Durante a leitura do capítulo I, tanto de *Uólace quanto de João Victor*, devem ser feitas pequenas pausas para orientar os alunos sobre como as estratégias em estudo se processam. A fim de atuar como modelo, o professor pode fazer uso do *Padlet*, uma ferramenta online bastante intuitiva usada para criar murais interativos e dinâmicos os quais podem para registrar e partilhar conteúdos multimídia. Previamente, ele elabora dois *Padlets* para exibir: um para a estratégia de conexão e outro para a de síntese.

Inicialmente, compartilha o de Conexão⁴, apontando as diversas possibilidades de conectar aquele texto com outros, seja em relação aos elementos formais da narrativa (*espaço, personagem, enredo, ambientação, tempo, narrador*), seja em se tratando da construção das palavras: vocabulário, palavras, padrão da linguagem, estilo ou ao formato: ilustrações, cores, disposição das imagens etc. O docente pode fazer uso de trechos de livros, audiodescrições, podcast, vídeos, links, imagens com as quais estabeleceu relações e explicar, de modo sistemático, como ela se deu. Utilizamos como exemplo a obra *O bife e a Pipoca*, de Lygia Bojunga Nunes, publicado no livro *Tchau* (1984), uma vez que o padrão de linguagem, o próprio enredo – em se tratando das desigualdades sociais – e os espaços são semelhantes.

Essa perspectiva comparativa entre os textos favorece a generalização e a diferenciação entre obras, auxiliando a interpretação em todos os sentidos, desde o enredo, até os aspectos

⁴ Para acessar o *Padlet Conexão*, clique em: <https://padlet.com/terezinhateonilasilva/aszjyknnee0dwm10>

composicionais e estéticos. O leitor em formação terá acesso, inclusive, a outras formas de materialização das linguagens, ao entrecruzamento de discursos de diferentes épocas, perspectivas narrativas e verificará, por exemplo, considerando essas variáveis, como um mesmo tema ou reflexão podem ser tratados de maneiras diferentes ou aproximadas. Ao ser levado a observar, por exemplo, o padrão de linguagem do texto, o leitor verificará que, a depender das situações comunicativas, dos personagens e dos contextos, este ou aquele é mais utilizado, o que o leva, dentre outros fatores, a construir também o estilo do autor.

Além da conexão texto-texto, também é o momento de modelar a conexão texto-leitor. Essa estratégia, evidentemente, é muito mais pessoal do ponto de vista da leitura, mas, ainda assim, o mediador pode chamar atenção para pontos-chave da obra, isto é, momentos que sejam decisivos para o desenrolar do enredo, para a construção do personagem, espaços, e todos elementos formais da narrativa. Para ilustrar, focalizamos, por exemplo, na expressão “futuro glorioso” dita por João Victor para se referir ao conjunto e expectativas que sua mãe criava em torno da sua vida adulta. “E é claro que o futuro João Victor glorioso será um homem educadíssimo, culto, charmoso e rico.” (STRAUSZ, 2018) Isso é ainda muito comum na vida dos adolescentes de classe média, pois, uma vez que os pais compreendem a relevância dos estudos para ascensão social, estabelecem cobranças em relação aos estudos e, até mesmo, ao seu comportamento com pessoas de classe social distinta, obedecendo a uma lógica adulta, como mostrado no livro.

Em seguida, modela-se, através também do *Padlet*, a estratégia de Síntese⁵. Pensamos que, neste momento, o professor pode elencar, no máximo, duas palavras-chave para cada capítulo da narrativa. Durante as pausas na leitura, ele mostra aos estudantes como essa escolha foi feita, já conduzindo a atividade posterior. Pensamos, por exemplo, nas palavras *contexto social* e *identidade* para representar ambos os primeiros capítulos da obra, pois, além de ser corriqueiramente, o momento em que os personagens e seus perfis físicos e psicológicos; os espaços e o enredo são apresentados – o que pode ser discutido em sala – também é neste momento que a autora começa a denunciar as desigualdades que separam os personagens, bem como o elo que os une. Esse recurso permite a inserção da compreensão do aluno sobre a obra e a repetição da mesma palavra, já no início, evidencia os pontos de aproximação entre os anseios, as histórias e as vivências dos personagens.

Durante a *Prática Guiada* o docente dá protagonismo ao aluno; de modo que ele, progressivamente, possa conquistar autonomia em relação à estratégia aprendida. Para tanto, são

⁵ Para acessar o *Padlet Síntese*, clique em: <https://padlet.com/terezinhateonilasilva/ggvx0cncck26x418y>

delegadas pequenas atividades em grupo ou individuais com intuito de sistematizar essa mediação, tais como mapas, cartazes, folhas, etc.

Nesse sentido, partindo do que havia sido feito na aula introdutória, é pedido que os leitores elaborem dois *Padlets*: um para trabalhar a conexão e outro a síntese, seguindo às orientações propostas. Esses murais registrarão a leitura dos capítulos II a X. Para direcionar a atividade de leitura por meio da estratégia trabalhada, é possível ainda que o professor compartilhe com os alunos outros dois murais que sirvam para sistematizar as estratégias, sobretudo, a de conexão, já que existem inúmeras possibilidades de relacionar a obra lida a outros textos. Nesta etapa o professor deve permitir que os alunos falem sobre sua leitura, para identificar de que modo eles compreendem e executam a tarefa, alinhando e mediando a interpretação. Assim, deve-se reservar um momento síncrono para esse compartilhamento, como duas aulas.

Por fim, chega-se à *leitura independente*. Conforme Girotto e Souza (2010) esta última etapa da oficina pressupõe o compartilhamento simultâneo da leitura, de modo que estimule a autonomia do aluno ao executar aquilo que foi aprendido. Assim, considerando a configuração de aulas remotas, na tentativa de unir alunos e professor neste momento de diálogo e troca, sugerimos o aplicativo *whiteboard*, um quadro de comunicação digital online e grátis, que pode ser usado instantaneamente por toda turma. O professor cria um link, envia para seus alunos e, na medida em que eles escrevem, o docente consegue visualizar em tempo real e acompanhar o progresso. Assim, é possível realizar anotações, registrar links, imagens, e outros recursos para conectar com a obra lida.

Algumas considerações

A leitura do texto literário de forma minuciosa é imprescindível para a construção do leitor. Contudo, é necessário valorizar a continuidade destas experiências e, com ela, a progressão da complexidade de realizações estéticas. Dito isto, destaca-se ainda a importância da ampliação do acervo para viabilizar as experiências de leitura e a construção de um repertório significativo de referências de obras e autores.

Para a escolha das obras, o professor de escola pública conta com o investimento sistemático do governo, através de programas como o PNBE e, agora, PNLD, que democratizam o conhecimento e contribuem para a formação de leitores. Esse investimento resultou em ampla cobertura de livros de qualidade e valor estético, abarcando a vasta produção de literatura infantil e juvenil: seja pela variabilidade de gêneros literários, seja por eleger produções atuais, sem desconsiderar as clássicas.

Sobre este último tópico, vale destacar que a atualização dos temas, o texto dinâmico e de resolução rápida, a linguagem acessível e próxima ao universo dos leitores são fatores que contribuem para sua interação com a obra, de modo que as experiências trazidas no ato da leitura potencializem a compreensão dos sentidos do texto ficcional.

Unido a estes fatores, para garantir que a obra seja recebida de forma satisfatória no ambiente escolar e que o leitor apreenda o máximo de seus sentidos, o trabalho com as estratégias se mostra necessário e significativo, pois estabelecem o espaço da autonomia para o leitor/aluno; priorizam a experiência de leitura em detrimento de um saber sobre literatura e consideram a dimensão estética da literatura, valorizando a bagagem do aluno na produção/construção de sentidos.

Além disso, a organização da oficina reconhece o lugar do professor enquanto mediador deste processo: aquele que leva o aluno a usar conscientemente as estratégias para compreender o que lê, atuando como um par mais desenvolvido, o qual apresenta, executa e supervisiona a atividade de leitura, orientando para o desenvolvimento de habilidades e competências.

REFERÊNCIAS

BOJUNGA, L. *Tchau*. 11.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

COSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. Ed. São Paulo. Contexto, 2014, p. 19-30.

COLOMER, T. Ler na escola: “os livros de leitura”. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo. Global, 2007, p. 15-33.

GIROTTO, C.; SOUZA, R. Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

STRAUSZ, R. *Uólace e Joao Victor*, ilustrado por Gustavo Piqueira e Samia Jacintho. 1.ed. São Paulo, Mediação, 2014.



Literatura Infantil Negra: do mundo ficcional ao mundo real, novos horizontes de identificação.

Francymary Beatriz da Silva Bezerra (EMPTSAC),
Ana Lúcia de Lima (EMPTSAC),
Luciana Soares Ferreira (EMPTSAC)
Estudos literários

RESUMO

O presente trabalho constitui-se resultado das atividades desenvolvidas no Intercâmbio Literário da Escola Municipal Professora Tereza Satsuqui Aoqui de Carvalho. O projeto promove trocas de leituras literárias entre diferentes níveis e turmas da escola. Nesse contexto, elegemos a literatura infantil negra com leituras que ampliassem os conhecimentos dos alunos acerca de elementos das culturas trazidas da África promovendo discussões acerca da presença negra no Brasil e da origem em diferentes culturas africanas buscando a valorização dos aspectos físicos, culturais, étnicos e religiosos negros. Desenvolvemos diversas atividades, tais como busca de livros de literatura infantil negra na sala de leitura da escola, rodas de conversas, discussão das leituras realizadas, leitura de literatura infantil negra no pátio da escola para outras turmas, produção e exposição de trabalhos alusivos às leituras na Mostra Cultural, ilustrações a partir das obras lidas, dramatização de textos para a comunidade escolar, dentre outros. O Projeto desenvolvido nos mostrou que o mundo literário abre a possibilidade de uma nova história, que possui em seu enredo uma infinidade de saberes a serem desenvolvidos junto aos alunos. Fundamentamo-nos nas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, respaldada pela lei 10.639/2003 que estabelecem diretrizes e práticas pedagógicas reconhecedoras da importância dos africanos e afrodescendentes no processo de formação nacional.

PALAVRAS CHAVE: Literatura Infantil Negra; Racismo; Identidade.

1 Introdução

O presente trabalho é um recorte das atividades vivenciadas no Intercâmbio Literário realizado na Escola Municipal Professora Tereza Satsuqui Aoqui de Carvalho em Natal/RN, desenvolvidas congruentes com a aprendizagem adquirida a partir da Formação Continuada Cenas de Leitura oferecida pela Secretaria de Educação do Município para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. O nosso projeto ocorre com trocas de leituras literárias entre as diferentes turmas da escola tendo como foco a leitura de literatura infantil negra. Nesse contexto, elegemos leituras que ampliassem os conhecimentos dos alunos acerca de elementos das culturas trazidas da África e de temáticas com significativa representatividade de personagens negros promovendo discussões acerca da presença negra no Brasil e da origem em diferentes culturas africanas na busca pela valorização dos aspectos físicos, culturais, étnicos e religiosos negros. Fundamentamo-nos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, respaldada pela lei 10.639/2003 que estabelece orientações e práticas pedagógicas capazes de promover o

reconhecimento da importância dos africanos e afrodescendentes no processo de formação nacional.

A promulgação dessa lei nos conduz a reflexões trazidas por Almeida (2019) no concernente às articulações da ideologia, política, justiça, economia e relações sociais do negro na conjuntura social brasileira aponta a necessidade de, a partir desse entendimento, mobilizarmos por uma educação antirracista que promova mudanças na atual estrutura social. O autor apresenta a escola como reprodutora das desigualdades sociais, essa compreensão nos instiga o desejo de atuar de maneira diferente e, sermos agentes transformadores dessas realidades através dos meios que nos são inerentes, em nosso caso, a literatura infantil negra e sua discutibilidade. Em consonância com esse ideário, objetivamos alcançar a ampliação da compreensão acerca da importância das culturas africanas em nossa sociedade, identificar suas contribuições na construção das culturas brasileiras; valorar a presença do negro em nossa sociedade, evidenciar feitos, lutas, princípios culturais e religiosos; possibilitar que as crianças negras se reconheçam, também, em espaços fictícios através da protagonização de personagens literários como heróis e heroínas, príncipes e princesas, dentre outros na construção subjetiva de vivências inseridas no imaginário através da experiência literária e transpostas para o mundo real como forma de vislumbrar novos horizontes.

Concordante com Amarilha (1997; 2003) encontramos na literatura infantil os meios catárticos de identificação do sujeito na construção das relações de si consigo mesmo, com o outro e com o meio social. Ora, a relação ficcional permite ao leitor vivenciar experiências diferentes da realidade na qual se encontra e a partir desta transpor suas significações para a realidade e assumir posturas exercidas nas relações com o mundo ficcional.

Na metodologia apresentamos, por um lado, a vivência escolar dos alunos com o processo de intercâmbio de leitura, discussão dos textos, organização e divulgação de leituras, organização de mostra cultural, interação e contação de história para a comunidade escolar, dentre outros. E por outro lado, a pesquisa-ação no concernente às reflexões dos professores sobre a própria prática promove a constante avaliação e reformulação da prática dentro do processo através da consciência e análise reflexiva.

Finalizamos com a apresentação dos resultados observados na escola e transpostos para a comunidade escolar, reconhecemos a relevância das atitudes alcançadas, concluímos com o desejo de transformação da sociedade atual, tomamos ciência da nossa responsabilidade

mediante as transformações almeçadas para as relações sociais de igualdade, equidade e respeito.

2 Metodologia

2.1 Edificando nosso estudo:

A metodologia proposta refere-se ao movimento de ação-reflexão-ação busca promover identificação, reconhecimento, reflexão e ação através da tomada de atitudes frente a situações de racismo vivenciadas por si ou por seus pares tanto no ambiente escolar quanto nos espaços sociais de que façam parte. Shon (*apud* CONTRERAS, 2002) desenvolveu a ideia de profissional reflexivo que abrange a maneira pela qual acontece o enfrentamento das situações práticas não lineares, que exigem do profissional, atitudes elaboradas na prática a partir das ações que acontecem no cotidiano denominando-as de “conhecimento na ação” e “reflexão na ação”.

A mediação dos sujeitos que se relacionam com o meio social e cultural permite o



Foto 1: Mediadores de leitura do 5º ano

desenvolvimento das suas funções psicológicas. Na contribuição de Vygotsky é evidenciada ainda no processo de mediação a importância de pares mais experientes para a criação de zonas de desenvolvimento proximal. Neste sentido, as relações propostas entre as diversas turmas da

escola permitem a interação entre diferentes níveis de aprendizagem e validam a integração/interação dos saberes.

No processo de pensar e agir sobre o mundo a criança também se constitui como pessoa, busca parâmetros para compreender quem ela é e como deve atuar nesse espaço. Dessa forma, uma história pessoal e uma identidade se constituem na medida em que essas vivências e interações se consolidam.

A leitura de literatura infantil negra permeia a construção de novas perspectivas frente a presença do negro na sociedade a medida em que personagens negros são apresentados como protagonistas das histórias, enfrentam desafios, conquistam vitórias, destacam-se como heróis e heroínas no mundo ficcional. Fomentam através da representatividade positiva negra a construção de novos parâmetros sociais de identificação.

Assim, o reconhecimento do leitor(a) acontece na experiência da literatura como espelho quando lhe é possibilitado ver-se no texto através da relação com os personagens ali apresentados. Segundo Bishop (1990), a leitura da literatura transforma a experiência humana constitui-se em um meio de autoafirmação de forma a favorecer o reconhecimento de nossas próprias vidas que transcende os espaços do imaginário.

Nessa perspectiva, o leitor ao se deparar com afirmações positivas no enredo do texto relacionadas às personagens negras poderá desenvolver uma percepção da força e da coragem do povo negro ocultada pela história oficial, ter suas percepções orientadas a um reconhecimento de valor de si dentro da estrutura fictícia que o permeia do imaginário ao real em suas interações com o intuito de devolver, paulatinamente, o direito negro a um lugar que há muito lhe foi negado.

Pontuamos, ainda, segundo o mesmo autor a possibilidade da literatura apresentar-se como portas e janelas, oferece ao leitor percepções de diferentes universos que permitem a expansão do conhecimento, universos esses que podem ser reais ou imaginários, familiares ou estranhos ao leitor e entrelaça o repertório pessoal ao apreendido com a literatura. Nesse sentido, a literatura enseja pontos e contrapontos de construção de identidades social, cultural e emocional favorecida pelo movimento da leitura na qual o leitor interage de forma dinâmica com o texto e realiza inferências como também transpõe os ideais impostos socialmente.

Pautadas nesses entendimentos foram desenvolvidas diversas atividades de leitura de literatura infantil negra na qual os alunos atuaram como protagonistas dessa ação tanto na investigação e seleção, quanto na implementação dos momentos de interação literária.



Foto 2: Roda de conversas

2.2 Início de conversa: ampliando horizontes

No primeiro momento nossa conversa dispôs questionamentos acerca de aspectos sociais, culturais e históricos conhecidos pelos alunos. Na sequência discurrimos desde a escravidão e a luta do negro pela liberdade e respeito, perpassamos pela valoração das culturas africanas e suas especificidades, chegamos ao estudo de personalidades negras contemporâneas de maneira a fornecer subsídios que enriquecessem a pesquisa.

Posteriormente os alunos foram orientados a buscarem na sala de leitura da escola livros de literatura infantil negra com o intuito de construir o repertório necessário para o desenvolvimento da pesquisa. Os livros encontrados foram lidos, analisados e selecionados através de uma ficha de análise disponibilizadas na formação cenas de leitura¹ para as professoras e adaptada para o nível escolar dos alunos, nessa os alunos identificavam: título, autor, ilustrador, ficha técnica e registravam uma observação consensual do grupo a respeito do livro analisado, nesse processo percebemos uma preocupação por parte dos grupos com relação aos interesses/idade da turma receptora da leitura. Assim, realizamos a escolha dentre os livros que tínhamos na biblioteca escolar e acervos pessoais para a realização de leituras que ampliassem os conhecimentos dos alunos acerca de elementos das culturas trazidas da África e do cotidiano infantil negro.

¹ A formação continuada Cenas de leitura é promovida pelo setor de ensino fundamental para professores dos anos iniciais da rede municipal de educação e ensino da Secretaria Municipal do Natal.

2.3 Reflexão-ação: pensando a ação

Em seguida, realizamos discussões internas de cada turma para possibilitar a preparação do compartilhamento das leituras e conversas a respeito do entendimento de cada um sobre o livro escolhido. Os grupos após discutirem sobre os livros que dispunham apresentavam para a turma as suas impressões e validaram a escolha da leitura para compartilhamento no intercâmbio de leitura.



Foto 3: discussões em grupos

Nos momentos de discussões as crianças sinalizam a perspectiva de que a leitura fosse realizada para grupos de crianças ao invés de para a turma inteira, expuseram como elementos da solicitação a maior concentração que poderia ser promovida num grupo menor e a quantidade de crianças desejosas de mediar as leituras. Avaliadas as propostas compreendemos a relevância da percepção infantil para o bom desenvolvimento das atividades propostas e acatamos as proposições.

Na sequência tivemos o que chamamos de preparo/treino onde as crianças que se propuseram a serem mediadores para as outras turmas, levaram os livros para casa com o intuito de melhor se apropriarem das histórias, realizaram ensaios para seus pares como forma de

adquirir maior segurança para o momento final de realização da leitura para a turma/grupo receptor(a).

2.4 Hora da leitura: integrando saberes

Em continuidade desenvolvemos momentos de leitura no pátio da escola entre as turmas do segundo ao quinto ano como forma de estímulo à integração dos saberes através da leitura/escuta e da partilha de conhecimentos. Nessa atividade cada criança leitora reuniu um grupo de até cinco alunos receptores. Os livros escolhidos foram: *O que mata o homem é a língua* (contos e lendas africanas) – Márcia Honora/Antonio Jonas Dias Filho; *O macaco de nariz branco* (contos e lendas africanas) – Márcia Honora/Antonio Jonas Dias Filho; *Menina bonita do laço de fita* – Ana Maria Machado; *Tanto, tanto* – Trish Cook; *O menino Nito* – Sonia Rosa; *Meu crespô é de rainha* - Chris Raschka, Nina Rizzi e Bell Hooks e *As panquecas de Mama Panya* - [Rich Chamberlin](#), [Mary Chamberlin](#), esse último emprestado pela professora da turma de 5º ano do Projeto de pesquisa de pós graduação da UFRN “Literatura infantil negra: a cor do silêncio”, coordenado pela professora Marly Amarilha, do qual participa como professora colaboradora.

As atividades de leitura foram concluídas com a apresentação realizada pela professora da turma de 5º ano da história da abayomi e a confecção dessas bonecas pelas crianças, como forma de ampliação dos horizontes das leituras, dos conhecimentos culturais e vivificação da experiência negra no âmbito escolar através da ampliação dos conhecimentos acerca das culturas de África.

As crianças se encantaram com essa vivência de tal forma que propuseram a criação de um GR (grupo de responsabilidade)² de leitura para que pudessem dar continuidade à atividade anteriormente vivenciada. Assim, em colaboração com as turmas, o GR foi criado e os momentos de interação literária foram ampliados no espaço escolar e fomentaram a ampliação do prazer pela literatura em diferentes espaços da escola.

2.5 Ampliando o conhecimento: novos horizontes 1

Instigados pelas leituras de literatura infantil negra realizamos, ainda, rodas de discussões a respeito da presença negra no país, possibilitamos reflexões quanto à forma como os negros foram trazidos para o Brasil através de questionamentos com relação à história oficial contada até

² Os Grupos de Responsabilidades fazem parte da proposta da escola onde os alunos se organizam em grupos que colaboram para o desenvolvimento das rotinas escolares. Nesses grupos as crianças têm autonomia para apresentarem ideias e desenvolverem ações colaborando e atuando ativamente na própria aprendizagem e na aprendizagem dos demais.

então. Este movimento nos permitiu traçar um cenário a partir dos conhecimentos prévios da turma. Quem escreveu a história oficial dos negros? Como foi a vinda do negro para o Brasil? O que vocês sabem sobre a África? Qual a imagem que nós temos da África? Os negros eram pacíficos na situação de escravizados? Essas discussões nortearam os caminhos a serem percorridos na construção/desconstrução de percepções acerca da história bem como na formação de uma cultura antirracista.

Foram apresentados diferentes aspectos das culturas africanas, tais como: geografia, economia, recursos naturais, riquezas culturais (danças, alimentação, religiosidade). Tratamos, ainda, das deturpações acerca das características negras disseminadas em nossa sociedade e que são reproduzidas até os dias atuais através de expressões/conceitos que estão enraizados na sociedade e se encontram estruturados de forma naturalizada em expressões/ações cotidianas.



Foto 4: leitura na quadra

2.6 Falando do preconceito: novos horizontes 2

Em consonância com os ideais antirracistas, tivemos a valorosa contribuição dos estagiários do PIBID Pedagogia com apresentação de dois filmes curta metragem com a temática das vivências sociais dos negros na contemporaneidade, os curtas: *Dudu e o lápis cor da pele* (CLEBER MARQUES/MIGUEL RODRIGUES) conta a história de um menino negro que é orientado pela professora a usar o lápis “cor de pele” para se representar em um desenho e não se reconhecendo naquela cor sai em busca de respostas; *Cores e botas* (JULIANA VICENTE) aborda a história de uma menina negra que deseja ser paqueta³, apesar de todo o seu talento e esforços nesse sentido,

³ As paquitas eram um grupo de meninas formado pelas assistentes de palco, brancas e com cabelo loiro, da apresentadora Xuxa Meneghel nos anos 80 e habitaram o ideário das crianças dessa época. Existia uma seleção para novas paquitas que movia o país inteiro.

não passa na seleção por causa das suas características negras. Esses filmes trouxeram à tona sentimentos de identificação e representatividade dos alunos negros subsidiando as discussões. Fez parte das rodas de discussões temas como preconceito e racismo nas diversas instâncias.

Assim, ao questionarmos as crianças quanto às suas experiências pessoais com o racismo perguntamos se já haviam sofrido algum tipo de preconceito, nos surpreendemos com a quantidade de eventos relatados pelo grupo, todas as crianças negras se sentiram encorajadas para falarem sobre suas experiências. E, infelizmente, todas tinham uma situação a contar, o choro e a emoção validaram seus sentimentos, dentre esses os mais presentes eram os de injustiça e impotência. Os relatos tratavam de situações vivenciadas em suas próprias famílias, igrejas e até na escola. Percebemos permeadas em todas as falas a permissividade dos adultos envolvidos nas situações, a dor das crianças vitimadas pelo preconceito ficava evidenciada nas falas “a mãe dele viu tudo e não fez nada”, “falei para a professora e ela não fez nada” nos despertando para o entendimento que não podemos silenciar essa discussão no espaço escolar, haja vista que a partir dessa vivência compreendemos que existiam dores caladas no íntimo das crianças.



Foto 5: abraço coletivo após relatos de experiências com racismo

2.7 Tomada de consciência: novos horizontes 3

Tratar desse assunto com responsabilidade é papel da escola que não deve mais aceitar ser reprodutora desse racismo que está estruturado, também, nos alicerces da educação. Segundo Almeida (2019), tanto práticas sociais quanto a ação da escola perpetuam o racismo ao reforçarem a não apresentação da contribuição negra na construção do conhecimento. Ousamos complementar afirmando que a não discussão de situações reais de racismo vividas pelas crianças

não devem ser silenciadas ou menosprezadas sob a responsabilidade de estarmos contribuindo para a manutenção e perpetuação do racismo.

Acreditamos que a leitura de literatura infantil negra, aqui entendida como leituras que tratam tanto de temáticas das culturas da África quanto de situações cotidianas/literárias de personagens negros, nos conduz ao enfrentamento do racismo à medida que apresentamos além de personagens negros, autores e ilustradores negros, proporcionamos a percepção do negro em instâncias de produção de conhecimento e valor.

Intencionamos, dessa maneira, cultivar, também, no subconsciente e inconsciente desse público novas ideias nas relações e interações dos sujeitos. Esse caminho, supomos, atuará de maneira a ampliar os significados na constituição de identidades em consonância com as proposições expostas por Hall (2006) no concernente às características “multimoduladas” das palavras através do acesso a seus ecos e possibilidades de movimentos constituídos no antes e depois do dito.

2.8 Festejando a negritude: novos horizontes de identificação

Concomitantemente incentivamos através da leitura de literatura negra ações artísticas e debates de forma a contribuir para a valorização dos aspectos físicos, culturais, étnicos e religiosos de origem africana presentes no Brasil. Nessa atividade as crianças dramatizaram histórias, recitaram poemas, entoaram canções e dançaram em celebração de sua negritude.

Como forma de expandir essas aprendizagens produzimos materiais para a exposição de trabalhos alusivos ao tema estudado na Mostra Cultural da escola através da confecção do mapa da África, exposição dos livros usados no projeto e das bonecas abayomis confeccionadas por



Foto 6: comemorando a negritude

eles, realizamos, ainda, leituras de literatura infantil negra para os convidados e ampliamos para a comunidade os conhecimentos adquiridos no percurso do projeto.

Ressaltamos a consonância das discussões, inclusive, com atividades de outros professores como o caso da professora voluntária da UFRN no desenvolvimento na escola um trabalho com intercompreensão da linguagem nas turmas dos 5º anos que estudou com as crianças a respeito das culturas e riquezas africanas e trouxe, junto com a literatura um desafio/adivinhação para que os alunos resolvessem valorando a integração dos nossas reflexões.

2.9 Falando de religião: conhecimento e respeito

Como forma de fechamento do projeto, mas não das discussões, realizamos roda de conversa com representação de diferentes religiões e a participação de representantes das religiões católica, espírita, testemunha de Jeová e umbanda onde cada representante expôs os aspectos peculiares às suas crenças de forma a desmistificar ideias preconcebidas sobre as religiões.

A seleção das religiões a participarem da roda foi construída a partir de uma pesquisa a respeito das religiões das crianças da sala do 5º ano. Notamos que três crianças optaram por não informar às respectivas religiões, no entanto, era de conhecimento da professora as religiões das famílias dessas crianças (espírita e testemunha de Jeová); dessa maneira, convidamos representantes dessas a falarem no evento. A religião católica foi contemplada por existir disponibilidade de representantes dentro do âmbito escolar e a umbanda como forma de proporcionar conhecimentos aos alunos das religiões afrodescendentes.

Acreditamos, dessa forma, que tão importante como denunciar a discriminação é apresentar ao universo infantil motivos para se interessarem e valorizarem as culturas africanas (HORTA 2010, p. 06), ora entre tantos direitos negados e discriminações sofridas pelos negros a falta de respeito pelas suas religiões reverberam até hoje nos espaços sociais tomado como



Foto 7: Roda de conversa sobre religiões

verdades conceitos de marginalização a religiosidade negra e suas atividades. Assim, no percurso da história se apresentam diversos julgamentos em desacordo com a realidade associados à religiosidade de matrizes africanas, na maioria das vezes associadas ao mal, que acarretam prejuízos para as pessoas, desencadeiam distanciamento e falta de entendimento, impossibilitam a aquisição de conhecimentos valiosos sobre o universo dos orixás e o candomblé que poderiam enriquecer nossa sociedade.

3 Fundamentação

Esse estudo foi norteado a partir das Orientações das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana que versam sobre a reeducação das relações étnico-raciais fundamental a articulação entre os processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais e consideram que as mudanças não se limitam, apenas, à escola.

Nesse sentido, direcionamos o entendimento da urgência de reparação tanto da nossa história, no que tange a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, ampliação do conhecimento a respeito da real história do negro no Brasil e no mundo e reparação dos falsos ideais disseminados até o momento quanto da propagação de um ensino antirracista que trabalhe em prol da igualdade dos sujeitos mediante ações equitativas desde a seleção de conteúdos até a organização dos festejos de final de ano que perpassam por todas as ações cotidianas vivenciadas no âmbito escolar.

Observamos, ainda, os estudos de Almeida (2019) que ao tratar do racismo estrutural nos conduz a reflexões acerca de nossa responsabilidade tanto na ação quanto na não ação frente ao combate ao racismo e a construção de uma identidade negra de valor. O valor construído em suas lutas que foram apagadas na história e necessitam serem retomadas através do resgate da verdadeira história do Brasil de maneira a nos entendermos como constituídos de povos que lutaram e lutam até hoje por direitos iguais, como país estruturado por desigualdades e assim sermos propagadores da urgência na reestruturação desse país em moldes antirracistas e de não aceitação da discriminação racial. Nesse caminho Almeida (2019) sinaliza que a vida, a liberdade, a igualdade e a propriedade são valores que devem ser cultivados por toda a humanidade.

Orientamo-nos nos conceitos trazidos por Amarilha (2003) ao fazer apontamentos acerca das diferentes formas de recepção do texto pelo indivíduo que encontra, também, no outro respaldo para validar as suas impressões sobre a essência do texto, que é propositor de um ideal

o qual poderá ser compactuado pelo leitor de forma individual ou social, ocupa o outro um lugar de confirmação de conceitos no percurso da leitura coletiva. Assim, ao propormos a leitura em grupos constituímos um espaço possibilitador da validação coletiva dos conceitos apresentados nas leituras propostas.

Seguindo esse percurso, vislumbramos, através de Bishop (1990) a literatura como janela, porta e espelho que direciona-nos o olhar para as culturas trazidas do continente africano ampliando o entendimento acerca das posturas de ser e estar no mundo, por nós desconhecidas, dos diferentes aspectos religiosos, culturais e sociais e proporciona-nos o conhecimento como enfrentamento à ignorância e busca pelo respeito às diferenças.

4 Resultados

O projeto executado em colaboração com os alunos demonstra que o mundo literário abre possibilidades de novas histórias, que possui em seu enredo uma infinidade de saberes para serem articulados às suas experiências. O entendimento que as ideias discutidas não se perderão nem permanecerão, apenas, dentro dos muros da escola, apesar da consciência de que séculos de uma cultura racista enraizada nas interações cotidianas que constituem parte do tecido no qual



Foto 8: confecção de abayomi

nossa sociedade se estrutura só poderá ser transformada através do entrelaçamento de ideais que promovam um novo olhar a respeito da pertença do negro em sua real significação social, nos conduz a busca de um fazer pedagógico antirracista.

Pontuamos que as reflexões trazidas pela literatura infantil negra promovem inquietações e rearticulação da percepção do negro como é posto atualmente na sociedade em que vivemos, corroboram para a disseminação desses ideais no íntimo de cada participante do projeto em diferentes graus de relevância; atinge famílias, amigos e relações sociais dos sujeitos. Como nos afirma Tolentino (2018), é necessário compreender que a educação, assim como tudo na vida,

precisa fazer sentido. Tanto para quem aprende, quanto para quem ensina. Dessa forma, dar significância à postura antirracista perpassa pelo nosso falar, sentir, ouvir e agir. Nesse sentido, observamos surgir uma nova postura presente nas atitudes cotidianas de combate ao racismo no ambiente escolar, vislumbramos a construção de uma cultura antirracista através do processo de formação identitária das crianças.

Conclusão

Por fim, o desenvolvimento desse trabalho nos abre possibilidades de ação frente à inanição de até então, nos conduz ao enfrentamento do racismo e a construção de uma sociedade embasada no respeito às diferenças. Temos consciência que este é um pequeno passo de uma caminhada de desconstrução e reconstrução de valores, e que, dado este passo, o caminho é árduo e contínuo e, acreditamos, cada vez mais efetivo, a medida em que esses ideais começarem a povoar o intelecto das crianças, permitindo-lhes o conhecimento de perspectivas diversas no campo da história do negro no Brasil e em espaços mundiais fortalece as identidades nos relacionamentos consigo e com o outro e que o mesmo aconteça com os ditos brancos a partir do vislumbre da força do negro e da importância desses na formação da nossa cultura.

Entendemos, ainda, a necessidade de sistematização dessas atividades como forma de organizar e estruturar uma educação antirracista através do desenvolvimento nos ambientes escolares de reflexões tanto no campo da luta contra o racismo quanto no entendimento de que a população negra faz parte da nossa história com contribuições importantes em todas as áreas do conhecimento, feitos e produções negras que devemos enaltecer o percurso da história do Brasil.



Foto 9: atividade para mostra cultural

Essas atividades dizem respeito ao proposto na lei 10.639/03 e apresentado nas Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como forma não apenas de reparação de um passado que historicamente foi negado, mas, também, como necessidade de estruturação real da história do povo brasileiro que possui em sua formação origens diversas com valores e culturas diferentes e que não podemos permitir ser apagada da história.

Assim, a representatividade negra dentro da literatura infantil nos traz incontáveis contribuições ao contexto escolar, transpõe-se para sociedade na medida em que as crianças e nós mesmos somos transformadas pela leitura de literatura infantil negra. Essas transformações se expandem em diferentes vertentes de conhecimento a partir do mundo ficcional alcança o mundo real e abre novos horizontes de identificação que permitem vislumbrar novas formas de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, S. L. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMARILHA, M. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____.(Org.) *Educação e leitura: trajetórias de sentidos*. Ed. da UFPB-PPGEG/UFRN, 2003.

BISHOP, R. S. *The Ohio State University*. “*Mirros, Windows, Sliding Glass Doors*” originally appeared in *Perspectives: Choosing and Using books for the Classroom*. Vol. 8, no. 3. Summer 1990. Disponível em <https://scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>. Acesso em 2 de junho de 2020.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Lei n° 10.639, de 09 de janeiro de 1996*. Diário oficial da União. Brasília-DF, 2003. BRASIL.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORES E BOTAS. Direção de Juliana Vicente. Produção de Juliana Vicente; Nalu Béco. Brasil: Preta Portê Filmes, 2010. (16 min.), Site de vídeos online, son., color. Disponível em: . Acesso em: 10 set. 2019. Colorido

DUDU E O LÁPIS DE COR. Direção Miguel Rodrigues. Roteiro Cleber Marques. Take a Take Films, Brasil: 2018 Perdizes/São Paulo/SP (18 min.) youtube. Disponível em: Acesso em: 12 ago. 2019. Colorido.

HORTA, M. L. *Colorindo a história: a literatura infantil afro-brasileira de Heloisa Pires de Lima*. Portal Literafro – Revista da Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte 2010. Disponível em <www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/heloisapires/heloisacritica01.pdf>. Acesso em 3 set. 2011.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Acesso em 28 nov. 2019. GALLO, José Eduardo. *A criatividade com a leitura infanto juvenil*. São Paulo: Arte & Ciências, 2000.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade* Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TOLENTINO, L. (SANTOS, L. D.). *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

A fábula sob os olhares personificadores de Esopo e de fabulistas juvenis

Erika Romana Lacerda Barbosa da Silva¹

RESUMO

O ato comunicativo é inerente ao ser humano, e a comunicação concretiza-se em uma forma, que tende a ser estável, chamada de gênero discursivo. A depender da finalidade comunicativa, pode-se estimular, por exemplo, reflexões sobre as relações humanas, ocasionalmente, encoberta por penas e pelos de animais, assim como acontece na fábula, através do processo de personificação. Recentes estudos apontam a existência da fábula por volta do século XVIII a.C., e que a autorrenovação e a flexibilização são algumas de suas principais características, fazendo com que o gênero fábula chegue ao século XXI, cheio de vitalidade e com um diversificado público composto por adultos, crianças e jovens. Dessa forma, o presente artigo, apoiado nos estudos de Bakhtin (2016), sobre gêneros discursivos; Botelho (2017) e Dezotti (2018) sobre fábula; e outros estudiosos, pretende comparar a utilização da personificação nas fábulas esopianas, expoente fabulista do século VI a.C., e nas fábulas de autores juvenis do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Fábula; Esopo; Personificação

1 Introdução

A comunicação, inerente às relações humanas, é social e, por isso, influenciada por inúmeras variáveis, como contexto e gênero discursivo escolhido, este, por sua vez, determinará o tipo de leitura, escritura e interpretação da mensagem comunicativa, assim como acontece com a fábula.

A fábula é uma das mais antigas manifestações discursivas conhecidas pela humanidade, datada, aproximadamente, do século XVIII a.C., e, inicialmente, endereçada a um público adulto, devido a sua linguagem alegórica, que retrata cenas cotidianas com objetivo de revelar, criticar, denunciar alguma situação ou fazer refletir sobre algum comportamento social e também fazer rir, utilizando-se, por exemplo, da prosopopeia.

O gênero fábula apresenta variadas características, tais como, concisão, linguagem alegórica, uma narrativa ficcional, uma abordagem objetiva e, através de seu elemento moral obrigatório, a possibilidade de reflexão sobre a complexidade das relações humanas. Além disso, o gênero fábula é um meio fecundo para o processo criativo, porque propicia inventar inúmeras narrativas, criar personagens diversos, inclusive animais com personalidade e atitudes humanas, construir diferentes cenários, elaborar muitos enredos e, por apresentar estrutura simples e uma

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e-mail: eromannas@gmail.com

curta extensão, permite o conhecimento e a leitura de um grande número de obras fabulares, assim como, o conhecimento dos autores, dos estilos, das culturas e o modo de pensar de cada uma delas. E, de acordo também com as palavras de Busatto (2012),

(...) o conto de tradição oral, seja ele conto de fadas, mito, lenda, fábula, ou conto de ensinamento, encanta por alimentar o nosso imaginário e dar mais brilho ao nosso mundo interior. (...) O conto é mesmo uma das formas de expressão artística mais democráticas, pois através dele cada pessoa constrói a sua história, de comum acordo com os seus referenciais e o que eles possam significar para si (BUSATTO, 2012, p. 17).

Há tempos, a fábula, ampliou seu público de admiradores. Ela fascina e instiga um público diverso, composto por crianças, jovens e adultos, a ler e a escrever uma narrativa ficcional no formato fabular, a exemplo dos jovens fabulistas, autores de *Fábulas do século 21*: a singularidade do olhar infantojuvenil.

A partir da prosopopeia, as fábulas de Esopo e de fabulistas juvenis serão analisadas neste artigo, sobretudo as que trazem, sob as penas ou pele de animais, atitudes, sentimentos e falas humanos.

2 Gênero discursivo: fábula

A prática comunicativa é social e, por isso, requer um modelo discursivo “relativamente estável” (BAKHTIN, 2016 p. 38) para uma efetiva comunicação entre seus interactantes, chamado gênero discursivo, que, oral ou escrito, é marcado por aspectos contextuais, históricos, culturais, estilísticos, temporais, e, ainda de acordo com Bakhtin (2016),

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo de comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. Em seguida, a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2016, p. 38).

Os gêneros discursivos, na perspectiva bakhtiniana, são inúmeros e estruturados por construção composicional, por um conteúdo temático e por um estilo. Eles enriquecem o discurso,

pois influenciam no modo de fazer a leitura, de interpretar e de produzir o texto, assim como explicitam Koch e Elias (2018),

(...) são constituídos de um determinado modo, com uma certa função, em dadas esferas de atuação humana, o que nos possibilita (re)conhece-los e produzi-los, sempre que necessário. Se não fosse assim, haveria primazia de uma produção individual e individualizante desprovida dos traços de um trabalho construído socialmente, o que dificultaria (e muito) o processo de leitura e compreensão. (KOCH; ELIAS, 2018, p. 106).

A fábula, portanto, é gênero discursivo analisado neste artigo e que, a partir do século VI a.C., ganha os contornos de uma “tipologia textual” atribuída a Esopo (Cf. DEZOTTI, 2018, p. 18), e, ao longo dos séculos, vários autores, anônimos ou não, contribuíram para perpetuação da fábula, cada qual cooperou com seu estilo, com um determinado propósito influenciado pela sociedade e costumes da época, porque

(...) entre as fábulas de um povo e outro, sempre haverá diferenças quanto aos temas e figuras selecionados. Mas essas diferenças são determinadas por fatores culturais. O modo de funcionamento delas, contudo, permite que sejam vistas como representantes de uma mesma prática discursiva (DEZOTTI, 2018, p. 24).

A estrutura da fábula é composta, obrigatoriamente, por uma parte narrativa e por uma frase-síntese conhecida como lição moral, denominadas por La Fontaine, respectivamente, de “corpo” e “alma” (Cf. LA FONTAINE, 2013, p. 151). A moral da história, por sua vez, apresenta uma posição flutuante dentro do texto fabular, podendo ser antes da fábula (*protomitio*), dentro da fábula (*endomitio*) ou no final da fábula (*epimitio*).

Além disso, a fábula possui outras características, tais como, concisão, linguagem alegórica, objetividade em sua narrativa, abertura criativa, possibilidade para enxertos e flexibilidade para ser escrita em verso ou em prosa. Com isso, permite criar personagens antropomorfizados, sobretudo personagens animais com personalidade e atitudes humanas, que dentre tantas outras propostas, procura enriquecer o discurso de “toda uma galeria de gente humilde, que lida com as adversidades impostas por uma vida árdua” (Cf. ESOPHO, 2013, p. 16), e Sousa (2001) ainda afirma que

(...) a ideia de investir os irracionais no papel de representantes (e, às vezes até mestres) dos humanos terá obtido, com o passar do tempo, um sucesso tão completo que praticamente todos os povos a acolheram, por quanto as fábulas protagonizadas por animais aparecem, virtualmente, em todas as literaturas. É que as pessoas facilmente se imaginam retratadas nas personagens simbólicas dessas fábulas. Esse fato reforça a convicção de que, desde os tempos mais longínquos, terão florescido fábulas de animais, as quais se difundiram amplamente em todas as regiões do mundo antigo, inclusive na Grécia (SOUSA, 2001, p. 70).

Cabe ressaltar que a linguagem fabular, embora aparentemente simples, é alegórica e, com isso, tende a apresentar uma mensagem subliminar, porque “a narrativa toda se desenvolve através de imagens e figuras” (PORTELA, 1983, p.123). Assim, faz-se necessário analisar o dizer fabular, de modo a certificar o seu conteúdo e recuperar, caso haja, a mensagem escondida, por exemplo, através da boca e ações de animais.

3 Prosopopeia

O processo de personificação faz com que “seres racionais, deuses e semideuses (do Olimpo, por exemplo, seres místicos (como sereias, unicórnio, etc.), seres inanimados (que ganham vida) e animais que contracenam entre si” (BOTELHO, 2007, p.5) ganhem personalidades humanas e, por conseguinte, passem a agir, a sentir, a pensar e a falar como seres humanos.

O uso da personificação atrai a atenção, desperta o interesse e curiosidade de quem lê ou de quem ouve, e sua presença, na fábula, possibilita “observar as atividades humanas e criticá-las ou usá-las como fonte de reflexão, para uma posterior mudança de atitude de alguém em particular, de um grupo ou de um a sociedade inteira” (BOTELHO, 2007, p.5).

Outro motivo de utilizar a prosopopeia em textos fabulares é que, conforme explicita Portela (1983),

(...) a verdade destilada da boca de um animal irracional atinge o homem, não aberta e direta, mas sub-repticiamente. Da boca de uma raposa, de um corvo, de um cordeiro ou de um leão, o homem não se nega a ouvir verdades ou lições que a princípio parecem não ser dirigidas a ele, mas, aos poucos, agem sobre seu subconsciente e quando o homem menos espera, está frente a frente com ela (PORTELA, 1983, p.126).

A preferência por personagens animais justifica-se também pela experiência comum dos homens com os animais na vida real, de modo que a apresentação e atuação deles na fábula não exigissem “uma prévia descrição desses animais” (Cf. PORTELA, 1983, p. 135). Outro fator que

influencia na escolha de personagens animais é a possibilidade de “despir o homem de seu complexo de grandeza” (Cf. PORTELA, 1983, p. 136), para fazê-lo enxergar a animalidade que existe dentro dele.

Assim, este artigo pretende demonstrar, através das fábulas escolhidas, os olhares personificadores de Esopo e dos jovens fabulistas, através da “comparação entre as reações dos homens e dos animais”, de tal modo que se confirme “a semelhança entre a reação instintiva do animal e a reação racional do ser humano” (Cf. BOTELHO, 2007, p. 1).

4 Escolha do corpus

Propõe-se a análise de duas fábulas, A Cigarra e as formigas, do livro de Esopo e O leão e o chupa-cabra, do livro *Fábulas do século 21: a singularidade do olhar infantojuvenil*.

Escolheu-se, em primeiro lugar, a obra esopiana como guia para seleção lexical fabular e de uso da prosopopeia, pois Esopo é o expoente entre os fabulistas, tendo criado, já no século VI a.C., um modelo fabular, que serve de inspiração a diversos fabulistas até os dias atuais.

O livro *Esopo: fábulas completas* é uma obra bem cuidada, com 383 fábulas atribuídas a Esopo, e traduzidas do grego pela pesquisadora, tradutora e professora da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Maria Celeste Consolin Dezotti, tendo vasta experiência com a língua grega e com fábulas.

A segunda obra escolhida para análise é o livro *Fábulas do século 21: a singularidade do olhar infantojuvenil*, composta por 27 fábulas autorais, sendo 26 delas escritas por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e 1 escrita pela professora organizadora do livro.

O livro *Fábulas do século 21* é o resultado de um trabalho de incentivo à leitura e de aprimoramento da escrita dos alunos participantes de um projeto intitulado Projeto Fábulas, que entre leituras de inúmeras fábulas, promoveu a produção escrita de uma fábula autoral a cada um desses alunos, fazendo com que trilhassem, de modo cada vez mais autônomo, os caminhos da (re)leitura e da reescrita, através de uma sequência didática personalizada construída a partir dos princípios do dialogismo sociointeracional, detalhado por Silva (2020).

5 Análise das fábulas

Das mais de quatrocentas fábulas disponíveis nas duas obras escolhidas para compor este trabalho, *Esopo: fábulas completas* e *Fábulas do século 21: a singularidade do olhar infantojuvenil*, duas foram selecionadas para exemplificar o uso da prosopopeia nas escritas fabulares de Esopo

e do jovem Leonardo de Oliveira, autores de, respectivamente, *A cigarra e as formigas* e *O leão e o chupa-cabra*, separados por um longo período temporal.

Muitos séculos separam os fabulistas Esopo e os jovens autores do século XXI, no entanto, os olhares personificadores presentes nos textos desses fabulistas, pretendem demonstrar, especialmente através de animais, as situações reais do dia a dia e dar voz “aos indivíduos marginalizados nas relações de poder” (Cf. MARTINHO, 2016, p. 27), além de dar “esclarecimento e conhecimento da verdade” (Cf. PORTELA, 1983, p. 127).

A Cigarra e as formigas

Esopo

Era inverno e as formigas estavam arejando o trigo molhado, quando uma cigarra faminta pôs-se a pedir-lhes alimento. As formigas, então, lhe disseram: “Por que é que, no verão, você também não recolheu alimento?”. E ela: “Mas eu não fique à toa! Ao contrário, eu cantava doces melodias!”. Então elas lhe disseram, com um sorriso: “Mas se você flauteava no verão, dance no inverno!”.

A fábula mostra que as pessoas não devem descuidar de nenhum afazer, para não se afligirem nem correrem riscos.

Na fábula *A cigarra e as formigas*, as analogias feitas entre as personagens animais e o comportamento humano iniciam-se na relação antitética entre as formigas e a cigarra, no momento em que as formigas são descritas como prudentes, laboriosas, “Era inverno e as formigas estavam arejando o trigo molhado” e previdentes, “Por que é que, no verão, você também não recolheu alimento?”; a cigarra é colocada na posição de imprudente e insensata, mesmo quando argumenta que não estava à toa, visto que “cantava doces melodias.”

Em estudos realizados por Marinho (2016), observa-se que uma fábula possibilita muitas interpretações, devido ao seu caráter alegórico, porém, dentro da própria fábula, há um direcionamento a seguir, quando “o próprio enunciador, contudo, oferece sua própria interpretação dos fatos narrados no momento em que apresenta uma moral, implícita ou explícita” (Cf. MARINHO, 2016, p. 39).

Sendo assim, em *A cigarra e as formigas*, observa-se que a intenção do enunciador é alertar para o equilíbrio entre os afazeres, ou seja, não somente trabalhar como não somente fruir a vida,

de modo tal, que lhe falte proventos para sobrevivência e nem lhe falte momentos de lazer, posição confirmada pelo *epimitio*, “A fábula mostra que as pessoas não devem descuidar de nenhum afazer, para não se afligirem nem correrem riscos”.

O leão e o chupa-cabra

Leonardo de Oliveira, 13 anos

Era uma vez um leão que estava em sua toca, quando entrou um chupa-cabra e perguntou:

- _ Senhor leão, eu posso ficar aqui alguns dias?
- _ Pode, mas eu quero comida em troca. Tudo bem?

No dia seguinte, o chupa-cabra foi caçar, mas não conseguiu comida. O leão ficou muito bravo e ele mesmo foi caçar. Achou um boi e comeu sozinho. O chupa-cabra, quando voltou, viu o leão satisfeito e perguntou:

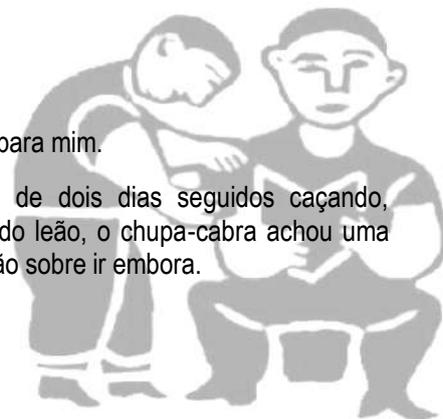
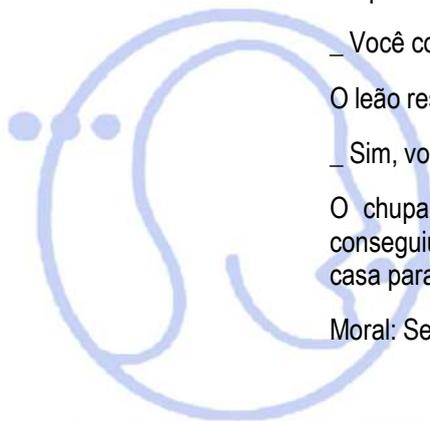
- _ Você comeu alguma coisa?

O leão respondeu:

- _ Sim, você não estava trazendo comida para mim.

O chupa-cabra voltou a caçar. Depois de dois dias seguidos caçando, conseguiu comer. Voltando para a toca do leão, o chupa-cabra achou uma casa para morar e foi conversar com o leão sobre ir embora.

Moral: Se quiser algo, faça você mesmo.



O leão e o chupa-cabra é uma fábula autoral de um aluno do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado do Rio de Janeiro. Ele construiu uma narrativa ficcional e criativa para enfatizar que existe uma recompensa para aqueles que se esforçam em alcançar seus objetivos.

Nessa fábula, há a presença do diálogo direto entre as personagens antropomorfizadas, leão e chupa-cabra, e essa opção discursiva ajuda a acentuar a “caracterização das personagens, com reproduzir-lhes, de maneira mais viva, os matizes da linguagem afetiva, as peculiaridades de expressão (gíria, modismos fraseológicos etc.)” (Cf. GARCIA, 2010, p. 149). Com isso, temos um diálogo franco entre aquele que tem abrigo, força e agilidade (leão) e aquele que não tem tais habilidades (chupa-cabra), porém, este apresenta um valor muito importante para alcançar seus objetivos: a persistência.

Embora o aluno não tenha optado por uma personagem animal comum ao seu convívio social, foi inventivo ao criar um animal fictício para dar voz à fala humana: o chupa-cabra. Nessa fábula autoral, o aluno-autor procura enfatizar a virtude da persistência, tanto para se alimentar quanto para conseguir um novo lar, “O chupa-cabra voltou a caçar. Depois de dois dias seguidos caçando, conseguiu comer. Voltando para a toca do leão, o chupa-cabra achou uma casa para morar e foi conversar com o leão sobre ir embora”.

A linguagem alegórica utilizada nessa fábula reforça o olhar personificador do autor juvenil. Ele apresenta, através das falas das personagens, comportamentos humanos como o ato de negociação, ocorrido no momento em que o leão estabelece condições para que o chupa-cabra permaneça em sua toca, “_Pode, mas eu quero comida em troca. Tudo bem?”.

Outra observação a ser feita é em relação aos sentimentos humanos presentes nessa fábula. A raiva, por exemplo, tão bem aplicada ao leão, “O leão ficou muito bravo e ele mesmo foi caçar”, revela a insatisfação dele com o não cumprimento do acordo por parte do chupa-cabra. Outros sentimentos abordados são a vaidade e o egoísmo, que são demonstrados na sequência narrativa em que o leão sai para caçar, consegue sua presa, diferentemente do chupa-cabra, mostrando-se superior a este, e se alimenta sozinho, sem dividir seu alimento com a outra personagem, “O leão ficou muito bravo e ele mesmo foi caçar. Achou um boi e comeu sozinho. (...) _Você comeu alguma coisa? O leão respondeu: _ Sim, você não estava trazendo comida para mim”.

Por fim, a partir das ações personificadas do chupa-cabra em oposição às atitudes do leão, a virtude da persistência é exaltada, de modo que, através do *epimítio* (moral da história após a narrativa), o fabulista juvenil confirma sua intenção narrativa ao reafirmar que a conquista de qualquer coisa na vida depende, primeiramente, do esforço e perseverança da própria pessoa, “Se quiser algo, faça você mesmo”.

Considerações finais

A fábula, um dos gêneros mais antigos da humanidade, conquista, ainda hoje, um público amplo e diversificado, embora, em sua origem, fosse dirigida a um público adulto, que conseguia decifrar a mensagem subliminar que se pretendesse repassar sob uma ingênua aparência de história de animais, “constituindo um meio importante de transmissão dos valores do grupo” (ESOPO, 2013, p. 10).

Suas características ímpares e sua versatilidade contribuem para que a fábula se apresente sempre como nova. Ou seja, a fábula permite a criação de uma narrativa ficcional permeada por elementos comuns de uma dada cultura, possibilitando momentos de riso, de reflexão e de denúncia, enfatizados pela moral da história.

A criatividade encontra um lugar fecundo nas linhas fabulares, seja em prosa ou em verso, de modo que, à maneira de fabulistas consagrados, as personagens, sobretudo as animais, ganhem atitudes, sentimentos e palavras humanos.

As fábulas A cigarra e as formigas do livro Esopo, e O leão e o chupa-cabra, *Fábulas do século 21*: a singularidade do olhar infantojuvenil, analisadas neste trabalho, trazem os animais em atitudes humanas para fazer refletir sobre a prudência e a perseverança dentro das relações sociais.

Referências

BAKHTHIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BOTELHO, José M. "A importância dos animais nas fábulas de Aviano, como metáforas das atitudes humanas". In: *Anais do IV CLUERJ-SG*, Ano 4, n.3, 2007.

DEZOTTI, Maria C. C. (Org.). *A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine*. São Paulo: Unesp, 2018.

ESOPO. *Esopo: fábulas completas*. Trad. de Maria Celeste Consolin Dezotti. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LA FONTAINE, Jean de. *Fábulas selecionadas de La Fontaine*. Trad. de Leonardo Fróes. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MARINHO, L. A. F. *Uma conversa com as fábulas de Fedro*. Tese (Tese em Letras) – UFRJ. Rio de Janeiro, 2016.

PORTELLA, O. O. *A Fábula*. In: *Revista Letras*, Curitiba, 1983.

ROMANA, Erika (org.). *Fábulas do século 21: a singularidade do olhar infantojuvenil*. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

SILVA, Erika R. L. B. da. *A fábula como elemento didático na formação leitora e na produção escrita de educandos do ensino fundamental: uma proposta de intervenção*. 2020, 167 folhas. Dissertação (Dissertação em Letras) – PROFLETRAS-UFRRJ. Rio de Janeiro.

SOUSA, Manuel A. de. "A fábula antiga". In: *Calíope*, n. 10, Dez/2001. p. 68-87.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 5:

DRAMATURGIA/TEATRO PARA CRIANÇAS E JOVENS

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

Maria Roupa de Palha na sala de aula

Janielson Araújo da Silva¹

Orientadora: Dra. Kelly Sheila Inocência Costa Aires²

RESUMO

Propõe-se refletir sobre a peça *Maria Roupa de Palha*, de Lourdes Ramalho, e sobre o incentivo à leitura literária, em especial à leitura dramática, por meio do Método Recepcional de Aguiar e Bordini (1993). O nosso objetivo, portanto, é apresentar brevemente a peça e a dramaturga, bem como mostrar o quanto importante é desenvolver práticas, estratégias e métodos de ensino de Literatura que possibilitem promover a formação da autonomia leitora dos alunos a partir do Ensino Fundamental. Nesse desafio, recorreremos à sequência didática, proposta apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como um ponto de partida que pode ajudar, principalmente, aos docentes iniciantes, por isso a utilizamos como uma forma de sistematizar e tornar a nossa proposta metodológica mais didática. Essa sugestão visa vivenciar, sobretudo, a leitura literária do texto dramático no 8º ano do Ensino Fundamental II, por meio do Método Recepcional. Para isso, recorreremos aos estudos de Aires (2006 e 2010), Leticia Mallard (1985), Pavis (2003), entre outros autores. Dessa forma, esperamos contribuir para que o texto dramático encontre mais espaço na escola como objeto literário e para a formação de leitores proficientes, críticos e cidadãos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Método; Sequência Didática; Texto Dramático.

1 Abrindo as cortinas para a leitura dramática

O presente artigo se trata de uma proposta de leitura do texto dramático, doravante TD, *Maria Roupa de Palha*, da autora Lourdes Ramalho, no Ensino Fundamental II, especificamente para o 8º ano, sob a perspectiva do Método Recepcional desenvolvido por Aguiar e Bordini (1993), as quais tomaram como base o Método da Recepção de Jauss(1994). Nesse sentido discutirá a importância de formar um leitor proficiente, conhecedor e apreciador de linguagem artística.

Pelo simples fato de que o ensino tradicional de literatura esteja associado, de um modo geral, a uma perspectiva com forte teor histórico-social, geralmente baseado em uma perspectiva histórica pautada no cânone, em correntes e em escolas literárias, como afirmam Leidens e Grazioli (2016), não ocasiona espanto o pouco – ou, quem sabe, nenhum! – espaço dado ao Método Recepcional, idealizado por Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993), difundido por meio da obra “*Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*”, para o ensino literário em escolas. Mediante a esse cenário, este trabalho se conduz numa perspectiva de elucidar as práticas sugeridas por esse método e seus efeitos de causa que ajudam a aproximar e motivar os alunos a serem, de fato, leitores.

¹ Graduado em Letras – Português pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB). E-mail para contato: janyeelsomcolibri@gmail

² Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail para contato: kellysheilacosta@yahoo.com.br1

Com base na teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre o conceito e definição de sequência didática e com base no Método Recepcional, foi elaborada uma sequência didática composta de 5 passos para a proposta de leitura da peça: 1 - Determinação dos horizontes de expectativas; 2 - Atendimento aos horizontes de expectativas; 3 - Ruptura dos horizontes de expectativas; 4 - Questionamento dos horizontes de expectativas; e o 5 - Ampliação dos horizontes de expectativas. Além disso, no tocante à reflexão de como avaliar a participação dos alunos em cada um dos 5 passos da sequência didática do método, houve a necessidade de pontuar a visão analítica de Leticia Mallard (1985) sobre como se daria a atribuição de nota participativa aos alunos. Além da peça, também escolhemos para leitura o conto *A Gata Borralheira* para o processo de Ruptura dos horizontes de expectativas.

Sendo assim, com a escolha das obras, com o método escolhido e com base teórica para a elaboração da sequência didática, esta proposta de leitura visa contribuir para a formação de alunos que desenvolvam a autonomia leitora e, também, mostrar, aos comprometidos em formar futuros homens pensantes, que há possibilidade em pôr como alvo esse objetivo por meio do método que o artigo discorrerá mais adiante.

2 Teatro, dramaturgia e suas distinções

É importante distinguir o teatro de dramaturgia para que o professor compreenda, pois, o texto dramático (TD) como uma forma literária: embora estejam relacionados, são fenômenos distintos e pertencem a domínios artísticos diferentes. Aires (2006, p. 91) entende “a dramaturgia como sendo o próprio texto ou o conjunto de textos escritos por um dramaturgo” e o teatro a representação teatral destes textos, diante de um público e em um palco. Segundo a visão de Pavis, a definição de dramaturgia é vista

no seu sentido mais genérico, é a técnica (ou poética) da arte dramática, que procura estabelecer os princípios de construção da obra, seja indutivamente a partir de exemplos concretos, seja dedutivamente a partir de um sistema de princípios abstratos. Esta noção pressupõe um conjunto de regras especificamente teatrais cujo conhecimento é indispensável para escrever uma peça e analisá-la corretamente (Pavis, 2003, p. 113 *apud* AIRES, 2010, p. 133 – 134).

Percebemos que a dramaturgia é relacionada às técnicas utilizadas para escrever o texto teatral e o teatro é relacionado às técnicas de representação desse gênero. Noutras palavras, o teatro possui técnicas para pôr o texto em ação no palco. Se a dramaturgia está relacionada às técnicas de escrever e o teatro às de representação, concluímos que, no caso da dramaturgia, há leitores e, para o teatro, há espectadores. Esse entendimento auxilia o professor a assumir o papel de concentrar o ensino do texto dramático como uma obra literária para a prática leitora dos discentes, considerando suas especificidades, não apenas para ser encenada. É claro que o professor de Literatura pode aproveitar a ocasião e

desenvolver um trabalho interdisciplinar com o professor de Teatro/Artes, mas seu objetivo principal é o de formar leitores, não atores.

Além dessa distinção necessária entre as duas técnicas citadas, o professor, a partir de sua experiência, motivará os alunos por meio da leitura de textos literários que já leu e pelos quais se encantou. Mais do que dizer aos alunos que eles devem ler, reforçando a ideia de que a leitura é um fardo porque é sempre uma imposição ou está associada a obter uma nota na escola, é preciso contar a eles sobre o prazer de ler, de compartilhar e orientar novas leituras a esse público. Para Colomer:

compartilhar leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la (Colomer, 2007, p. 147 *apud* BOLOGMESI, 2012, p. 43).

Sobre isso, ainda, afirma-nos Todorov (2010, p. 31 *apud* MACEDO, 2014, p.28), “não tenho dúvida de que concentrar o ensino de Letras nos textos iria ao encontro dos anseios secretos dos próprios professores, que escolheram sua profissão por amor à literatura, porque os sentidos e a beleza das obras os fascinam”. De acordo com esta citação, a seleção de textos para o ensino de Letras, numa perspectiva para o despertar o gosto, a fruição, pela leitura literária, a dosagem desse “amor à literatura” é a pedra fundamental para melhor fazê-lo. É ele que diferenciará uma experiência de leitura “morna” e uma vivência empolgante, tanto para o aluno e para o próprio professor.

Nessa perspectiva, o professor não deixará de trabalhar o texto completo da obra. Os textos dramáticos, geralmente, são mais curtos que um romance e, por isso, torna-se um gênero literário mais favorável para lê-los em sala e, também, em casa. A leitura integral da peça não será dispensada, principalmente por parte do professor, que não terá a mínima condição de trabalhar o texto em sala de aula sem ao menos lê-lo mais de uma vez, pois é indispensável que o conheça bem antes de realizar esse trabalho.

3 A revelação das personagens por meio das ações

Segundo Décio de Almeida Prado (2004, p.82), tanto o romance quanto o texto dramático têm a finalidade de falar do homem, mas no drama isso é feito por meio do próprio homem, de sua presença viva em ações; e no romance por meio de um narrador. Para esse teórico, enquanto a personagem de romance é mais um elemento apenas dentre os demais elementos que o constituem, no teatro as personagens são, praticamente, a totalidade da obra: “nada existe a não ser através delas”.

Diferentemente do romance, o gênero dramático, na maioria das vezes, dispensa a mediação do narrador e a personagem tem a finalidade de pôr à mostra os comportamentos de uma sociedade inteira, apontando valores e ensinamentos éticos, ou seja, apresenta reações miméticas do comportamento do

homem. Para Esslin (*apud* PRADO, 1968, p. 82), o drama significa “ação mimética que imita ou representa comportamentos humanos”. Como nem sempre há a mediação de um narrador no gênero dramático, o leitor, portanto, nem sempre tem acesso direto à consciência moral e psicológica da personagem teatral. Essa consciência sucederá mediante ao diálogo e às ações das personagens. Nesse sentido, Prado (1968, p.88 - *sic*) indica três maneiras para a análise da personagem de teatro: “o que a personagem revela sobre si mesma, o que faz, e o que os outros dizem a seu respeito”.

Notamos, pois, que para se analisar uma peça teatral, é necessário privilegiar as ações das personagens como algo fundamental para a sua compreensão. Vamos nos apoiar, uma vez mais, na visão de Prado sobre esse assunto:

E isso traz imediatamente à memória a frase de um espectador em face do palco quase vazio de uma das famosas encenações de Jacques Copeau: como não havia nada que ver, viam-se as palavras. Com efeito, há toda uma corrente estética moderna, baseada em ilustres precedentes históricos, que procura reduzir o cenário quase à neutralidade para que a soberania da personagem se afirme ainda com maior pureza. Em suma, tanto o romance como o teatro falam do homem — mas o teatro o faz através do próprio homem, da presença viva e carnal do ator (Prado, 1968, p. 82 – *sic*).

Consoante à citação do autor, a análise sobre a ação da personagem de teatro se torna necessária para o processo de caracterização dela. Assim sendo, iniciaremos o caminho analítico por esse viés, de forma que observaremos a peça *Maria Roupa de Palha* por meio das ações de suas personagens, a partir da personagem principal: Maria.

A peça inicia-se com o papagaio se apresentando, dizendo de onde veio e o motivo de ser papagaio: *Eu sou do Ti-Rim-Tim-Tim! /A inveja de um vivente /me tornou assim, assim!*. (Ramalho, L., 2018, p. 02). Também relata a chegada do pai de Maria, seu Amadeu, para entregar sua filha à Patroa. Maria é caracterizada pelo seu pai como uma menina bondosa e obediente. Além disso, no início da peça, Maria se mostra menina prendada, sabe passar e cozinhar. Amadeu, por ter perdido a esposa muito cedo, não se vê capaz de ofertar melhor criação para filha, por isso a entrega à dona de todo Largamar. A bondade da filha é mencionada na conversa entre o pai e ela ao ser entregue à Patroa, há como provar, essa qualidade psicológica de Maria, mediante às falas das passagens abaixo:

- Amadeu:

Esta é a casa da dona
senhora deste lugar!
Ela nunca teve filhos
e pediu pra lhe criar.
Você será sua herdeira,
boa educação terá!

- Maria:

Perto do senhor, meu pai,

é que eu pretendo estar,
morreu a mãe e, sozinho,
o pai não pode ficar,
se a dona é boa, crianças
não lhe deverão faltar!

- Amadeu:

Mas, filha, a patroa acha
que só você lhe convém!
Pois é alegre, bondosa...

(RAMALHO, 2018, p.03).

Nota-se, no primeiro ato na fala entre o pai e a filha, a exposição dos atributos de Maria na fala de Amadeu (seu pai): “alegre e bondosa”. Além dessas qualidades, como já foi dito antes, ela se mostra prendada para os afazeres domésticos. Isso é verificado na conversa entre a Patroa e Maria:

- PATROA:

Sabe lavar e passar?

- MARIA:

Aprendi com perfeição!

- PATROA:

Também sabe cozinhar?

- MARIA:

Minha mãe me deu lição.



(RAMALHO, 2018, p.07).

Por nos apoiarmos no preceito analítico defendido por Prado (1968), privilegiar a ação da personagem devido à ausência de um narrador, e por acreditar que é o único viés viável para analisar a peça *Maria Roupas de Palha*, usaremos as interrogativas da Patroa lançadas para Maria como prova, as quais nos servirão para comprovar a existência da prenda de Maria. Por meio das interrogativas daquela e das afirmativas desta, há como tecer características sobre essas personagens. Assim, as interrogativas e as afirmativas ajudam o leitor conhecer e a entender o que se passa no interior delas, bem como a construir justificativas sobre os acontecimentos no decorrer dos atos seguintes.

Amadeu por deixar Maria com o propósito e a promessa de que a Patroa dará uma boa educação a ela e a possibilidade de ela, Maria, herdar todo Largamar, percebe-se, ao decorrer da leitura dos atos seguintes, que não é bem isso que ocorre com a pobre menina. A intenção da Patroa difere de tudo que o pai falara à filha e o que a Patroa prometeu na presença do pai de Maria. Também, ainda no início do texto, deparamo-nos com o Papagaio revelando uma espécie de uma pista/prenúncio ao leitor sobre a verdadeira

intenção que a Patroa tem para com a jovem inocente, mesmo antes de ser entregue à dona de todo Largamar: “*Lá vem o velho Amadeu /caminhando tristemente. /Vem colocar sua filha /nas garras duma serpente! /Lamento o cruel destino /desta pobre inocente.*” (RAMALHO, 2018, p. 02). Além daquelas perguntas ajudarem o leitor a compreender as qualidades virtuosas de Maria, também mostram a verdadeira intenção da Patroa em adotá-la. A Patroa, ao longo dos atos, apresenta um comportamento dúbio. Já a Maria, do primeiro ao último ato, demonstra não mudar seu comportamento ao longo de suas ações na peça, como verificaremos nas falas a seguir:

- PATROA:

Luta de gado e roçado?

-MARIA:

Isso aí nunca fiz, não!

- PAPAGAIO:

Pronto! Armou-se a confusão!

- PATROA:

Pois nesta casa, menina,
tudo, tudo vai fazer!
Não vou criar gente fina
para ter luxo, ao crescer!
Como qualquer peregrina,
vai aprender a viver!



(RAMALHO, 2018, p.07).

Maria, de acordo como observamos nas passagens extraídas da obra, é tratada como uma serva, de maneira que é obrigada a fazer tudo sem questionar. Isso é comprovado quando a Patroa diz que Maria é sua criada na seguinte fala: “*Vai ser a minha criada, /pra dessa casa cuidar, /para limpar o roçado, /para lavar e engomar, /alimentar gado e aves! /E agora – vá trabalhar!*” (RAMALHO, 2018 p. 07).

Notadamente, tudo é revelado pela própria personagem, pois por meio dela o enredo é contado e descrito ao público. Para observar, delinear, a personagem de teatro é necessário verificar as esferas comportamentais, a extrospectiva psicológica e isso é ponderado nas seguintes palavras de Prado:

não se confunde com movimento, atividade física: o silêncio, a omissão, a recusa a agir, apresentados dentro de um certo contexto, postos em situação (como diria Sartre) também funcionam dramaticamente. O essencial é encontrar os episódios significativos, os incidentes característicos, que fixem objetivamente a psicologia da personagem (Prado, 1968, p. 92).

Para que esse “encontrar” de fato aconteça, é importante que o dramaturgo, no ato da escrita, exteriorize isso nas rubricas³. Em outras palavras, o autor exhibirá, para o leitor, a personagem na fala e em ações que a caracterize nas rubricas. Agora daremos continuidade à análise focando na personagem Papagaio.

Na cena 05, notamos o vínculo de amizade desenvolvido entre o Papagaio e Maria. Por meio do canto do Papagaio, Maria encontra consolo para o seu sofrimento. Ela diz ao Papagaio que estava triste, que o canto dele a alegra e pede para ele cantar outra vez mais. Vejamos:

- Maria:

Que cantava, Papagaio?
Lá dentro mal escutei!
Trouxe sua comidinha!
Eu mesma a preparei!
Cante! Eu estava triste,
mas depressa me alegre!

(RAMALHO, 2018, p.09).

Como se vê na passagem transcrita, dentro dessa casa ela encontra consolo no canto do Papagaio e os dois desenvolvem uma amizade. Essa construção de amizade é vista nas seguintes falas:

- Maria:

Façamos então um pacto
de nobreza e lealdade.
Cada qual conta pro outro,
com a maior sinceridade,
tudo o que lhe diz respeito
– sem esconder a verdade!

- Papagaio:

Ainda bem que surgiu
alguém em quem confiar!
Um dia conto um segredo
e você vai me ajudar.
Juntos fortaleceremos
um plano pra escapar!

- Maria:

³ As rubricas, em uma descrição genérica, descrevem o que acontece em cena; dizem se a cena é interior ou exterior, se é dia ou noite, e o local em que transcorre. É um “para-texto” de importância próxima à do próprio diálogo da peça. Fonte: <https://www.cobra.pages.nom.br/ecp-teatroscrip.html> (Acesso em 29/05/2019).

Cale a boca – aí vem
a patroa roca e má!

- Papagaio:

À noite irei ao seu quarto,
poderemos conversar!
Agora finjo que como
pra ela não desconfiar!

(RAMALHO, 2018, p.10).

Aqui, nessas passagens, Maria propôs um pacto ao Papagaio com o intuito de um conhecer o outro, sem esconder nada. Ele, por sua vez, vê em Maria uma pessoa sincera, de confiança, por isso aceita a proposta e promete um dia contar um segredo. A ave promete a ela ir ao quarto à noite para continuar a conversa. No decorrer da cena 6, as ações nos revelam a preocupação que um tem com o outro, o quanto a amizade entre eles se fortalecera. Nessa cena, também, o Papagaio, notando o cansaço da amiga, pede para a pobre Maria descansar e esta adormece enquanto ele lava a roupa para ela. Essa ação, embora tenha boa intenção, acaba acarretando prejuízo, pois, por usar o bico como método, a roupa fica toda perfurada. Desconfiada, a Patroa culpa o Papagaio e ameaça cozê-lo. Para proteger o amigo, Maria pede para ele ir embora no amanhecer. Nesse mesmo instante, ele nota sua amiga chorar e, no meio desse momento choroso, revela-a que fora um príncipe no reino Ti-Rim Tim-Tim e que uma fada má o fez ser papagaio. Enquanto ele revelava isso, a moça faz cafunés, nota um pequeno caroço em sua cabeça e o tira. De uma hora para outra, a ave desaparece. Maria sem entender o que acontecera, pergunta onde o amigo foi e este diz que está ao lado dela, revelando que se desencantou e que esse caroço é, na verdade, um alfinete envenenado pela fada que o encantou, como verificaremos nas falas a seguir:

- Papagaio:

Maria, eu era um príncipe
do reino Ti-Rim-Tim-Tim.
A fada má me encantou,
desde então fiquei assim...

- Maria:

Pobre príncipe encantado,
eu nada posso fazer,
a não ser dar cafunés
pra você adormecer...
Um caroço na cabeça?
Vou tirar... e se doer?

(Um bleque. Ao voltar a luz, Maria está só, aflita.)

- Maria:

O que foi que aconteceu?

- Papagaio:

Eu estou invisível!
Porque fui desencantado!
Mas estou aqui pertinho,
bem pertinho, do seu lado!

Escute bem, o caroço
que você me arrancou,
alfinete envenenado
que a fada má me enterrou,

deixou-me livre e feliz,
pois o encanto acabou!

(RAMALHO, 2018, p.15 e 16).

Além de essas extrações do texto da obra provar o que fora ratificado, não há como negar que o ato de desencantamento presente no texto citado nos remete, ligeiramente, ao conto *O Príncipe Sapo*. A diferença é que no conto é necessário um beijo para que o desencanto aconteça, já na peça analisada, Maria, em vez de beijá-lo, tira o alfinete para desencantá-lo.

Depois do desencanto, o Papagaio, doravante um príncipe, pede para Maria ir à casa do vento, pois lá obteria instruções de como chegar ao reino Ti-Rim Tim-Tim. O príncipe invisível mostra a ela uma caixinha em que há coroa e anel e pede para levar consigo os adereços que estão nela para o reino. As falas a seguir mostram isso:

- Papagaio:

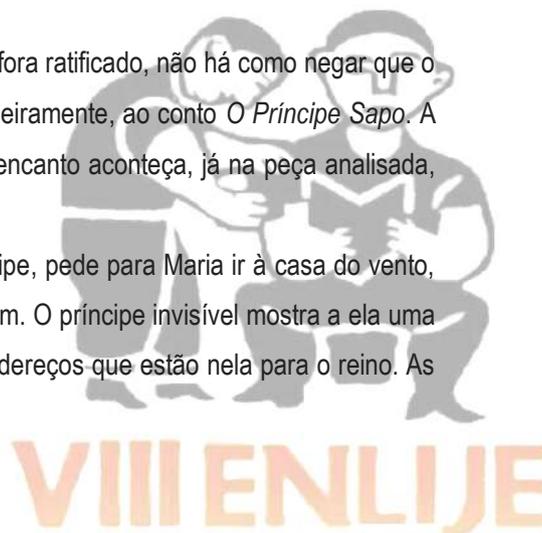
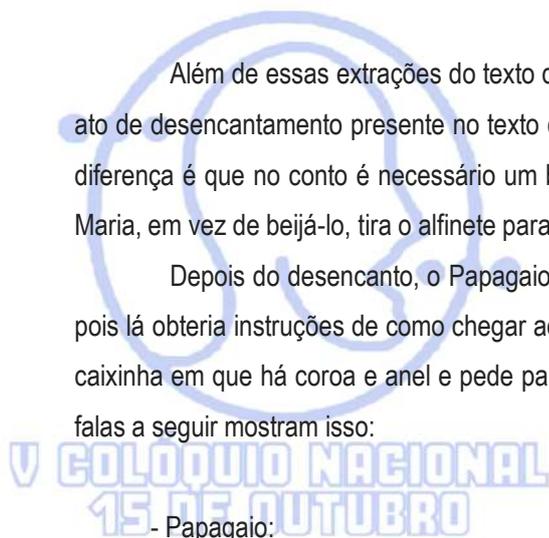
Não fique triste – eu vou
– mas você também irá.
Procure a casa do Vento
e ele lhe ensinará
o caminho o meu reino
onde estou a esperar!

- Maria:

Vou seguir o seu conselho.
O Vento vou procurar!

- Papagaio:

Até um dia, Maria!
No Reino estarei a aguardar



sua chegada, e então
podemos nos casar.

(RAMALHO, 2018, p.16).

Maria, mediante à afirmativa de que seguirá o conselho do Papagaio e que procurará o Vento, informa/revela ao leitor que é uma imagem feminina diferente: não é uma imagem de uma mulher frágil, desprotegida. Por se mostrar uma mulher valente, “mulher macho sim senhor” no dito nordestino, durante todo o percurso para o reino do príncipe Maria enfrenta os desafios da vida para encontrá-lo.

Portanto, como visto e segundo a visão de Prado (1968), para a análise de uma peça teatral, precisamos focar o olhar nos episódios tidos como significativos, pois ajudam a revelar a psicologia da personagem nos mais variados contextos, em que as ações passam a acontecer mediante os movimentos físicos ou não, revelando a face de cada personagem. Esses conceitos de como ler um texto dramáticos serão aplicados no diário de leitura proposta por Anna Rachel Machado (2002), cuja proposta foi amalgamada no Método Recepional.

4 A escolha do Método Recepional para o ensino de literatura

Por dá importância à leitura literária na escola, o Método Recepional, defendido por Bordini e Aguiar (1993), mostrou-se um viés possível para a formação leitora do educando na produção deste artigo. Para essas autoras, a literatura não se esgota nos textos, pois ela complementa-se no ato da leitura e no comportamento assumido pelo leitor. Para que isso aconteça, o professor deverá se envolver na sondagem dos horizontes dos alunos, para conhecer a realidade da sala de aula a qual trabalhará, auferindo, nessa sondagem, o conhecimento prévio e de mundo do aluno. Além disso, lembrar-nos-emos que, por possuir um horizonte de vida, de mundo, horizonte de valores mediante às experiências, o horizonte de expectativa poderá, diante de uma obra literária, passar por alterações ou ficar inacabado. Para Aguiar e Bordini:

o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. Isso ocorre porque novas possibilidades de viver e de se expressar foram aceitas e acrescentadas às possibilidades de experiência do sujeito. Se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel (Aguiar e Bordini, 1993, p. 87).

Percebemos a importância de o aluno-leitor ser visto como um elemento fundamental para o processo de leitura. Devido à essa consciência de ver o aluno como o valor maior no processo de leitura, o texto será vinculado à experiência de vida e à experiência de leitura do aluno. Portanto, para a estética

da recepção, a experiência de vida, de valores e de mundo do aluno servirão como base para reflexão sobre o fenômeno literário e a historicidade do texto artístico, pois “a historicidade da literatura não repousa numa conexão de ‘fatos literários’ estabelecida post festum, mas no experimentar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores” (JAUSS, 1994, p. 24).

O processo de examinar o horizonte de expectativa far-se-á de várias maneiras, numa conversa sobre o hábito de leitura, se os discentes têm/tiveram contato com alguma obra, o tipo de gênero que já leram e assim sucessivamente. Essa é uma forma de o professor observar o grau de proximidade com o gênero que se pretende trabalhar.

Depois da determinação do horizonte de expectativa do aluno, o professor dará início na elaboração da sequência didática e, por conseguinte, atender ao horizonte de expectativa do aluno. Esse momento exigirá do professor todo conhecimento obtido na etapa anterior. Para isso, o professor usará a imaginação, a inventividade, para trabalhar na sala de aula o assunto pretendido. A fase seguinte será a ruptura do horizonte. Esta fase é de suma importância, pois esse é o momento de o professor apresentar as boas novas sobre o conteúdo da aula. Noutras palavras, o momento é este para exigir mais do aluno, levando-o a textos que o faça refletir de forma mais integrada sobre o conteúdo proposto. Também não podemos nos esquecer que o momento oportuno para desfazer as visões equivocadas ou de senso comum sobre a temática trabalhada é este. A etapa seguinte será o questionamento do horizonte de expectativa. Aqui será o momento em que o aluno verificará como os textos literários, antes desconhecidos, são agora apreciados, compreendidos. Aqui também será o momento certo de levar o discente a refletir sobre as dificuldades enfrentadas por ele ao longo do processo receptivo. A ampliação do horizonte de expectativa, a última das etapas, consistirá em instigar o estudante para colocar em prática o conhecimento adquirido, nesse ponto, o professor provoca-lo-á a procurar outros textos que satisfaçam seu novo horizonte de expectativa.

Em suma, quando se fala em Método Receptional, o professor fará com que o aluno se veja como um agente ativo do processo de leitura e aprendizagem. O professor só terá a certeza de que alcançou o objetivo quando presencia o aluno a dá continuidade, de forma autônoma, em ler outras obras. Para presenciar a autonomia de leitura do educando, o professor deverá cumprir o seu papel: o de despertar o gosto, o prazer pela leitura e torná-lo capaz de expandir seus horizontes de forma autônoma por meio de leituras de gêneros diversos.

O referido método, por ser social, leva aluno e o professor a trocar experiências, ideias e a realizar uma grande interação. Juntos, aluno e professor, vão construindo sentidos nos textos, dialogando entre a obra, escritor e com eles mesmos. Essa troca deixa o trabalho contínuo, pois leva a outros textos, fazendo construir e reconstruir os sentidos.

4.1 Sequência didática

Em nosso país, o Brasil, a Sequência Didática surgiu como “projetos” e “atividades sequenciadas” nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estão, atualmente, vinculadas ao estudo do gênero textual, no entanto, no decorrer de seu surgimento, eram abertas a diferentes objetos do conhecimento (Franco, 2017).

As sequências didáticas são, originalmente, uma proposta apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), definindo-as como um conjunto de atividades escolares organizadas, de modo sistemático, em torno de um gênero oral ou escrito.

Mesmo sendo um termo relativamente antigo, as sequências didáticas vêm, ao longo de sua consolidação, despertando, para a elaboração de novos materiais didáticos, importância para as editoras mais jovens no Brasil.

Mesmo que o termo sequência didática traga elucidações sobre seu significado, paramos, não muitas vezes, para estudar o que, de fato, é sequência didática. Por apresentarem a mesma finalidade, *de ensinar a aprender*, talvez essa seja o fator causal de alguns profissionais licenciados cometerem confusões entre sequência didática com o plano de aula.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática significa “ação de seguir”, ratificando que as sequências didáticas são “conjuntos de atividades” ou “etapas continuadas” de um tema, tendo por objetivo ensinar, etapa por etapa, um conteúdo.

Esses autores utilizam esse termo, principalmente no trabalho do ensino da expressão escrita e oral, mas o apresentam, também, como uma forma eficaz no ensino de outras matérias. Por trazer um conjunto de atividades encadeados de passos e etapas ligados entre si e por apresentar eficiência, o referido termo é um modelo didático viável para o processo de ensino e de aprendizagem.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98), mostra-nos, ainda, que “é possível ensinar e a exprimir-se oralmente em situações públicas e extraescolares” com a utilização da sequência didática.

Por ser um planejamento que apresenta encadeamento de passos e etapas ligados entre si, podemos concluir, segundo a visão dos autores citados, que a sequência didática visa atingir um objetivo, mas não de qualquer maneira. Esse objetivo atenderá às necessidades do aluno. Se há necessidade de ensinar algo ao estudante, é preciso criar uma estratégia de passo-a-passo para que ele seja capaz de entender o conteúdo oferecido e, por isso, é importante selecionar e criar as sequências e ter uma didática adequada para usar.

Sendo assim, por acreditar que a sequência é um viés possível para sequenciar o ensino de leitura, escaneando etapa por etapa, foi elaborada uma sequência didática com a obra *Maria Roupas de Palha*, de Lourdes Ramalho, com o embasamento do Método Recepcional para o 8º ano do ensino fundamental II. Para isso, houve a necessidade de sequenciar os cinco passos que compõem tal método:

- 1) Determinação dos horizontes de expectativas;

- 2) Atendimento aos horizontes de expectativas;
- 3) Ruptura dos horizontes de expectativas;
- 4) Questionamento dos horizontes de expectativas; e
- 5) Ampliação dos horizontes de expectativas.

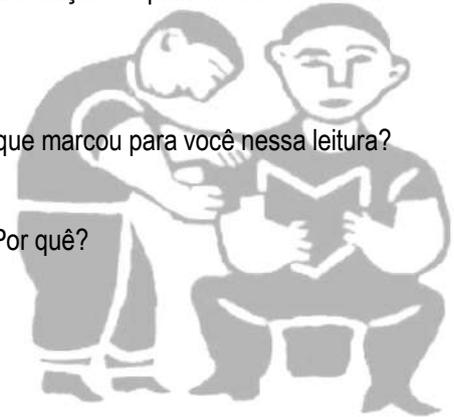
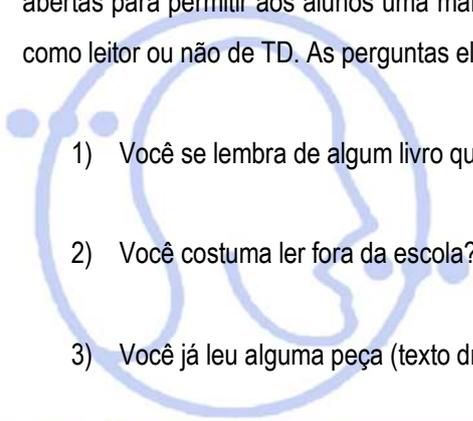
Por meio desses passos será sequenciado o Método Receptional. Cada passo terá seu papel, partindo desde o conhecimento prévio de leitura da turma que se pretende trabalhar até a ampliação dos horizontes de expectativas que se pretende alcançar com esse método. Isso será discutido com detalhes nos próximos subtópicos.

4.2 Determinação do horizonte de expectativa

Nesta parte será realizada uma pequena investigação por meio de um questionário com questões abertas para permitir aos alunos uma maior liberdade para expor sua situação enquanto leitor e também como leitor ou não de TD. As perguntas elaboradas foram:

- 1) Você se lembra de algum livro que leu na escola? Se sim, o que marcou para você nessa leitura?
- 2) Você costuma ler fora da escola? O que você gosta de ler? Por quê?
- 3) Você já leu alguma peça (texto dramático)? Qual/quais?
- 4) Você gosta de ler peça? Por quê?
- 5) Na escola você já leu alguma peça ? Seus professores têm levado texto dramático para a sala de aula?
- 6) Você considera a leitura uma diversão ou uma chateação? Por quê?
- 7) Ler na escola ou para a escola é diferente de ler em casa? Por quê?
- 8) Que assuntos você acha que podem aparecer nos textos literários? Por quê?

A ideia do questionário, segundo a visão de Aguiar e Bordini (1993), é o de coletar informações sobre o repertório de leitura literária, dentro e fora da escola, de cada aluno. A pergunta 2 é para verificar



o que gostam de ler e o motivo de lerem o que gostam. As demais perguntas do questionário têm como objetivo saber se eles já tiveram contato com o texto dramático, onde, como e se identificam com esse tipo de gênero. Este momento servirá como fundamento para a etapa seguinte: *Atendimento do horizonte de expectativa*.

4.3 Atendimento do horizonte de expectativa

Partindo, então, das informações obtidas pelo questionário, continuaremos esta etapa segundo a orientação de Aguiar e Bordini (1993). Como sugerido no Método Receptional das autoras, para esta etapa é preciso levar e apresentar para a sala o texto impresso. Por tanto, como a proposta é trabalhar com a obra *Maria Roupa de Palha*, o TD será apresentado à turma, com a qual se pretende trabalhar, neste caso, para o 8º ano do ensino fundamental II.

Depois de apresentado a peça à turma que se quer trabalhar, pediremos para que seja feita a leitura da peça de forma individual e coletiva. Também propor atividade de diário de leitura. Nessa atividade, solicitaremos para que os alunos registrem o que leem nesse diário. Nele deverão anotar o que acham de cada personagem, dos acontecimentos, os motivos desses acontecimentos e sua vivência de leitor de texto TD.

Para a construção desse diário, vale recorrer à orientação de Anna Rachel Machado (2002) para esse processo. Segundo a autora, informaremos para o aluno o objetivo da atividade que lhe é proposta. Por se tratar de um diário, o professor elucidará o objetivo central que se pretende alcançar: “estabelecimento de um diálogo com o autor, de uma reflexão crítica sobre o que é lido.” (Rachel Machado, 2002, p. 09). Exposto o objetivo central da proposta em construir um diário para registrar pontos que estabeleçam reflexões sobre o que está lendo, a mesma autora orienta que o professor criará condições para que os alunos exponham-se, possibilitando, assim, a emergência de procedimentos reais desenvolvidos durante a leitura. Pelo que percebemos, a autora direciona um caminho para que o professor faça com que o aluno escreva mais para si mesmo. Por tanto, valendo-se dessa visão, a construção do diário será conduzida como uma produção pessoal, cuja produção terá como objeto-base o texto da peça.

O ato de ler coletivamente se dará em sala de aula. Como haverá o momento solitário para ler a peça, é necessário informar as cenas a serem lidas na sala. Para esse momento, é importante que o professor leia uma das passagens das cenas escolhidas da peça antes que os alunos, também é importante motivá-los a refletirem sobre o que leem, a trocar opiniões, questionar algum fato que ocorre sobre a leitura da peça etc. Vale lembrar que compete ao professor estimulá-los a registrarem em seus diários a experiência obtida sobre esse momento de ler em sala de aula e o quanto foi proveitoso para sua situação em quanto leitor e apreciador do texto teatral.

Para o momento individual, o mesmo será feito: registrar a experiência de leitura solitária, o ponto positivo e negativo encontrado na situação de leitor recluso. Além disso, o diário de leitura servirá como um gancho para despertar o interesse do aluno em saber como a história da obra é composta, verificar como se estrutura o gênero que está lendo e como se sucede o início, meio e o fim. Noutras palavras, o diário terá a finalidade de fazer o aluno a refletir com cuidado o que ler, anotando nome de personagem, verificando as personagens principais e as secundárias, onde se passa a história e fixar o sentido literário do enredo.

4.4 Ruptura do horizonte de expectativa

Como pressupõem Aguiar e Bordini (1993) em seu Método Recepcional para esta etapa, o professor trabalhará com obras que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural. Valendo-se disso, viu-se como adequado para etapa a leitura do conto que o TD se assemelha (*A Gata Borralheira*). O que se procura aqui é exigir mais do aluno. O objetivo é levá-lo a textos que o faça refletir. Para isso, a intenção é apresentar um gênero diferente. Por ser um gênero curto e por ser uma narrativa como o romance, a proposta é trabalhar com o conto *A Gata Borralheira* para a Ruptura do Horizonte do aluno.

Depois da leitura do conto, estudar com mais atenção as personagens dos textos, do TD e do conto, e suas respectivas funções dramáticas dentro da história. Compará-las fazendo um quadro de semelhanças e diferenças. Para isso, as seguintes perguntas abaixo servirão como um guia:

- 1 - Onde se passa cada história?
- 2- O que acharam do conto?
- 3 - Há diferença entre elas?
- 4 - Quais? São obras fáceis ou difíceis?
- 5 – Quais são as personagens principais do conto e da peça? Há um papel de representação semelhante entre elas?
- 6 - Em relação ao contexto das obras, vocês gostaram mais do peça ou do conto?

Essa escolha do conto levará o aluno a verificar a diferença existente entre o texto dramático e o conto, e os aspectos de cada gênero. Também leva-lo-á a analisar as obras: se há semelhança entre as personagens principais e secundárias, se há semelhança no enredo e suas respectivas funções dramáticas. Isso será feito com a ajuda de um quadro comparativo, o qual será proposto na etapa seguinte.

4.5 Questionamento do horizonte de expectativa

Seguindo o que Aguiar e Bordini (1993) orienta para este penúltimo momento do método e após a leitura da peça e do conto realizada na segunda e na terceira etapas, discutiremos e compará-las-emos a partir das impressões dos alunos. Para isso, teremos como base o que Mello (1998) considera para esse processo comparativo segundo as impressões que os alunos têm sobre as duas obras lidas.

Segundo a autora, considera mais produtivo, pedagogicamente, que os alunos preencham o quadro de leitura comparativa depois de o professor discutir com eles o texto e só, posteriormente, justificar o comentário e fazer a contextualização das cenas mais representativas no conflito dramático. Por isso, propomos essa atividade depois da discussão inicial realizada logo após a leitura coletiva do conto.

Portanto, para o balanço, a atividade consistirá na produção desse quadro de leitura comparativa, cujo quadro servirá como uma ferramenta para comparar os relatos dos alunos com os textos. O professor terá como guia as seguintes perguntas norteadoras: “Até onde as experiências de nossos alunos os conectaram com os textos?”. “Os textos têm alguma semelhança de fato com as experiências do aluno?”. Essas oficinas instigaram o aluno a lê novos textos? Por meio de todos os processos realizados até aqui, será feito um balanço, observando o aprendizado acadêmico do discente.

4.6 Ampliação do horizonte de expectativa

Na última aula: Será dada a proposta de que os alunos busquem textos na qual se identifiquem ou gostem, para ser trabalhado em sala de aula, só que desta vez apresentado por eles.

Depois da escolha, pediremos para que o aluno realize a leitura, faça o diário de leitura sobre essa leitura, depois de ler, retomar o quadro comparativo entre as duas obras lidas anteriormente, elaborar um quadro sobre a obra escolhida e, por fim, compará-lo com as outras e passar a visão de que acharam da leitura escolhida por eles.

O objetivo é incentivá-los a autonomia de leitura literária. Devemos, no fim de tudo isso, fazê-los perceberem a importância de ler e para quê ler. É essa percepção que os induzirá para essa autonomia pretendida pelo Método do Recepional: o alunado como o agente ativo, autônomo e consciente.

5 Sobre a avaliação da atividade

No que diz a respeito do critério de avaliação da atividade proposta, Leticia Mallard (1985) nos orienta avaliar a comprovação da leitura dos textos. Ou seja, a avaliação comprovadora apenas terá efeito se, e somente se, as interrogativas forem direcionadas categoricamente ao texto, verificando se o discente realmente leu a obra. O resumo e a mesa redonda terão justamente essa finalidade de o professor observar,

de modo individual, se os alunos leram a obra. A opinião coletiva terá como o papel chave de verificar se o aluno compreendeu o que leu, além de ouvir as impressões de outros alunos sobre os textos.

Outra questão levantada por Mallard sobre o incentivo da prática leitora se concentra na prevenção de não falsear a avaliação, descontando pontos com o cunho objetivo de punir um determinado comportamento de um aluno. Os professores devem ter a certeza de que normalmente em um debate os alunos se empolgam e os ânimos se alteram, pois todos querem falar de uma só vez e, muitas vezes, há discordância entre eles. Por esse motivo a sala torna-se um ambiente emotivo em alguns momentos. É exatamente nesse momento que o professor direcionará a discussão, estabelecendo ordem para não fomentar esse tipo de comportamento, e não apenas descontar pontos das notas dos alunos como critério de punição.

Portanto, se formos atribuir nota à atividade, que o aluno a tenha por realizá-la, e não quantificar, em hipótese alguma, uma experiência pessoal de leitura, ou melhor ainda, não julgar uma leitura deste ou daquele como melhor ou pior.

Considerações finais

O artigo tem por finalidade levar a todos os envolvidos no ensino de literatura a uma reflexão mais profunda a respeito da utilização de textos dramáticos nas disciplinas de Língua Portuguesa, tendo em vista a tentativa de eliminar o método tradicional, o qual leva alunos ao desinteresse pela leitura e, conseqüentemente, pela leitura literária canonizada.

Pela via do Método Recepcional, procuramos focar o olhar no aluno. Com as cinco etapas do Método, foram elaboradas atividades que envolva o aluno tanto no aprender quanto no despertar o gosto pela leitura literária.

Com a intenção formar o discente mais completo, apreciador pela leitura literária, compramos o Método da Recepcional, de teóricos aqui citados, como um meio viável para o fortalecimento do ensino-aprendizagem. Escolhemos o Método Recepcional na intenção de despertar o gosto de ler um texto dramático, como uma arte que pode e deve ser lida, não apenas produzida para fins de encenação.

Nesse sentido, despertar uns nos outros o gosto pela literatura de textos dramáticos, tornando-os mais observadores, assimilando, refletindo muito bem a tudo que a nossa mente é exposta, criando, assim, uma escola de ambientes agradáveis, onde queremos estar em uma atmosfera participativa e envolvente, livres de preconceitos, onde cada um tem a oportunidade de ser o protagonista do texto dramático de sua própria vida, que será lido e interpretado através do tempo e da história de cada um, é o desejo de conquista para as nossas escolas e para esta proposta de leitura.

REFERÊNCIAS:

AIRES ET AL.

http://ead2.ifpb.edu.br/moodle/pluginfile.php/26177/mod_forum/attachment/214744/AULA06_UNIDADE02_ED00_DIAGRAMADO_FINAL%20-%20IEL.pdf. (Acesso em: 20 de janeiro de 2018).

AIRES ET AL.

http://ead2.ifpb.edu.br/moodle/pluginfile.php/26177/mod_forum/attachment/214744/AULA10_UNIDADE03_ED00_DIAGRAMADO_FINAL%20-%20IEL.pdf (Acesso em: 31 de janeiro 2018).

AGUIAR, Vera Teixeira de e BORDINI, Maria da Glória. Literatura e Formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: ÁTICA, 1996.

FRANCO, Donizete Lima. Sequência Didática E A Condução Do Processo Ensino – Aprendizagem. In: *V ENCONTRO DE PRÁTICAS DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO*, p.119-122, 2007.

LEIDENS, Alexandre; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. *A leitura literária e o método recepcional: possibilidades de recepção das obras “a cruzada das crianças”, de Bertolt Brecht, e “fumaça”, de antón fortes*. Disponível em: <http://periodicos.uniarp.edu.br/professare/article/view/891>. Acesso em 31/08/2019.

MALLARD, Letícia. História da literatura: ensaios. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

MELLO, Cristina. *O ensino da literatura e a problemática dos gêneros literários*. Coimbra: Almedina, 1998.

JAUSS, H. R. A História da Literatura como provocação à Teoria Literária. São Paulo: Ática, 1994.

http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2012/11/images_KellySheila.pdf (Acesso em: 08/07/2018).

<http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2015/04/TESE-DOS-CONTOS-DE-FADAS-%C3%80S-PE%C3%87AS-DE-MARIA-CLARA.pdf> (Acesso em 01/08/2018).

http://elcv.art.br/santoandre/biblioteca/em_portugues/A%20Personagem%20do%20Romance%20-%20Antonio%20Candido.pdf (Acesso em: 02/08/2018).

<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10922/1/PDF%20%20STEF%C3%82NNYA%20SILVEIRA%20DE%20MACEDO.pdf> (Acesso em: 01/12/2018).

www.teses.usp.br/teses/disponiveis/.../PRISCILA MARIA SBIZERA BOLOGNESI.pdf Acesso em: 03/12/2018).

<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10922/1/PDF%20%20STEF%C3%82NNYA%20SILVEIRA%20DE%20MACEDO.pdf> (Acesso em: 05/02/2019).

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18501/1/TCC%20-%20Yasmin.pdf> (Acesso em: 18/02/2019).

<file:///C:/Users/IFPB/Downloads/Artigo%20sobre%20Di%C3%A1rio%20de%20leituras.pdf> (Acesso em: 24/04/2019).

<file:///C:/Users/IFPB/Downloads/PRISCILA MARIA SBIZERA BOLOGNESI.pdf> (Acesso em: 15/10/2018).

<file:///C:/Users/IFPB/Downloads/M%C2%AA%20ROUPA%20DE%20PALHA%20-%20TEATRO.pdf> (Acesso em: 04/05/2018).

Criatividade e expressividade na escola: performance e dramatização em aulas de literatura

Priscila Custódio de Brito Silva¹

Orientador: José Hélder Pinheiro Alves

RESUMO

O momento do Estágio supervisionado é um dos mais desafiadores em nosso percurso de formação. Nele podemos confrontar a longa aprendizagem teórica com a prática de sala de aula. E mais, somos, quase involuntariamente, convidados a recordar nossa experiência de 12 anos na escola básica, em que, quase sempre, não tivemos o texto literário com eixo de discussões e outras atividades. Refletiremos aqui sobre uma experiência de leitura literária, como atividade do Estágio de literatura no ensino fundamental, realizada numa turma de 8º ano, de uma escola pública localizada na cidade de Boqueirão, a ECIT Conselheiro José Braz do Rêgo. A partir da leitura, discussão, performance oral, dramatização de textos literários como contos, poemas e textos dramáticos, pudemos observar um significativo envolvimento dos alunos com as atividades e uma significação dada ao texto literário. Fundamentamo-nos, para a realização da experiência, das reflexões de Pinheiro (2018), Oliveira (2018) e Nazareth (2012).

PALAVRAS-CHAVE: Leitura oral; performance; ensino de literatura.

1 Introdução

O presente relato reflexivo descreverá a experiência docente que vivenciei através do componente curricular obrigatório Estágio de Literatura: ensino fundamental, do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande. Onde tive por orientador deste processo o Dr. José Hélder Pinheiro Alves e Carmen Roberta Santos Cavalcante por supervisora, professora efetiva da Escola Cidadã Integral e Técnica Conselheiro José Braz do Rêgo, na gestão de Margareth Leal, que acolheu-me como estagiária docente.

O objetivo deste relato é, pois, descrever e refletir acerca de uma vivência docente realizada em cinco encontros, com carga horária de 10 horas/aulas, de outubro a novembro, no 8º ano A da Escola Cidadã Integral e Técnica Conselheiro José Braz do Rêgo, localizada no município de Boqueirão, onde sou radicada. Este teve como propósito desenvolver a expressividade oral e corporal e a criatividade, através da *progressão* de performance à dramatização, utilizando-se dos gêneros poema, texto dramático e conto, alcançando uma produção dramática autoral ao final do estágio. Além disso, secundariamente, através das antologias poéticas levadas, o estágio se propôs em desenvolver uma afetividade e curiosidade pela leitura, por meio de vários autores e temáticas diferenciadas nos exemplares escolhidos,

¹ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Campina Grande.

visando uma pluralidade em que permita uma maior possibilidade de identificação por parte dos alunos, sendo estes, pois, assim como os autores e temáticas, plurais.

A escolha temática norteadora do estágio se deu através de uma experiência anteriormente realizada na mesma turma, o estágio de língua portuguesa, aonde, através deste, identifiquei a expressividade que os alunos já possuíam e o desejo pela leitura dos exemplares veiculados no livro didático, de modo que, quase a totalidade da turma, levantava o braço desejando ler, desejando revelar seu modo de execução, desejando tentar ser um pouco melhor que o outro, nada melhor, pois, que a aprendizagem da performance e dramatização para lapidação deste desejo que já existia na personalidade de discente deles. Além disso, havia alguns alunos que apresentavam certo grau de timidez e que, através da dramatização, também seria possível o estímulo e superação desta limitação, uma vez que, dentro e fora da escola, torna-se, muitas vezes, um fator prejudicial.

2 Fundamentos teórico-metodológicos

Pensar e planejar uma aula de literatura de modo reflexivo é algo desafiador, uma vez que, em 12 anos de escolarização, pouco se vê de literatura na sala de aula em que apenas o deleite seja a intenção. Sempre há um apelo gramático por trás, sempre há um fim que não seja a apreciação, o divertimento, a leitura, o conhecimento. Deste modo, antes mesmo da escolha temática e da busca por fundamentação teórica deste, foi necessário compreender como deve ser, de fato, uma aula de literatura.

No capítulo “O jogo do texto no ensino de literatura: por uma metodologia performativa” (OLIVEIRA, 2018), extraído do livro *Literatura e outras artes: interfaces, reflexões e diálogos com o ensino*, há uma citação de Soares (2006) quanto esta realidade:

[...] os exercícios que, em geral, são propostos aos alunos sobre textos da literatura infantil não conduzem à análise do que é essencial neles [...]; centram-se nos conteúdos [...]; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário que as veiculam. (SOARES, 2006, p. 43)

O “modo literário” ou “o uso estético da linguagem” (SOARES, 2005, p. 43) são concebidos, pela autora, como traços fundamentais para a leitura porque há aspectos nessa moldagem da linguagem que poderiam ser muito significativos para a formação do leitor na escola. Entretanto, parece haver um movimento de homogeneização do saber em discursos didáticos que aplaca a movência da língua no texto literário.

Assim, guiada por Soares (2006), percebe-se a necessidade de olhar para o texto em sua integridade, considerando o gênero, a linguagem, o contexto de veiculação, e não somente a temática, como, no máximo, é atingido nas aulas de literatura em massa.

Ao voltar-se para a performance, utilizando-se, ainda, de “O jogo do texto no ensino de literatura: por uma metodologia performativa”, Kefalás traz algumas características levantadas em um estudo realizado por Dell Hymes na década de 1970:

- O caráter atualizador, concretizador da performance;
- Sua instância de emergência, ou seja, o que no acontecimento performático é emergente, que ao mesmo tempo que sai de um contexto, nele próprio encontra um lugar;
- A reiterabilidade, isto é, na performance a repetitividade não significa redundância, mas um acontecimento que sem sua repetição reinaugura algo;
- A performance não somente transmite algo, mas é marcante – “[...] ela não é somente um meio de comunicação: comunicando ela o marca” (ZUMTHOR, 2000, p. 37).

Oliveira (2018) aponta a relevância dos elementos da performance se pensada na leitura em voz alta na sala de aula, pois permitem conceber o ato de ler o texto literário em sua instância preciosa de atualização (a cada leitura o texto e o leitor se re-itineram); de emergência (o hofo do texto traz à tona, no ato de ler, modos de perceber o próprio texto e o mundo extratextual), de reiterabilidade (um texto é passível de ser jogado ou re-interpretado infinitamente); além de ser potencialmente marcante, seja ao tatuar o leitor de palavras e modos de ser o mundo singulares, seja por marcar o próprio texto com o modo de perceber e ler do leitor. (OLIVEIRA, 2018, P. 251).

E, ainda, Nazareth (2012), em “Descortinando o texto dramático infantil em sala de aula: uma proposta de leitura literária para os anos finais do ensino fundamental”, veiculado no livro *Educação literária: infância, mediação e práticas escolares* (2018) afirma que:

A leitura dramática é quase uma encenação, contudo, na sua dinâmica, estamos privados da ação física completa. Podemos ter um gesto, uma expressão facial, até mesmo um objeto, mas não temos a fisicalidade total, necessária para dar vida ao personagem da história. Portanto, a fala, a voz, a entonação, a intenção e o subtexto têm de ser fortemente definidos para que tenhamos uma leitura viva e que permita ao ouvinte criar seu espetáculo no imaginário com toda a sua vivacidade, como se ele estivesse sendo encenado naquele momento. (NAZARETH, 2012, p. 61)

Vale salientar que a inserção do teatro na escolarização é, também, indicada pelos documentos BNCC e PCN. No Ensino Fundamental, a BNCC apresenta o Teatro dentro do

componente curricular Arte, inserido nas linguagens junto com as Artes Visuais, a Dança e a Música. Tem como forma de articular os vários saberes que envolvem o viés artístico bem como, criar, ler, produzir, exteriorizar e refletir fazendo com que o educando no seu processo de aprendizagem expresse a sensibilidade, o pensamento, as emoções, a intuição e suas subjetividades. Além de contribuir também para a criticidade do aluno perante a complexidade do mundo, respeito as diferenças, o diálogo e o exercício da cidadania (SAMAIA, HERVENNYS, CARLA, 2018, p. 1). No PCN, o Teatro está inserido como uma das Linguagens da área de Arte, a partir da lei 5692/71 que obriga a Educação Artística no processo de escolarização. Na proposta do PCN-Arte2, a nomenclatura Artes Cênicas foi substituída por Teatro e Dança, uma tentativa de delimitar mais as áreas que devem ser priorizadas e desenvolvidas.

3 Etapas do estágio

Como já mencionado outrora, a Escola Cidadã Integral e Técnica Conselheiro José Braz do Rêgo, a qual fiz parte anteriormente como aluna, acolheu-me como estagiária docente para cumprimento do componente curricular obrigatório do curso de Letras – Língua Portuguesa, tendo Carmen Roberta Santos Cavalcante como supervisora, sendo, também, esta, anteriormente, minha professora, a mesma que inspirou-me a querer o curso de Letras e a licenciatura.

A referida instituição tornou-se Cidadã Integral no ano de 2019, enfrentando, inicialmente, desafios de habituação. Contudo, são notórias as positivas experiências e aprendizagens, como alunos e cidadãos, para os vinculados nesta. Com *Projetos de Vida*, em que traçam metas para o futuro e caminhos para realiza-los, disciplinas *Eletivas*, em que possibilitam o aluno de obter conhecimento em uma área de identificação, *Estudo Orientado*, que saneia dúvidas que possam ter ficado na compreensão do aluno, além da *Tutoria*, que dá ao aluno a autonomia de escolher um professor para acompanhá-lo, emocionalmente e academicamente, no desenvolvimento escolar. Ademais, a ECIT dissemina uma filosofia em que todos são donos da escola e precisam cuidar da mesma, desenvolvendo, em alunos e professores, a necessidade de cuidar desta e compreendendo que todos são iguais, desde os faxineiros aos diretores, deixando assim, aprendizagens para o aluno além dos muros escolares, mas para a sociedade, como cidadãos.

No primeiro semestre do ano foi ofertada uma disciplina Eletiva sobre a amizade a partir do livro *O Pequeno Príncipe* (Saint-Exupéry), em que os inscritos, além de lerem a obra, receberam visita de psicóloga para tratar do assunto e fizeram intervenções na escola e em outras escolas

da cidade para tratar da temática. Além desta, numa listagem anual, houve Eletivas de dança, artes marciais, horta, eletromecânica, desenho, dentre outras. A ECIT participou, ainda, de eventos municipais, como o Abraço das Águas, desenvolvido pela Associação de Proteção Ambiental 8 verde, e extramunicipais, como o Festival Jackson do Pandeiro, realizado em Campina Grande. Foram concebidas palestras com profissionais quanto à Violência Contra Mulher e o Setembro Amarelo, além da formação de um grupo para encenação da Paixão de Cristo e realização de Quadrilha Junina. Como é de se esperar, também foram ofertados aulões para o ENEM na escola e o deslocamento para outros inter e extramunicipais. Por fim, mais recentemente, foram realizadas a I Feira do Empreendedor, um projeto de Filosofia em Cordel e uma semana dedicada às Africanidades em comemoração ao Dia da Consciência Negra. Desta forma, percebe-se a preocupação que a instituição tem em levar conhecimentos plurais aos alunos, formando-os, de fato, como discentes e cidadãos.

O 8º ano A foi a turma a mim designada, que contém 20 alunos matriculados, com faixa etária entre 13 e 15 anos e recém-chegados à escola, uma vez que a instituição ocupa-se com os anos finais do ensino fundamental II (8º e 9º ano) e o ensino médio (1º, 2º e 3º ano). Nesta, a maioria dos alunos pertencem à cidade de Boqueirão, com cinco exceções vindas do Rio de Janeiro. Contudo, apesar de terem se conhecido e iniciado a convivência neste ano de 2019, há uma boa relação entre aluno-aluno e aluno-professores.

Anteriormente, no segundo bimestre, tive oportunidade de ter contato com a referida turma através do estágio de Língua Portuguesa, em que foi trabalhada a pertinência dos adjetivos na caracterização de personagens e ambientes a partir do gênero textual crônica. Assim, por partir do gênero, acreditando sempre que o ensino de gramática de maneira contextualizada é mais produtivo, tivemos muitas leituras coletivas, aonde, nestas, sempre havia disputas de quem leria, de modo que, quase integralmente, a turma inteira pedia para ler um parágrafo. Assim, ainda no estágio de língua, já identificava a expressividade dos alunos e o apreço pela oralidade e leitura, enxergando, pois, que a performance e dramatização seria um ótimo conteúdo para o estágio de literatura.

Inicialmente, cogitei realizar o estágio fixado apenas nas peças teatrais, focalizando, desta forma, apenas o texto dramático. Contudo, em diálogo com meu orientador de estágio, Hélder Pinheiro, identifiquei a produtividade que, ao invés de partir e permanecer na dramatização, seria mais válido desenvolver um caminho progressivo da performance oral e corporal, para a

dramatização ensaiada e improvisada, até a criação, em que os discentes se utilizariam de toda criatividade e expressividade adquirida para pensarem numa história da sua maneira.

Assim, os poemas são excelentes para identificação e compreensão do quão relevante é a expressividade oral em textos, de modo que, através da leitura, traduz-se toda emoção pensada pelo autor e transformada em versos. Deste modo, foi organizada uma antologia para o primeiro encontro, dividida em performance oral e performance corporal, com os seguintes poemas: Canção para álbum de moça (Carlos Drummond de Andrade), Chico Bolacha (Cecília Meireles), Trem de ferro (Manuel Bandeira), José (Carlos Drummond de Andrade), A um passarinho (Vinicius de Moraes), Dorme Ruazinha (Mário Quintana), Meninos Cavoeiros (Manuel Bandeira), Teatrinho (Sérgio Camparelli) e A menina e o palhaço (José Fortuna).

O segundo exemplar utilizado no estágio foi o primeiro capítulo da peça *A menina e o vento* (Ana Maria Machado), sendo o texto dramático o segundo gênero literário explorado na experiência. Também foi lido o conto *Conto de mistério* (Sérgio Porto) para despertar a criatividade dos alunos e, ao final do estágio, no varal poético, foram selecionados 22 poemas (20 alunos + 1 supervisora + 1 estagiária) para, com intuito de coroar a expressividade dos alunos que partiu de poemas e encerrou-se em poemas, despertar a curiosidade e afeto por autores, dando-os a possibilidade de, a partir do poema e autor selecionado, buscar outros textos deste.



Figura 1 - Varal poético

Neste varal estavam: *Consoada* (Manuel Bandeira), *Arte de Amar* (Manuel Bandeira), *O Bicho* (Manuel Bandeira), *Amar* (Carlos Drummond de Andrade), *Soneto de Fidelidade* (Vinicius de Moraes), *Tomara* (Vinicius de Moraes), *Travessia* (Bráulio Tavares), *Minha morte nasceu* (Mário Quintana), *Canção do dia de sempre* (Mário Quintana), *Canção do amor imprevisto* (Mário Quintana), *Canção para uma valsa lenta* (Mário Quintana), *Motivo* (Cecília Meireles), *Retrato*

(Cecília Meireles), *Lua adversa* (Cecília Meireles), *Despedida* (Cecília Meireles), *A esperança* (Augusto dos Anjos), *Solitário* (Augusto dos Anjos), *Sou composta por urgências* (Clarice Lispector), *Amor ideal* (Bráulio Bessa), *Superação* (Bráulio Bessa) e *Na hora do lobo* (Bráulio Tavares).

Assim, dia 09/10/2019, iniciei, efetivamente, meu estágio com a turma, preparando para esta primeira aula a antologia poética em que ressaltaria a importância da entonação e expressividade para dar mais emoção e facilitar a compreensão dos poemas.

Organizei a sala em um círculo, para que fosse possível todos se verem e estarem mais próximos, tentando possibilitar a sensação de roda de leitura. Antes de iniciarmos com a antologia, realizei algumas perguntas orais, deixando livre para que, quem desejasse, responder. Indaguei se gostavam de literatura, o que costumavam ler, se já haviam lido poemas e se gostavam do gênero, e as respostas foram exatamente as que imaginei: a maioria da turma disse não gostar de literatura e poemas. Então, comentei que literatura não era apenas livros enormes ou poemas difíceis de interpretação, mas também os posts de instagram literário, os contos e crônicas que desde o semestre passado tinham contato e até certas canções. Frisei também a importância de várias leituras para compreensão de poemas e que não devemos lê-los já buscando uma interpretação, e, ainda, a relevância que a leitura em voz alta tem para auxiliar no entendimento de todas as construções sonoras poéticas.

Deste modo, após esta introdução, iniciamos a leitura dos poemas da antologia voltados para a performance oral, seguindo sempre a ordem das cadeiras para que, dos ativos aos mais tímidos, todos lessem. Utilizando da metodologia de leitura oral, pausando em cada estrofe e repetindo diversas vezes, fomos construindo a entonação e sentido dos poemas.

Foi interessante visualizar que, desde o primeiro encontro, a maior parte da turma já pôs em prática as observações de leitura feitas para outros colegas. Assim, a última leitura destes poemas voltados para a performance oral já foi bem diferente da primeira leitura realizada pelo primeiro aluno da primeira estrofe de *Canção para álbum de moça*, que, como é de se esperar, lê-se, em primeiro contato, todos os “Bom dia” com a mesma entonação. E, após identificarem esta alteração, já tentaram se atentar e melhorar nas demais leituras.

O segundo momento da aula, depois de termos passado por todos os sete poemas destinados à entonação, lidos repetidas vezes, nos voltamos para os dois poemas propostos para

a performance corporal: *Teatrinho* (Sérgio Campparelli) e *A menina e o palhaço* (José Fortuna). Sendo destacado, através destes, mais do que só a oralidade, mas a expressividade facial, corporal, a importância das mãos, da tensão revelada pelo corpo, dentre outras coisas importantes delineadas pelos exemplares.

A aula seguinte se deu no dia 16/10/2019, tendo o primeiro capítulo de *A menina e o vento* como conteúdo do encontro. Antes de dramatizarem (terceiro encontro), preoquei-me em, novamente em um círculo, seguindo as ordens da cadeira, com a metodologia de leitura oral, realizar a leitura do fragmento com eles, levando-os a reflexões quanto a personalidade dos personagens e do ambiente, para construção de como se daria a expressividade e entonação da peça.

Busquei não dá-los a “fórmula correta” de como expressar, mas indagá-los para que, já iniciando o processo de enriquecimento criativo, pensassem em como se daria a cena. Como ao exemplo do início da peça em que Pedro e Maria fogem da aula das tias Adelaide, Adalgisa e Aurélia e estas saem atrás para tentar busca-los, então perguntava: *imagina a raiva que elas estavam sentido por eles terem fugido da aula* ou *imagina como gritavam para que os meninos voltassem*. Assim, se colocando no lugar dos personagens, se torna mais fácil a compreensão da expressividade e entonação da cena. Utilizei-me desta metodologia em todo capítulo estudado.

Ainda nesta aula, ao se deparar no texto dramático com as rubricas e pontuações, fui destacando a relevância destas para caracterização do gênero e do quanto é importante se atentar para estas marcas e observações quanto ao cenário e especificidades dos personagens deixadas pelo autor para melhor dramatização do texto.

Ao final do encontro, realizei o sorteio dos grupos e das cenas que seriam dramatizadas na semana seguinte, para que tivessem uma semana de ensaios e construções desejadas na expressividade e características para dramatização. Dividi o capítulo em dois momentos: o primeiro destinado para esta dramatização ensaiada e o segundo para dramatização improvisada, que visava, mais uma vez, o estímulo a criatividade.

Na semana seguinte, dia 23/10/2019, o primeiro momento da aula foi destinada à dramatização das cenas ensaiadas e, após esta, foi realizada a votação individual e secreta de qual dramatização tinha sido melhor. Estipulei a regra de não ser possível votar no seu próprio

grupo, contudo, não fiscalizei, de modo que frisei que era a honestidade deles que contaria neste resultado.

Pela faixa etária e características da turma, observei que a competição os estimularia na participação efetiva do estágio e das dramatizações, então, em quase todas as aulas, levei chocolates para os ganhadores elegidos pela turma e realizei a votação individual e secreta que prezava, sobretudo, pelo *protagonismo do aluno*, uma vez que a escolha da melhor execução era realizada por eles e não pelo professor, onde, muitas vezes, eles mesmos difundiam esta ideia de que eu que deveria escolher por estar tão enraizado na vivência escolar que o professor que é dominador do conhecimento e responsável pela eleição do melhor, e pelo desenvolvimento do valor da *honestidade*.

O segundo momento da aula foi destinado para dramatização improvisada. Nesta, permiti que eles escolhessem a cena e o grupo que gostariam de trabalhar. Na experiência realizada com a turma no semestre passado, tive uma aula que apresentou dificuldades justamente pela separação de grupos já existentes na turma, de modo que, ao final, ficaram dois alunos sem participar, pois não queriam trabalhar juntos e a atividade era em dupla, então não era justo deixar dois grupos com três pessoas e os demais com dois. Desta forma, neste estágio, já sabendo da dificuldade em separá-los, optei em alguns encontros pelo sorteio, para dá-los a possibilidade de trabalhar e socializar com outras pessoas além do seu grupo de origem e para evitar que pessoas ficassem sozinhas, como no episódio passado.

Assim, dando a condição de não deixar ninguém de fora da atividade, permiti que escolhessem as cenas e os grupos para improvisação, tendo a surpresa de algumas equipes formadas através do sorteio para a dramatização anterior desejarem permanecer juntos, uma vez que já estavam integrados. A dramatização foi imediata, para que improvisassem, através da criatividade, a melhor maneira de execução e, surpreendentemente, alguns grupos se saíram melhor do que na ensaiada, por terem se atentado nas apresentações anteriores.

Seguindo a linha de progressão desenhada para este estágio, no terceiro momento da aula, divididos em três grupos, foi dado o *Conto de mistério* (Sérgio Porto) com o final retirado, para que, utilizando-se de toda a criatividade atingida pelo grupo, criassem o desfecho da história. O conto original, como demonstrado no título, trata-se de uma narrativa misteriosa, contudo, no desfecho, revela-se uma narrativa de humor, uma vez que o contexto apresentado leva a pensar

que o protagonista contrabandeava drogas, mas, na verdade, refere-se apenas a 1kg de feijão. Contudo, o desfecho cômico foi retirado.

Nas produções dos alunos, como a narrativa sugere, dois grupos descreveram o pacote como drogas, cada um da sua maneira e particularidade, um matando o protagonista ao final e o outro sendo preso, contudo, um grupo ousou mais e identificou o personagem como terrorista e dentro do pacote estava uma bomba, que matava todos ao redor, sendo, então, menos improváveis e mais criativos.

Na aula seguinte (30/10/2019), pois, seguindo o viés de criatividade e criação, foi o momento de escreverem a história com temática norteada que seria dramatizada. É válido frisar que a intenção da produção não foi a escrita, uma vez que os permitiu fazer da maneira que achassem melhor, se por personagens e rubricas, se como história corrida, se só como anotações para não esquecerem na dramatização, demonstrando, assim, que o foco da atividade era a criatividade na criação e a dramatização.

Nesta criação, dei-os a possibilidade de escolherem o grupo que desejavam, contando que ficassem cinco pessoas em cada, contudo, como já frisado anteriormente, há dificuldades quanto a separação dos grupos já existentes na turma, de modo que não consegui separá-los neste momento. Então, para o grupo que ficou com o maior número de pessoas, foram sorteadas duas temáticas norteadoras, de modo que precisavam articulá-las na criação da história.



Figura 2 - Grupos de criação

Assim, as temáticas norteadoras eram: violência contra mulher (grupo 2); cuidado com a natureza (grupo 3); história de suspense (grupo 3) e história de amor (grupo 1), sendo definido os

temas por grupos através de sorteio e frisei a importância da criatividade na criação para que não escrevessem o óbvio.

Desta forma, o resultado desta produção foi:

- Violência contra mulher: estavam no trânsito e houve uma batida. Um homem desce do carro e começa a xingar a mulher por ser mulher e estar na direção, a culpando pelo acidente, fazendo gestos de agredi-la. Uma terceira pessoa que via a situação aciona a polícia, que chega rapidamente e prende o rapaz.



Figura 3 - Violência contra mulher

O grupo optou em apenas fazer anotações para não esquecer da história criada. Não colocou nome nos personagens e se tratou de uma apresentação rápida. Contudo, tiveram uma ótima desenvoltura na dramatização e expressividade (possível de verificação no trocar de olhos entre os atores). Além disso, tiveram a criatividade de utilizar as cadeiras de rodinha da sala de informática para simbolizar os carros em movimento.

- Cuidado com a natureza e história de suspense: são identificados focos de queimadas e desmatamentos ilegais em uma mata, então é iniciada uma investigação para chegar ao acusado desse crime. Com a descoberta, ambientalistas conversam com o sujeito para fazê-lo compreender que uma árvore derrubada por ele e não replantada causa grandes efeitos futuros, além de todo o prejuízo das queimadas e da ilegalidade. Contudo, por se tratar de um crime, o acusado é preso.



Figura 4 - Cuidado com a natureza e suspense

O grupo escreveu a história como um conto e optaram por não encenarem todos, pois estavam em sete pessoas (para esta produção, dei a possibilidade da turma escolher se todos encenariam, se alguém seria narrador, se outros ajudariam apenas na escrita). Assim, escreveram o texto e sortearam entre si quem encenaria para que fosse uma escolha democrática. Foi nomeada uma narradora e os demais auxiliaram na produção. Utilizaram a porta da sala como forma de cortar as cenas para outros momentos.

- História de amor: uma mulher morava com uma amiga, mas, por não conseguir trabalho, vivia de prostituição. Certo dia, sua amiga descobriu o fato e a expulsou de casa, sendo então acolhida por outra amiga sua. Contudo, continuou precisando trabalhar com a prostituição, até que teve um dia que ficou com um cara que a viu com outros olhos e desejou ter um relacionamento com ela. Então, ela saiu da prostituição para viver a relação amorosa. Assim, deram tão certo que a mulher decidiu se converter para religião do marido e casar-se com ele.



Figura 5 - História de amor

O grupo contava com o menino mais tímido da sala (o padre na dramatização) e um menino que possui problema mental (o par romântico), contudo, ainda assim, as demais pessoas do grupo os auxiliaram na dramatização e apresentaram grande criatividade na história de amor, de modo que chega a surpreender por ter sido pensado por pessoas do 8º ano, uma vez que aborda uma temática ainda muito delicada que é a prostituição. Criaram o texto com personagens e rubricas e, na dramatização, apresentaram muito êxito.

Por fim, no quinto encontro, dia 06/11/2019, retornamos para o primeiro gênero trabalhado no estágio, o poema, para, além de revermos a expressividade oral e a evolução de entonação e expressão desenvolvida pelas atividades do estágio, também despertar nos alunos a curiosidade em conhecer mais textos do autor selecionado, desenvolvendo, assim, curiosidade e afeto pela leitura e literatura.

O primeiro momento da aula foi a retirada dos poemas do varal, em que cada aluno escolheu um, junto a mim e a supervisora, para, em seguida, ser realizada a leitura. Minha intenção não foi dá-los uma interpretação do poema ou destinar um momento maior para esta reflexão, mas, plantar neles o desejo de ler e reler, buscar informações da escrita e das características do autor, até, por sua própria conta e suor, atingir a interpretação. Contudo, apesar de ser uma ideia romântica, possuo consciência que talvez apenas a minoria tenha buscado esse contato maior com o poema, mas alegro-me por estes.



Figura 6 - Retirada dos poemas do varal

Após este momento, assistimos um vídeo do primeiro capítulo de *A menina e o vento* encenado pela Companhia Teatral Sarapós, onde foi interessante vê-los empolgados ao enxergar

atores dramatizando o que eles tinham falado, vendo a caracterização do Vento e a inocência de Maria e Pedro, além do humor das tias Adalgisa, Aurélia e Adelaide.

No momento seguinte, houve as despedidas e fotos, mas cuidei-me em, neste momento, conversar rapidamente com eles quanto à importância e todos os benefícios adquiridos com o teatro. Não desejei dizer antes, pois temi que, ao invés de se envolverem por diversão e prazer, como é a intenção das aulas de literatura, buscassem mais os benefícios, que são: desenvolvimento da expressão verbal e corporal; exercitação da capacidade de memorização e agilidade mental; comunicação através do entrelaçamento de corpo, emoção e linguagem; criatividade; oralidade; socialização.

Ao final, para ser colocado em prática toda a expressividade corporal adquirida no estágio, encerramos com mímica do título de 10 livros (*O pequeno príncipe*; *A hora da estrela*; *O diário de um banana*; *A menina que roubava livros*; *A cinco passos de você*; *Reinações de Narizinho*; *Tartarugas até lá embaixo*; *Como eu era antes de você*; *Doce perdão*; *Uma curva no tempo*) e de 10 filmes (*Frozen*; *O rei leão*; *Malévola*; *Homem de ferro*; *Liga da Justiça*; *Harry Potter*; *O senhor dos anéis*; *E.T o extraterrestre*; *Karatê Kid*; *A culpa é das estrelas*).



Figura 7 - Conclusão do estágio de literatura: ensino fundamental

Todavia, este último encontro foi muito dificultado pelo calor insuportável que estava na sala, uma vez que esta é localizada na direção do sol, além de ser forrada com gesso por possuir ar condicionado, todavia este não pega, sendo refrigerada por três ventiladores, mas que são insuficientes para o tamanho da sala. Assim, apesar de todo planejamento e desejo de que fosse

uma despedida especial, foi prejudicada por questões estruturais, em que compreendo que não é algo que possa ser reparado por mim, nem pela turma e, muitas vezes, nem pela instituição, uma vez que é necessária a vinda de verbas destinadas a esse trabalho.

4 Avaliação

Assim, ao final de mais este estágio, que segundo Pimenta e Lima (2005/2006), é o momento de olhar para teoria e prática juntos, uma vez que não existe teoria sem prática, nem prática sem teoria, descontruindo, desta forma, a perspectiva cristalizada de que o estágio é a parte prática, desconectada de uma teoria, revelando, desta forma, a importância que esta experiência em sala de aula tem para graduação, de modo que é através desta que se confirma o desejo (ou não) de ser docente, além de oportunizar o reconhecimento de que o processo educacional não é tão simples quanto aprendido, não é tão mágico quanto esperado, mas é igualmente belo pela possibilidade que temos de, mesmo diante das situações escolares e sociais, transformar a vida de alguém através da sala de aula.

Desta forma, avalio positiva a minha experiência docente, principalmente quanto a escolha temática norteadora do estágio, uma vez que, como mencionado anteriormente, a turma é bastante ativa e, mesmo estando em faixa etária de transição entre infância e adolescência, ainda gostam e pedem bastante brincadeiras e atividades que possam tirá-los da cadeira.

Todavia, reconhecendo que a experiência docente é uma construção, encontrei, ainda, dificuldades quanto à resolução de problemas pessoais em que há entre os alunos, de modo que estes implicam na socialização e trabalho em grupo. Diversas vezes eles pediam para mudar de equipe ou afirmavam que não iriam participar, mas, utilizando da nota de participação, conseguia convencê-los a quebrar estas barreiras e permitir-se trabalhar com outras pessoas, todavia, acredito que esta persuasão não é a mais adequada, seria a resolução dos problemas que, com o curto tempo, nem consigo saber quais são.

Alegrei-me imensamente em ver os alunos que possuem dificuldades com a timidez e problemas mentais participando das atividades, mesmo que de sua forma, falando baixinho, um pouco mais inibido que os outros, mas não deixando de fazer parte, não pedindo para ficar de fora. Observar, ainda, um grupo acolhê-los para os momentos em equipe, em que normalmente ficavam escanteados, também foi muito recompensador.

Desta forma, julgo terem sido alcançados os objetivos delineados para esta experiência, de modo que os ativos lapidaram a expressividade que já possuíam, descobrindo talentos que anteriormente não imaginavam ter, e os tímidos participaram e se integraram, buscando ultrapassar suas limitações.

Referências

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. p. 23 – 84.

MACHADO, Ana, M. *A menina e o vento*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 8-35.

OLIVEIRA, Eliana. K. *O jogo do texto no ensino de literatura: por uma metodologia performativa*, João Pessoa: Editora da UFCG, 2018, p. 241-261.

PEREGRINO, Yara, R. SANTANA, Arão, P. *Ensinando teatro: uma análise crítica das propostas dos PCN*. DocPlayer.

PIMENTA, Selma. G. LIMA, Maria. S. L. *Estágio docente: diferentes concepções*. Poésis, 2005/2006.

SAMAIA, Elisia. HERVENNYS, Emilly. CARLA, Silma. *Teatro na Base Nacional Comum Curricular*. Passei Direto, 2018, p. 1-2.

SEGABINAZI, Maria. SOUZA, Renata, J. de. GIROTTO, Cyntia, G. G. S. *Educação literária: infância, mediação e práticas escolares. Descortinando o texto dramático infantil em sala de aula*. 1. ed. Tubarão, SC: Copiart, 2018, p. 75-86.

Disponível em: <<http://www.casadobruxo.com.br/poesia/s/sergio20.htm>> Acesso em: 20/10/2019.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9AhYzQVU-hQ>> Acesso em: 03/11/2019.

Texto dramático na sala de aula: uma proposta de sequência didática com base no método recepcional

Wesley Alberto Meneses Brilhante¹

Amanda Samila Vieira Miguel²

Layane da Silva Nunes³

Orientadora: Kelly Sheila Inocência Costa Aires⁴

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral apresentar uma sequência didática para trabalhar os textos dramáticos **Dom Ratinho e Dom Gatão**, de Lourdes Ramalho e **O Rapto das Cebolinhas**, de Maria Clara Machado, em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. Este estudo pode ser justificado por sua relevância para os docentes que lecionam o componente curricular Língua Portuguesa e Literatura, quanto ao ensino do texto dramático. Para a consolidação do trabalho proposto, seguiu-se algumas etapas, dentre elas, a parte teórica, na qual foi realizado um levantamento bibliográfico acerca do gênero texto dramático na sala de aula, a vida dos autores, bem como as obras abordadas nesse trabalho. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, com análise baseada em teóricos que abordam o tema, tais como, Bordini e Aguiar (1993), Zilberman (1998), Cosson (2006), Aires (2006), Oliveira (2018). Ademais, considerou-se o método recepcional para embasar a sequência didática proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Texto dramático; Leitura literária; Sequência didática; Método recepcional.

1 INTRODUÇÃO

O estímulo à leitura nas escolas tem crescido muito nas últimas décadas, fato que impulsionou o mercado editorial brasileiro. São variadas as publicações de gêneros literários para crianças e jovens, livros de poesias, romances, contos, tudo para estimular a imaginação do público infantojuvenil e aproximá-los da literatura. Ideias que na teoria parecem boas, mas que na prática acabam não funcionando como se espera, uma vez que o interesse dos estudantes pela leitura ainda é baixo.

Um dos motivos para esse baixo rendimento deve-se a forma como literatura é trabalhada em sala de aula, seguindo na maiorias das vezes, métodos historicistas de ensino que não valorizam a leitura integral das obras literárias, ademais, é possível notar a preferência por alguns textos em detrimento de outros, a exemplo do texto dramático, gênero literário pouco abordado nas salas de aula, mas que possui grande potencial para aproximar os alunos da literatura, “visto que pressupõe

¹ Graduando em Letras pelo Instituto Federal da Paraíba - IFPB. E-mail para contato: wesleyalberto18@hotmail.com

² Graduanda em Letras pelo Instituto Federal da Paraíba. E-mail para contato: amanda.samilavieira30@gmail.com

³ Graduanda em Letras pelo Instituto Federal da Paraíba. E-mail para contato: lay998733@gmail.com

⁴ Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail para contato: kelly.aires@ifpb.edu.br

um leitor atento à configuração do signo teatral e capaz de transformar em imagens as virtualidades cênicas impressas no texto”. (PASCOLATI, 2011). A autora ainda ressalta que “o texto dramático possui especificidades. A principal delas decorre do fato de o fenômeno teatral se edificar na dialética entre texto e espetáculo, portanto, não é possível negligenciar a dimensão espetacular do texto dramático”. (PASCOLATI, 2011). Em conformidade com a estudiosa, podemos dizer que, por ser escrito com diálogos, o texto dramático tem capacidade de criar imagens na mente dos jovens, aspecto que facilita e torna a leitura divertida, lúdica e reflexiva.

Levando em conta a necessidade de trabalhar o gênero dramático em sala de aula, como forma de incentivar a leitura e ainda valorizar o texto dramático, nosso trabalho tem como objetivo geral: Apresentar uma sequência didática para trabalhar os textos dramáticos **Dom Ratinho e Dom Gatão**, de Lourdes Ramalho e **O Rapto das Cebolinhas**, de Maria Clara Machado, em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental; os objetivos específicos são: Apresentar uma sequência didática para trabalhar os textos dramáticos Dom Ratinho e Dom Gatão, de Lourdes Ramalho e O Rapto das Cebolinhas, de Maria Clara Machado, em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental.

Este trabalho se justifica por levar em consideração a importância de trabalhar a literatura em sua forma integral, sem preocupação com conteúdo, pois o sentido do texto literário vai muito além das regras, da forma ou da estrutura. Além disso, acreditamos que o texto dramático tem o seu valor na literatura, portanto, merece um espaço na sala de aula.

O desenvolvimento do trabalho será melhor compreendido nos tópicos a seguir, são eles: Metodologia, Referencial teórico e Análise e discussões.

2 METODOLOGIA

Os aspectos metodológicos do presente trabalho se pautaram, inicialmente, numa revisão bibliográfica, que considerou renomados autores sobre a temática, tais como, Mainguenu (1996), Oliveira (2016), Oliveira (2018), Zilberman (1998), Aires (2006), Rezin (2010), dentre outros.

Feito o levantamento bibliográfico, conclui-se que o trabalho se pauta em uma abordagem qualitativa, uma vez que busca discorrer sobre a necessidade de adotar processos metodológicos que viabilizam o ensino de literatura de forma lúdica e prazerosa. Godoy (1995), “Considera que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”. Sendo este o enfoque do trabalho, trabalhar com novas possibilidades, novos métodos de ensino da literatura, que possam estimular as crianças e jovens a fazerem uso da imaginação.

Por fim, apresentamos uma sequência didática com base no Método Recepcional, idealizado por Bordini; Aguiar (1993), para trabalhar o texto dramático na sala de aula, visando a formação de leitores críticos e autônomos. Ademais, considera-se a necessidade de estimular o gosto pela leitura desde de a infância, fazendo isso de forma divertida, sem imposição de conteúdos e, sobretudo, fazendo a leitura integral das obras.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Na atualidade, o ensino de Literatura tem sido tema de diversos estudos, pesquisas e debates, haja vista que a referida área é de suma relevância para o ensino de Língua Portuguesa. Sabe-se que, quanto mais o aluno ler bons livros, mais ele aprende sobre os mecanismos de funcionamento da língua, tanto escrita quanto falada. Por meio da leitura integral de obras, o leitor satisfaz suas necessidades, sendo-lhe permitido assumir uma atitude crítica em relação ao mundo que o rodeia, advinda das diferentes mensagens e indagações que a literatura oferece (CARVALHO, 2015).

Conforme definem os Parâmetros Curriculares Nacionais:

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 letra, 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 (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Considerando o pensamento de Oliveira (2016), pode-se dizer que a leitura e a escrita são atividades intensas que nem sempre são agradáveis para alguns alunos em instituições de ensino, uma vez que muitos as consideram como atividades cansativas, porém são verdadeiramente complementares e resultantes de um processo significativo de elaboração de uma prática mediadora para a construção de um sujeito-autor.

No que concerne à leitura literária, as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) afirmam que,

A leitura do texto literário deve estar no centro das aulas de literatura, reposicionando os estudos teóricos. Importa, em primeiro lugar, que os/as estudantes se envolvam em dinâmicas diversas de leitura que lhes possibilitem vivenciar experiências literárias formativas e também conhecer a literatura de seu país. Essa formação envolve vincular os textos lidos ao seu contexto de produção – e aí entram, por exemplo, os estudos históricos – e deve possibilitar que o/a estudante reflita, no interior das práticas de

leitura, sobre o próprio processo de constituição da literatura brasileira. Esse percurso não pode ser feito sem a leitura de autores do cânone ocidental, sobretudo da literatura portuguesa. (BRASIL, 2016, p. 507).

É relevante compreender que texto literário não mostra apenas os fatos, mas a complexidade de pensamentos que circundam e permeiam esses fatos, diferenciando o homem de cada época e de cada lugar, envolvido em seus processos histórico-sociais. Portanto, a linguagem literária é capaz de deixar lacunas que são preenchidas quando ocorre interação entre o leitor o texto, unindo à leitura suas experiências anteriores, “atualizando” o ato de leitura, aproveitando-se da plurissignificação do texto literário para executar leituras variadas (ZAFALON, 2010).

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (2012, p. 30).

Corroborando com o autor supracitado, Skalski e Robazckiewicz (2013) ressaltam que, dentro da concepção do letramento literário não basta apenas que o indivíduo tenha habilidade de ler textos literários, mas sim compreender e dar significados a esses textos. Busca-se trabalhar o processo da escolarização da literatura, reformando, fortalecendo e ampliando a educação literária que ofertamos nas escolas. A prática da literatura baseia-se em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.

O texto dramático, na perspectiva de Gomes (2013), é composto por variadas linguagens, e um caminho para buscar uma aproximação do público com o teatro seria incentivar em nossas escolas a leitura de textos dramáticos. Trabalhar a leitura de textos dramáticos em nossas escolas minimizaria, a longo prazo, o déficit de leitura de nossos alunos, além de colocar o teatro na formação integral de nossas crianças e adolescentes. Um texto dramático quando lido proporciona ao seu leitor o poder de decodificar os signos apresentados no espetáculo teatral, e esse leitor, quando decodifica o que está escrito, consegue construir em seu imaginário o cenário, os personagens produzindo o seu próprio espetáculo teatral.

Devido à estrita relação entre a dramaturgia e o teatro, confunde-se normalmente os dois, atribuindo-lhes o mesmo conceito. Ao contrário do senso comum, entendemos a dramaturgia como o próprio texto ou o conjunto de textos escritos por um dramaturgo e teatro como a encenação em si (AIRES, 2010, p. 133).

Ainda em conformidade com a referida autora, é possível dissociar a dramaturgia do teatro também em sala de aula, mostrando a professores e alunos que uma peça pode ser apenas lida sem necessariamente ter de ser encenada.

Sabe-se que, na atualidade, há diversas propostas metodológicas para trabalhar as obras literárias na sala de aula, surgindo, assim, variadas formas de trabalhar o texto literário de forma eficaz, pois

As sugestões metodológicas e orientações de caráter geral que seguem estão ancoradas numa concepção de ensino de literatura que privilegia o contato direto do estudante com as obras literárias de diferentes gêneros e épocas. O fato de ter como meta a leitura das obras desloca o foco do ensino tradicionalmente voltado para uma historiografia excessivamente abrangente, geradora de uma abordagem que põe ênfase no decorar características de autores e estilos de época, para uma prática em que o leitor, diante do texto lido, terá condições de discutir questões que o enfrentamento com o texto possa suscitar (BRASIL, 2006).

Há algumas estratégias e metodologias que podem fazer com que os alunos se sintam confortáveis com a leitura do texto literário e desenvolvam, a partir de leituras realizadas no ambiente escolar, o gosto pelo literário e o potencial crítico e reflexivo necessários para o desenvolvimento do gosto e do refinamento estético, como por exemplo, o Método Recepcional proposto por Bordini e Aguiar (1993), escolhido para desenvolver a sequência didática sugerida neste estudo (VALARINI, 2012).

Em conformidade com Bordini e Aguiar (1993), o Método Recepcional é dividido em cinco etapas: determinação do horizonte de expectativas, atendimento do horizonte de expectativas, ruptura do horizonte de expectativas, questionamentos do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas. A aplicação dessa proposta metodológica possibilita a ampliação do horizonte de expectativa da criança, que se desenvolve de acordo com os pressupostos teóricos da Estética da Recepção. Ademais, é sustentada pela reação que o aluno vai ter quando entrar em contato com o texto. Assim, a maneira como o professor deverá interagir e inserir novos textos dependerá da recepção do aluno. Dessa forma, defende-se a expansão de horizontes das crianças, valorizando o papel do leitor nesse processo de ensino (PIRES, MATSUDA, 2014).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em conformidade com Zabala (1998, p. 18), sequência didática corresponde a um

conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.

A proposta metodológica foi desenvolvida com base no método recepcional, pois ele representa uma inovação no ensino de Literatura, uma vez que traz para o foco da questão a posição do leitor (no caso, o estudante) frente ao texto lido. Noutras palavras, a partir desse método de ensino, priorizam-se as opiniões, impressões do estudante no ato da leitura para, a partir daí, realizarem-se o diálogo e o debate com o professor (AIRES, s/d, p.10).

Antes de iniciar a proposta, vale ressaltar que todas as etapas elencadas abaixo foram fundamentadas nas concepções de Bordini e Aguiar (1988).

1ª etapa: Determinação do Horizonte de Expectativas. Esta etapa ocorre antes que o leitor tenha contato com o texto. Ele (o leitor) possui um horizonte que o limita, mas pode transformar-se continuamente. Esse horizonte se refere às experiências de mundo que o leitor possui, por isso ele busca inserir o texto que lhe é apresentado no esquadro de seu horizonte de valores.

Nesta fase, sugere-se que o professor realize o levantamento do conhecimento prévio, ou seja, é nesta etapa que o docente poderá sondar quais conhecimentos os alunos possuem acerca do gênero romance, isto é, quais as suas experiências leitoras quanto a esse gênero literário. Para a realização desta etapa, o professor poderá realizar perguntas orais, ouvir atentamente as respostas dos alunos com a finalidade de planejar suas futuras ações. Além disso, o professor poderá apresentar a capa do livro aos alunos, dando a oportunidade para que todos eles façam uma observação e construam suas inferências.

2ª etapa: Atendimento do Horizonte de Expectativas. Pode-se dizer que este é o momento no qual os alunos terão experiências com textos literários que satisfaçam suas necessidades quanto ao objeto escolhido e às estratégias de ensino. Sendo assim, propõe-se a leitura integral da obra “Dom Ratinho e Dom Gatão, de Lourdes Ramalho”. Para isso, o professor solicitará que a turma se disponha em forma de círculo e realizem a leitura coletiva do romance. Após a leitura, sugere-se a realização da discussão acerca da obra, podendo ser realizada por meio de perguntas que contribuam para interpretação e análise do texto.

Ainda nesta fase, sugere-se que os alunos iniciem a realização de um diário de leitura, no qual os alunos irão descrever sobre as suas experiências de leitura das obras propostas na sequência didática em questão.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA		
Título da oficina	Objetivos	Atividades
1 Determinação do horizonte de expectativas	Verificar quais conhecimentos e experiências a turma possui acerca do gênero dramático; Planejar as futuras ações executadas nas atividades.	Fazer o levantamento do conhecimento prévio; Estimular a leitura, mostrando, por exemplo, as contribuições das autoras Lourdes Ramalho e Maria Clara Machado para a Literatura Infantil e Juvenil através de suas obras.
2 Atendimento do horizonte de expectativas	Proporcionar aos alunos uma experiência agradável com o gênero dramático por meios da peça Dom Ratinho e Dom Gatão; Compreender o texto lido por meio de perguntas que proporcionem aos alunos relacionar a leitura realizada com a vida real.	Realizar a leitura coletiva do texto Dom Ratinho e Dom Gatão, de Lourdes Ramalho; Promover uma discussão acerca da obra por meio de uma dinâmica de perguntas e respostas. Construir um diário de leitura acerca das obras literárias abordadas.
3 Ruptura do horizonte de expectativas	Promover a leitura e discutir mais uma obra do gênero dramático; Estimular o gosto pela leitura por meio de uma atividade lúdica.	Apresentar e ler a obra "O Rapto das Cebolinhas", de Maria Clara Machado; Realizar uma roda de conversa com a finalidade de discutir a referida obra, como também refletir acerca das diferenças e semelhanças entre as duas peças estudadas.
4 Questionamento do horizonte de expectativas	Aprimorar a aprendizagem por meio de um jogo realizado pela rede social Instagram; Verificar a compreensão dos alunos acerca das obras trabalhadas.	Dividir a turma em grupos de três pessoas para a realização de uma gincana on-line. Realizar uma gincana on-line por meio dos testes do Instagram.
5 Ampliação do horizonte de expectativas	Contribuir para a ampliação do horizonte dos alunos, de forma que eles se tornem leitores críticos. Construir um trabalho lúdico para tornar a aprendizagem mais significativa.	Apresentar os diários de leitura construídos nas etapas anteriores; Publicar os diários de leitura no blog da turma; Sugerir a leitura da peça "Maria Roupas de Palha", de Lourdes Ramalho.

3ª etapa: Ruptura do Horizonte de Expectativas. Essa ruptura ocorrerá através da introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termo de literatura ou de vivência cultural. Essa introdução deve dar continuidade à etapa anterior através do oferecimento de textos que se assemelhem aos anteriores em um aspecto apenas: o tema, o tratamento, a estrutura ou a linguagem.

Considerando Bordini e Aguiar, nesta etapa, o professor poderá propor a leitura do textodramático "O Rapto das Cebolinhas", de Maria Clara Machado, tendo em vista que se trata

do mesmo gênero literário. Recomenda-se que o professor promova, ao menos, a leitura de uma parte da obra nasala de aula, de forma coletiva e a outra parte poderá ser realizada em casa, levando em consideração que o professor deverá cumprir com o conteúdo programático proposto pela coordenação pedagógica da escola na qual trabalha.

Quando concluírem a leitura, poderá haver uma roda de conversa com a finalidade de discutir o texto proposto, perguntando aos alunos o que eles acharam interessante na obra, se conseguem se identificar com algum personagem da história, se conhecem alguma história parecida ou se já vivenciaram algum acontecimento semelhante aos da peça lida.

4ª etapa: Questionamento do Horizonte de Expectativas. Esta é a etapa na qual a turma irá realizar uma comparação entre os textos lidos, questionando sobre qual deles exigiu um nível mais alto de reflexão e, diante da descoberta de seus sentidos possíveis, trouxeram um grau maior de satisfação. Nesta fase, o professor poderá realizar uma gincana por meio da rede social Instagram, mais detidamente nos “testes” de perguntas e respostas realizados nos *stories*. Tal gincana será relacionada às obras lidas e discutidas, uma vez que esses recursos poderão servir como ferramentas para realizar de forma prazerosa e lúdica o que foi proposto pelas autoras Bordini e Aguiar, ou seja, a comparação entre ambas as narrativas. Para a execução da gincana, sugere-se que o professor divida a turma em grupos de, no máximo, três alunos. Vencedor será o grupo que obtiver a maior quantidade de pontos.

5ª etapa: Ampliação do Horizonte de Expectativas. Após o final da etapa anterior, inicia-se a ampliação do horizonte de expectativas, fase na qual os alunos, conscientes de suas novas possibilidades de manejo da literatura, partem para a busca de novos textos, que atendam às suas expectativas ampliadas em termos de temas e composição mais complexos.

Dessa forma, propõe-se que o professor ouça os comentários dos alunos acerca das experiências adquiridas nas etapas anteriores, considerando tudo o que for falado por eles. Além disso, pode ser realizada a apresentação dos diários de leitura, que serão construídos pelos alunos, uma vez que esta atividade vai fazer com que eles se sintam como o centro do processo de ensino e aprendizagem. Os diários de leitura ficarão guardados na escola a fim de serem expostos em algum evento de Literatura que ocorra futuramente.

Para finalizar essa proposta, o professor pode sugerir a leitura da peça “O Rapto das Cebolinhas”, de Maria Clara Machado, como forma de ampliar ainda mais o horizonte de expectativas dos alunos e, conseqüentemente, estimule a prática da leitura, processo fundamental

para a formação de leitores críticos.

No que se refere à experiência estética, da formação humanizadora, individual e social, a abordagem do Método Receptional pode contribuir significativamente para tornar a atividade de leitura um momento de satisfação para o aluno, uma vez que ele tem o aluno como o foco no processo de ensino e aprendizagem, como vimos que, em cada etapa há uma preocupação em tornar a prática da leitura prazerosa, e não como uma atividade realizada por obrigação.

Ademais, como explicitam Bordini e Aguiar (1988), o Método Receptional de ensino de literatura enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço. O processo de trabalho é apoiado no debate constante, em todas as suas formas: oral, escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade. O método é, portanto, eminentemente social ao pensar o sujeito em constante interação com os demais, através do debate, e ao atentar para a atuação do aluno como sujeito da História (BORDINI; AGUIAR, 1988).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as ideias dos autores mencionados neste estudo, pode-se afirmar que os docentes que atuam na sala de aula, na atualidade, enfrentam muitos desafios diariamente. O seu trabalho não se restringe a repassar conteúdos, como é visto e falado por muitas pessoas. O professor que tem compromisso com o seu trabalho está sempre preocupado em atender todas as demandas e fazer um trabalho que promova uma aprendizagem significativa para os seus alunos. Por isso, ele elabora, planeja e executa estratégias que sejam eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao ensino de Literatura, compreende-se que este é muito desafiador para os professores, pois exige-se que eles se preparem continuamente, traçando estratégias que tornem tal estudo atrativo para seus alunos, bem como compreendam a relevância da Literatura para a formação de leitores críticos.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o presente estudo é relevante, pois cumpriu os objetivos estabelecidos, bem como serve de aporte teórico para futuras pesquisas, já que se refere a uma temática atual e provoca reflexões para professores e futuros professores de Língua Portuguesa e Literatura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. da G. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. 1.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. da G. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, vol 1.

AIRES, Kelly Sheila Inocência Costa. *Dos contos de fadas às peças de maria clara machado: entre pergaminhos, palimpsestos e a sala de aula*. 2010. 224 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

AIRES, Kelly et al. *Proposta de leitura de conto de Moacyr Scliar em sala de aula, a partir do Método Recepcional*. Disponível em:
https://ava.ead.ifpb.edu.br/pluginfile.php/21505/mod_resource/content/1/AULA09_UNIDADE03_ED00_DIAGRAMADO_FINAL.pdf. Acesso em 15/07/2020.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

CARVALHO, Damiana Maria. A importância da leitura literária para o ensino. *Entreletras*, Araguaína, v.6, n. 1, p. 1-27, jun. 2015.

COSTA, Rafaela Correia. *O ENSINO DA LITERATURA SOB UMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA: APLICAÇÃO DO ROTEIRO DIDÁTICO METAPROCEDIMENTAL EM ANTROPOLOGIA LITERÁRIA (RM), NO ENSINO MÉDIO*. 2017. 44 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

GOMES, Inácia Uênia Dionizio. *DO PALCO PARA A SALA DE AULA: LEITURA DO TEXTO*

DRAMÁTICO NA ESCOLA DO CAMPO. 2013. 59 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação do Campo, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. *PESQUISA QUALITATIVA TIPOS FUNDAMENTAIS*. Revista de

Administração de Empresas, v. 35, n.3, p, 20-29. RAE: São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, Maria Kyonara Vieira de. *PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO ROMANCE*. 2016. 95 f.

Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2016.

PASCOLATI, Sonia Aparecida Vido. O texto dramático na sala de aula. 2011. 07 f. Universidade Federal de Londrina, Paraná. UFL: Londrina. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_270.pdf>. Acesso em: 14 dez 2020.

PIRES, Alaine Cássia da Cunha; MATSUDA, Alice Atsuko. FORMAÇÃO DO LEITOR: DIFICULDADESE DESAFIOS. 2014. Disponível em: [https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/187-](https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/187-%E2%80%93208-Forma%C3%A7%C3%A3o-do-leitor.pdf)

[%E2%80%93208-Forma%C3%A7%C3%A3o-do-leitor.pdf](https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/187-%E2%80%93208-Forma%C3%A7%C3%A3o-do-leitor.pdf). Acesso em: 23 dez. 2020.

RODRIGUES, Érica Lúcia de Oliveira Schoffen; PIRES, Sandra Aparecida. O método recepcional e a formação de leitores de poesia. Disponível em:

SKALSKI, Dagmara de Santana; ROBAZCKIEVCZ, Maria Cristina Fernandes. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor. Paraná: Cadernos PDE, 2013.

VALARINI, S. D. Estratégias didático-metodológicas para o 'ensino' da leitura do texto literário. In: Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. Porto Alegre - RS: Edipucrs, 2012. p. s/n-s/n. Disponível em: http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S9/sharlene_alarini.pdf

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 6:

DA TRAMA À TELA: FADA É A VOVOZINHA

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

Uma bruxa em um mar de símbolos: Úrsula, a bruxa do mar

Joyce da Silva Cruz de Mendonça¹
Clara Mayara de Almeida Vasconcelos²
Rafael Francisco Braz³

RESUMO

A bruxa do mar é uma personagem que permeia o universo das histórias infantis desde as estórias de Hans Christian Andersen. Tal símbolo do universo de narrativas fantásticas não passa despercebido em releituras para outros sistemas sógnicos, tais como os audiovisuais. Partindo deste contexto, este artigo objetiva analisar a simbologia que circunda a personagem Úrsula na animação *A Pequena Sereia* (1989), para compreendermos a ação dos signos de caráter simbólico que envolvem a personagem e as suas ações. Este artigo será desenvolvido por meio de pesquisa documental e de revisão bibliográfica que será estruturada nos estudos desenvolvidos por Braith (1985), Chevalier e Gheerbrant (2009), Jung (2000), Leal (2002) e Warner (1999). A categoria analítica da representação simbólica será estudada sob o prisma do hipócone diagramático que estrutura a narrativa fílmica e se manifesta por meio do interpretante gerado a partir da semiose que o espectador produz por intermédio da compreensão da significação dos elementos audiovisuais que compõem a narrativa. Assim, a análise da simbologia da bruxa do mar, que se constitui como antagonista da protagonista Ariel, nos leva a compreender que uma animação ou estória voltada ao público infantil não é algo tão simples quanto aparenta, pois a simbologia que carrega é uma representação/leitura da cultura. PALAVRAS-CHAVE: Literatura infanto-juvenil. Arquétipo da bruxa. A pequena sereia.

1 INTRODUÇÃO

A bruxa do mar é uma personagem que permeia o universo das histórias infantis desde as estórias de Hans Christian Andersen. Tal símbolo do universo de narrativas fantásticas não passa despercebido em releituras para outros sistemas sógnicos, tais como os audiovisuais. Partindo deste contexto, este artigo objetiva analisar a simbologia que circunda a personagem Úrsula na animação *A Pequena Sereia* (1989), para compreendermos a ação dos signos de caráter simbólico que envolvem a personagem e as suas ações.

Este artigo será desenvolvido por meio de pesquisa documental e de revisão bibliográfica que será estruturada nos estudos desenvolvidos por Braith (1985), Chevalier e Gheerbrant (2009),

¹ Especializando-se em Língua, Linguística e Literatura no Centro Universitário de Patos (UNIFIP). Graduanda em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/CH). E-mail: joycedscm1996@gmail.com.

² Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade - PPGLI na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB - O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Mestre em Letra pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Graduado em Letras - pela Universidade Estadual da Paraíba UEPB. E-mail: claramay.vasconcelos@gmail.com.

³ Doutorando em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPgPsi na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN - O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Mestre em Letra pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Especialista em Língua Portuguesa - UEPB e Graduado em Letras - pela Universidade Estadual da Paraíba UEPB. E-mail: rafaelbrazprof@gmail.com.

Jung (2000), Leal (2002) e Warner (1999). A categoria analítica da representação simbólica será estudada sob o prisma do arquétipo da bruxa que estrutura a narrativa fílmica e se manifesta por meio da forma como a bruxa do mar é representada na narrativa fílmica e o imaginário criado acerca do que é ser uma bruxa ao longo do tempo.

Para o desenvolvimento deste artigo, ele se encontra segmentado em três seções “A Pequena Sereia, breves considerações”, “O arquétipo da bruxa” e “Úrsula e o seu mar de símbolos”. O primeiro tópico destina-se a breves considerações acerca do filme para contextualiza e/ou relembrar o leitor dos eventos desenvolvidos na narrativa fílmica. A segunda seção traz uma discussão teórica acerca do arquétipo da bruxa, para refletirmos acerca da forma de representação da bruxa ao longo do tempo. A terceira e última parte deste artigo consiste na análise da obra aqui em estudo, tomando como categoria analítica o arquétipo da bruxa.

Assim, a análise da simbologia da bruxa do mar, que se constitui como antagonista da protagonista Ariel, nos leva a compreender que uma animação ou estória voltada ao público infantil não é algo tão simples quanto aparenta, pois a simbologia que carrega é uma representação/leitura da cultura.

2 A Pequena Sereia, breves considerações

A Pequena Sereia (*The Little Mermaid*) é um filme de animação americana, produzido no ano de 1989, escrito e dirigido por John Musker Ron Clements e produzido por Howard Ashman e John Musker. A produção fílmica inicia com a embarcação do Príncipe Eric cruzando os mares, juntamente com seu amigo e mordomo Grinsby e vários marinheiros, os quais cantam: “Nós sempre contamos histórias do mar para aqueles que vêm navegar./ E aos jovens dizemos: cuidado, rapaz, a sereia vai te enfeitiçar./ ...rapaz, rapaz, rapaz, rapaz, rapaz, a sereia vai te enfeitiçar⁴”.

Ariel era uma jovem sereia filha do rei Tritão, a qual amava nadar até chegar na superfície para visualizar os humanos. Um certo dia, fazendo isso que era de costume, encontrou um navio que estava afundando. Vendo esta cena, ela faz o possível para conseguir salvar um dos tripulantes, o príncipe Eric, levando-o até a praia e cuidando dele durante toda noite.

Ao amanhecer, Eric acorda e Ariel já não se encontra no local, mas deixou sua marca através da sua voz, esta que era lembrada pelo príncipe. Embora Eric não recordasse do rosto, se apaixonou por Ariel, sendo esse amor correspondido por ela a ponto dela querer casar com ele,

⁴ A letra da canção está disponível em: < <https://letrasweb.com.br/a-pequena-sereia/historias-do-mar.html>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2021.

falou com seu pai, o qual respondeu: “– Minha filha, você é uma sereia, e não pode amar um humano. Os humanos têm pernas, e nós temos cauda, portanto você não conseguiria sobreviver fora do mar”.

Ao escutar isto do pai, ficou muito triste e resolveu ir até a bruxa do mar, Úrsula. Ariel pediu para bruxa que seu rabo de sereia fosse transformado em pernas, pois ela tinha o desejo de ser tornar humana. Em troca, Úrsula pediu sua voz, alegando que a jovem não precisava dela. Após uma encenação para persuadir a jovem sereia, Úrsula conseguiu o que queria: Ariel concordou!

A bruxa deu alguns dias para que a sereia conquistasse o príncipe, caso contrário, ela teria que se tornar uma escrava do mar. Após assinar o contrato, Ariel bebeu uma porção mágica e desmaiou, acordando na superfície de uma linda praia com Eric ao seu lado.

A partir desse primeiro momento, tornaram-se amigos e ele a levou para ser cuidada em seu castelo. Eric contou que estava apaixonado, mas não recordava o rosto da amada, apenas de sua voz, fato que dificultava o reconhecimento da pequena sereia por parte do príncipe, pois, sem voz, ele não podia reconhecê-la. Ariel estava sem sua voz, por este motivo não conseguia expressar em palavras o seu amor, mas isto não impediu que o príncipe se encantasse por ela.

Úrsula, percebendo este cenário, transformou-se em uma linda moça e foi em busca do príncipe. Em seu pescoço, ela pendurava um medalhão, o qual carregava a voz de Ariel, dessa forma, quando Eric a escutou, pensou que aquela jovem era a sua amada, pois reconheceu a voz. Desse modo, de imediato marcou o seu enlace matrimonial, o que fez diminuir a esperança em Ariel conquistá-lo e não se tornar uma escrava do mar.

O casamento aconteceu em um navio, após a cerimônia, o medalhão que Úrsula carregava caiu no chão e se despedaçou, Ariel conseguiu sua voz de volta e a bruxa voltou a ser como antes. Diante disso, Eric percebeu que estava sendo enganado pela bruxa do mar e a expulsou do navio. Eric reconheceu quem realmente tinha o salvado, o pai de Ariel a transformou em humana após uma batalha com a bruxa e Ariel pôde então se casar com o príncipe.

3 O arquétipo da bruxa

Os Arquétipos permeia as imagens mais ancestrais da humanidade ganhando formas distintas em diferentes culturas, assim, o conceito de arquétipo pontuando por Carl Gustav Jung, em seu clássico livro *Arquétipos e o inconsciente coletivo* (2000). Ao compreendemos a conceituação de arquétipo, antes precisamos entender que existem dois tipos de inconsciente em nós, o inconsciente pessoal e o coletivo:

Uma camada mais ou menos superficial do inconsciente é indubitavelmente pessoal. Nós a denominamos inconsciente pessoal. Este porém repousa sobre uma camada mais profunda, que já não tem sua origem em experiências ou aquisições pessoais, sendo inata. Esta camada mais profunda é o que chamamos inconsciente coletivo. Eu optei pelo termo "coletivo" pelo fato de o inconsciente não ser de natureza individual, mas universal; [...] em outras palavras, são idênticos em todos os seres humanos, constituindo portanto um substrato psíquico comum de natureza psíquica suprapessoal que existe em cada indivíduo (JUNG, 2000, p.15).

Conforme argumenta o autor, cada um desses inconscientes são responsáveis por parte do nosso modo de pensar e, ao mesmo tempo, de agir em sociedade. Portanto, para psicologia analítica, o inconsciente pessoal trata da nossa própria experiência de viver, algo único e, exclusivamente, pessoal de cada indivíduo.

Por outro lado, o inconsciente coletivo está relacionado à experiência de todos nossos ancestrais, ou seja, ele tem um conteúdo mais de caráter histórico-cultural, os quais os conteúdos são renomeado arquétipos que designam como sendo as "imagens universais que existiram desde os tempos mais remotos" (JUNG, 2000, p.16).

Neste sentido, podemos considerar os arquétipos como símbolos atemporais e presentes no inconsciente de todos os indivíduos, desde os primórdios da humanidade. Para Jung (2000) ele apresenta em seus estudos alguns arquétipos clássicos, entre os quais estão: *Anima*, *Animus*, Velho Sábio, A Grande Mãe e a Sombra e dentre outros.

Os arquétipos são conduzidos através do tempo, principalmente, pelos mitos, lendas, contos de fadas, histórias infantis e imagens arquetípicas. Diante disso, podemos assimilá-los às imagens e aos símbolos presentes em histórias que são transmitidas pelo viés da oralidade e que fazem parte do inconsciente coletivo.

Na contemporaneidade, por exemplo, podemos observar que ao conceber a imagem de uma mulher dona de casa que não trabalha e se preocupa apenas em cuidar de sua família, emana em nossa psique a imagem da clássica mulher "perfeita" para o sistema patriarcal, idealizada e retratada em diversos filmes, novelas, séries de televisão e outros meios artísticos em prol de perspectivas narrativas que reiteram ou transgridem os limites sociais sobre esse arquétipo.

Em nosso passado histórico e, principalmente, no ocidental nos colocamos perante o estereótipo imposto para as mulheres da época medieval, as quais eram tidas como feiticeiras / bruxas / mulher-demônio e que, inúmeras vezes, elas foram vítimas de perseguições por serem acusadas de manterem uma aliança, ou mesmo, um pacto com o demônio e, assim, eram muitas vezes mortas, queimadas e enforcadas, sendo estas práticas na Europa medieval. Por outro lado, e num viés simbólico, a palavra bruxa ganham uma outra composição semântica que é de:

[...] Para as mulheres, a feiticeira é a versão fêmea do *bode espiatório*, sobre

os quais transferem os elementos obscuros de suas pulsões. Mas essa projeção na realidade, é uma participação secreta da natureza imaginária das feiticeiras. [...] Enquanto essas forças obscuras do inconsciente não são assumidas à luz do conhecimento dos sentimentos e da ação, a feiticeira continua a viver em nós. Fruto de recalques, *ela encarna os desejos, os temores e as outras tendências da nossa psique que são incompatíveis com o nosso ego, seja por serem demais infantis, seja por outras razões* [...] A feiticeira é a antítese da imagem idealizada da mulher. (CHAVALIER; GHIERBRANT, 2009, p. 419)

Para os simbologistas Chevalier e Gheerbrant (2009) argumentam que o sentido literal da palavra está intimamente ligado às práticas imaginárias e que toda mulher possui um lado obscuro, o qual é controlado devido as questões sociais as quais são impostas. Partindo desse conceito, a imagem da bruxa é como uma contraposição da imagem da mulher idealizada, isto é, o oposto, ou mesmo, a marginalizada.

Num outro sentido, a feiticeira foi considerada uma degradação voluntária, sob influência da pregação cristã, das sacerdotisas, das sibilas, das magas druísticas. Disfarçam-se de modo medonho e diabólico, ao contrário dos iniciados antigos que ligavam o Visível e o Invisível, o humano e o divino; mas o inconsciente suscitou a fada, cujo traço feiticeiro, servo do diabo, só passou a aparecer como caricatura. Feiticeira, fada, maga, criaturas do inconsciente, todas são filhas de uma longa história, registrada da psique, e transferências pessoais de uma evolução obstruída que as lendas hipostasaram, dando-lhes traços e alma de personagens hostis. (CHAVALIER; GHIERBRANT, 2009, p. 419-420)

No aspecto psicológico do termo, as mulheres têm em seu inconsciente um caráter de feiticeira, visto que sempre se apresentará como o inverso da figura feminina, isto é, a feiticeira aparece como o oposto da mulher e envolve o conjunto da psique e de sua evolução, mediante questões pessoais, desse modo, a mesma passa a ser vista como uma personagem violenta e agressiva.

Para a pesquisadora Marina Warner (1999), ela apresenta-nos o seu posicionamento acerca das Sibilas, assim como eram chamadas as mulheres que possuíam as práticas não habituais, a exemplo disto, o poder de profetizar. Para tanto, seu posicionamento apresenta-se baseado nos gregos, Heráclito, é a referência mais antiga a usar esta definição, posto que até a sua grande influência nos contos de fadas, assim, discorre Warner (1999) que:

[...] descreveu a “Sibila, com lábios enfurecidos, proferindo palavras sombrias, sem adornos, sem perfume, penetra através de mil anos com sua voz”. [...] “dizem que foi a mulher a contar oráculos, e foi chamada de sibila pelos líbios”. [...] sobre uma mulher oracular, dotada de uma natureza oculta e serpentina [...] (WARNER, 1999, p. 95)

A Sibila era a mulher que possuía práticas incomuns, dentre estas, tinham o conhecimento

de coisas futuras e o dom de profecia. Em outras palavras, a imagem arquetípica da Sibila está associada a figura conhecida por nós como: bruxa, feiticeira e profetisa. Sendo personagem de extrema importância nos contos de fada, pois serviram de grande influência para a inovação do elenco presente nesses escritos.

Ao lermos alguns textos da literatura ou até mesmo quando estamos assistindo alguma produção fílmica acabamos nos surpreendendo com os efeitos que nessas artes- verbal, não-verbal e visual são produzidas, haja visto que os autores que a produzem sempre nos deixam abismados ou até mesmo quando a realidade dos fatos se aproxima com a nossa vivência, assim, a magia acaba tomando conta a partir das imagens arquetípicas e das palavras utilizadas, numa maravilhosa combinação dos componentes desse imaginário.

Os personagens presentes nas tramas são de extrema importância, pois na perspectiva adotada por Braith (1985, p. 11), esses seres “*representam pessoas, segundo modalidades das próprias ficções*”, Isto é, quando estamos diante de uma personagem observamos o seu papel dentro de determinado local e, então, podemos refletir, a partir da ficção, à realidade que é externa.

Nos contos de fada, o surgimento da Sibila dá-se a partir dos resquícios de uma lenda em que certa mulher possuía uma natureza oculta e serpentina, a qual desempenhou um papel de grande influência no elenco dos contos de fada, uma vez que é composto por personagens tanto benéficos quanto maléficos e estando a bruxa presente no segundo grupo devido as suas práticas.

Em meio a essa situação, a religião cristã apresentava uma rivalidade extrema para com as demais crenças existentes naquele período. Ao assumir a liderança enquanto religião, o cristianismo passou a tratar com a mesma intensidade e da mesma forma aqueles que faziam parte de outra religião, como também, aqueles que não possuíam alguma, os quais eram chamados de pagãos e/ou hereges. Esses tipos de pessoas passaram a ser vistas como sinônimo de negatividade e eram chamados de demoníaco, depravado e/ou imoral.

Uma legislação então foi criada pela Igreja Primitiva e condenava tanto os cultos pagãos quanto qualquer movimento que representasse ações de natureza mágica. Tendo em vista que as feiticeiras poderiam praticar malefícios incontáveis. Pessoas testemunhavam ter visto "Uma velha asquerosa, em uma noite de lua, voando em um cabo de vassoura ou pulando uma janela na forma de gato" (LEAL, 2002, p. 131)

Por muito tempo, as Sibilas foram vistas como feiticeiras, fadas, diabas, até que certo dia o Santo Agostinho as citou como pessoas que eram aprovadas pelo próprio Deus. Ele disse: “*Ela [a Sibila Eritrêia] parece-me ter sido uma cidadã de Deus*” (WARNER apud AGOSTINHO, 1999, p. 98). Após isso, as Sibilas tornaram-se mais vistas e tempo depois conquistaram o seu público leitor, sendo essas as figuras femininas presentes tradição cristã. Com relação as suas idades, de

acordo as investigações de Warner (1999) apontadas em seu texto, é possível percebermos que algumas eram jovens e, de acordo com a tradição sibilina, a velhice era vista como sinal de sabedoria.

4 Úrsula e o seu mar de símbolos

As narrativas míticas, por sua vez, veiculam imagens simbólicas, calcadas em arquétipos universais, que reaparecem, periodicamente, nas criações artísticas individuais, entre elas, a literária (TURCHI, 2003, p.39).

A estória da pequena sereia é uma narrativa que permeia o universo infantil e podemos encontrar registros de sua história em diversas versões, desde os irmãos Grimm até a contemporaneidade, sendo essa estória recontada de diversas formas e perspectivas. Contudo, podemos sempre encontrar a presença de uma jovem sereia que anseia em viver em meio aos humanos, mesmo que para isso coloque em risco a sua própria vida.

Outra personagem que está presente também é a da bruxa do mar, pessoa a quem a pequena sereia recorre para que possa ter pernas e frequentar o mundo dos humanos em busca do seu amor. Na animação produzida pela Walt Disney, observamos a curiosa Ariel que está fascinada pelas coisas que encontra na superfície, desde meros objetos que ela desconhece o nome e a funcionalidade como um garfo, até os humanos, em especial a figura do príncipe Eric, o qual a deixa encantada.

Ao observar a relutância de seu pai em permitir a sua ida à superfície, Ariel decide buscar a ajuda de Úrsula. Quando esta entra em cena pela primeira vez, podemos observar que esta é marginalizada por aquela sociedade subaquática. A bruxa do mar fora banida do convívio social com os demais tritões, sereias e animais marinhos pelo pai de Ariel. Exilada e com desejo de vingança, observamos que ela reflete todos os sentimentos ruins, tributários de sua marginalização, ao fazer com que os demais sujeitos, que não cumprem com o contrato firmado com ela, sofram ao se tornarem escravos dela.

Na fig. 1 abaixo, vemos que Úrsula encontra-se sentada em um ambiente escuro enquanto observa, por uma bola de cristal, as aventuras de Ariel e seu amigo Linguado pelo mar. A bruxa exhibe um sorriso de contentamento ao ver que a sereiazinha agir contra as regras que o seu pai lhe impõe. Vejamos a seguir:



Figura 8: Úrsula, a bruxa do mar
Fonte: *Printscreen* do filme

Na fig. 1 acima, notamos a presença de alguns símbolos que fazem parte da caracterização da mulher enquanto um ser diabólico cujo passatempo é fazer mal às outras pessoas, ou tirar proveito de diversas situações que são desfavoráveis aos demais em favor próprio. A presença de uma bola de cristal para observar e acompanhar o que os outros estão fazendo é um dos elementos associados a bruxa, pois se trata de um objeto mágico que permite, a quem o utiliza, prever eventos futuros ou ver fatos presentes ocultos. Associados a esse elemento podemos também destacar outros que compõem a sua aparência que podem ser observados na fig. 1, os quais são reforçados também na fig. 2 abaixo:



Figura 9: Características físicas de Úrsula
Fonte: *Printscreen* do filme

Acima, na fig. 2, observamos que a caracterização de Úrsula a coloca como um ser diferente de todos os outros na narrativa fílmica, pois ela é apresentada com uma maquiagem fortemente marcada; possui um amuleto no pescoço; o tom da sua pele é roxo; o seu corpo é

gordo, diferente dos demais personagens que aparecem em cena e pertencem ao fundo do mar; o seu vestido lembra um vestido de festa, porém ele apresenta tentáculos tais quais aos de um polvo, assim ela não é vista como uma sereia pelo espectador que seria metade humana e metade peixe, mas como metade humana e metade polvo; o seu rosto não é bonito nem jovem e possui traço mais masculinos; ela não possui uma bela voz como a das sereias que encantam quem as ouve, ou seduz os humanos; além disso, ela é caracterizada como invejosa, perversa e realizando práticas sobrenaturais maléficas, o que a reveste sob o rótulo do mal. Para Turchi (2003, p.135):

Através dos tempos, os poetas revestiram a mulher do sinal do bem e do mal e investiram nela com a febre do desejo e do ódio. A história da humanidade pode resumir-se neste enunciado – o desejo amoroso e sua satisfação, as desilusões do amor e a angústia são o segredo de todo o bem e de todo o mal que existe na terra. A trama de romances, novelas, poemas e epopéias desenrola-se dentro do amor, irradiação da bondade divina, simples exercício da sexualidade, autodestruição e sadismo, como resumo dos mitos primitivos e literários.

Conforme Turchi (2003) afirma na passagem acima, vemos que o imaginário da bruxa, criado ao longo do tempo, constitui-se como um exercício de caracterização da figura feminina que não se encaixa nos padrões sociais que se espera da figura feminina. Desse modo, a partir do comportamento das mulheres, estas podiam ser classificadas como boas ou más, às más cabe o ódio, febre de desejo, exercício da sexualidade etc., como podemos notar acima. Além dessas características, podemos acrescentar também a feiura e a velhice, como podemos observar na fig. 3 abaixo de forma mais nítida:



Figura 10: Úrsula e Ariel
Fonte: *Printscreen* do filme

Em Úrsula, observamos, como mencionado anteriormente, duas características muito comuns atribuídas à bruxa: a velhice e a feiura. Outras também podem ser acrescentadas

tais como viver sozinha e ter uma verruga. Pois bem, estas também compõem o quadro de caracterização da personagem tão odiada pelos outros personagens. Outro elemento conhecido no universo da magia e empregado à bruxa também é o espelho e, na fig. 3 acima, Úrsula está se maquiando quando Ariel entra em cena em busca de seu auxílio. Vemos as duas personagens refletidas pelo espelho, destarte é por meio dele que podemos contemplar o narcisismo exacerbado de Úrsula e a pureza de Ariel.

Com o seu poder de persuasão, Úrsula manipula Ariel e a convence a aceitar uma troca muito difícil para que possa adquirir as tão sonhadas pernas e poder caminhar em terra firme, além de conseguir o amor do príncipe Eric. Assim, a bruxa do mar leva Ariel a assinar um contrato em que aceita os termos impostos pela bruxa. Vejamos a seguir:



Figura 11: Ariel assina o contrato
Fonte: Printscreens do filme

Na fig. 4 podemos observar algo incomum à representação do arquétipo da bruxa que é a assinatura de um contrato. A figura da bruxa é representada ao longo do tempo pela realização de feitiços, porções mágicas e diversas artimanhas para alcançar o que deseja, contudo a realização de um contrato é geralmente destinada à figura masculina como podemos observar em *Fausto* de Christopher Marlowe. Mas em a *Pequena Sereia* observamos Úrsula realizar este empreendimento de firmar um contrato com a sereiazinha com uma cláusula que a levará não a perder a sua alma, mas a sua voz, algo que lhe é tão precioso e sem o qual o príncipe Eric não a conseguirá reconhecer. Na fig. 5 abaixo vemos o momento em que a jovem perde a sua voz após a assinatura do contrato.



Figura 12: Ariel perde a voz
Fonte: *Printscreen* do filme

Com a perda de sua voz, a Pequena Sereia não consegue ser reconhecida quando vai à superfície. O príncipe Eric, quando foi salvo por Ariel, não viu o seu rosto, apenas a sua voz. Impossibilitada de falar e mesmo convivendo com o príncipe no castelo, este não lhe dá importância por estar apaixonado pela jovem misteriosa. Ao observar que Ariel estava a um passo de poder conquistar o príncipe, Úrsula, que acompanhava tudo com a sua bola de cristal, viu a possibilidade de ter os seus planos arruinados e, assim, não poder se vingar do rei Tritão. Dessa forma, em posse da voz da jovem que ela avia aprisionado em seu amuleto, a bruxa do mar vai ao encontro do príncipe e este reconhece nela a voz que tanto procurava. Abaixo, na fig. 6, vemos Úrsula se admirando ao espelho.



Figura 13: Úrsula ao espelho
Fonte: *Printscreen* do filme

Observamos que a bruxa encontra-se jovem, pois fez um feitiço para que pudesse enganar o príncipe e a todos que a vissem, além da impossibilidade de ser reconhecida por Ariel

ou algum de seus amigos. Contudo, o espelho não poderia falhar à simbologia que este carrega. O espelho traz a verdade oculta e mostra a verdadeira face daquela mulher. Mas a tentativa de Úrsula não se concretiza, pois ela tem o amuleto que guardava a voz de Ariel quebrado durante a cerimônia de casamento com Eric e a voz retorna à sua dona, como observamos a seguir.



Figura 14: Amuleto quebrado
Fonte: *Printscreen* do filme

Acima, na fig. 7, vemos o amuleto quebrado nos pés da vilã que retorna à sua forma original e, pelo descumprimento do acordo por parte de Ariel de não ter conquistado o príncipe em tempo hábil, esta decide cobrar a sua dívida firmada sob um contrato legítimo e com regras muito claras.

Na tentativa de salvar a sua filha e não a ver serva de Úrsula, o rei Tritão vai em busca de ambas para tentar solucionar o problema que se apresenta insolúvel. A bruxa mostra o contrato e a sua legitimidade ao rei que decide trocar de lugar com a filha para poder vê-la livre. Contudo, em meio à batalha travada entre as personagens, Úrsula termina perdendo a disputa e assim vemos, como comumente ocorre em narrativas para o público infantil, o bem vencer o mal. Mas essa vitória não aparece de forma neutra, pois vemos a criação de estereótipos e a perpetuação de um imaginário que marginaliza e outremiza a figura feminina que não se encaixa nos padrões sociais vigentes.

Referências

- A PEQUENA SEREIA** [DVD]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1989. (83min.), son., cor, legendado.
- BRAIT, Beth. **A personagem**. Série Princípios, 1985.

CHEVALIER, Jean; GREERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos:** mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Trad. Vera da Costa e Silva, et al. – 24ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

LEAL, José Carlos. **A Maldição da Mulher:** de Eva aos dias de hoje: um estudo sobre a origem e evolução do machismo. São Paulo: DPL, 2002.

WARNER, Marina. *Sem murmúrios hediondos: Sibila I. Da feia à loira: sobre contos de fada e seus narradores.* São Paulo: Companhia das letras, 1999, p. 95-122.

TURCHI, M. Z. *Literatura e Antropologia do Imaginário.* Brasília: Ed. UnB, 2003.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

Representações simbólico-indiciais em *enrolados*: a semiose da cor verde

Clara Mayara de Almeida Vasconcelos¹
Rafael Francisco Braz²
Joyce da Silva Cruz de Mendonça³

RESUMO

O presente trabalho busca analisar os modos de representação indicial e simbólico de acordo com as considerações formuladas por Charles Sanders Peirce, em sua Teoria Geral dos Signos, por meio da forma como a cor verde se configura na construção da linguagem na narrativa cinematográfica da animação “Enrolados” (2011). Este artigo será desenvolvido por meio de pesquisa documental e de revisão bibliográfica que será estruturada nos estudos desenvolvidos por Ferraz Júnior (2014), Peirce (2003), e Santaella (2004). A categoria analítica da tradução intersemiótica será estudada sob o prisma do hipoícone diagramático que estrutura a narrativa fílmica e se manifesta por meio do interpretante gerado a partir da semiose que o espectador produz por intermédio da compreensão da significação da cor verde. Dessa forma, construiremos os nossos argumentos ao considerarmos a capacidade da característica representativa que a cor assume nos momentos que são marcados pela presença de algo que denote perigo a algum personagem.

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica. Literatura infanto-juvenil. Símbolos. Índices. Enrolados.

1 Introdução

O presente trabalho intitulado “Representações simbólico-indiciais em *enrolados*: a semiose da cor verde” busca analisar os modos de representação indicial e simbólico de acordo com as considerações formuladas por Charles Sanders Peirce, em sua Teoria Geral dos Signos, por meio da forma como a cor verde se configura na construção da linguagem na narrativa cinematográfica da animação “Enrolados” (2011).

Este artigo será desenvolvido por meio de pesquisa documental e de revisão bibliográfica que será estruturada nos estudos desenvolvidos por Ferraz Júnior (2014), Nöth (1990; 2003), Peirce (2003), e Santaella (2004). A categoria analítica da tradução intersemiótica será estudada

¹ Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade - PPGLI na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Mestre em Letra pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Graduado em Letras – pela Universidade Estadual da Paraíba UEPB. E-mail: claramay.vasconcelos@gmail.com.

² Doutorando em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPgPsi na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Mestre em Letra pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Especialista em Língua Portuguesa – UEPB e Graduado em Letras – pela Universidade Estadual da Paraíba UEPB. E-mail: rafaelbrazprof@gmail.com.

³ Especializando-se em Língua, Linguística e Literatura no Centro Universitário de Patos (UNIFIP). Graduanda em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/CH). E-mail: joycedscm1996@gmail.com.

sob o prisma do hipoicone diagramático que estrutura a narrativa fílmica e se manifesta por meio do interpretante gerado a partir da semiose que o espectador produz por intermédio da compreensão da significação da cor verde.

Dessa forma, construiremos os nossos argumentos ao considerarmos a capacidade da característica representativa que a cor assume nos momentos que são marcados pela presença de algo que denote perigo a algum personagem. Para tanto, este artigo está segmentado em três partes que buscam, em um primeiro momento, um breve retorno ao texto audiovisual e a sua referência ao conto; em um segundo momento promovemos uma reflexão acerca da teoria, focando nas representações indiciais e simbólicas; no terceiro momento promovemos a análise das cenas em que a cor verde aparece no filme.

2 Enrolados, algumas notas

O filme *Enrolados*, lançado no ano de 2011 pelo Walt Disney, é uma versão moderna do conto intitulado *Rapunzel*, escrito pelos irmãos Grimm. Nessa narrativa, temos a oportunidade de reencontrar a protagonista com os seus longos cabelos que joga pela janela para que a mulher que a criou e que ela tem como mãe possa subir à torre. Contudo, o filme traz uma Rapunzel repaginada, destemida e empoderada, capaz de viver uma aventura perigosa para que possa alcançar o sonho de ver as lanternas que sobem ao céu no dia do seu aniversário.

Em *Enrolados*, a *Rapunzel* é uma adolescente de dezessete anos, prestes a completar dezoito, e mesmo com essa idade possui proteção excessiva da sua suposta mãe, a qual se chama Gothel. A adolescente é mantida em uma torre muito alta, longe de tudo e de todos; vale ressaltar que a “mãe” a mantém isolada com o subterfúgio de protegê-la por ela ter cabelos mágicos.

No início do filme nos é apresentado uma gota do sol que cai no solo e dá origem a uma flor com poderes de cura e regeneração. Gothel, por longos e longos anos faz uso desta magia no intuito de ficar jovem e imortal.

Um certo dia, uma Rainha prestes a dar à luz a uma criança, fica debilitada e para restabelecer sua saúde, ingeri um chá que é feito a partir dessa flor e após o uso, ela consegue parir uma menina muito bela, com cabelos dourados e com os poderes da flor, a qual se denomina *Rapunzel*. A Rainha toda feliz e grata pelo nascimento da filha, resolve comemorar iluminando o céu da cidade através de lanternas flutuantes.

A suposta mãe de Rapunzel, Gothel, desesperada por perder sua imortalidade que era fornecida pelo uso da flor, vai atrás da menina com cabelos dourados no intuito de conseguir um

pedaço de cabelo, pensando ela que isto seria suficiente, para sua frustração não foi. Quando percebeu que isoladamente a magia não acontecia, levou consigo a menina Rapunzel de forma sigilosa e desistiu de cortar o cabelo dela.

A linda menina, cresce acreditando que Gothel é a sua mãe. O cabelo de Rapunzel segue crescendo e a magia produzida por ele, segue fornecendo a Gothel a tão desejada beleza/juventude.

O aprisionamento/isolamento de Rapunzel se dá pela falsa e má intencionada proteção de sua suposta mãe: **Rapunzel:** - Por que não posso sair? / **Gothel:** - O mundo lá fora é perigoso, cheio de pessoas horríveis e egoístas. / Precisa ficar aqui, onde está segura. Entende, flor? / **Rapunzel:** - Sim, mamãe!⁴.

Rapunzel cresce e com isso surge o desejo de conhecer o mundo, mas isso é logo sentido por Gothel que faz chantagens emocionais, deixando a adolescente confundida. No seu aniversário de dezoito anos isso se torna possível. O Rei (seu pai) e a Rainha (sua mãe) desde que perdeu a pequena menina, em sua memória, soltavam anualmente lanternas flutuantes, na torre, Rapunzel sempre visualizava esse acontecimento e ansiava desbravar o mundo e entender seus significados.

Porém, as tentativas de sair da torre eram entendidas como ingratidão por parte de Gothel, a qual em resposta cantava:

Você é tão frágil como as flores / Ainda é uma mudinha e muito nova / Sabe por que estamos nesta torre? / Isso aí, para manter você sã e salva / Este dia chegaria, eu já sabia / Ver que o ninho já não satisfaz / Mais ainda não, confia coração / Sua mãe sabe mais⁵!

É através de Flynn Ryder, um jovem que é procurado pelas autoridades pelo furto de uma coroa, que esta saída acontece, eles vão em direção as lanternas e Rapunzel consegue assim, iniciar seu protagonismo no filme.

3 Qual o lugar do símbolo e do índice na semiótica?

A semiótica peirceana ou Teoria Geral dos Signos, desenvolvida pelo filósofo norte-americano Charles Sanders Peirce, é uma ciência que estuda a operação de significado por meio da representação que os signos apresentam em sua relação consigo mesmo, com o objeto e com o interpretante. A semiótica desta linha de pesquisa se assemelha com o pensamento de Saussure

⁴ Fala retirada do filme *Enrolados*.

⁵ Letra da canção disponível em: <<https://www.letras.mus.br/disney/1844932/>>.

quando este propõe a relação de significação do significante e do significado. Contudo, na teoria de Peirce encontramos o signo em uma relação triádica que gerará significados *ad infinitum*.

Ao contrário do modelo saussuriano de relação signíca que é diádico, o modelo peirceano se caracteriza por ser triádico e se organiza em categorias universais conhecidas como primeiridades; desse modo há três categorias universais (primeiridade, secundidade e terceiridade) que possuem desdobramentos de acordo com a relação que o signo estabelece consigo mesmo (primeiridade), com o objeto (secundidade) e com o interpretante (terceiridade). Deste modo, a compreensão podemos apreender o processo de semiose sob o olhar de Santaella (2012, p. 80), a qual afirmar que:

Em síntese: compreender, interpretar é traduzir um pensamento em outro pensamento num movimento interrupto, pois só podemos pensar um pensamento em outro pensamento. É porque o signo está numa relação a três termos que sua ação pode ser bilateral: de um lado, representa o que está fora dele, seu objeto, e do outro lado, dirige-se para alguém em cuja mente processará sua remessa um outro signo ou pensamento onde se traduz. E esse sentido, para ser interpretado tem de ser traduzido em outro signo, e assim *ad infinitum*.

A semiose, ou ação do signo, é um processo de interpretação ininterrupto e inesgotável que consiste em uma produção contínua de novos signos que, assim como um pensamento, só pode ser realizada em termos de um outro signo sucessivamente. Destarte, o signo representa algo que está fora dele, o seu objeto, que pode ser físico ou não, como também pode ser um outro signo, além de representar algo para alguém. A interpretação resultante é o que chamamos de interpretante.

Nessa relação triádica entre signo (representâmen), objeto e interpretante na categorização das primeiridades universais, encontramos na secundidade, a partir da relação do signo com o objeto, a categorização em ícone, índice e símbolo. Estes signos estão ligados ao objeto que representam por meio do compartilhamento de características deste, por uma relação de referência e por uma norma ou convenção. Assim, de acordo com Peirce (2003):

Um signo é um ícone, um índice ou um símbolo. Um ícone é um signo que possuiria o caráter que o torna significante, mesmo que seu objeto não existisse [...] Um índice é um signo que de repente perderia seu caráter que o torna um signo se seu objeto fosse removido, mas que não perderia esse caráter se não houvesse interpretante. [...] Um símbolo é um signo que perderia o caráter que o torna um signo se não houvesse um interpretante (PEIRCE, 2003, p. 74).

Sendo assim, quando contemplamos uma pintura na parede, podemos nos deleitar com uma representação iconográfica a partir das semelhanças que vinculam a pintura ao objeto representado. Por outro lado, uma pegada na areia, o movimento de um moinho na direção do

vento que o move ou pistas em uma investigação policial que podemos encontrar na literatura, ou seja, aquilo que aponta para algo estabelece uma relação de referência com o objeto. Já as normas e leis sociais que convencionam o significado dos objetos representados constituem-se como uma lei, o que ocorre pelo seu caráter simbólico.

Destacando o lugar que o índice e o símbolo ocupam através de sua significação, podemos observar que esses elementos não se encontram isolados, mas sim um está contido no outro de forma que podemos analisar em um mesmo objeto diversas formas de representação. Desse modo, este trabalho foca nas representações simbólico-indiciais em que compreendemos como os índices também podem levar à compreensão de normas que estão vinculadas a referências que os índices podem fazer na narrativa aqui em estudo.

4 Desenrolando índices e símbolos da cor verde

Enrolados é uma narrativa que toma como base o tão famoso conto *Rapunzel* e cria uma versão extraliterária em que traz uma adolescente cheia de anseios e em busca de sua emancipação. Às vésperas de completar dezoito anos de idade, o sonho da jovem é presenciar o espetáculo das “estrelas” que sobem ao céu que, por algum motivo ela acredita que a ocorrência deste evento está diretamente ligada à sua pessoa.

Possuidora de cabelos mágicos capazes de curar ou rejuvenescer quem está em contato com ele quando a jovem canta, a jovem vive enclausurada por sua suposta mãe sem saber os reais motivos do distanciamento que ela tem que manter, de forma forçada, das demais pessoas.

Sem ninguém saber de sua existência naquela torre, além de Gothel, determinado dia a sua inexistência é interrompida com a chegada Flynn Rider, com quem embarca em uma jornada rumo às estrelas.

Nessa narrativa, em meio às aventuras de um filme voltado ao público infanto-juvenil, a simbologia e o caráter indicial das cores complementam a significação do texto audiovisual. A relação cromática muitas vezes aponta e convencionam significados que apenas o espectador pode notar e interpretar, podendo, assim, prever ou antecipar possíveis situações na tela. No caso em questão, damos destaque à cor verde que aparece em cena a qual está relacionada a acontecimentos sinistros e denunciam o perigo.

A primeira vez que em que o verde aparece em cena com esta carga simbólico e indicial é o momento em que Gothel vai em busca de uma flor mágica. Este vegetal é responsável pelo seu rejuvenescimento, assim vemos o momento em que a bruxa, responsável pelo desenrolar dos

fatos na narrativa, é inserida em cena para que os demais eventos se sucedam. Observemos a fig. 1 a seguir.



Figura 15: Gothel entra em cena
Fonte: *Printscreen* do filme

Na fig. 1 acima, podemos notar o tom esverdeado fluorescente que a lanterna que Gothel carrega possui. Nesse momento, a carga indiciária da lanterna juntamente como o valor simbólico da mesma nos aponta que esta mulher é perigosa. Vista como a representação do mal no filme, fato reforçado na imagem acima pelo reflexo esverdeado da luz em seu rosto, ela rouba Rapunzel de seu lar, pois esta flor será levada à rainha para que se faça um chá e ela consiga sobreviver. Em consequência desse fato, os poderes mágicos passarão para os cabelos da princesa que nascerá.

Assim, a cor verde constitui-se como um índice pois possui uma relação de interdependência com o objeto representado; tal interdependência se dá pelo fato de que ele só existe porque o seu objeto também existe, mesmo que este seja abstrato, como é o caso da maldade ou do perigo. O caráter simbólico que a cor verde possui ocorre porque o símbolo “[...] se constitui em signo simplesmente ou principalmente pelo fato de ser usado e compreendido como tal, quer seja hábito natural ou convencional, e sem se levar em consideração os motivos que originalmente orientaram sua seleção” (2003, p. 76).

Desse modo, o caráter convencional deste signo se dá pelo fato que em *Enrolados*, nos momentos que a cor aparece assim com um aspecto sinistro e brilhante, se habituou na narrativa a significar a presença da maldade. A presença do verde nos indica que Gothel é uma pessoa perigosa, mesmo que não saibamos ainda quem ela é. O verde nos

influencia, apoia e sustenta a reação do espectador quando ele chega a estas considerações. Na fig. 2 a seguir, podemos ver mais um momento em que o verde aparece com esse caráter fluorescente.



Figura 16: Gothel canta para Rapunzel
Fonte: *Printscreen* do filme

Mais uma vez encontramos o verde presente no filme e este relacionado novamente à figura de Gothel. Observemos que, na imagem acima, embora a luz da lanterna reflita em Rapunzel, mas observamos que a luz sobre a protagonista é pouca. Entretanto, em sua suposta mãe a luz reflete sobre os seus braços, colo e rosto. Assim observamos um sinal de contradição, pois de um lado há uma pessoa bondosa e ingênua, do outro a personificação da maldade. Assim, o verde exerce a função denunciar ao espectador quem está mentindo, incorrendo em falsidade e prejudicando os outros na narrativa.

Outro elemento que precisa também ser observado é a lanterna que, na maioria das cenas, é o objeto que reflete a luz verde e indica que algo ruim acontecerá. Seguindo as considerações de Chevalier e Gheerbrant (2009), a lanterna é um símbolo de iluminação além de representar a imortalidade da alma, enquanto os corpos são perecíveis. Deste modo, ao mesmo tempo que traz clareza ao espectador sobre as reais intenções de Gothel acerca de Rapunzel, também denuncia o caráter imortal do corpo da mulher enquanto tiver sob sua posse a jovem princesa. Ao observarmos a fig. 3 a seguir, notamos novamente a presença da lanterna:



Figura 17: A presença da lanterna
Fonte: *Printscreen* do filme

A lanterna de Gothel, desta vez, apresenta um verde amarelado, indicando a falta de luz devido à distância que ela está de Rapunzel. Assim como na cultura japonesa, a cultura ocidental também compreende a significação da lanterna vinculada à lanterna dos mortos, um ritual caracterizado pela presença da chama da lanterna durante toda a noite junto ao corpo da pessoa morta, conforme apontam Chevalier e Gheerbrant (2009). Para a interpretação dessa simbologia no filme, basta lembrar que, em memória de Rapunzel, por seu desaparecimento, todos os anos os seus pais verdadeiros lançam lanternas ao céu. Por sua vez, Gothel também representa esse aspecto da simbologia vinculada aos mortos, pois se não fosse pela magia da flor, o seu corpo já teria perecido.

De acordo com o aspecto simbólico-indicial que a representação cromática da cor verde apresenta, esta também está vinculada a uma possível morte, conforme podemos analisar a seguir:



Figura 18: Risco de morte para Flynn Rider
Fonte: *Printscreen* do filme

Na fig. 4 observamos que tudo em volta de Flynn Rider está na tonalidade verde. O verde, nesta ocasião, possui a carga simbólica e indicial de avisar ao espectador que o personagem corre risco de morte. Este fato se concretiza quando ele tenta subir a torre ao se agarrar nos cabelos de Rapunzel, mas ele cai em uma armadilha de Gothel e fica entre a vida e a morte.

Observemos também que a tonalidade do verde é muito escura e opaca, denotando a ausência de luz, o que carrega a cena com um ar de tenebrosidade. Assim, a simbologia desse verde pálido possui uma carga subliminar de significado da falta de vida, pois a luz não emana de nenhum lugar. Assim, a cor também aponta, faz referência, indica o perigo que Flynn Rider corre.

Considerações finais

Ao concluirmos este trabalho, observamos que a semiótica constitui-se como um campo de estudos que possibilita ao leitor compreender o significado de elementos que, muitas vezes, passam despercebidos, mas a sua presença tem um papel fundamental para compor a carga de significados do texto.

Assim, a análise da cor verde nos permite compreender que os signos não atuam sozinhos e/ou isolados no processo de significação, pois eles podem ser compreendidos de forma conjunta/complementar. Destarte, um mesmo elemento, como é o caso de uma cor, pode trazer uma carga significativa que ultrapassa o que seria só a simbologia ou só a referência, pois carrega consigo essas duas funções.

Assim, a leitura e análise de textos audiovisuais contribuem também para que, em sala de aula, o professor explore a percepção dos alunos, fazendo com que compreendam que os seus sentidos são influenciados por sinais que emanam a partir da sensação de cores e sons, por exemplo.

Referências

Enrolados. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=hnAuMTcWjPc&list=PL1WcMD6luq5LFHhJ_-TB7iocS-jAnBVjX&index=19>. Acesso em 19 de outubro de 2020.

CHEVALIER, J.; GREERBRANT, A.. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Trad. Vera da Costa e Silva, et al. – 24ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

FERRAZ JUNIOR, E. *Semiótica aplicada à Linguagem Literária*. 2. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

MACHADO, E. *Iniciação à semiótica Peirceana*. 2017. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=NN-KVLlrVn4>>. Acesso em: 4 de maio de 2019.

PEIRCE, C. *Semiótica*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

Reinterpretações do príncipe sapo: uma análise da adaptação cinematográfica da Disney “A princesa e o sapo” e do conto “O poço dos desejos” de Adam Gidwitz

Aline Oliveira do Nascimento
Wilson de Carvalho Silva Araújo
Orientador: Me. Jenison Alisson dos Santos

RESUMO

Contos de fadas já receberam diversas adaptações e reinterpretações de suas versões originais que, por sua vez, surgiram por meio da contação oral de histórias. Em decorrência desses processos, se tornaram contos do imaginário popular, calcando a relevância dessas narrativas nas mais diversas manifestações artísticas como, por exemplo, na literatura e no cinema. Com base nisso, buscamos analisar nesse artigo as adaptações literárias e cinematográficas do conto “O Príncipe Sapo”, uma história antiga e popular que ganhou fama pela versão dos Irmãos Grimm, com foco em duas versões: “O Poço dos Desejos”, capítulo um do livro *Outro conto sombrio dos Grimm*, de Adam Gidwitz, e o longa-metragem animado dos estúdios Disney *A Princesa e o Sapo*. O foco do estudo será analisar como as adaptações citadas reescrevem o texto fonte, adicionando temas contemporâneos – a exemplo do filme, que adiciona personagens negros no enredo e aborda questões raciais, assim como examinar como as adaptações podem trazer um enredo em que a história apresenta significativas subversões em relação ao texto fonte, como é apresentado no conto, rompendo com a ideia de final feliz comumente encontrados nos contos de fadas. Como fundamentação teórica, utilizaremos os estudos de Linda Hutcheon (2011), Gustavo Guedes e Juliana Tonin (2016), Michele Citolin (2017), entre outros. Através da análise comparativa das obras, pretendemos observar como a releitura do conto original pode quebrar com os estereótipos acerca dos contos de fadas e reinserir a história em um contexto crítico social contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Adaptação; Contos de fadas; O poço dos desejos; A princesa e o sapo; O príncipe sapo.

1 Introdução

Neste estudo pretende-se analisar como as adaptações podem reescrever um texto fonte, adicionando temas da atualidade, como é o caso do filme *A princesa e o sapo* da Disney, que adiciona personagens negros no enredo e aborda questões raciais, além de como as adaptações podem trazer um enredo em que a história apresenta um final inesperado, quebrando com as perspectivas clássicas dos contos de fadas voltadas para o *felizes para sempre*, como é o caso do conto *O poço dos desejos* do autor norte americano Adam Gidwitz.

Neste sentido, Linda Hutcheon afirma que “as histórias não são imutáveis; ao contrário, elas também evoluem por meio da adaptação ao longo dos anos. Em alguns casos [...] as histórias viajam para diferentes culturas e mídias. Em resumo, as histórias tanto se adaptam como são adaptadas.” (2011, p. 58). Logo, é normal que o telespectador ou leitor de uma obra adaptada espere por fidelidade ao texto fonte, mas a história pode sofrer mudanças quando é inserida em

novos contextos sociais e históricos, não significando que a história adaptada seja inferior a original, isto na verdade ajuda a permear a história em diferentes períodos e públicos.

2 O príncipe sapo

A história “O Príncipe Sapo”, como os contos de fadas no geral, não tem uma autoria definida. Aqui, contudo, nos basearemos principalmente na versão dos Irmãos Grimm, da qual vamos falar mais adiante. De fato, uma das versões mais antigas e de maior destaque é a em que um príncipe, na forma de um sapo, é trazido de volta a forma humana pelo beijo de uma princesa. Contudo, em seu livro *Outro conto sombrio dos Grimm*, Adam Gidwitz (2016), ao falar por meio da voz narrativa, diz que na versão dos Irmãos Grimm, autores alemães do século XIX que adaptaram diversos contos de fadas, o que quebra a maldição é o ato da princesa jogar o sapo contra a parede, por desprezo. Nestas versões, a transformação não vem por um ato amor, mas sim, como dito, de desprezo e violência.

Há diversas reinterpretações deste conto, seja na literatura ou nos meios audiovisuais. Pretendemos focar em duas. A primeira está presente no livro *Outro Conto Sombrio dos Grimm*, do autor estadunidense Adam Gidwitz, já supracitado. O livro se trata de um romance, com uma história linear se desenvolvendo ao longo de todos os capítulos, porém eles podem ser entendidos separadamente (todos vem no início com a expressão “Era uma vez”), e se tidos como histórias independentes se encaixam na estrutura de conto, que pode ser definido do seguinte modo: “Sobre a composição discursiva do gênero conto, em linhas gerais, Sarmiento e Tufano (2004) conceituam-na a partir dos seguintes elementos: ‘enredo, um único conflito e clímax, uma história com poucas personagens, tempo e espaço reduzidos e um desfecho’.” (GOMES; ALMEIDA, p. 04). Desse modo, os capítulos do livro podem ser lidos de modo isolado e compreendidos assim como contos.

O primeiro capítulo do livro, “O Poço dos Desejos”, e que serve de introdução para a história central, é inspirado no conto de fadas “O Príncipe Sapo”, porém trata-se de uma adaptação contemporânea do autor. Nele, um sapo, que não é príncipe, viveu em um poço durante toda a sua vida com dezenas de salamandras. Um dia, uma garota surge à beira do poço a brincar com sua bola, e acaba fazendo isso por dias enquanto o sapo a admira de longe. Porém, certa vez ela derruba a bola dentro do poço e começa a chorar. O sapo, que deseja ajudá-la, acaba recebendo o dom da fala através das estrelas que admirava, por magia. Assim, ele fala com a garota e a ajuda, sob a promessa de que sejam amigos. Ela, todavia, após conseguir o que queria, o

abandona. Descobrimo que era uma princesa, ele vai até o castelo e bate às portas. O rei permite que entre e jante com eles, embora isso acarrete situações desagradáveis por todo o desprezo que a princesa tinha em relação a ele. Ao final, o rei pede que a princesa o leve para o quarto, para que durma em sua almofada – porém ela, já irritada pela presença do sapo, o pega pela perna e o gira no ar, até que ele tem sua perna decepada pela força e vai embora do castelo sangrando.

À princípio já se percebe uma semelhança com uma das antigas versões do conto, pois acaba do mesmo modo até o ponto em que o sapo é arremessado na parede. Porém, aqui ele não se transforma em príncipe e tampouco os dois vivem felizes para sempre. A voz narrativa, irônica, reafirma o porquê disso: “Por que eles viveriam felizes para sempre depois de ela ter acabado de tentar matá-lo? E por que ser arremessado contra uma parede o transformaria de volta num príncipe? E quem disse que ele era um príncipe em primeiro lugar?” (GITWITZ, p. 35, 2016). Assim, o conto traz uma interpretação, ainda que também mística, mais realista no que diz respeito às consequências dos atos dos personagens, visto que o sapo se arrepende de ter desejado o dom da fala, pois isso apenas o trouxe feridas físicas e psicológicas. Assim, o conto quebra com a premissa clássica, definida por Estefania Maziero e Silvia Helena Niederauer (2009) ao dizer que “Os contos de fadas tradicionais sempre possuem um final feliz e procuram passar uma lição de moral para seus leitores.” (p. 115).

Inserido num cenário mais atual, o autor apresenta uma história ainda ligada a literatura infanto-juvenil, porém com uma mescla de elementos da literatura clássica com o novo contexto proporcionado pela contemporaneidade. Ele indica, no prefácio do livro, que pretende retomar um pouco da estética primária da literatura fantástica dos contos de fadas clássicos, ao dizer:

Houve um tempo em que contos de fadas eram horríveis. Não horríveis por serem entediantes. Não horríveis por serem tão-fofinhos-que-você-quer-se-jogar-pela-janela. Horrível como está definido no dicionário: Horrível (adj.) — que causa sensação de horror, terror, tristeza insuportável e náusea; também tende a produzir pesadelos, fugas aos prantos para as camas de pais e o encharcar de lençóis. (GIDWITZ, 2016, p. 11)

Esta definição faz jus ao tom que é empregado na narrativa do livro, e também neste primeiro capítulo, uma vez que não existe a perspectiva de final feliz quando o conto se encerra. A abordagem dele é, assim, ainda não tão ligada à ideia de horror, mas muito relacionada a um realismo mais moderno em que todos os problemas não são resolvidos por um beijo de princesa por bondade, ou por um ato de desprezo como ser arremessado em uma parede. O desfecho do conto se dá por causa da repulsa que a princesa sentia em relação ao sapo, do qual tinha nojo. Ela diz para o rei, após tocá-lo: “Preciso lavar minhas mãos agora, papai [...]” (GIDWITZ, 2016, p.

31). Assim, ela desejava que ele a ajudasse, mas não pretendia cumprir a promessa de amizade que o fez, sentindo repulsa por ele.

Esta perspectiva se faz presente uma vez que o personagem sempre viveu em um poço, longe de contato com outras pessoas, por isso é representado como ingênuo. Isso pode ser reforçado pela narrativa quando a princesa diz que vai fazer o que ele quer se a ajudar:

Bem, a princesa não pretendia cumprir aquilo, obviamente. Era apenas algo gentil que você devia dizer a pessoas humildes (e, aparentemente, a sapos) para não magoá-las. Ela havia aprendido tudo sobre não magoar as pessoas há muito tempo. Mas o sapo, por não ter conhecido muitos (ou nenhum) humanos, não entendeu aquilo. E ele, pobre sapo, acreditou nela. (GIDWITZ, 2016, p. 28)

Por esta passagem se vê a hipocrisia da personagem, que, como a voz narrativa diz, mentia para não magoar as pessoas. Isso para o sapo, contudo, não fica evidente por não ter conhecimento acerca do caráter das pessoas daquele contexto, e assim ele vai atrás dela. Podemos ver sua inocência se quebrando aos poucos na primeira tentativa que faz de entrar no castelo: “Talvez, pensou ele, a princesa não o tivesse visto quando abriu a porta. Ele era bem pequeno, obviamente. Era fácil não o perceber. Ele repetiu aquilo para si mesmo, tentando encobrir um medo mais profundo de que ela o tivesse, na verdade, visto e batido a porta por isso.” (GIDWITZ, 2016, p. 30). Assim, por ordem do rei ele acaba adentrando o lugar, porém é humilhado pela princesa que, longe das convenções sociais em que antes se mostrava acreditar para “não ferir os sentimentos dele”, o ridiculariza e demonstra nojo ao tocá-lo, quando o rei pede que o faça para que o sapo possa alcançar o prato do jantar. Levando o sapo para o quarto, ela o arrasta grosseiramente até que enfim arranca uma perna dele, que é comida por uma doninha. O sapo, extremamente machucado, vai embora sangrando. A perda da perna pode simbolizar tanto a dor física que ele sentia quanto a emocional, uma vez que ao interagir pela primeira vez com outras pessoas acabou se ferindo gravemente e desejando nunca ter podido falar para ajudar a princesa.

Maziero e Niederauer (2009), ao traçarem um paradigma acerca dos contos de fadas clássicos e contemporâneos, dizem que:

As histórias tradicionais destinadas ao público infanto-juvenil não remetem à vida real, e sim a possibilidades de acontecimentos. Além disso, apresentam personagens passivos, que não buscam a solução para seus problemas, mas dependem de um elemento maravilhoso, geralmente uma fada ou um duende, para enfrentar os impasses que surgem ao longo de sua vida. As temáticas desenvolvidas são, em grande medida, de cunho afetivo, existencial e econômico. (p. 119)

A definição se encaixa com a história original do príncipe sapo, em que a solução mágica para o problema é ou um beijo ou ser arremessado contra uma parede, atos de amor ou repulsa, porém o elemento mágico aqui, que não resolve os problemas do desfecho mas os proporcionam, vem através da figura das estrelas que o sapo admira do poço. Esta intervenção mágica nas histórias clássicas dos contos de fadas surge para proporcionar uma solução aos problemas do protagonista, como a transformação de Cinderela para o baile ou o beijo de amor verdadeiro que tudo cura. Contudo, aqui a intervenção dá ao sapo o dom da fala, que assim o insere no contexto do mundo real, pois antes vivia isolado no fundo do poço, infeliz. Ao se colocar neste novo patamar, entretanto, ele descobre o mundo como um lugar ruim que muito o pode ferir.

À princípio ele havia visto estrelas também nos olhos da princesa: “Mas seus olhos... O sapo os estudou. Seus olhos... Bem, eles se pareciam com o pedaço de céu sobre seu poço quando apresentava seu azul mais claro e profundo.” (GIDWITZ, 2016, p. 22). Isso mostra a visão platônica que ele tinha, primeiro para com as estrelas e depois pela princesa. Ao conhecê-la suficientemente e desejar explicitamente por ela ser amado, entretanto, o encanto se perde e ele se mostra infeliz: “No fim do jantar, ele estava à beira das lágrimas. Seus sonhos de uma vida nova com a princesa com olhos da cor do céu estavam mortos.” (GIDWITZ, 2016, p. 32).

Ainda sobre os contos clássicos e a presença de um elemento mágico, Maziero e Niederauer (2009) salientam que:

Nessas histórias podemos encontrar, na sua quase totalidade, a intervenção do elemento maravilhoso, importante fator que integra o pano de fundo da narrativa e serve como mecanismo para conquistar o leitor e organizar a realidade por meio da fantasia. Embora aparentemente distante da realidade, tal estratégia confirma a necessidade de se passar por determinadas situações para conquistar a identificação do público infantil e, principalmente, para suprir os mais variados níveis de carência, sejam eles de ordem afetiva, social, financeira, religiosa, além de explicar fenômenos da vida, inexplicáveis pela lógica, por meio de uma linguagem simbólica. (p. 112)

Assim, o elemento mágico no conto serve como uma ponte entre a inocência e ingenuidade do sapo para o seu encontro com o mundo real, repleto de dor e, no seu caso, de um amor não correspondido que ainda o fez mal. Portanto, pode-se fazer uma ligação com a passagem da infância para a adolescência e a vida adulta, uma vez que tal transfiguração se faz muito presente na condição humana e, conseqüentemente, se adequa a narrativa aqui analisada. Nesse sentido, a problemática aqui seria de ordem afetiva, se enquadrando com uma das definições das autoras, mas também acerca do amadurecimento ou de seu processo, pois o que acontece no conto é apenas o primeiro acontecimento ruim da vida do sapo no mundo real.

Extremamente abalado, “[...] o sapo desejou nunca ter tido aquele desejo estúpido. Mas desejos não podem ser desfeitos, por mais que se deseje. Um desejo é uma coisa poderosa. Ele tinha o sapo em seu poder. E não estava pronto para libertá-lo. (GIDWITZ, 2016, p. 33). Este trecho do conto corrobora também com seu caráter realista, uma vez que certas decisões não podem ser desfeitas. Agora ele tinha de viver com aquela dor.

A reinterpretação de “O príncipe sapo” por Adam Gidwitz, desse modo, vai contra muitos preceitos dos contos de fadas clássicos, e se utiliza de elementos destes para compor sua visão acerca de uma narrativa mais realista e ligada à modernidade, onde a perspectiva de um final feliz é amiúde deixada de lado.

Ainda sobre esta subversão, trazemos uma citação de Raquel Elisabete Finger Schneider e Sandra Djambolakdijan Torossian (2009) com algumas definições clássicas dos contos de fadas:

Os contos de fadas distinguem-se das demais histórias infantis por características como o uso de magia e encantamentos, um núcleo problemático existencial no qual o herói ou a heroína busca sua realização pessoal e, finalmente, a existência de obstáculos a serem enfrentados pelos heróis (Caldin, 2002; Oliveira, 2001; Radino, 2003; Turkel, 2002). Para Bettelheim (1980), é característica desses contos a presença de um dilema existencial de forma sucinta e categórica. Cashdan (2000) afirma que o conto de fada tem quatro etapas: a travessia, a viagem ao mundo mágico; o encontro com o personagem do mal ou o obstáculo a ser vencido; a dificuldade a ser superada; e a conquista (destruição do mal); a celebração da recompensa. (p. 135)

“O Poço dos Desejos”, de Adam Gidwitz, se enquadra em alguns destes aspectos, como uma problemática existencial que pode ser vista na caracterização dos problemas do sapo.

Contudo, estas definições não o abrangem por completo, pois sua jornada se demonstra muito singular e de modo algum se encerra em algumas poucas páginas. O final, que não dá um fim definitivo à história, indica o prolongamento da vida e da necessidade de se conviver com dores físicas e psicológicas do personagem, que culpa a si mesmo por ter desejado ir além do poço, mas que por isso ainda precisa enfrentar o que o fez mal aprendendo a viver com esse ferimento, pois o mundo real é assim, e esta é uma perspectiva que o autor parece querer trazer, atualizando a narrativa clássica através de uma visão muito mais contemporânea acerca do mundo, da vida e das emoções.

3 A princesa e o sapo

A outra reinterpretação do conto que pretendemos analisar trata-se do filme de 2009 da Disney, *A Princesa e o Sapo*. Nesta adaptação cinematográfica, as principais mudanças estão presentes na ambientação da história, que se passa no sul dos Estados Unidos, na cidade de Nova Orleans. Assim, o filme traz grande enfoque em questões raciais que permeavam a época e o local em que se insere, trazendo personagens negros, além da influência do jazz na composição da história e de personagens. Os elementos místicos ainda estão muito presentes, porém com uma remodelagem.

Logo, a adaptação cinematográfica da Disney reinsere o conto “*O príncipe sapo*” no repertório social, atualizando o enredo. Sobre as adaptações dos contos de fadas Dutra Guedes e Juliana Tonin (2016) destacam que:

A emergente re-popularização destas histórias sob formato de imagem trouxe consequências para a maneira como são contadas, interferindo diretamente no Imaginário. Nestas adaptações, há também a disseminação de novas ideologias características do regime social vigente. Estipula-se que, além de promover o retorno dos contos clássicos à esfera popular, o que garante sucessos de audiência, a mídia de massas tenha como propósito a adaptação dessas histórias à valores modernos. (p.04)

No início acompanhamos o que leva o personagem do príncipe Naveen a se tornar um sapo, que é sua ganância pela possibilidade de voltar a ser rico. Além disso, entretanto, há uma reformulação nos papéis dos personagens principais. Tiana, que representa a princesa da história original, é uma garçonete que sonha em ter seu próprio restaurante, e que quando beija o sapo — seja em decorrência de estar pensando apenas em realizar seu sonho também, de um modo quase ganancioso, ou apenas por não ser uma princesa —, acaba se transformando em sapo também. Assim, os dois partem para procurar ajuda de uma poderosa feiticeira que vive nos pântanos, cuja representação é de uma mulher com vestes que remetem à matriz africana. Entre tentativas em vão de voltarem a ser humanos e o enfrentamento de perigos decorrentes do pacto que o príncipe fez com o feiticeiro que o transformou, a história tem seu desfecho com o casamento dos dois, onde ao se beijarem recuperam a forma humana. Isso pode ser entendido tanto a partir da perspectiva de que ao se casar com ele Tiana se tornou uma princesa e isso quebrou a maldição, como o filme sugere explicitamente, quanto da perspectiva de que desta vez o beijo foi sincero, movido por amor e sem ambições, como uma leitura mais subjetiva pode apontar.

Somos introduzidos no começo do filme a uma referência a história mais conhecida do príncipe sapo, quando a mãe de Tiana, Eudora, está contando a história para Tiana e sua amiga Charlotte quando elas ainda eram crianças:

Ah, por favor querida princesa, só um beijo seu pode quebrar o feitiço terrível que foi lançado sobre mim por uma bruxa má! E aquele apelo desesperado comoveu tanto a bela princesa que ela resolveu se aproximar e pegar aquele animal gosmento, foi chegando para frente, trouxe o sapo até os lábios e deu uma beijoca. Então, o sapo foi transformado em um lindo príncipe, eles se casaram e viveram felizes para sempre. (A PRINCESA E O SAPO, 2009)

No decorrer no filme temos outra referência ao conto quando Tiana, após descobrir que não teria mais o prédio para abrir o seu restaurante, recorre às estrelas e pede que seu sonho se realize. Nesse momento aparece o príncipe Naveen, já transformado em sapo, que pede por um beijo. Assustada, Tiana esmaga o sapo com um livro chamado *O príncipe sapo*, que logo é aberto pelo príncipe na página em que o sapo se transforma em príncipe após ser beijado pela princesa. É neste momento que Tiana é convencida pelas promessas de Naveen de dar o seu restaurante e aceita beijá-lo, tendo como consequência a sua transformação em sapa.

Outra característica do filme é a diferença financeira entre os personagens. Nos primeiros momentos do filme, percebe-se o contraste de renda entre a família de Tiana e a de Charlotte, pois enquanto Charlotte vive em uma mansão repleta de vestidos e brinquedos, Tiana vive em uma casa simples com seus pais. Sua mãe é estilista e o pai trabalha para conseguir abrir um restaurante, sonho que posteriormente se torna o de sua filha. Quando cresce, Tiana passa a juntar suas gorjetas como garçonete e trabalha com períodos extras para conseguir juntar dinheiro para abrir o restaurante, em contraste com Charlotte que tem como única ambição encontrar um príncipe para se casar.

Partindo para uma análise sobre as diferenças entre os brancos e negros, Michele Citolin (2017) observa que “a mudança do cenário é perceptível, casas ricas dão espaço para um local de casas mais simples. Mostrando as diferenças sociais e financeiras entre brancos e negros.” (p.63). E que desta forma “desde criança Tiana aprende que não terá seus sonhos realizados de maneira fácil. Devido sua situação econômica ela precisará trabalhar para conquistá-los” (CITOLIN, p.64, 2017).

Ainda, durante todo o filme temos a presença de canções que dão ritmo a história e se destacam por apresentarem o ritmo do jazz. Dentre essas canções, se destaca a *Lá em Nova Orleans*, que “descreve um pouco a cidade, fala da música do estilo jazz, a felicidade dos moradores, a magia voodoo, e as diferenças sociais” (CITOLIN, p.78, 2017), sendo:

uma cidade por onde o rio desce [...] onde a música começa cedo [...] Sinta a doçura que tem dentro de Nova Orleans, tem magia boa e má, felicidade e tristeza, consiga o que quer depois perca tudo [...] Venha pra Nova Orleans, tem mansões imensas dos Barões do açúcar e do algodão, ricos e pobres seus sonhos vão realizar em Nova Orleans. (A PRINCESA E O SAPO, 2009)

Nessa perspectiva, Citolin (2017) salienta que o filme apresenta três destaques: a cultura negra, sendo a comida, a religião e a música, na qual a comida é representada pelo prato *gumbo* (um ensopado típico da Luisiana), a religião através das duas representações do voodoo e a música através do jazz. Trazendo um enfoque para o voodoo, assim como destacado na música, temos a representação de “magia boa e má”, sendo a má representada pelo personagem Facilier que alega ter ligações com “o povo do outro lado” e apresenta a relação com a magia negra; já a “magia do bem” é apresentada na personagem Mama Odie que ajuda Tiana e Naveen a descobrirem como voltar a forma humana.

Essas três apresentações no filme trazem uma referência histórica que também é destacada por Michele Citolin (2017), sendo o prato *gumbo*:

Segundo o historiador Gwendolyn (apud BRASSEAU, 2012), o termo gombô vem do Oeste da África, muitos escravos africanos vieram desta região para Luisiana afim de aplicar as técnicas para a plantação de arroz. Mas além da origem africana o prato passou por diversas influências francesas, espanholas e alemãs até se tornar o que é hoje. (p.86)

Já o jazz apresenta algumas divergências sobre o seu surgimento, mas que apresentou o seu ápice na cidade de Nova Orleans:

Há muitas controvérsias de que o jazz surgiu mesmo em Nova Orleans ou não (GIOIA, 1997), contudo, o que não se discute é que foi lá que foi popularizado. Durante o século XIX, um número crescente de músicos negros aprendeu a tocar instrumentos europeus, e em suas reuniões, costumavam parodiar músicas europeias. Liderado principalmente por afro-americanos, teve início, na virada do século XX, o movimento do jazz. (CITOLIN, 2017, p.86,87)

Já sobre o Voodoo:

apesar dos escravos terem sido persuadidos para aceitar a religião católica, não desistiram de suas crenças, e as praticavam clandestinamente [...] O voodoo era uma maneira da população afro-americana estabelecer um domínio na sociedade branca, uma manifestação de poder velado (CITOLIN, 2017, p.88).

Logo, através da inserção dessas três referências a cultura afro americana, o filme atualiza a história com fatos do cotidiano que auxiliam na compreensão de fatores históricos.

Por fim, outra particularidade da adaptação cinematográfica é a apresentação da princesa Tiana como uma mulher que não está preocupada em se casar, fato que é questionado por Eudora, sua mãe: “Seu pai tinha uma coisa melhor: amor! E é isso que eu quero para você, querida. Que você encontre o seu príncipe encantado, que dance com ele e que sejam sempre

felizes” (A PRINCESA E O SAPO, 2009). Entretanto, Tiana alega que não tem tempo e que está focada na abertura do seu restaurante.

Nesse sentido, Tiana não se encaixa completamente no estereótipo usual de princesa encontrado nos contos de fadas, no qual

as princesas são representadas com características biológicas e comportamentais marcadas por sua beleza física – pele alva, cabelos loiros (em geral), olhos azuis – e por sua extrema delicadeza, bondade e submissão. De família nobre, a princesa vive num ambiente luxuoso. Sua maior preocupação é sonhar com o casamento e com o príncipe “encantado”. (JUNGES, 2011, p. 37-38 *apud* ROBERTA SANTOS, 2013, p.06,07)

Esta perspectiva se aplica muito mais à personagem de Charlotte. Já Tiana, protagonista do filme, não se adapta tanto fisicamente quanto intelectualmente nas princesas convencionais, fato que também ocorre com o Naveen, sendo um príncipe negro e falido que está atrás apenas de uma mulher com quem possa obter dinheiro. Neste segmento:

Tiana rompe com vários traços discursivos relativos aos contos de fadas. Dentre eles, o fato de trabalhar para sustentar a si e a mãe (e assim ser independente financeiramente) e não ter como foco de sua vida encontrar o príncipe encantado, casar e ser “feliz para sempre”. O príncipe Naveen, personagem com quem Tiana se envolve na trama do filme, também transgredir alguns estereótipos: um rapaz antes boêmio e frágil emocionalmente, após conviver com Tiana e os amigos do pântano, passa a olhar e viver a vida de maneira mais responsável e comprometida. (JUNGES, 2011, p.16 *apud* ROBERTA SANTOS, 2013, p.07)

A *princesa e o sapo*, assim, se destaca como um filme a ser pioneiro na inserção de personagens negros como personagens principais nos contos de fadas, além de trazer várias referências históricas e culturais que auxiliam na construção crítica do filme, quebrando padrões sobre produções audiovisuais baseadas em contos de fadas.

4 Comparação entre o conto e o filme

Partindo da análise dos dois objetos de estudo, é possível perceber divergências e convergências entre as histórias. No conto e no filme existe uma relação com a superstição e a magia, ligadas diretamente com as estrelas que seriam capazes de realizar desejos. No conto, o sapo deseja muito conseguir falar com a princesa que está próxima ao poço e para isso ele faz um desejo para a estrela: “enquanto ele olhava para seus olhos azul-celeste, [...], ele foi além de querer ajudá-la, e até mesmo além de ansiar ajudá-la. Ele desejou aquilo, em sons altos e coaxados de desejos de sapo. Bem, as estrelas ouviram seu desejo e o realizaram.” (GITWITZ, p.

26, 2016). Neste instante, o sapo consegue se comunicar com a princesa e se oferece para ajudar, acreditando que assim ela daria uma chance para ser sua amiga.

Nos primeiros momentos do filme temos uma pequena canção que faz menção às estrelas e o seu poder de realizar desejos: “no céu a estrela vai brilhar, o seu pedido iluminar, a mágica está no ar e nada é impossível” (A PRINCESA E O SAPO, 2009); no decorrer no filme temos em vários momentos a realização de pedidos para as estrelas. O primeiro acontece quando Tiana ainda é criança e sonha em abrir um restaurante com o seu pai. Posteriormente, sua amiga Charlotte pede às estrelas que o seu príncipe Naveen apareça em sua festa. Em outro instante, Tiana, agora adulta, após perder o contrato do prédio que havia comprado para abrir o seu restaurante, suplica para as estrelas na esperança de ter a chance de abrir o restaurante. Diferente do conto, no filme as estrelas não realizam os desejos diretamente, os acontecimentos ocorrem ao acaso, deixando a decisão para o telespectador se foi responsabilidade das estrelas ou não. Nesse sentido, em um diálogo com Tiana ainda criança, o pai destaca que a crença nas estrelas não é suficiente para realizar os seus sonhos, sendo isto possível apenas através de trabalho e dedicação:

[TIANA] O livro de histórias da charlotte dizia que se a gente fizer um pedido para a estrela mais brilhante esse pedido é realizado.
[EUDORA] Então faça um pedido a estrela, querida.
[JAMES] É, deseje e sonhe com muita fé no coração, mas lembre-se, Tiana, que aquela estrela só é responsável pela metade, o resto você faz com muito trabalho, então, aí sim você vai poder fazer tudo que você imaginar. Me prometa só uma coisa, que você nunca vai esquecer o que realmente importa.
(A PRINCESA E O SAPO, 2009)

Nos dois objetos de estudo, a aparência e os desejos se tornam uma punição para os personagens. No conto, o sapo, ao se apaixonar pela beleza da princesa e acreditar que ela fosse *perfeita*, a ajuda a recuperar sua bola, mas no decorrer da história a princesa foge e não tem mais contato com o sapo. Até que um dia ele decide visitá-la no castelo e passa a ser humilhado e rejeitado por ela, terminando com a princesa o pegando pela perna e girando até que ela se soltasse do corpo do sapo, que ferido consegue fugir enquanto “a princesa olhava fixamente para ele com um ar de satisfação repugnante” (GITWITZ, p. 37, 2016).

No filme, o príncipe Naveen chega em Nova Orleans com o objetivo de se casar com uma princesa rica, já que a sua família havia parado de lhe dar dinheiro. Enquanto passava pela cidade, ele e seu ajudante de depararam com um homem chamado Facilier, que alegava que podia “realizar sonhos”. Este homem então mostra ao príncipe que ele pode realizar o seu desejo de ter dinheiro e continuar sendo livre para fazer o que quisesse, enquanto para o acompanhante do príncipe, Facilier ofereceu a chance de trocar de lugar com o príncipe e deixar de ser apenas um

ajudante. Movidos pela ambição, eles aceitam as propostas e em troca o príncipe vira um sapo e o ajudante se transforma no príncipe, mas com efeitos colaterais que fazem seu corpo ficar deformado se não “renovar” o sangue do príncipe real em um amuleto. Outro momento de consequência negativa dos desejos acontece com Tiana, que após desejar algo para as estrelas, se depara com o príncipe em forma de sapo, que pede por um beijo para se tornar humano novamente. Porém, Tiana só beija o sapo após ele prometer que daria o restaurante a ela. Ele concorda, mas o feitiço não se desfaz e Tiana também se transforma em um sapo.

Logo, ao serem movidos pelas suas ambições, sejam elas mais inocentes como a do sapo no conto ou mais complexas como as de Tiana e Naveen, eles são castigados por suas ações.

No conto e no filme temos algumas divergências com relação à adaptação da história original. No conto temos a quebra da perspectiva do “todos foram felizes para sempre”, pois ele aborda através da ironia vários estereótipos dos contos de fadas, conversando diretamente com o leitor sobre as suas expectativas, como por exemplo no momento em que o sapo consegue falar: “O quê? As estrelas ouviram o sapo? E elas realizam desejos? Sim, elas ouviram. E sim, elas realizam.” (GITWITZ, p. 26, 2016). Já no filme, temos uma inserção da história em um enredo repleto de críticas sociais, trazendo uma relação com a segregação racial que ocorreu no sul dos Estados Unidos, em que os negros deveriam ser separados dos brancos através das leis conhecidas como *Jim Crow*, que duraram entre o final do século XIX e o início do século XX. Ainda nesse período, o filme também traz uma forte representação do jazz, que era o estilo musical utilizado pelos negros como forma de expressão artística e protesto.

Considerações finais

Assim, vemos que por meio dos processos criativos por trás das mentes idealizadoras dos projetos de ficção, neste caso no meio literário e audiovisual, um conto de fadas clássico recebe remodelagens e novas perspectivas, seja através da quebra da expectativa e de uma história mais realista, ou por meio da inserção da história em um contexto diferente do original. Estas adaptações possibilitam novas perspectivas de análise e interpretações subjetivas sobre o sentido das obras, desse modo acrescentando mais possibilidades e ampliando o sentido inicial das versões antigas do conto, ainda que trazendo vários dos elementos originais que o compõem enquanto narrativa de conto de fadas.

Referências:

A princesa e o sapo (The Princess and the Frog). Direção: Ron Clements e John Musker. Produção: Peter Del Vecho e John Lasseter. Trad. Manolo Rey e Garcia Júnior. Walt Disney Pictures, 2009. 97 min.

CITOLIN, Michele Maria Crespi. **Representação da negritude:** uma análise da primeira princesa negra da Disney em “A princesa e o sapo”. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, Julho de 2017.

GIDWITZ, Adam. O poço dos desejos. In: _____. **Outro conto sombrio dos Grimm.** Tradução: Rodrigo Abreu. Rio de Janeiro: Galera Junior, 2016.

GOMES, Michele; ALMEIDA, Alayres. **O gênero conto: a organização textual-discursiva em narrativas eletrônicas.** Universidade Federal de Pernambuco.

GUEDES, Gustavo Nery; TONIN, Juliana. **Dos Grimm à Disney:** O imaginário e as transformações de texto no filme “A Princesa e o Sapo”. XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Universidade de Fortaleza, Fortaleza, CE. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Disponível em: < <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-2301-1.pdf>> Acesso em: 27 set. 2020.

HUTCHEON, Linda. Situando a adaptação. In: _____. **Uma teoria da adaptação.** Trad. André Cechinel. Florianópolis: Editora UFSC, 2011, 2ª ed.

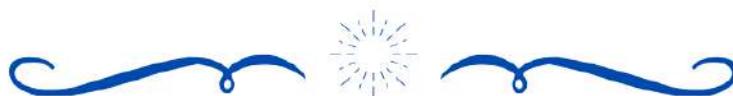
MAZIERO, Estefania; NIEDERAUER, Silvia Helena. **Literatura infanto juvenil: dos contos de fadas às narrativas contemporâneas.** Disc. Scientia, v. 10, n. 1, p. 111-128, 2009.

SANTOS, Roberta Ferreira. **A Princesa Negra que Causou Polêmica.** XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste. Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP. Disponível em: < <https://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2013/resumos/R38-0653-1.pdf>> Acesso em: 24 set. 2020.

SCHNEIDER, Raquel Elisabete Finger; TOROSSIAN, Sandra Djambolakdijan. **Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea.** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 132-148, ago. 2009.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 7:

LITERATURA INFANTO-JUVENIL AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

A infância nas margens do Atlântico: um diálogo entre Brasil e Angola

Daynara Lorena Aragão Côrtes¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo central propor uma conversação entre *Cenas urbanas*, do Júlio Emílio Braz, e *A cidade e a infância*, do José Luandino Vieira. As intersecções entre a literatura afro-brasileira e a literatura angolana estão dispostas de modo a focar nas representações dos espaços periféricos da favela e dos *musseques* por meio da imersão na violência que enreda a população às margens desde a infância. Para melhor compreender o contexto de produção e os cenários engendrados a partir do elemento narrativo espaço, entre outros nomes, apoiamos-nos em Elisângela Aparecida Lopes e Marina Luiza Horta (2014), Eduardo de Assis Duarte (2005, 2013), Maria Aparecida Santilli (1985), Tania Macêdo e Rita Chaves (2007), Luis Alberto Brandão (2013), Lourdes Carril (2006) e Luis Kehl (2010). Assim, a conversação estende-se do campo literário para o histórico, geográfico e sociológico, tendo em vista a amplitude de referências necessárias para o desenvolvimento argumentativo. Com isso, notamos como as travessias temáticas estão intimamente ligadas pelo conjunto de influências exercidas pela literatura brasileira na formação da literatura angolana. Evidenciamos também o poder do discurso dessas narrativas por via do projeto de nacionalização das artes, conjecturando uma produção de caráter engajado que traz a “infância” como uma metáfora do processo de construção das nações imãs.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Favelas; *Musseques*; Literatura afro-brasileira; Literatura angolana.

1. Considerações iniciais

A representação dos espaços marginalizados na literatura faz parte de uma tendência realista, cuja trajetória marca a preocupação de registrar nas artes as experiências cotidianas e a busca pelo retrato fiel da realidade. O século XIX é o marco temporal que data essa corrente filosófica e estética. Entende-se que o quadro histórico e social europeu influenciou de modo significativo nessa nova abordagem já que a intenção maior estava centrada na recusa das propostas românticas e no impulso oferecido pelas transformações técnicas e científicas do período.

Diante disso, tínhamos como realidade a expansão dos impérios europeus, com maior destaque para o britânico, a consolidação da derrocada das verdades absolutas propagadas pelo poder clerical desde o século XV com a expansão marítima protagonizada no primeiro momento pelos portugueses e no segundo pelos espanhóis e possuíamos as bases sólidas de desenvolvimento científico advindo da Revolução Industrial para o que posteriormente impulsionaria novos avanços tecnológicos, tal como vivido no século XX e na contemporaneidade. Em contrapartida, alastrava-se a miséria, a subjugação e a pobreza. Como peso de uma ocupação de território desmedida, as populações locais dos territórios colonizados foram reduzidas a simples força de trabalho escravizado, recusando seus progressos locais científicos, sua força educacional

¹ Licenciada em Letras Português e mestra em Letras Estudos Literários pela Universidade Federal de Sergipe. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Tiradentes.

de base oral, a expansão e contato com outros povos e etnias, sua religiosidade e a organização interna dos grupos.

Em relação à expansão europeia e à representação dessa realidade esfacelada, o crítico literário Edward Said, em *Cultura e imperialismo*, explana: “o império funciona para boa parte do século XIX europeu como uma presença codificada na literatura, ainda que apenas marginalmente visível, à semelhança dos criados das grandes mansões ou nos romances.” (1995, p. 101). Compreende o autor que o desenvolvimento das literaturas nacionais teve como ponto central o império, seja como forma de reforçar valores civilizatórios ligados ao colonialismo ou para recusar. Isso contribuiu para a edificação de releitura da nação com o forjamento de novas identidades culturais.

A observação desse contexto parece-nos oportuna visto que exercerá uma força determinante na busca por narrar os espaços e as histórias dos diferentes povos no século XX. Essa justificativa se aplica à insurgência dos escritos africanos assim como americanos. Especialmente, nas literaturas dos países africanos de língua portuguesa (Cabo-Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique) e no desenvolvimento da Literatura Brasileira em suas vertentes. Tratamos aqui, pelo viés dessa intersecção entre conhecimento histórico, geográfico e sociológico com a literatura, da produção afro-brasileira por meio da voz narrativa do Júlio Emílio Braz, com *Cenas urbanas* (2000), e da produção angolana intermeado por José Luandino Vieira, com *A cidade e a infância* (1960).

Tanto o escritor brasileiro quanto o angolano, ambos arquitetam de forma muito particular o retrato social marginal do Brasil e de Angola. Essas narrativas ajudam-nos a compreender um ideal de nação forjado nos países mencionados a partir da recusa à colonização portuguesa, embora exista um lastro temporal e espacial. O foco no espaço representado às margens do centro urbano, por via das favelas na literatura afro-brasileira e dos *musseques* na literatura angolana, interessa-nos uma vez dado a arena de conflito que se situam os corpos negros. A observação dessa relação entre espaço e identidade é tratada como uma ação política, conforme versa Luis Alberto Brandão, “ele [o espaço] é dado como categoria existente no universo extratextual. [...] se entende espaço como “cenário”, ou seja, lugares de pertencimento ou trânsito dos sujeitos ficcionais, recurso de contextualização da ação.” (BRANDÃO, 2013, p. 59).

Desse modo, é mantida com precisão a estreita relação entre ficção e realidade, entre a literatura e a história. Abrindo as janelas do diálogo entre áreas, atentemo-nos, introdutoriamente, às palavras do historiador francês Michel de Certeau: “o lugar que se dá à técnica coloca a história do lado da literatura ou da ciência. [...] A própria história entra nesta relação do discurso com as técnicas que o produzem. [...] De resíduos, de papéis, de legumes, até mesmo das geleiras e das

“neves eternas”, o historiador *faz outra coisa: faz deles a história.*” (1982, p. 79). A escrita da literatura e da história mantém estreita relação com a perspectiva adotada. Elas se fundamentam na interpretação da realidade como forma discursiva.

Conferimos valor histórico aos escritos literários de Braz e Luandino Vieira já que eles se ancoram no factual e, por essa razão, é possível compreender os países por meios das micronarrativas. Esses relatos são importantes, pois se formam a partir das nuances particulares o quadro nacional. A nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie compreende em *O perigo da história única* que “muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar.” (2019, p. 32). Na busca por atingir esse ideal de humanização, interpretamos as especificidades do Brasil e Angola à luz das representações espaciais contidas nas obras supracitadas e analisadas no decorrer desse trabalho.

2. O gênero conto no alvorecer da literatura brasileira e angolana

Patrini (2005), ao tratar da indissolúvel relação entre contista e público afirma que o ofício de quem conta (seja por via oral ou escrita) é *performance*. Essa ação exige adaptação, escuta, mobilidade e pluralidade. Isso acontece porque as narrativas possuem intrínseca relação com a comunidade que gesta e recepiona as histórias transmitidas.

Nas palavras da estudiosa: “É a performance que permite ao receptor ligar-se à mensagem oral, outorgando identidade ao contador [e] é a performance que faz de uma comunicação oral “um objeto poético”, conferindo-lhe a identidade social através da qual a percebemos e a declaramos como tal.” (PATRINI, 2005, p, 144). Ou seja, ao tratar do exercício de contar e do(a) próprio(a) contista estamos dialogando sobre cultura e identidade, memória individual e coletiva.

Por esse espectro, iniciamos as nossas reflexões buscando compreender a importância do gênero em análise e a atuação de ambos os escritores que se destacam também em outros gêneros, a citar História em Quadrinhos, romance e na poesia. Atentemo-nos ao que Elisângela Lopes e Marina Horta, no tocante à produção de Júlio Emílio Braz, e Maria Aparecida Santilli, em referência à atuação de José Luandino Vieira, abordam.

Júlio Emílio Braz [...] no início da carreira, escreveu roteiros para quadrinhos, atividade que lhe rendeu publicações em vários países, como Portugal, Bélgica, França, Holanda, Cuba e Estados Unidos, e o Prêmio Ângelo Agostini, de Melhor Roteirista de Quadrinhos, em 1986. Escreveu também centenas livros de bolso de banguê-banguê, utilizando 39 pseudônimos. [...] premiado no Brasil e no exterior, tem perto de duzentos livros infantojuvenis, e a maioria deles trata de problemas sociais como a miséria, a violência, e, ainda, o preconceito racial, sobretudo relacionado às crianças e aos adolescentes. (LOPES; HORTA, 2014, p. 224-225)

Por volta dos anos 40 os escritores africanos de língua portuguesa começam a se organizar à volta de canais de divulgação, especialmente as revistas. [...] Em Angola, com o impulso do “Movimento dos Jovens Intelectuais de Angola” e com a bandeira de “Vamos Descobrir Angola” surge a Antologia dos novos poetas de Angola (1950). À Antologia se segue a revista Mensagem (1951-1952) [Cultura (1957-1961)] [...] Os objetivos da revista centravam-se na busca da redefinição e valorização dos dados básicos de caracterização nacional. Os escritores propunham-se à alfabetização e melhoria das condições culturais do operário, a diversificadas atividades no setor da cultura nacional. (SANTILLI, 1985, p. 15).

Embora inseridos em dois diferentes períodos históricos e com diferentes nacionalidades, os escritores mencionados são reconhecidos em seus respectivos espaços de atuação. Os sistemas literários dos quais pertencem e formaram apresentam semelhança: a intenção era recontar a história do povo (afro-brasileiros e angolanos) pelo ângulo dos injustiçados.

No caso da produção *luandina*, mesmo nascido em Portugal, o escritor está agrupado no conjunto da literatura angolana, tendo em vista o projeto de “nacionalismo militante” erguido junto a outras importantes figuras do período, a notar Agostinho Neto, António Jacinto, António Cardoso, Jofre Rocha, Costa Andrade (“Ndunduma”) e Aires de Almeida Santos (“Unhenga Xitu”). No caso da produção de Braz, ele surge como uma voz alternativa ao cânone literário brasileiro, cuja contemporaneidade herda frutos das batalhas de autoria negra enfrentadas por Maria Firmina dos Reis, Luís Gama, Machado de Assis, Lima Barreto, entre outros(as).

Destarte, não há possibilidade de trabalhar com a formação literária do Brasil na atualidade e de Angola na segunda metade do século XX sem esbarrar nesses dois nomes. O erguer da produção nacional sob nova ótica alia-se ao gênero, pois, conforme enuncia Patrini, o conto enquanto força vital nutre “experiência, nossa coragem, e a exaltação do maravilhoso [...] [isso demanda] a fidelidade ao oral, à cultura e às suas versões exige participação ativa e vibrante da memória.” (PATRINI, 2005, p. 120-122).

Ao fazer referência aos dois grandes mestres do conto, o norte-americano Edgar Allan Poe e o argentino Júlio Cortázar, a autora prossegue apontando três acepções da palavra “conto” elaboradas pelo segundo autor citado: 1. narração de um acontecimento; 2. narração oral ou escrita de um falso acontecimento; 3. fábula que se conta às crianças para distraí-las. Ela atesta que, pelas mutações da história, conto e contador se transformam.

As novas formas adaptadas ao texto escrito recebem nuances específicas da realidade em que estão inseridos os contistas. Consequentemente, reflexos manifestam-se em suas produções. O conto como gênero literário (falado ou escrito) é ficção. Porém, pelas transformações ocorridas, principalmente, do século XIX até hoje, o seu diálogo com o fundo histórico enquanto produção de valor documental tem sido mais aceito pela crítica. Isso, por vezes, explica a utilização desse gênero no alvorecer da literatura brasileira e angolana.

O contador contemporâneo serve-se de contos de culturas e de línguas diferentes. Para formar seu repertório, ele não recorre apenas aos diversos gêneros da literatura escrita e oral, mas visita várias culturas e várias línguas, colhendo nelas a matéria-prima de seu ofício de contador. [...] Falar da tradição toca intimamente as origens do sujeito. Em alguns casos, isto o motiva a adotar uma postura mais crítica, a analisar a questão social, coletiva, a partir da experiência pessoal, sem deixar de olhar rumo ao exterior. Diante de tal heterogeneidade e diversidade de gêneros e de fontes, fica difícil delimitar fronteiras. (PATRINI, 2005, p. 127-137)

A matéria-prima, em ambos os casos, é encontrada nas ruas. Isso mostra como os escritores se relacionam com o espaço da cidade, já que as *urbanidades* é foco tanto em *Cenas urbanas* quanto em *A cidade e a infância*. Essa forma de expressão, segundo Cortázar, em “Alguns aspectos do conto” e “Do conto breve e seus arredores”, figura imagens com traços fronteiriços significativos. Ao tratar desse gênero, estamos trabalhando com a “noção de limite”. O autor teoriza metaforicamente.

Um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós, e que explica também porque há tão poucos contos verdadeiramente grandes. (CORTÁZAR, 2006, p. 150-151)

Tratando-se de limites espaciais estéticos, os contos condensam ao longo do tempo saberes, cuja transmissão para a linguagem escrita não apagou a forte influência da tradição oral. No caso da literatura angolana, Tania Macêdo e Rita Chaves, em *Literaturas de Língua Portuguesa*, narram que, por ter uma realidade pluriétnica, Angola recebeu e continua a receber influências dos diversos grupos que ocupam o solo africano, mas também pelas travessias em contato com outros continentes. Nas palavras das autoras: “pode-se afirmar que as manifestações culturais orais angolanas classificam-se em seis classes principais: 1. *Mi-sosSo*; 2. *Maka*; 3. *Ma-Lunda* ou *Mi-Sendu*; 4. *Ji-Sabu*; 5. *Mi-Imbu*; 6. *Ji-Nongo Nongo*.” (MACÊDO; CHAVES, 2007, p. 19). A transmissão dos conhecimentos acontece por meio da ação do “contar”/“narrar” que, traduzido para a expressão idiomática *ku-ta*, “equivalaria aproximadamente a “pôr uma estória”.” (MACÊDO; CHAVES, 2007, p. 19).

Essa ancestralidade corresponde ao ofício *griot*. Conhecido pela ação de transmitir, seja homem ou mulher, a memória dos antepassados com o intento de instruir as gerações mais novas. É nessa fonte que a literatura afro-brasileira bebe.

Ela [a literatura afro-brasileira] surge como etnicidade, isto é, fora da órbita da natureza e como assunção de um determinado pertencimento identitário, para além dos condicionantes fenotípicos. Assim, cabe ao estudo deste conjunto heterogêneo de autores verificar tanto a afro-descendência celebrada, assumida ou apenas admitida

(às vezes de modo envergonhado), quanto aquela outra, subalternizada e reprimida socialmente, recalçada ou mesmo explicitamente repudiada. (DUARTE, 2005, p. 124)

Júlio Emílio Braz compõe o quadro dessa vertente literária nacional. O autor resgata da memória ancestral e das narrativas urbanas que circularam ao seu redor, desde a infância até vida adulta, matéria ficcional para a produção da sua literatura originalmente afro-brasileira. Os corpos e a perspectiva adotada partem da “negritude”, termo associado à nova simbologia que cinge a palavra “negro”, realizada por via do trabalho coletivo de gerações de escritores(as) negros(as) de forma não estereotipada. Principia essa definição o poeta antilhano, radicado na França, Aimé Césaire. Desse modo, trataremos detalhadamente das obras no subtópico a seguir.

3. As favelas e os musseques: *Cenas urbanas* (2000) e *A cidade e a infância* (1960)

Cenas urbanas do Júlio Emílio Braz, lançado em 2000, reúne dez contos. Nomeiam-se: “Os meninos do chafariz”, “Presente de Natal”, “Olheiro”, “Vazio”, “Certos amigos”, “Um instante de inocência”, “Sombras”, “A bola da vez”, “O olhar” e “Selvagem é o vento”. Todas as personagens, submetidas em contextos de violência, circulam no espaço da favela. Os episódios cotidianos urbanos desenham uma geografia da cidade fragmentada racialmente pela ótica infantil que desvela as desigualdades por via da exclusão. A perspectiva adotada reconstrói a imagem da metrópole não mais como uma potência econômica, como uma promessa de centro agregador latino-americano situado no sudeste do país ou, até mesmo, como um oásis brasileiro. O Rio de Janeiro, anunciado pelos pontos da cidade como os Arcos da Lapa, é arena de disputas, contradições e da intensiva segregação.

A recorrência das histórias infantis, atravessadas pelo cenário de guerra declarada pelo Estado contra o tráfico de drogas, mistura-se com os vários tipos de exclusão, cuja população negra é a mais atingida. Dedicado o compilado de contos ao sociólogo Herbert de Souza, conhecido por Betinho como notável defensor dos direitos humanos e da batalha contra a fome no Brasil, a epígrafe registra: “*Este livro é dedicado a Herbert de Souza, que sonhou com uma vida mais feliz e decente para todas as crianças do Brasil, mas infelizmente não pôde ver esse sonho realizado.*” (BRAZ, 2010, p. 3).

Notadamente, a fome, a carência de espaço adequado para moradia e a miséria são temas centrais. Além disso, a representação de corpos infantis masculinos em trânsito mescla-se com a recorrência de meninas subordinadas à prostituição. Evidenciamos excertos de “Vazio” e “Um instante de inocência”.

Olhei novamente para a vitrine. As luzes da cidade atrás de mim refletiam-se nela. [...] Coisas bonitas – joias, perfumes, mulheres e, é claro, impossibilidades de minha vida. [...] Aquela era eu. Uma criança. Treze. É isso aí, treze anos. Não gosto de me ver nos

espelhos e vitrines dessa vida. [...] Batia de arrancar sangue, de me deixar na rua, largada, caída, abandonada, apenas para voltar para Ele pedindo desculpas, choramingando como um cachorrinho sem dono, perseguido pelo medo e o frio da indiferença. [...] Ele penetrou mais profundamente dentro de mim, com uma fúria que eu desconhecia. Vi a morte em Seus olhos e me acovardei. Corri para fora daquele vazio protetor que sempre me acolhera e bati Nele com a primeira coisa que me veio às mãos. (BRAZ, 2010. p. 28-33)

A cidade é linda, mas tão grande e barulhenta que assusta a gente. [...] O moço disse que gostava de ajudar as pessoas pobres como eu e mais um monte de outras coisas que não deu pra entender bem. Pra falar a verdade, nem prestei muita atenção. O moço deve ser político. Fala igualzinho a eles. [...] Não gosto de peru e não gosto quando a mãe me bate, dizendo que bucho de pobre não tem gosto, aceita tudo. [...] Sempre que eu ligo a televisão, vejo todo mundo louro. Se não fosse bonito e ninguém gostasse, não tinha tanto louro na televisão. Tinha gente preta como eu, e isso não tem. (BRAZ, p. 40-44)

Nas duas passagens trazidas, atentamos para a estrutura que enreda as personagens subalternizadas. As alternativas encontradas como escape é o ingresso ao tráfico, à prostituição e ao trabalho infantil. Importante notar que o contexto de violência gesta outras asperezas, conforme o primeiro enredo indica. A mulher, sem nome, reage à tortura de viver com o próprio agressor matando-o: “Tudo é preferível a ver o corpo Dele estirado aos meus pés e coberto com jornais.” (BRAZ, 2010, p. 33). Isso, por sua vez, faz-nos rememorar “Foram as dores que o mataram”, conto da cabo-verdiana Dina Salústio, em *Mornas eram as noites* (1994). O espaço às margens repete-se, pois, assim como as demais personagens, a menina e o menino aliciado estão na favela. O amadurecimento precoce e o abuso do corpo negro jovem revelam a apreensão: “Uma velha, uma velha muito, mas muito velha, aprisionada num corpo que não é meu, num corpo de criança. Pior que isso, um arremedo de mulher” (BRAZ, p. 29).

Lourdes Carril afirma em *Quilombo, favela e periferia*, ao fazer na epígrafe menção ao cientista político brasileiro Vamireh Chacon – “*A favela é filha do quilombo*” (1995) – que “a cidade apresenta-se de forma heterogênea, com a presença de diversos grupos e de territorialidades urbanas de ritmos diferentes.” (CARRIL, 2006, p. 211). A relação dos sujeitos com a cidade é conturbada porque ela está acompanhada da restrição de acesso livre ao núcleo urbano, este pertencente a uma parcela mínima e privilegiada. Ao tentar ultrapassar a fronteira, vê-se compelido(a) entre a rua e as vitrines das impossibilidades como registra a experiência das personagens negras em meio à selva de concreto em “O olhar”: “Seu olhar foi arrastado para o passado ao ver aquela menina do outro lado da vitrine. Um olhar profundo e melancólico para um passado que vinha se esforçando para esquecer. [...] Preferia enveredar pelas multidões sempre passageiras da cidade.” (BRAZ, 2010, p. 57).

O circuito proibido urbano das personagens à deriva por pertencer às vielas estreitas do morro revela um jogo de dominação geográfica colonial, atualizado no contexto pós-abolição ou

da “modernidade tardia” responsável por intensificar as segregações. Achille Mbembe ao trabalhar a partir das categorias “biopoder”, “soberania”, “estado de exceção” e “política da morte” explica:

A “ocupação colonial” em si era uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico – inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e espaciais. Essa inscrição de novas relações (“territorialização”) foi, enfim, equivalente à produção de fronteiras e hierarquias, zonas e enclaves; a subversão dos regimes de propriedade existentes; a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias; extração de recursos; e, finalmente, a produção de uma ampla reserva de imaginários culturais. [...] O espaço era, portanto, a matéria-prima da soberania e da violência que ela carregava consigo. Soberania significa ocupação e, ocupação significa relegar o colonizador a uma terceira zona, entre o estatuto de sujeito e objetivo. (MBEMBE, 2018, p. 38-39)

E por tratar da política da morte, essa é a forma de controle social executada contra a população periférica. Júlio Emílio Braz, ciente dos problemas que cercam a favela, registra significativas passagens de perseguição policial, cuja narração a nível estético engendra uma atmosfera de suspense, este próximo das técnicas cinematográficas ligadas às produções de terror. O cenário labiríntico dos morros corrobora com a proposição. Porém, personifica a cidade, colocando-a como ser que acolhe, mas também repele, espaço que alimenta, por abarcar centenas de trabalhadores(as) cotidianamente em labuta, mas, desabrigados(as), transitam famintos. Vejamos dois fragmentos de “Olheiro”.

Entre as vielas úmidas e escuras da favela [...] Ficou pensando. Por um instante, desviou o olhar dos barracos morro abaixo, das vielas apertadas entre as paredes de madeira apodrecida e tijolos nus, da cidade que crescia na subida do morro e ia se multiplicando em prédios cada vez maiores, ruas mais largas e barulhentas, tomadas por torrentes metálicas de carros, ônibus e caminhões, gente distante e barulhenta, gente que via uma vez ou outra, quando ainda descia para ir à escola, gente que agora não via mais. A grandiosidade da cidade surpreendeu-o. Nunca tinha percebido como o mundo era grande e ia muito além dos barracos dependurados nas encostas do morro. A cidade rugia, contorcía-se, resmungava e espermeava como um gigante mal-humorado. O céu era infinito. (BRAZ, 2010, p. 23-24)

A polícia batera tanto em seu irmão mais velho que ele vivia pelos becos da favela sem dizer coisa com coisa e chorando feito criança, a ponto de fazer xixi na calça. [...] Quebrou-se o encanto. A pipa desapareceu atrás de um dos barracos e seus olhos, que seguiam simplesmente hipnotizados, viram-na subir ainda mais veloz do que antes, trazendo consigo os policiais. Muitos deles. A realidade de um azul hostil e implacável.

A polícia!... – ainda teve tempo de gritar. Foi só. Nada mais. Os tiros começaram em seguida. O céu azul perdeu-se no trovejar enfurecido de gritos selvagens que partiam de todos os lados. Um forte estrondo feriu seus ouvidos e alguma coisa bateu com força em sua testa, arremessando-o para dentro do barraco. Tiroteio. Gritaria. Choro. O corpo desabando para trás, inesperadamente leve e sem vontade própria. (BRAZ, 2010, p. 26-27)

Sujeitos atordoados sem perspectiva são personagens protagonistas da prosa de Braz. Eles se encontram em situação de decomposição tal como o espaço de trânsito: a favela. Para entender sua origem, reportemo-nos às palavras de Luis Kehl em *Breve história das favelas*: “A

[sua] origem última é sempre a mesma: disparidade social e concentração de renda, às vezes aliadas diretamente a fenômenos de êxodo rural.” (KEHL, 2010, p. 51). O pesquisador trabalha a favela positivamente, cujo modo de socialização antecede a organização urbana das cidades modernas. Semelhantemente, o autor de *Cenas urbanas*, ao trazer para o palco da Literatura Brasileira *afro-brasilidades*, humaniza essas vivências trazendo à luz da produção nacional um olhar revelador do ponto de vista da formação social do Brasil.

Enviesados pelas análises até aqui levantadas, focando na representação do espaço à margem do núcleo urbano, *A cidade e a infância*, do José Luandino Vieira, traz o contexto das vivências angolanas nos *musseques*. A obra reúne também dez contos listados: “Encontro de acaso”, “O despertar”, “O nascer do Sol”, “A fronteira de asfalto”, “A cidade e a infância”, “Bebiana”, “Marcelina”, “Faustino”, “Quinzinho” e “Companheiros”. Por ter sido publicado em 1960, sabe-se que a emergência dos locais alternativos de moradia estava cada vez mais crescente. O domínio colonial aproximava-se do fim, tendo em vista que, cerca de quatorze anos depois, Angola logra da outorga da independência política (1975).

No contexto da segunda metade do século XX, no tocante à expansão dos bairros populares, a nação acompanha o contexto dos países periféricos. O cenário assemelha-se, pois segue uma tônica própria dos resultados causados pela inserção à nova ordem mundial comandada pela globalização, esta entendida pelo domínio de território em uma nova conjuntura de dominação por via da expansão do capital. A militarização do Estado, acompanhando as assertivas de Mbembe, persiste em uma nova roupagem. Luis Kehl prossegue nas análises.

Slums, favelas, barrios, shanty towns, villas-miseria, musseques, ou que nome tenham, existem no mundo inteiro, e cresceram como nunca a partir do século XIX com a expansão do colonialismo europeu e depois norte-americano, e de modo exponencial e descontrolado a partir da segunda metade do século XX, pelas mais diversas razões, mas seguindo sempre o mesmo roteiro de concentração de renda de um lado e abandono e desigualdade social de outro. (KEHL, 2010, p. 23)

Diante do trânsito temporal de ruptura com a presença colonialista em solo africano, o apelo à memória faz erguer uma nova leitura da população local, cuja mistura de etnias é o aspecto que salta aos olhos no decorrer da obra. Desse modo, temos em “Encontro de acaso” um enredo que parte do fluxo das lembranças do antigo “chefe da floresta” nas aventuras do Kinaxixe ao estar diante do amigo: “a canção de todos nós, meninos brancos e negros que comemos quicuerra e peixe frito, que fizemos fugas e fiskas e quem em manhãs de chuva deitávamos o corpo sujo na água suja e de alma bem limpa íamos à conquista do reduto dos bandidos do Kinaxixi.” (VIEIRA, 2007, p. 15).

O repertório linguístico originado das línguas locais ressalta a influência do *umbundo*, *kimbundu*, *kikongo*, *côkwe*, *nganguela* e *kwanyama*. Eles revelam-se nas histórias da infância junto às narrativas de muxixeiros e quitandeiras. Conforme versou o poeta baiano Waly Salomão, a “ilha de edição”, ao referir-se à memória, é contemplada pelos casos que circulam em torno do passado das personagens. Notemos o excerto de “O nascer do Sol”, dedicado à memória do Carlitos: “Era o tempo dos catetes no capim e das fogueiras no cacimbo. Das celestes e viúvas em gaiolas de bordão à porta de casas de pau-a-pique. [...] Era o tempo da paz e do silêncio entre cubatas à sombra de mulembas.” (VIEIRA, 2007, P. 29).

A representação do espaço urbano fragmentado segue de modo semelhante ao visto em *Cenas urbanas*. No entanto, a zona fronteira não é demarcada pelo morro ou pelas ruas estreitas que contrastam com o centro comercial, mas pela separação entre o sítio asfaltado com suas casas de alvenaria e a rua de barro vermelho com as moradas improvisadas de zinco e de pau-a-pique. Indispensável para análise é o conto “Fronteira de asfalto” que, além de expor esse recorte paisagístico, relewa a atuação violenta da polícia frente à população negra, na figura de um menino de nome Ricardo. Antes, porém, vejamos a descrição da “cidade do colonizador” e da “cidade do colonizado”, trabalhada por Frantz Fanon em *Os condenados da terra*.

A cidade do colono é uma cidade sólida, tôda de pedra e ferro. É uma cidade iluminada, asfaltada, onde os caixotes do lixo regurgitam de sobras desconhecidas, jamais vistas, nem mesmo sondadas. [...] A cidade do colono é uma cidade saciada, indolente, cujo ventre está permanentemente repleto de boas coisas. A cidade do colono é uma cidade de brancos, de estrangeiros. A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra, a médina, a reserva, é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. [...] onde os homens estão uns sôbre os outros, as casas umas sobre as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade acocorada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada. (FANON, 1968, p. 28-29)

Luandino Vieira reescreve essas duas cidades em uma só por meio dos cenários costurados no decorrer dos enredos. A criatividade linguística segue acompanhando a consciência revolucionária própria de um escritor que, durante a juventude, passou pela Casa dos Estudantes do Império, núcleo de recebimento de estudantes das colônias em Lisboa e centro revolucionário que abrigou grandes nomes da luta independentista na África Lusófona. Figura história também presa por diversas vezes pela Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE), cuja presença no campo de concentração no Tarrafal, em Cabo Verde, abrigou a feitura do romance mais conhecido: *Luuanda* (1963). Atrelado à recusa ao Estado Novo (1933-1974), comandada por António de Oliveira Salazar (1889-1970), o escritor ergue uma batalha política de filiação e atuação efetiva na guerrilha por meio do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). Nesse

sentido, esboça o anúncio de guerra em passagens que remontam a tensão do período.

Retornando à divisão urbana supracitada, atentemos-nos às passagens a seguir.

– Bons tempos – encontrou-se a dizer. – A minha mãe era a tua lavadeira. Eu era o filho da lavadeira. Servia de palhaço à menina Nina. A menina Nina dos caracóis loiros. Não era assim que te chamavam? – gritou ele.

Marina fugiu para casa. Ele ficou com os olhos marejados, as mãos ferozmente fechadas e as flores violeta caindo-lhe na carapinha negra.

Depois, com passos decididos atravessou a rua, pisando com raiva a areia vermelha e sumiu-se no emaranhado do seu mundo. Para trás ficava a ilusão. [...]

– Marina, preciso falar-te.

A mãe entrara e acariciava os cabelos loiros da filha.

– Marina, já não és nenhuma criança para que não compreendas que a tua amizade por esse... teu amigo Ricardo não pode continuar. Isso é muito bonito em criança. Duas crianças. Mas agora... um preto é um preto... As minhas amigas todas falam da minha negligência na tua educação. Que te deixei... Bem sabes que não é por mim! [...] subitamente o facho da lanterna do polícia caqui bateu-lhe na cara.

– Alto aí! O que é que estás a fazer?

Ricardo sentiu medo. O medo do negro pelo polícia. Dum salto atingiu o quintal. As folhas secas cederam e ele escorregou. O *Toni* ladrou.

– Alto aí seu negro. Pára. Pára negro!

Ricardo levantou-se e correu para o muro. O polícia correu também. Ricardo saltou.

– Pára, pára seu negro!

Ricardo não parou. Saltou o muro. Bateu no passeio com violência abafada pelos sapatos de borracha. Mas os pés escorregaram quando fazia o salto para atravessar a rua. Caiu e a cabeça bateu pesadamente de encontro à aresta do passeio. [...] Na noite ficou o grito loiro da menina de tranças. [...] Ao fundo, cajueiros curvados sobre casas de pau-a-pique estendem a sombra retorcida na sua direção. (VIEIRA, 2007, p. 39-44)

Marina e Ricardo cumprem a função de evidenciar a tensão das relações sociorraciais construídas sob a égide do racismo estrutural. A tomada da infância e a derrocada da inocência rondam o contato entre personagens. A intervenção da mãe ao questionar a amizade entre uma menina branca e um menino negro ainda na iniciação da juventude expõe como a aceitação da população negra nos espaços de trânsito dessa parcela social tinha limites. Entre crianças, como ser depreciativo e irrisório, o menino negro é aceito. Após o passar do tempo, fica insustentável pensá-los ainda próximos. Dessa forma, os abismos sociais e territoriais se alargam, já que, conforme Alberto Brandão esboça, o corpo toma a dimensão territorial no universo extratextual.

Na esfera pública têm destacada importância os mecanismos coletivos de identificação e pertencimento, para os quais são determinantes os fatores que demarcam, no âmbito de certa comunidade, o que é aceito como central e o que, aliado do centro, vem a configurar os espaços – territoriais e simbólicos – periféricos. Na noção de periferia (que remonta à longe tradição, na história da humanidade, do gesto colonizador, o qual inclui os mais diversos métodos de espoliação) está imbricada a dimensão da *distância*. (BRANDÃO, 2013, p.40)

A ação violenta da polícia visualizada também na produção de Júlio Emílio Braz aprofunda ainda mais as fissuras urbanas. O terreno das impossibilidades para Ricardo, assim como para Bebiana, Marcelina e Faustino – personagens protagonistas que dão título aos contos posteriores

– segue sendo explorado por José Vieira Mateus da Graça, o nosso escritor de pseudônimo Luandino Vieira. A prostituição repete-se como forma de assimilação e ascensão social: “Fiquei a olhar o aspecto sujo e pobre de tudo aquilo. Ali onde a criança dormia, a cama da mãe. A cama da sua vida de mãe-prostituta.” (VIEIRA, 2007, p. 72). As manifestações racistas prosseguem sendo esboçadas, como denota o enredo de “Faustino”, apelidado por crianças do prédio onde trabalhava por “cachorro Bóbi” e, especialmente, pela inadequação do trabalho braçal a sua particular dedicação aos estudos: “Estudar não é para ti [...] Era um negro que tinha a mania de estudar.” (VIEIRA, 2007, p. 84).

Considerações finais

Com base nas reflexões dissolvidas no decorrer das análises de *Cenas urbanas* (2000) e *A cidade e a infância* (1960), notamos como a conversação entre os contos do ponto de vista temático é estabelecida, principalmente, no tocante à estratificação sociorracial. Entre as favelas e os *musseques*, apontamos para a presença central de personagens negras em constante situação de vulnerabilidade. Em alusão às mulheres, a violência reintera a exclusão e a perpétua situação de subjugação na tentativa de manterem-se próximas ao núcleo urbano, passando pela objetificação do próprio corpo. A realidade cruel mencionada se estende às crianças, eixo central de ambas as obras.

Destarte, a infância possui nuances importantes pelo viés da contextualização de produção e publicação tanto no Brasil quanto em Angola. Tratando-se da literatura afro-brasileira, voltada à escrita para o público infanto-juvenil, Júlio Emílio Braz engendra temas de cunho social pesados em uma estética próximas das narrativas cotidianas. A linguagem acessível e diluída em metáforas esperançosas, a exemplo da pipa em “Selvagem é o vento” – “Felicidade era um pedaço de papel brilhante confinado aos limites de uma armação de bambu, refletindo a luz do sol.” (BRAZ, 2010, p. 60) – arquiteta uma imagem criada para atender, sensibilizar e educar um(a) leitor(a) iniciante, cuja elaboração da compreensão da realidade nega a democracia racial brasileira falsamente propagandeada por anos.

No tocante à literatura angolana, a infância em José Luandino Vieira é a metáfora da etapa histórica da própria nação. Ou seja, ainda submetidos ao controle do império português, o tempo é marcado pela progressão das narrativas infantis com retorno permitido pela memória até alcance da transgressão coletiva. A ruptura é simbólica visto que o enfrentamento direto alia-se ao projeto de instrução primária pela alfabetização, como aponta o conto título da obra “A cidade e a infância”: “Lembra-se do dia em que o pai o ensinou a ler a primeira palavra. Na *Província de Angola* escrita

a letras grandes: GUERRA.” (VIEIRA, 2007, p. 49). O espaço urbano marginalizado persiste como eixo narrativo.

A fragmentação do território e das biografias que circulam sobre as áreas, tanto nas favelas brasileiras quanto nos *musseques* angolanos, conjecturam os princípios de segmentação e “desterritorialização”, uma vez dado o sentimento de não pertencimento ao progresso da nação e a contenção às margens. O já citado camaronês Mbembe, em alusão à partilha do espaço sob dominação colonial e (neo)colonial, reintera que “sob condições de soberania vertical e ocupação colonial fragmentada, comunidades são separadas segundo um eixo de ordenadas. Isso conduz a uma proliferação dos espaços de violência.” (MBEMBE, 2018, p. 46). Essa dinâmica de fragmentação territorial resulta de um projeto de precarização da vida que parte de um fator externo, por meio de uma guerra infraestrutural declarada que espelha a dominação discursivo-ideológica. O espaço é representado pela situação de degradação assim como as pessoas que transitam sobre essas zonas.

Diante disso, a descrição da “cidade do colonizado” supracitada aplica-se às narrativas vistas no decorrer dos contos das obras em análise. Destaca-se a significativa passagem de Frantz Fanon ao tratar da degradação do espaço como projeto de dominação colonial. O espaço das ausências caminha lado a lado com a abundância da miséria. Nesse contexto, a linguagem utilizada pelos escritores Júlio Emílio Braz e José Luandino Vieira apoia-se no jogo dos contrastes, cujo cenário paisagístico retratado ancora-se no habitual e cotidiano, trazendo à literatura vivências de pessoas comuns. Por essa razão, é evidente a utilização de termos do uso oral da língua no caso, especialmente, da obra *A cidade e a infância* (1960). Além do fator do gênero conto ter uma forte ligação com a esfera verbo vocal, como vimos em Maria Lourdes Patrini, isso acontece porque há uma busca de nacionalização das artes por meio da valorização dos elementos locais, o que direciona o(a) artista a buscar nas etnias e em suas línguas um arcabouço de referências.

No decorrer dos dez contos tanto de Braz quanto de Luandino, vemos a constância da violência em diferentes biografias costuradas pelas personagens. Embora o foco narrativo seja o quadro urbano à margem, não há o reforço das imagens estereotipadas divulgadas por tantos anos do Brasil e de Angola, no tocante à pobreza. Existe, no entanto, a elevação de uma ótica crítica e muito mais humanizadora, visto que as micronarrativas preenchem a grande colcha de retalhos que formam a nacionalidade de ambos os países. O diálogo entre literaturas escritas em língua portuguesa e o foco dado aos dois escritores na contemporaneidade contribuem na onda de descentralização de obras reconhecidas nos espaços além-fronteiras. Igualmente, reconhece o trabalho engajado que sustenta a atuação da literatura afro-brasileira e da literatura angolana.

Por esse viés, contemporâneos a nós, ambos os escritores arquitetam (re)leituras da *brasilidade* e da *angolanidade*, rumando para um novo futuro a partir da escritura de suas histórias. O processo de criação literária se funde com o desenvolvimento de novas formas interpretativas acerca da formação nacional. Essa distante do modo como os europeus compreendiam as populações colonizadas. São edificadas novas formas de refletir sobre a situação dos grupos às margens. A intelectualidade por via de uma literatura de cunho engajado, com a constância do retorno ao passado, apresenta-nos a pluralidade que enreda os contos por meio de um passeio afetivo pela cidade e por seus arredores: entre as favelas e os *musseques*.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRANDÃO, Luis Alberto. *Teorias do espaço literário*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BRAZ, Júlio Emílio. *Cenas urbanas*. São Paulo: Scipione, 2010.

CARRIL, Lourdes. *Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania*. São Paulo: Annablume, 2006.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1982.

CORTÁZAR, Julio. *Válise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura, política, identidades: ensaios*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

_____. *Por um conceito de literatura afro-brasileira*. In: FERREIRA, Elio; FILHO, Feliciano José Bezerra. (Orgs). *Literatura, história e cultura afro-brasileira e africana*. Teresina: Editora da UFPI, 2013.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

KEHL, Luis. *Breve história das favelas*. São Paulo: Claridade, 2010.

LOPES, Elisângela Aparecida; HORTA, Marina Luiza. Júlio Emílio Braz. In. *Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX*. Org. Eduardo de Assis Duarte. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

MACEDO, Tania; CHAVES, Rita. *Literaturas de língua portuguesa: marcos e marcas*. São Paulo: Arte & Ciência, 2007.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

PATRINI, Maria de Lourdes. *A renovação do conto: emergência de uma prática oral*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

SANTILLI, Maria Aparecida. *Estórias africanas: história & antologia*. São Paulo: Ática, 1985.

SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VIEIRA, José Luandino. *A cidade e a infância: contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

A resignificação da cultura através da memória e o testemunho em *Becos da Memória* de Conceição Evaristo

Luana Micaelhy da Silva Morais¹

Arthur de Sousa Ferreira²

Rosilda Alves Bezerra³

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a obra literária *Becos da Memória*, da Escritora Conceição Evaristo, em busca de elementos que constituem a memória e os fatos históricos em contexto micro (comunidade/favela). Trata-se de uma revisão bibliográfica que pretende verificar quais os elementos verbais da narrativa que representam a resignificação da cultura e da diversidade de um povo, através de suas experiências e da memória individual e coletiva dos sujeitos ficcionais no contexto da favela. Para tanto, o trabalho possui relevância por se tratar de uma literatura ficcional de escritora afro-brasileira que, a partir de suas narrativas, consegue transmitir aspectos relacionados à cultura, à diversidade e à resistência do povo negro, imerso num contexto de descaso. Pretende-se apresentar no decorrer do presente escrito fragmentos do texto literário referentes à cultura, diversidade, identidade e pertencimento. Por fim, apresentaremos as relações entre as narrativas com os conceitos estudados, além de apresentar as considerações finais. O embasamento teórico é sustentado em escritores que tratam da temática, a saber, Evaristo (2008), Duarte (2011), Miranda (2019), Pollak (1989), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Memória; Oralidade; Cultura.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho iremos abordar de que moda a memória e o testemunho inseridos em uma narrativa afro-brasileira refletem na retomada da ancestralidade de um povo, como a cultura aparece no enredo intitulado *Becos da Memória* (2017) da escritora Conceição Evaristo. Sabemos que a concepção de memória é amplamente discutida no campo literário, esta, pode ser definida em memória individual e memória coletiva. Portanto, é de grande relevância a percepção do ressignificado de práticas culturais na literatura afro-brasileira.

Maria da Conceição Evaristo de Brito é uma notável professora e escritora brasileira contemporânea sendo especialmente ativa nos movimentos pela luta negra. Nasceu em 1946, em uma favela na cidade de Belo Horizonte, sua mãe foi lavadeira, sabia ler e escrever e graças a este domínio escrevia em um diário e contava suas questões cotidianas.

Conceição Evaristo afirma que cresceu rodeada por palavras, em suas entrevistas faz questão de enfatizar que as palavras que a rodeiam não eram apenas escritas, mas sim uma imensa memória oral familiar. Em toda a obra da autora, a memória e oralidade ocupam um lugar

¹ Graduada em pedagogia pela (UEPB) / Mestranda em Literatura e Estudos interculturais (UEPB/PPGLI).

luana.morais@aluno.uepb.edu.br

² Graduado em Direito (UNIFACISA) / Pós-Graduação em Direito e Processo do Trabalho (UNIFACISA)

arthur_dsf5@hotmail.com

³ Doutora em Letras (UFPB) / Mestre em Comunicação e Semiótica (PUC/SP) Graduada em Letras (UFRN).

Professora do Quadro permanente do PPGLI e do PROFKETRAS/UEPB.

rosilvaalvesuepb@gmail.com

fundamental, desde a infância a escritora esteve submersa no universo da narrativa. “Cresci possuída pela oralidade, pela palavra. As bonecas de pano e de capim que minha mãe criava para as filhas nasciam com nome e história. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia” (EVARISTO, 2005, p. 201).

A memória possui grande importância por se tratar de fonte de preservação dos fatos vivenciados, sejam eles individuais ou coletivos. Para tanto, o *corpus* deste trabalho é o texto literário da Conceição Evaristo, livro intitulado *Becos da Memória* (2017). O objetivo precípua deste trabalho é analisar a obra supracitada em busca de elementos que constituem a memória e os fatos históricos em contexto micro (comunidade/favela). Trata-se de uma revisão bibliográfica que pretende verificar quais os elementos verbais da narrativa representam a revitalização da cultura e da diversidade de um povo, através das experiências e da memória individual e coletiva dos sujeitos ficcionais no contexto da favela que compõem a narrativa através do olhar de Maria-Nova. O percurso metodológico consiste na revisão bibliográfica, análise e comparação da teoria juntamente com o texto literário em questão analisado.

2 A literatura afro-brasileira pelos becos da memória

Pensar na literatura e sua importância para a sociedade tem sido de grande valia para se perceber a presente visibilidade que a literatura afro-brasileira vem conquistando ao longo do tempo com destaque a autoras negras, a exemplo de Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, dentre outras, que por meio de suas experiências diversas, escreveu sobre a pobreza e as mazelas sociais dos espaços urbanos a partir de um escrito testemunhal. Neste sentido, a literatura afro-brasileira possibilita a fala dos sujeitos silenciados por um contexto histórico racista, discriminatório e excludente.

A denominação Literatura afro-brasileira, como aponta Duarte (2011), é um termo que ainda está em construção, e [...] “remete ao tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos. Processo de hibridismo étnico e linguístico, religioso e cultural” (DUARTE, 2011, p. 07). A temática dos escritos se constitui por questões diversas, culturais, raciais, de gênero, são escritos híbridos e plurais.

No que concerne a literatura afro-brasileira, a escrita de Conceição Evaristo nos possibilita visualizar os testemunhos de sujeitos negros, pobres e marginalizados, que ao longo da história foram silenciados. Por este motivo a personagem Maria-Nova deseja um dia escrever tudo que está em sua memória, para que muita gente conheça a história de seu povo. No enredo podemos

visualizar "vozes consideradas ilegítimas, não autorizadas, como as de negros, pobres e outras minorias surgem como sujeitos protagonistas que se fazem ouvir e que produzem nessa vertente literária" (XAVIER, 2018, p. 214).

Becos da memória trata-se de uma narrativa que nasceu em 1987/88, e foi, conforme elucida Evaristo, seu primeiro experimento em construir um texto ficcional com (fundindo) escrita e vida, ou melhor dizendo, escrita e vivência. Só quase vinte anos depois o livro que se acostumou com o esquecimento foi publicado no ano de 2006. Conceição destaca que em poucos meses sua memória transformou em ficção lembranças e esquecimentos de experiências que sua família e ela tinham vivido um dia. A autora deixa claro que, "Becos da memória é uma criação que pode ser lida como ficções de memória. E, como a memória esquece, surge a necessidade de invenção" (EVARISTO, 2017).

Inicialmente na narrativa é possível verificar que a personagem Maria-Nova busca apresentar por meio de sua vivência as histórias coletivas dos sujeitos que compõem o campo ficcional. É possível identificar temáticas de gênero, raça, etnia e violência, tais temáticas são abordadas através do recurso da memória dos personagens que apresentam reflexões acerca da realidade social brasileira, em especial no contexto da favela. Conceição Evaristo compõe o livro com traços autobiográficos, os quais constroem a personagem protagonista Maria-Nova. É por meio da memória desta personagem que contemplamos reflexões e conhecemos histórias e aspectos culturais dos integrantes da favela. A memória permite que a protagonista construa uma narrativa da realidade dos moradores da favela em vias de despovoamento.

No romance as memórias surgem de maneira fragmentada, há um movimento de idas e vindas das histórias permeadas pelas lembranças de Maria-Nova. Na narrativa a protagonista busca histórias para contar ao leitor, e em certo momento ela passa a sentir a dor e o sofrimento semelhante às dores dos personagens. A medida que Maria-Nova escuta as histórias, seu coração se enche de tristeza e a protagonista compartilha do sofrimento com seus semelhantes. São memórias de homens, mulheres e crianças, os quais sofrem um contexto excludente por se tratar de personagens negros, pobres e marginalizados. Trata-se também de uma narrativa pautada em ancestralidade e valorização da identidade negra.

O texto é permeado por uma narrativa de cunho testemunhal e das experiências individuais e coletivas, tomando forma o conceito de escrevivência idealizado pela escritora, que trata justamente de escrever a vida cotidiana, as experiências da parcela de sujeitos negros que compõem a sociedade, porém, são amplamente silenciados por um contexto histórico racista e excludente. Para a escritora, a escrevivência permite o transbordamento da memória e sua montagem com a história, penetrando nos espaços em branco do texto (EVARISTO, 2008). A

autora em entrevista destaca que, sua literatura possui a experiência pessoal tanto quanto experiências coletivas, por partir justamente da subjetividade de uma coletividade.

Miranda (2019) complementa “o conceito de escrevivência foi formulado pela autora inicialmente como método de trabalho e instrumento cognitivo para a leitura de seus próprios textos” (p. 272). Mas, como é perceptível, tal conceito tomou dimensões maiores no que tange o campo literário. A escrevivência torna-se estratégico, pois se trata das experiências de sujeitos que estiveram por muito tempo, silenciados (MIRANDA, 2019). Como postulado por Evaristo, em suas narrativas se escreve a história e vida de seu povo, a escrevivência é aquilo que viveu e vive é este direcionamento que permite o pertencimento da memória e dos testemunhos e uma escrita direcionada ao povo negro.

Beco da memória conta histórias de moradores de uma favela, ora vista pelo olhar da personagem Maria-Nova, que ouvia atentamente as histórias contadas pelos mais velhos, ora por um narrador onipresente. São memórias da autora, que, como a mesma adverte no início: “Nada que está narrado em *Becos da memória* é verdade, nada que está narrado em *Becos da memória* é mentira” (EVARISTO, 2017). Toda a narrativa é permeada por muita oralidade e todos os personagens contam suas histórias de vida e experiências por meio de testemunho, como pode ser comprovado a partir das considerações de Oliveira:

Os fragmentos que compõem *Becos da memória* procuram aliar a denúncia social a um lirismo de tom trágico, o que remonta ao mundo íntimo dos humilhados e ofendidos, tomados no livro como pessoas sensíveis, marcadas, portanto, não apenas pelos traumas da exclusão, mas também por desejos, sonhos e lembranças. Violência e intimismo, realismo e ternura, além de impactarem o leitor, revelam o compromisso e a identificação da intelectualidade afrodescendente com aqueles colocados à margem do que o discurso neoliberal chama de progresso. (OLIVEIRA, 2009, p.621).

A questão da oralidade está muito presente na vida da escritora, visto que, suas raízes africanas são amplamente valorizadas em seus escritos. A íntima relação entre a oralidade e a memória nessas tradições aparece com clareza na figura dos *griots*, “guardiões da memória, que de aldeia em aldeia cantavam e contavam a história, a luta, os heróis, a resistência negra contra o colonizador” (EVARISTO *apud* MACHADO, 2017).

Na narrativa a figura de Tio-Totó representa claramente um traço cultural africano, pois ele é um contador de história. Na perspectiva benjaminiana, a arte de narrar às histórias e preservá-las cabia aos mais velhos, está prática em África sempre foi muito recorrente, a sabedoria dos mais velhos era amplamente respeitada, assim como verificamos no enredo. Tio-Totó também se apegava a elementos religiosos tanto de origem africana quanto europeia. Por se tratar de um

homem mais velho, filho de escravos e que sentiu na pele como era trabalhar em fazendas pós-abolição, suas matrizes culturais são tanto africanas quanto europeias.

É perceptível que muitos personagens mantêm ainda muitos costumes africanos. Além da religião, outros elementos como a música são apresentados na narrativa, é notável que Evaristo apresenta não apenas elementos culturais afrodescendentes, estes que são híbridas e constituídos de uma diversidade.

Os personagens mesclam as matrizes religiosas: “garrafadas” e “pretos velhos” constituem-se elementos da religião africana; e o “Deus que se vinga por eles e que um dia lhes daria o reino dos céus” faz parte da religião europeia. Vê-se, dessa forma, uma hibridização religiosa e cultural, pois o “sinhô branco” faz uso dos elementos religiosos africanos e os negros esperam no Deus dos brancos a sua salvação (XAVIER, 2018, p. 116).

Outra prática descrita na narrativa são os festivais de bola, onde os moradores da favela se reuniam para assistir o jogo, eram nestes momentos em que todos se divertiam e de certo modo esqueciam por um momento as dificuldades da vida e o problema da desocupação da favela. “Além dos festivais de bola, outro momento em que a favela respirava alegria era nas festas juninas. Numa casa ou noutra sempre se assentia uma fogueira” (EVARISTO, 2017, p. 43). Junto com as festas juninas são narrados também as celebrações religiosas que faziam parte dos costumes da favela. Todos os anos determinados meses eram dedicados a rezar o terço nos barracos de quem aceitasse a presença do santo. Maria-Nova que sabia ler muito bem, logo tornou-se uma tiradeira de terço, e os ouvintes que sabiam a reza decorada a respondiam sempre em coro a oração pronunciada. Sua oração preferida era a salve rainha, está descrevia bem a situação que todos ali viviam. Uma angústia lhe tomava o peito, pois queriam despovoar a favela que se localizava próximo a dois bairros ricos (EVARISTO, 2017).

A narrativa apresenta os personagens recontando/relembrando suas experiências, seus traumas e sofrimentos. “são perdas que não podem ser esquecidas”, perdas e mais perdas, lutas. (EVARISTO, 2017, p. 31). Ao passo que a personagem Maria-Nova escuta as histórias, ela as guarda em sua memória, são histórias na sua maioria tristes, angustiantes, mas a menina não se cansa de ouvir e guardar. Esta anseia um dia escrever tudo que sabe sobre a favela e seus moradores, para que mais e mais pessoas conheçam a vivência dos moradores da favela.

Maria-Nova é uma das poucas personagens que frequentava a escola e apesar das dificuldades diárias, consegue fazer uma leitura de mundo crítica, ela refletia e questionava, sobre a desigualdade que assolava os seus parentes e vizinhos, enfim, todos que a rodeavam. Questionava-se também sobre sua condição de menina negra frequentando uma escola e apenas uma colega negra dentro de uma sala com mais de 40 alunos, e de como o mundo era desigual.

Maria-Nova “Lia e comparava as coisas. Comparava tudo e sempre chegava a algum ponto. Uma vez a professora de História falou alto, no meio de todos, que ela era a única aluna que chegava às conclusões. E sempre a professora de português elogiava as suas composições” (EVARISTO, 2017, p. 110). É notável as inferências feitas por Evaristo à personagem Maria-Nova e como esta se assemelha com a história da escritora. História de luta e resistência de uma menina negra que se destacou na escola e lia o mundo de maneira crítica.

Na seguinte citação é possível verificar de que forma Maria-Nova se sentia acerca de sua condição na escola, quando pensava na sua condição de negra, descendente de escravos e como esta temática ainda era muito presente em sua vida, a senzala se assemelhava a vida de seus familiares e vizinhos moradores da favela.

Lera e aprendera também o que era casa-grande. Sentiu vontade de falar à professora. Queria citar, como exemplo de casa-grande, o bairro nobre vizinho e como a senzala, a favela onde morava. Ia abrir a boca, olhou a turma e a professora. Procurou mais alguém que pudesse sustentar a ideia, viu a única colega negra que tinha na classe. Olhou a menina, porém ela escutava a lição tão alheia como se o tema escravidão nada tivesse a ver com ela. Sentiu certo mal-estar. Numa turma de quarenta e cinco alunos, duas alunas negras, e, mesmo assim, tão distantes uma da outra. Fechou a boca novamente, mas o pensamento continuava. Senzala-favela, senzala-favela! (EVARISTO, 2017, p. 73)

A personagem Dora, descrita na narrativa, relembra sua infância com lágrimas nos olhos, as brincadeiras de roda, a sua mãe que fazia os quitutes das patroas. A prática de fazer quitutes por mulheres negras é antiga, as que podiam fazer e vendiam nas feiras como forma de conseguir renda e sustento para casa. Nota-se que a representação da mulher enquanto sujeito que trabalha e adquire o sustento da casa é presente no decorrer do enredo, sejam as lavadeiras de ganho, as domésticas ou catadoras de lixo. Todas trabalham e são colocadas como mulheres de garra e coragem, que, apesar da vida difícil almejam para os filhos um futuro melhor, sendo neste cenário, a educação a única porta de entrada para tal sucesso.

A figura do negro contada por Maria-Nova no personagem de Negro Alírio é narrado por meio de uma perspectiva positivada, um negro com cultura, personalidade, beleza e identidade. Este aprendeu a ler quando criança na fazenda em que viveu e desde cedo almejou pra ele e seu povo uma vida melhor. Via as injustiças sociais e a ausência de oportunidades que seus semelhantes tinham em ter um trabalho que não fosse braçal. Negro Alírio é posto como um sujeito determinado, que valoriza suas raízes e sua identidade negra e afrodescendente. Este personagem nos é apresentado por meio de uma literatura de resistência, pois trás uma

desconstrução da figura negra na sociedade. Muitas vezes descrita como aculturado, preguiçoso e baderneiro.

Na narrativa é notável que os acontecimentos relacionados à escravização são retomados de um modo muito subjetivo pela maioria dos personagens, sabe-se que a escravização faz parte da memória coletiva, visto que, tal prática se desenvolveu por um longo período de tempo, afetando milhares de pessoas, deixando outros milhares marcados por tal acontecimento. O compromisso de não esquecer é a forma que os grupos oprimidos encontram de fazer com que a humanidade não se esqueça da história criminosa ocorrida no passado (RICOUER, 2007). No fragmento que se segue é possível identificar o pertencimento do personagem Tio Tatão diante da sua vida e da vida de seus antepassados:

Um dia Tio Tatão disse-lhe algo: Menina, o mundo, a vida, tudo está aí! Nossa gente não tem conseguido quase nada. Todos aqueles que morreram sem se realizar, todos os negros escravizados de ontem, os supostamente livres de hoje, se libertam na vida de cada um de nós, que consegue viver, que consegue se realizar por meio de você. Os gemidos estão sempre presentes. É preciso ter os ouvidos, os olhos e o coração abertos (EVARISTO, 2017, p. 111).

O fragmento acima nos permite verificar que o personagem toma a dor do antepassado e relata que é necessário ouvir e não esquecer. O ato de tomar para si a dor do outro se consolida quando o personagem de Tio Tatão dialoga com Maria-Nova e reflete sobre os antepassados que muito sofreram e foram vítimas de preconceito, os reflexos da escravização aparecem em narrativa. Quando um negro consegue se sobressair na vida, se destacar, esta conquista pertence a todos os negros, do mesmo modo, caso um negro venha sofrer algum tipo de preconceito, o grupo todo sentirá aquele tipo de violência.

A personagem Maira-Nova é negra e vive em uma condição subalternizada, mas encontra na leitura e na escrita um lugar que lhe propicia ler o mundo de maneira crítica. Conforme elucidada Evaristo (2005) acerca do fazer literário das mulheres negras “Pode-se dizer que os textos femininos negros, para além de um sentimento estético, buscam tematizar um outro movimento, aquele que abriga todas as suas lutas. Toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se toma o lugar da vida” (p. 206). Referente alusão enfatiza a importância dos textos literários negros escritos por mulheres tratem de temáticas tão atuais de luta, resistência e lugar de fala.

Outro fato marcante ao longo da narrativa é de como a escritora descreve algumas localidades da favela, e, as torneiras locais onde todos tinham que ir buscar água, referência marcante na vida de todos os personagens. As torneiras públicas representavam para Maria-Nova inúmeras lembranças e acontecimentos ali passados e presenciados. Ao passo que o processo

de desmonte da favela se aproximava cada vez mais da personagem ela ia relatando fatos que via e ouvia nas proximidades das torneiras públicas da favela. De acordo com Pollak (1989), os lugares, objetos e pessoas portam lugar elementar no que concerne a constituição da memória e tal percepção é observada no decorrer da narrativa. A partir desse contexto, conforme Pollak,

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis. (POLLAK, 1989, p. 10).

Os relatos de história oral presentes na narrativa referem-se a importância de se narrar, Maria-Nova, chega à conclusão que não é o bastante só ela e poucas pessoas saberem de suas histórias, das histórias de sua gente. Por este motivo, a personagem decide escrever as histórias que estavam guardadas em sua memória. Evaristo diz o seguinte sobre o seu escrever:

Gosto de escrever, na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco. Escrever pode ser uma espécie de vingança. Às vezes fico pensando sobre isso não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança (EVARISTO, 2005, p. 202).

Como posto acima, para Evaristo, a escrita significa um ato doloroso, mas ao mesmo tempo uma forma de diminuir a dor, pois, é por meio da escrita que o silenciamento imposto ao seu povo pode ser rompido. Por este motivo a narrativa representa um ato revolucionário, pois possibilita a divulgação da cultura, diversidade e voz de um povo silenciado.

Considerações Finais

O enredo apresenta uma história não linear a princípio, mas, à medida que o leitor junta os fragmentos conseguimos identificar uma linearidade. É narrado as dificuldades de um povo que enfrenta o processo de desfavelamento de uma comunidade carente. Para tanto, as histórias das personagens são contadas por alguém que anseia eternizar as suas memórias e as memórias dos que fazem parte de sua vida. Posto isso, percebe-se a necessidade que a personagem Maria-Nova tem de escrever tudo o que faz parte de seu cotidiano, bem como as histórias que lhe são contadas. A escrita de um livro é o objetivo principal e a maneira que a

protagonista acredita ser a sua contribuição para que a sociedade conheça a história de sua gente.

A escritora Conceição Evaristo recorre a sua memória e de seus familiares para ficcionalizar *Becos da Memória*, de modo que, as memórias resgatadas dos sujeitos apresentam um cunho revolucionário. Escrever a vida e a história de homens, mulheres e crianças que passam por situações de abandono e descaso e perdem sua humilde morada para dar lugar à construção de um bairro nobre é a maneira que a escritora encontra de eternizar aquelas pessoas e suas memórias.

As personagens que constituem o ambiente ficcional da favela guardam memórias individuais e coletivas, todas de algum modo reconhecem e tomam para si da dor alheia. Mas quando pensamos em um contexto mais amplo, fora da favela, a vida daquelas pessoas torna-se alheia. Diante de tudo, os personagens ainda encontram meios para se alegrarem, como é descrito nos festivais e manifestações culturais diversas identificadas na obra. Por fim, destacamos a importância da escrita e a concepção de que por meio desta a história individual e coletiva dos negros encontra uma oportunidade de tornar-se uma história oficial.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, "O narrador". In: *Magia, técnica, arte e política*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DUARTE, E. A. e FONSECA, M. N. *Por um conceito de literatura afro-brasileira*. S. (Org.) *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, vol. 4: História, teoria, polêmica. Disponível: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/teoricos-conceituais/Artigoeduardo2conceitodeliteratura.pdf> Acessado em 02 de dez. 2020

EVARISTO, Conceição. *Escritoras brasileiras contemporâneas gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face* In: *Mulheres no Mundo – Etnia, Marginalidade e Diáspora*. Nadilza Martins de Barros Moreira & Liane Schneider, (orgs). João Pessoa, UFPB, Idéia/Editora Universitária, 2005.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória. Releitura*, Belo Horizonte (2008), n. 23.

EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*, -- 3. ed., -- Rio de Janeiro: Pallas, 2017. 200 p.

MACHADO, Bárbara Araújo. *Memória, história e literatura na obra da escritora negra Conceição Evaristo*. Disponível em <http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373468999_ARQUIVO_TrabalhoBarbaraAraujoFG2013.pdf> Acessado em 26 de set. 2020.

MIRANDA, Fernanda R. Conceição Evaristo in: *Silêncios prescritos; estudos de romances de autoras negras brasileiras (1859-2006)*. -Rio de Janeiro: Malê, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. "Escrevivência" em *Becos da memória*, de Conceição Evaristo. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 17(2): 344, maio-agosto/2009.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

RICOUER, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução: Alain François [et al.]. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

XAVIER, N. R. G. D. *Reconstrução Identitária na Literatura Afro-brasileira de Conceição Evaristo*. Revista Decifrar - Ano 2018, Vol. 6, N. 1 disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/Decifrar/index> Acessado em 30 de nov. 2020.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

Discutindo racismo e machismo n'A Chuva Pasmada de Mia Couto: vontades de verdade no discurso ficcional

Fernanda Gomes MATTOS¹
Maria Angélica de OLIVEIRA²

RESUMO

O escritor Mia Couto tornou-se referência na literatura africana de língua. Discutindo no texto ficcional as questões de sua terra, Moçambique, a literatura miacoutiana, situada no período pós-colonial, aborda múltiplas temáticas, a exemplo do racismo e de machismo. Neste artigo, pretendemos discutir estas temáticas através da obra *A Chuva Pasmada* (2004). Trata-se de uma história de uma chuva que não chove, narrada por um menino (personagem narrador que não tem nome). Enquanto os membros da família do menino se interrogam e tentam compreender este fenômeno insólito, as batalhas individuais e interiores vão se mesclando e dando o tom de prosa e poesia que compõem o romance. Propomos olhar para a obra, inscrita na literatura infanto-juvenil moçambicana, através das lentes teóricas da Análise de Discurso de filiação francesa, procurando identificar as vontades de verdade acerca da identidade do sujeito mulher negra que atravessa a narrativa. Para tanto, nossa fundamentação teórica será embasada em estudos discursivos e culturais, dialogando com as obras de Malidier (2003); Pécheux (2011), Foucault (1996), Hall (2016), e em autores que discutam questões do feminismo negro, feminismo decolonial, racismo: Vêrges (2020), Kilomba (2019), Almeida (2019). Este artigo é um recorte da pesquisa de iniciação científica concluída no presente ano. Acreditamos que este objeto de estudo tem valor político e educativo imprescindível à formação humana por viabilizar discussões caras às práticas e relações sociais, a exemplo dos regimes de verdade patriarcal e racista que estruturam nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo; Machismo; Vontade de verdade; Discurso; Literatura africana.

1 Introdução

O escritor Mia Couto tornou-se referência na literatura africana de língua portuguesa dada a riqueza e qualidade da sua produção literária. Discutindo no texto ficcional as questões de sua terra, Moçambique, historicamente situado no período pós-colonial, a literatura miacoutiana aborda múltiplas temáticas, a exemplo do racismo e de machismo.

Nosso estudo parte da obra “*A Chuva Pasmada*”. O romance foi publicado pela editora Ndjira em 2004 com ilustrações da designer Danuta Wojciechowska, dividido em 17 capítulos, consolidando-se como uma obra de fruição literária e estética. Mia Couto nos conta a fantástica história de uma chuva que não chove, que, suspensa no ar, nega-se a regar a terra ressequida e quase morta. Uma chuvinha que vai envolvendo em seu mistério a vida de cada uma dos personagens do enredo. Buscando responder a razão da chuva pasmada, cada personagem interroga sua própria existência.

¹ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa/Língua Francesa pela Instituição UFCG. E-mail para contato: fernandagmattos@gmail.com

² Doutora em Letras pela Instituição UFPB. E-mail para contato: mariangelicasr@gmail.com

O romance juvenil é narrado por um menino e seu avô. Através do olhar de ambos, os vestígios da memória, da cultura e da sociedade pós-colonial moçambicana são postos em evidência. O menino, narrador intradieético, narra, ao longo do romance, os segredos e as mutações dos membros de sua família, desnudando suas identidades. A partir de uma construção poética e misteriosa, características próprias desse escritor moçambicano, temos acesso à construção dos personagens e às relações de poder que os envolvem. As personagens não têm nome próprio, são chamados apenas de menino, avô, pai, mãe, tia, mulher, exceto a avó, a ela é dado o mesmo nome da personagem principal da lenda dos primeiros habitantes daquele lugar, Ntweeni.

A família é composta pelo menino, seus pais, a tia e o avô, este também referenciado como “o mais velho” que junto ao menino também é narrador ao contar histórias dos membros da família, do nascer do rio. Outros personagens compõem esta narrativa, a exemplo do grande patrão branco, dono da fábrica, e o seu filho, o menino branco – demonstrando como as relações de poder circulam e as possibilidades de assujeitamento dos personagens são construídas além do âmbito familiar. Trata-se de uma família pobre, identificamos esta característica quando é descrita a casa em que moram – telhado de zinco; e em outros momentos que compõem as cenas do romance, a exemplo de quando o menino estranha ao receber o comando de calçar o par do sapato, pois é de costume calçar um sapato por vez para não gastar.

A característica da literatura miacoutiana, o fantástico, não está presente apenas no fenômeno que intitula o livro, a chuva pasmada, mas também no avô que está secando, na cadeira que representa a avó falecida Ntweeni; nas lágrimas em forma de pedrinhas. O fantástico também está presente nas explicações que os membros da família dão para o fato de a chuva não chover: ora é maldição, ora a chuva dorme, ora se perdeu no caminho do seu fazer.

Apesar de a história do “menino” e sua família se passar no espaço do discurso ficcional, conseguimos (nos) identificar nesse espaço, dado o atravessamento de vontades de verdade presente no mundo real, vestígios de nossa formação social. Mergulhamos no mistério e ficamos inquietos: porque afinal a chuva não cai? Cenas de racismo e de machismo estão emaranhadas nos fios do texto, ratificando o diálogo entre o real e o ficcional. Assim, nosso estudo propõe uma leitura discursiva da obra supracitada, a partir da Análise de Discurso da linha francesa, na qual buscaremos evidenciar as vontades de verdade que atravessam a construção do sujeito-mulher-negra no romance.

Este estudo é um recorte de pesquisa de iniciação científica no âmbito do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica – PIVIC: Identidades do Sujeito-Mulher no Romance “A Chuva Pasmada” de Mia Couto: regimes de verdade, discurso e poder.

2 Lentes teóricas da nossa leitura discursiva

A análise de discurso francesa – AD francesa, enquanto teoria de entremeios, de fronteiras, tem como objeto de estudo o discurso. Malidier (2003), ao fazer a discussão sobre o percurso da AD sob a construção teórica de Michel Pêcheux, relaciona este objeto como um “[...] lugar teórico em que se intrincam literalmente todas suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito” (p. 15), a “Tríplice Entente” (MALDIDIER, 2003, p. 67) donde temos o encontro teórico de Marx, Freud e Saussure, ou seja, o materialismo histórico, a psicanálise e a linguística. A partir dessa compreensão sobre AD conseguimos um importante direcionamento, a saber, perceber o discurso como inserido nas relações sociais, historicamente situado, constituído a partir de formações ideológicas.

Para Pêcheux (2011), não se trata de discutir sobre a natureza das palavras – sistemas, regras, estruturas, mas nas construções que essas palavras se organizam para formar sentido, ou seja, trata-se do processo de produção do discurso. O teórico afirma que as formações discursivas, por sua vez, são constituídas por formações ideológicas, definindo-as como um [...] conjunto complexo que comporta atitudes e representações que não são nem ‘individuais’, nem ‘universais’, mas que se referem mais ou menos diretamente a ‘posições de classes’ em conflito umas com as outras (p.73, grifos do autor).

Esta declaração é fundamental à AD, e conseqüentemente ao nosso estudo, pois elucida que o sentido não está posto apenas nas palavras, na sua forma/estrutura, não sendo uma questão que possa ser compreendida em sua totalidade sob a ótica exclusiva da linguística, uma vez que “As palavras mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva para outra” (PECHEUX, 2011, p. 73). Ademais, cabe observarmos como a estrutura societária e suas relações influenciam nas formações ideológicas e discursivas, visto que nem tudo pode e deve ser dito.

Uma categoria da AD francesa que adotamos no estudo é a interdiscursividade ou a exterioridade constitutiva do discurso, a memória do dizer (ORLANDI, 1996). Malidier enfatiza que há de ser considerado o já dito, o pré-construído, os discursos anteriores. De acordo com essa autora,

[...] o interdiscurso não é nem a designação banal dos discursos que existiram antes nem a ideia de algo com a todos os discursos [...] o interdiscurso designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função das relações de dominação, subordinação, contradição. Ele esclarece o que a experiência sugere: na luta política, por exemplo, não escolhemos nosso terreno, temas, nem mesmo nossas palavras. (2003, p. 51).

Isso posto, cabem duas considerações a respeito do assujeitamento e das formações ideológicas. Ferreira (2007) nos ajuda a compreender a primeira, quando ratifica que o assujeitamento é condição para o ser, para o dizer, bem como para a compreensão e a interpretação dos sentidos. Trata-se de um indivíduo interpelado pela ideologia a se tornar sujeito, o que afeta e determina o seu dizer. Assim, na AD, para Ferreira (2007), “[...] trabalha-se com um sujeito dividido, com uma categoria teórica construída para dar conta de um lugar a ser preenchido por diferentes posições-sujeito em determinadas condições circunscritas pelas formações discursivas (FERREIRA, 2007, p. 18)”. Esta colocação de Ferreira acerca da AD é coerente com a categoria de formação ideológica de Pêcheux (2011), a qual é composta por uma ou mais formações discursivas, determinando o que pode/deve ser dito e vinculado às posições de classes dos sujeitos, bem como suas atitudes e representações.

Uma das tarefas que buscamos empreender, a fim de alcançarmos nosso objetivo geral, é a pensarmos o lugar das relações de poder que atravessam o cotidiano, as identidades, enfim, o discurso n”A Chuva Pasmada”, especificamente os regimes de verdade do racismo e machismo. Para tanto, embasamo-nos nas teorias do discurso de Michel Foucault.

Foucault (1996), em “A Ordem do Discurso”, discorre sobre questões de método para a análise do discurso. Antes, lança mão da seguinte hipótese:

Em toda a sociedade a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade (p. 8).

Foucault parte do princípio de que o discurso é controlado e que não é neutro ou transparente, mas está sob o jugo das relações de poder que são intrínsecas – não naturais – à sociedade. Estas relações se exercem na produção do discurso, na troca de signos (FOUCAULT, 2009), na apropriação do saber e construção de verdades: sistema escolar, sistema prisional, sistema judiciário, por exemplo. Instituições que demarcam e exercem a verdade, controlam o discurso, disciplina-o.

Foucault não fala em poder, verdade – singular – mas em relações de poder e regimes de verdade; defende que o exercício do poder circula por diferentes camadas sociais, em qualquer tempo e espaço, articulando-se, transitando entre os sujeitos, principalmente através das relações de comunicação (1999b). Independentemente do tipo de relação – amorosa, institucional, econômica, religiosa – as relações de poder fazem-se sempre presentes, nas quais os sujeitos buscam direcionar a sua conduta e a do outro (FOUCAULT, 2004b).

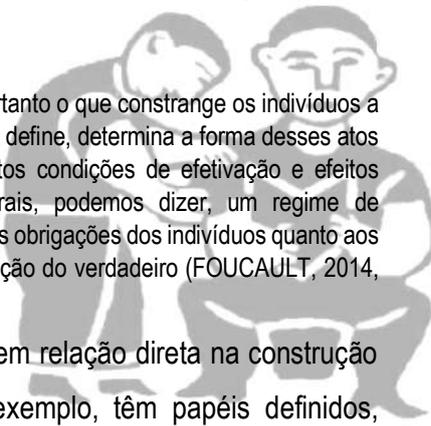
É na obra “A Ordem do Discurso” que Foucault (1996) apresenta procedimentos internos e externos de controle e delimitação do discurso. A despeito dos procedimentos externos, são três sistemas de exclusão: interdição, separação e a vontade de verdade. É sobre esta última que nos debruçamos para fins teórico e metodológicos da análise.

A vontade de verdade estipula um regime de verdade para cada época, vinculada à vontade de saber. Tem suporte institucional historicamente construído, que o reforça e reconduz. As implicações para a construção do discurso estão em como/quais verdades são alicerçadas, reproduzidas, valorizadas, aplicadas; ou, no contraponto, quais são excluídas, rechaçadas. Os suportes são múltiplos e entranhados na estrutura social: saber médico, literatura, etc. Consoante Foucault, “[...] essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte institucional tende a exercer sobre outros discursos uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (p. 18)

A vontade de verdade apresenta-se como verdade universal, incontestável – os aquários citados por Veyne (2009), no dizer de Foucault (idem) uma força doce e universal. Segundo esse autor:



Um regime de verdade é portanto o que constringe os indivíduos a essa atos de verdade, o que define, determina a forma desses atos e estabelece para esses atos condições de efetivação e efeitos específicos. Em linhas gerais, podemos dizer, um regime de verdade é o que determina as obrigações dos indivíduos quanto aos procedimentos de manifestação do verdadeiro (FOUCAULT, 2014, p. 85).



Os discursos, alicerçados sob os regimes de verdade, tem relação direta na construção das identidades. O sujeito homem e o sujeito mulher, por exemplo, têm papéis definidos, identidades postas, dentro de um regime de verdade patriarcal. Pensando nas relações de trabalho, dentro desta vontade de verdade, é natural que às mulheres sejam atribuídas as atividades domésticas, do cuidado. Sob este regime, mediante o suporte das instituições, é o homem que tem o poder sobre o corpo da mulher, em que atos de violência física podem ser justificados em nome do amor. Aqui destacamos a palavra “natural”, atentando que “[...] nada do que é humano é adequado, racional ou universal” (VEYNE, 2009, p. 18).

Não obstante, identidade é outra categoria que consideramos chave para o nosso estudo, pertinente de demarcarmos antes de prosseguir para a análise da obra. O conceito de identidade, assim como o de poder, muitas vezes é compreendido como algo centralizado, unificado, imóvel. Hall (2016) defende a ideia de que a identidade é algo fragmentado, em constante transformação. De acordo com esse autor, “[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do

nascimento” (2016, p. 38). Por exemplo, a identidade de um sujeito mulher assujeitado às ordens do marido ou pai é uma identidade forjada no seio de um regime de verdade do patriarcado, assim como a identidade do sujeito homem machista que se nega às atividades domésticas, pois a ele caberia apenas na manutenção material do lar.

Estas são as lentes teóricas para nos auxiliar a desvelar os regimes de verdade que constroem o sujeito-mulher no romance em questão, nosso objeto-fronteira, como sinaliza Ferreira (2007), assumindo-o como prenhe de materialidade discursiva e histórica, o que nos propomos a fazer no tópico a seguir.

3 Vontades de verdade do racismo e machismo n’A Chuva Pasmada

São três fios condutores que buscam explicar o fenômeno da chuva pasmada, todos os três vinculados às personagens mulheres: a mãe, a tia e a avó Ntoweni. A forma como as explicações se dão na narrativa tem implicações na construção de suas identidades, nos regimes de verdade que estão sujeitas.

A história se passa em uma aldeia onde recentemente se instalou uma fábrica. Com o advento da chuva pasmada, a mãe culpa os *fumos da fábrica*³ e pede ao marido que tome uma atitude:

SD1: - Marido, você que é o mais senhor, vá à fábrica e fale com eles...
- Está maluca, mulher? Sou pobre, quem vai escutar um ninguém como eu?
(COUTO, p. 10).

O fato de a mãe afirmar que o marido é o “mais senhor” confere-lhe autoridade, sujeitando-se a esse poder, a essa relação em que o marido tem voz legitimada para negociar e argumentar, ratificando que ela não tem este poder. Na AD francesa “[...] o discurso não existe sozinho” (BRANDAO, 2012, p. 27), o discurso dialoga com a falta de outros, com outros momentos históricos. Nesta sequência discursiva, compreendemos que há traços, vestígios de uma relação patriarcal que permeia o seio familiar, que fundamenta o discurso da inferioridade da mulher na relação matrimonial, mais especificamente, o lugar da mãe no seio familiar em seu papel de esposa, de submissão, de um lugar menor perante o pai, evidenciando vontades de verdade do discurso machista.

Esta identificação da mulher ser menor que o marido se materializa no discurso através do assujeitamento. A marca linguística “você que é” demonstra que é o outro que detém o poder,

³ Colocaremos/manteremos em itálico as expressões que foram retiradas do livro para não perdermos a característica da prosa poética de Mia Couto.

não ela. Segundo Butler (2017), este sujeitar-se tem vinculação com as condições do existir, visto que: “[...] a sujeição é o efeito paradoxal de um regime de poder em que as próprias ‘condições de existência’, a possibilidade de continuar como ser social reconhecível, requerem a formação e a manutenção do sujeito na subordinação” (p. 36). É sujeitando-se ao lugar menor que a mãe tem sua identidade construída, dentro das relações patriarcais ao qual está submetida.

Outro elemento que podemos trazer para a análise é a questão cultural das relações de gênero da sociedade moçambicana. Moçambique é atravessado por diversidade étnica, de norte a sul. Segundo Ciríaco (2017), no norte as relações familiares e de gênero baseadas na matrilinearidade. Já no sul as relações estão calcadas no modelo de patrilinearidade. Ambos com repercussões para a mulher, pois a colocam em situação de lugar menor perante o marido, de forma mais severa neste último. Tal questão se aprofunda quando relacionada às sociedades rurais moçambicanas, visto que “As mulheres são discriminadas pelos familiares diretos, enquanto aos homens cabe o lugar de tomada de decisão em nível familiar” (MATEUS, 2015, p. 39).

Todavia, na SD1, a resposta do marido demonstra como no âmbito externo, fora de casa, ele não detém esse poder, quando em relação ao homem branco, o dono da fábrica; deixa entrever que não é ninguém, que não será escutado, que não fará diferença a sua voz/opinião. Vemos uma situação em que o marido, o “mais senhor”, na relação com o homem branco não tem voz, não tem influência e admite isso. Butler (2017) apresenta algumas questões sobre as relações de poder discutidas por Foucault que nos ajudam a compreender esta relação entre a mãe e o marido e entre o marido e o patrão. O poder não provém de um único centro, não está preso a binarismo ou titularidades, antes circula, exerce-se através da interação e do discurso. E é este movimento que percebemos, pois o poder não está preso a um personagem nem a uma relação.

Outra questão que evidencia a vontade de verdade racista, são as consequências/heranças da relação entre colonizador e colonizado nas sociedades pós-coloniais, é a existência de uma hierarquização que acarreta na caracterização destes sujeitos. Bonnici (2009) afirma que ao colonizador, sujeito, tem-se a superioridade moral – poderoso, culto, civilizado, forte; enquanto ao colonizado resta a posição de objeto, mudo, subalterno; vemos a determinação social dos sujeitos. É nesta condição que o marido está posto, “pasmado”.

Frente a não atitude do pai, após dias da chuva pasmada e o rio começar a secar, a mãe toma a iniciativa de ir à fábrica. Para ir a primeira vez, chama o filho para acompanhá-la, mas em segredo. O menino obedeceu com um sentimento de trair a sua “condição masculina”, pois entendia que “[...] segredo é coisa que os homens comungam apenas com outros homens” (COUTO, 2014, p. 30), evidenciando uma vinculação ideológica da criança ao que significa “ser

homem”. Chegando à fábrica, é recebida por um funcionário negro, mas o assunto só pode ser tratado com o patrão grande, um branco. O menino fica esperando fora da fábrica, com a orientação de ter cuidado para não gastar os sapatos, episódio em que conhece o filho do dono da fábrica, o menino branco. Conforme podemos verificar na SD2 abaixo:

SD2: - Não quer jogar, menino?

- Não posso.

- Porquê?

- O meu pai não deixa. Não me deixa brincar com... com vocês.

Eu já sabia. Só não disse a palavra: pretos. Nós éramos simplesmente “vocês”. Juntei os berlindes numa mão e entreguei-lhos.

- Brinque o menino sozinho. Eu fico só assistir.

- Não posso. A minha mãe não me deixa brincar no chão. Esse chão de África dá doenças (p. 28).

De novo vemos a hierarquização entre branco/preto, o funcionário negro não pode resolver a questão, mas só o patrão grande, o homem grande. Hierarquia que supõe superioridade e que é reproduzida pelo seu filho, o qual, embora tenha a atitude de brincar, enfatiza que é proibido e por questão singularmente vinculada ao racismo, afinal qualifica: não pode brincar com pretos, não pode brincar no chão de África, cujo sinônimo é chão de doença.

Certamente a criança não consegue fazer essa inferência sozinho entre o chão de África ser sinônimo de chão de doença, são internalizações das relações nas quais está inserido por ser parte de uma família branca e racista, a qual reproduz e naturaliza discursos que vinculam o ser preto a algo sujo, a algo doentio.

Almeida (2019), ao problematizar a desigualdade racial e a sua naturalização, afirma que para entender tais processos precisamos compreender que “[...] o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais” (p. 63).

Grada Kilomba (2019), em “Memórias da Plantação”, remonta algumas características simultâneas para definir o racismo. A primeira é a construção em cima da diferença: sujeito negro, diferente do sujeito branco; não se é diferente, torna-se a partir deste processo de discriminação. A segunda característica são os valores hierárquicos construídos a partir destas diferenças, articulando-as em estigmas, desonra, inferioridade que são naturalizados. Segundo a autora

[...] a construção da diferença e sua associação com uma hierarquia – formam o que também é chamado de preconceito. Por fim, ambos os processos são acompanhados pelo poder: histórico, político, social e econômico. É a combinação do preconceito e do poder que

forma o racismo. E, nesse sentido, o racismo é a supremacia branca” (p. 76, grifos da autora).

As condições de produção do discurso do menino branco, filho do dono da fábrica, é autorizado a partir das vontades de verdade acerca do racismo, composto por formações ideológicas que levam a acreditar, defender, reproduzir e naturalizar a supremacia branca e que, através das práticas discursivas, põe em prática o preconceito, dentro das relações de poder que a sustentam.

Em outro episódio, o filho do dono da fábrica vai à aldeia avisar ao menino que a mãe dele foi à fábrica novamente, e que o avisa por não suportar a ideia de seu pai se relacionando com uma mulher negra:

SD3: - Quem o mandou vir aqui, quem mandou dizer alguma coisa?
- Meus pais não querem que eu brinque convosco. Eu também não posso pensar que o meu pai ande metido com... com uma preta.
Desta vez, ele disse a palavra. Antes, sempre a evitava. Mas a pronunciara por extenso, com todo o seu peso: preta. Talvez porque a pessoa nomeada fosse mulher. Seria mais difícil dizer a palavra no masculino (p. 58-9).

O que nos salta à vista nesta SD é o uso da palavra “preta”, ainda não mencionada. A criança branca até então evitava, mas a pronunciou e o narrador compreende que talvez por se tratar de uma mulher. Podemos inferir que se trata de uma prática discursiva que é regulada pelas relações de poder que são intrínsecas aos regimes de verdade do racismo. Segundo Hall, “O discurso define e produz os objetos de nosso conhecimento, governa a forma com que o assunto pode ser significativamente falado e debatido e também influencia como ideias são postas em prática e usadas para regular a conduta dos outros” (2016, p. 80).

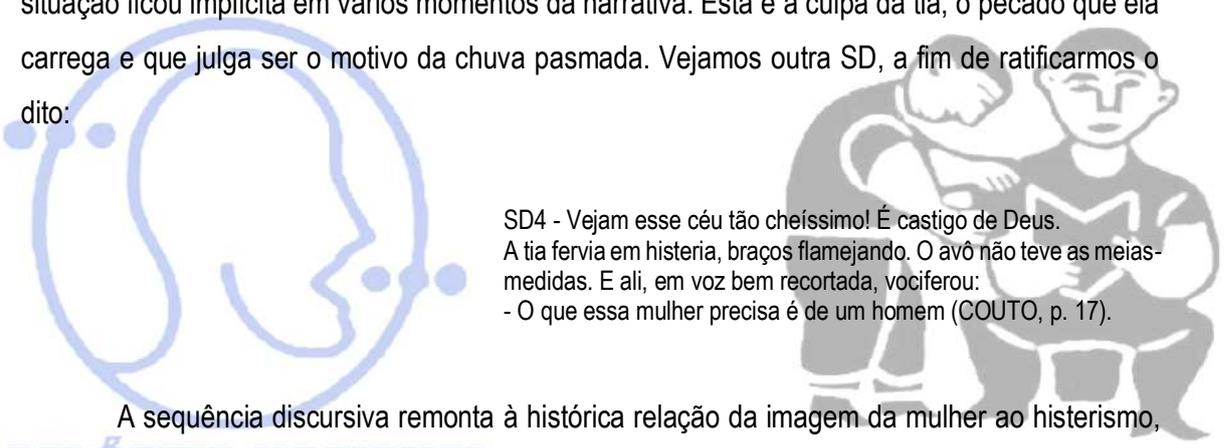
A partir deste fragmento discursivo também pensamos que, novamente, deparamo-nos com uma repetição sobre o ser mulher negra, ser menor, até mesmo que o homem negro: vemos, ao menos neste contexto, duas situações em que a mulher negra é duplamente diminuída: por ser mulher, por ser negra. Segundo Vergès, “As mulheres racializadas enfrentaram, pois, dupla subjugação: a dos colonizadores e a dos homens colonizados” (2020, p. 56).

Vemos um exemplo claro da categoria interseccionalidade. Apoiando-nos em discussão de Akotirene (2019), quando a autora enfatiza a importância de identificar as condições estruturais que atravessam os corpos, em uma espécie de avenida identitária na qual o trânsito é constituído pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado; visto que o corpo da mulher negra atravessa

outras experiências. Não se trata de hierarquização de quem sofre mais violência, conforme nos alerta a própria autora, mas a necessidade de reconhecer que não é possível separar as diferentes matrizes de opressões. Kilomba (2019), por sua vez, define como racismo genderizado este impacto simultâneo entre as opressões vivenciadas pela mulher negra, pela questão racial e pela questão de gênero.

No decorrer da narrativa descobrimos que o pai traía a mãe e ela sabia. Era uma lenda do rio que denunciava essa traição. Os outros acreditavam que ela, por descuido, perdia as roupas que caíam no rio. Contudo, quando a roupa afundava, não seguia a corrente, era a roupa de quem estava traindo. Mais tarde revelou ao filho que assim o fazia para saber com quem o pai a traía. Este trecho é revelador, pois era no mesmo ponto do rio em que a tia fez uma confissão ao menino, que ficava naquele ponto esperando alguém.

Embora no texto não há a menção de que era com a tia que o pai traía a esposa, esta situação ficou implícita em vários momentos da narrativa. Esta é a culpa da tia, o pecado que ela carrega e que julga ser o motivo da chuva pasmada. Vejamos outra SD, a fim de ratificarmos o dito:



SD4 - Vejam esse céu tão cheíssimo! É castigo de Deus.
A tia fervia em histeria, braços flamejando. O avô não teve as meias-medidas. E ali, em voz bem recortada, vociferou:
- O que essa mulher precisa é de um homem (COUTO, p. 17).

A sequência discursiva remonta à histórica relação da imagem da mulher ao histerismo, à loucura, à vinculação quase obrigatória a ela ter um homem, ou precisar de homem para ser uma mulher completa, quiçá saudável. A mulher que não sente prazer com a penetração ou que não cumpre o “papel” da maternidade estaria doente. Sobre a histeria feminina, Maia (2011), afirma:

Recalque, insatisfação dos desejos sexuais, hiper-excitação sexual, sugestibilidade, hetero-sugestão, amores frustrados, coito mal feito, sexualidade insatisfeita, abstinência sexual, foram algumas das explicações que apareceram no rol das causas, por vezes, consequências da histeria feminina (p. 288-9).

À mulher-solteirona foi constituída uma representação vinculada a este corpo histórico, configurando-se uma formação discursiva calcada na cientificidade e amplamente reproduzida na sociedade, em particular na literatura. Conforme discute Hall (2016) a respeito da relação entre conhecimento, poder e verdade mediante as análises foucaultianas, são as relações de poder,

imbricadas ao conhecimento que tornarão determinados discursos verdadeiros: “A situação se tornará ‘verdadeira’ para seus efeitos reais, mesmo que, em um sentido absoluto, isso nunca tenha sido conclusivamente comprovado” (p. 89, grifos do autor).

Esses procedimentos de manifestação do verdadeiro, os regimes de verdade, levam-nos a pensar, dentre outros, no poder do discurso literário ao refletir as vontades de verdade presentes no contexto sócio-histórico-ideológico. Todorov (2012, p. 80) defende que “As verdades desagradáveis – tanto para o gênero humano ao qual pertencemos quanto para nós mesmos – têm mais chances de ganhar voz e ser ouvidas numa obra literária do que numa obra filosófica ou científica”.

Compreendemos ainda que a necessidade de um homem para que a mulher se sinta completa, na obra em questão, é uma imagem que a personagem da tia assume, conforme podemos perceber em sua fala para a irmã: “Você não desperdice o seu homem, mana. Há outras que nunca tiveram marido” (COUTO, p. 24).

Desta forma, na narrativa posta, a tia não só é personificada como uma mulher histórica e que lhe falta um homem, como assume esta posição/identidade. Algo que não só extrapola o discurso literário, como ainda é contemporâneo, conforme nos alerta Chimamanda Adiche: “Em nossa sociedade, a mulher de certa idade que ainda não se casou se enxerga como uma fracassada. Já o homem, se permanece solteiro, é porque não teve tempo de fazer sua escolha” (2015, p. 32), vontade de verdade machista que tem ampla vitalidade nos diversos espaços societários.

Propomos para este artigo identificar as vontades de verdade acerca da identidade do sujeito mulher negra que atravessa a obra estudada, A Chuva Pasmada, de Mia Couto. Ao mergulhar no mistério da chuva que não chove, através dos elementos do fantástico, das contradições entre o moderno e a tradição em que estão envoltos a família do menino, conseguimos perceber expressões em que as mulheres da família, nas personagens da mãe e da tia, foram submetidas a situações de violência em relação a ambos fenômenos mencionados.

A dupla subjugação, por ser mulher, por ser negra, atravessam as vivências da mãe e da tia. O ser desejada, mas não ser tocada; o ser mulher negra, impensável em ser mulher para estar com um homem brando; ser mulher e precisar estar em uma relação com um homem para atestar

sua condição de mulher na sua plenitude; foram algumas situações que evidenciamos nas sequências discursivas que destacamos.

Tais situações, vivências, processos de violências narrados por Mia Couto, utilizando a voz do menino, ultrapassam os fios do romance, retroalimenta-se com a realidade, com os regimes de verdade da nossa época. Conseguimos chegar neste ponto de análise através das lentes teóricas da AD francesa, através das premissas teóricas dos regimes de verdade foucaultiano.

Por fim, acreditamos que este objeto de estudo tem valor político e educativo imprescindível à formação humana por viabilizar discussões caras às práticas e relações sociais, a exemplo dos regimes de verdade patriarcal e racista que estruturam a sociedade.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. Tradução: Christina Baum. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

ALMEIDA, Sílvio Luis de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais / Coordenação de Djamila Ribeiro).

BONNICI, Thomas. *Teoria e Crítica Pós-colonialista*. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

BRANDAO, Helena Nogamina. 2012. *Enunciação e Construção do Sentido*. In: FIGARO, Roseli (Org.). *Comunicação de Análise do Discurso*. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BUTLER, Judith. *A vida psíquica do poder: teorias de sujeição*. Tradução: Roério Bettoni. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CIRIACO, Maria Inês Francisca. *Moçambique: diversidade cultural e linguística*. In: *Cadernos de Pós-graduação em Letras*, v. 17, n. 1, p. 94-108. Disponível em: [<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/10208>]. Acesso em 10 dez. 2020.

COUTO, Mia. *A Chuva Pasmada*. Ilustrações: Danuta Wojciechowska. Lisboa: Caminho, 2004.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *O quadro atual da análise de discurso no Brasil – um breve preâmbulo*. In: INDURSKY, Freta; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Michel Pêcheux e Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar*. 2. ed. São Carlos: Clara Luz, 2007. P. 13-22.

FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos*. São Paulo, Martins Fontes, 2014.

_____. *Dois ensaios sobre o sujeito e o poder*. 2009.

____. *A Ordem do Discurso*. 1996.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. 1. Ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MAIA, Cláudia de Jesus. *A invenção da solteirona: conjugalidade moderna e terror moral. Minas Gerais 1890-1948 / Cláudia de Jesus Maia*. – Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres, 2011.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso – (Re)ler Michel Pêcheux Hoje*. Denise Maldidier; tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MATEUS, Aniceto. *Representações Sociais de Mulheres sobre Violência Contra a Mulher nas Relações Conjugais na cidade de Maputo, Moçambique*. Dissertação de mestrado. Brasília, 2015.

ORLANDI, Eni. *Texto e discurso*. In: ____ Interpretação. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 52-62.

PECHEUX, Michel. *Língua, linguagens, discurso*. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (Org.). *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011. P. 63-75.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

VERGES, Françoise. *Um Feminismo Decolonial*. Tradução: Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. Título original: *Un féminisme décolonial*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

VEYNE, Paul. *Foucault: o Pensamento, a Pessoa*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009

Literatura na Geografia Escolar: Quantas Marias terão que morrer?

Bismark Fernandes Gomes da Silva¹
Orientadora: Isis Milreu²

RESUMO

Consideramos que é possível estabelecer um entrelaçamento produtivo entre a Geografia Escolar e a Literatura, a fim de promover experiências mais significativas e críticas com o texto literário em sala de aula. Dessa forma, este trabalho objetiva analisar o conto “Maria”, de Conceição Evaristo presente na coletânea *Olhos d'água* (2016), o qual ficcionaliza a condição da população afro-brasileira, uma das fontes de inspiração para a poética da autora, que irá abordar em sua obra, sem subterfúgio, a pobreza e a violência urbana que acomete essa população, entre outros temas. O presente trabalho está organizado em três partes. Na primeira, refletimos sobre uma característica marcante na escrita de Evaristo, nomeada por ela de escrevivência. Em seguida, discutimos como as relações socioespaciais e a necropolítica estão representadas no conto “Maria”. Por fim, tecemos algumas considerações sobre a Literatura na Geografia Escolar e relatamos a experiência realizada em sala de aula com turmas de 2ª série do ensino médio, a partir das orientações do Método Recepcional sistematizado por Bordini e Aguiar (1988), verificando como os estudantes recepcionaram a referida narrativa. O nosso alicerce teórico para essas discussões abarcará os estudos desenvolvidos por Cavalcanti (2006), Sposito (1994) e Cândido (2011), dentre outros. Concluímos que é fundamental discutirmos temáticas sociais na educação básica para contribuir com a formação cidadã dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia e de Literatura; Conceição Evaristo; *Olhos d'água*; Necropolítica; Cidadania.

1 Introdução

A atual conjuntura socioespacial brasileira vem sendo marcada por significativas mudanças sociais e urbanas. Diante desse contexto, o presente trabalho pretende analisar o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, presente na coletânea *Olhos d'água* (2016), o qual ficcionaliza a condição da população afro-brasileira, uma das fontes de inspiração na criação poética da autora, que irá evidenciar em sua obra, sem subterfúgio, a pobreza e a violência urbana que os atinge. Desse modo, buscamos destacar algumas transformações/relações existentes nas cidades brasileiras (OLIVEIRA, 2017) partindo da premissa de que elas são espaços de abrigo, mas se tornaram o lócus da ameaça e do terror. Esses aspectos são revelados na escrita da autora que é influenciada tanto pelo passado, através de suas memórias, quanto pela realidade atual.

¹ Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande; Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: bismark13@hotmail.com

² Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista. Professora de Literaturas Hispânicas na UFCG. E-mail para contato: imilreu@gmail.com

No presente estudo objetivamos refletir acerca da condição da população negra no Brasil e os impactos dessa realidade urbana subalterna sob esses sujeitos, bem como relatar a experiência realizada em sala de aula com turmas de 2ª série do ensino médio. Destarte, é importante considerar as contribuições fundamentais da Literatura e da Geografia, tanto no que se refere ao seu caráter humanizador (CÂNDIDO, 2011), quanto na construção e na descrição socioespacial (SANTOS, 2008). Dessa forma, na própria escrita de Conceição Evaristo conseguimos observar a significativa colaboração que ela pode dar aos leitores através de suas escritas, na formação humana, bem como no conhecimento de mundo.

Em “Maria”, a dimensão espacial é bastante evidente. Com efeito, na medida em que se narra a trajetória da protagonista, percebemos sua relação particularmente corporal com os espaços em que ela está inserida. Consequentemente, tentaremos sustentar a hipótese de que a representação da mulher negra, em especial Maria, traz à baila a intersecção entre o corpo e o espaço, traduzindo expressões da necropolítica (MBEMBE, 2018) nessa relação espacializada nas cidades do Brasil.

A literatura produzida por Conceição Evaristo, encontra terreno fértil nas vivências e na representação socioespacial trazendo mais um elemento importante para nossa análise: a sua proposta de escrita (escritas). Portanto, teceremos algumas reflexões com contribuições presentes em *Geo-grafias insurgentes: corpo e espaço nos romances Ponciá Vicêncio e Becos da memória de Conceição Evaristo* (2017), de Ana Maria Martins Queiroz, que irá apontar a influência da trajetória socioespacial nas obras da autora, ou seja, permitirá problematizar e entender o porquê de uma escrita engajada e que expressa um diálogo importante e necessário com a sociedade brasileira.

O trabalho está organizado em três partes. Na primeira, refletimos sobre uma característica marcante na escrita de Evaristo, nomeada por ela de escrita. Em seguida, discutimos como as relações socioespaciais e a necropolítica estão representadas no conto “Maria”. Por fim, tecemos algumas considerações sobre a Literatura na Geografia Escolar e relatamos a experiência realizada em sala de aula com turmas de 2ª série do ensino médio, a partir das orientações do Método Recepional sistematizado por Bordini e Aguiar (1988), verificando como os estudantes recebem a referida narrativa.

2 Espaços de memória: Escritas de Conceição Evaristo

Maria da Conceição Evaristo conhecida como Conceição Evaristo, nasceu em uma favela da Zona Sul de Belo Horizonte, em Minas Gerais, no ano de 1976. Oriunda de uma família numerosa, com nove irmãos, e de uma classe menos favorecida. Sua mãe era lavadeira e, ainda criança, desempenhou o mesmo trabalho e logo depois se tornou empregada doméstica, tendo que conciliar os estudos com o trabalho até formar-se professora, concluindo seu curso normal em 1971, já aos 25 anos. Mudou-se para o Rio de Janeiro após aprovação em um concurso para o magistério, e estudou Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mais tarde, fez mestrado em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio) e doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Evaristo iniciou sua carreira literária no décimo terceiro volume de *Cadernos Negros* (1990). A escritora possui obras que são marcadas por severas críticas sociais nas quais expõe as dificuldades da população negra em uma sociedade racista, machista e de raízes coloniais escravocratas. Dentre essas podemos destacar: o romance *Ponciá Vicêncio* (2003) e *Becos da Memória* (2006), os livros *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008); *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011); *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016) e *Olhos d'água* (2014) que será aqui abordado, porém na edição de 2016.

Ademais, suas obras têm chamado a atenção dos pesquisadores e pesquisadoras do Brasil, e no exterior já se inicia a tradução dos seus livros. Decerto, Conceição Evaristo é uma grande referência na cena literária brasileira contemporânea e cada novo livro, consolida essa afirmação. Já no cenário acadêmico, não só a área de estudos literários, mas também outras áreas do conhecimento têm se valido de seus textos como objeto de estudo.

É possível inferir através da leitura de seus escritos, que a relação que a autora estabelece com suas personagens, sobretudo com suas mulheres negras, é antes de tudo, uma forma de torná-las vozes ativas denunciando a história branca hegemônica. Em outras palavras, sua escrita expõe inúmeros problemas socioespaciais que estão no cotidiano da população afro-brasileira e, além disso, retrata a realidade vivenciada no Brasil.

Em *Olhos d'água* (2016) Evaristo aborda temas, ainda, considerados tabus, como por exemplo, o estupro, e temáticas relacionadas ao racismo, a violência urbana, identidade, pobreza, entre outras. Por sua relevância histórico-cultural esta coletânea de contos tornou-se nosso objeto de estudo, justamente por possibilitar interpretações a partir da relação corpo/espaço da população negra. Através da leitura e análise do conto "Maria", examinamos as relações socioespaciais e de necropolítica inseridas no espaço urbano brasileiro.

As obras de Conceição Evaristo têm uma característica marcante que ela mesmo nomeia de escrevivência. Desse modo, a consciência de sua condição, enquanto mulher negra, aparece

constantemente em suas composições literárias atrelada a sua infância (memórias) e uma trajetória socioespacial. No bojo dessa reflexão, Queiroz (2017, p.116) reforça que

As trajetórias dos sujeitos estão marcadas por essa relação entre espaço e memória. Os deslocamentos e os percursos realizados, seja pelo indivíduo ou por um grupo, alicerçam-se no elemento memorial e nas espacialidades com as quais tiveram contato. Dessa maneira, entender a trajetória de indivíduos e coletividades torna necessário o entendimento de como se relacionam os lugares e a memória. A trajetória socioespacial pode ser entendida por essa relação, já que esses aspectos são indissociáveis e se complementam.

Nesse sentido, podemos afirmar que Conceição Evaristo possui uma marca em sua escrita. Em tese, sempre se conta algo para alguém acerca de determinado acontecimento, assumindo um aspecto memorialístico influenciado por sua trajetória socioespacial. Dessa forma, fica marcada sua memória afrodescendente individual e coletiva em seus textos. A partir de suas narrativas pode-se aprender sobre os mais diversos contextos, bem como analisar a complexidade das relações de poder situadas nos espaços ficcionalizados.

Embora as narrativas sejam ficcionais, são expostas situações que nos aproximam da realidade, em virtude da influência da escrita da autora com sua ancestralidade, o que torna a trajetória socioespacial peça fundamental nas suas obras. De modo que

Em linhas gerais, a trajetória socioespacial envolve a história de vida dos indivíduos, suas experiências dentro de uma temporalidade e uma espacialidade que não possuem uma constituição linear ou contínua. A importância da espacialidade se faz na medida em que as experiências não se dão no nada e, muitas das vezes, os lugares demarcam momentos e limites dessas trajetórias, firmando-se como referências experienciais simbólicas e materiais para o indivíduo. (CIRQUEIRA apud QUEIROZ, 2017, p. 118).

Desse modo, o entrelaçamento de histórias é a grande marca da escrita da autora. Queiroz (2017, p.120) reforça que “A escrita das mulheres negras é marcada pelas suas trajetórias socioespaciais e, portanto, as narrativas construídas estão ancoradas nas suas experiências. Esta dimensão se torna um ponto de partida para construir seus textos.” Diante disso, determinadas vivências contribuem para que haja verossimilhança em suas obras literárias através da maneira que expõe as dificuldades enfrentadas por aqueles que estão em condição de subalternidade e de invisibilidade e que lutam diariamente contra a estrutura da hierarquia racial expressa no espaço urbano brasileiro.

Assim sendo, os espaços projetam esse contexto de vivência. Vale ressaltar que toda construção de uma espacialidade urbana brasileira demonstra elementos fortes da colonialidade,

como exemplo, as favelas, os morros, os barracos e até o transporte público. Queiroz (2017, p.120) afirma que “A ideia de escrevivência está relacionada com a produção de uma escrita que se baseia na trajetória socioespacial da escritora, uma vez que para seus textos ela leva elementos que fazem parte de sua vivência e de suas memórias enquanto mulher negra.” Dessa maneira, a escrevivência possibilita a construção dessas narrativas, uma vez que Evaristo enquanto mulher negra, recorre as suas experiências para dar voz a um grupo historicamente silenciado, de modo que, por meio do próprio discurso, reivindica pela literatura, o direito a uma vida mais digna.

Dentre os quinze contos reunidos na obra *Olhos d'água* (2016) destacamos “Maria”, o qual será analisado neste trabalho. Nele, Evaristo elege como protagonista uma mulher negra que trabalha como empregada doméstica. A análise a seguir investigará as relações socioespaciais da personagem e a trajetória de sua morte, na qual se traduz expressões da necropolítica (MBEMBE, 2018).

3 “Faca a laser corta até a vida!”: Relações socioespaciais e necropolítica

Com o intuito de aprofundarmos as discussões acerca da cidade e sua “transformação” de um local de abrigo a um lócus do medo e do perigo racializado (OLIVEIRA, 2017), iremos recorrer, como instrumento analítico-conceitual para interpretar e contestar essas dinâmicas socioespaciais, ao conceito de necropolítica (MBEMBE, 2018) que opera no contexto urbano do Brasil e aparece expresso no texto literário de Evaristo (2016), especialmente no que se refere a intersecção entre o corpo e o espaço no conto “Maria” que retrata a história de uma empregada doméstica negra, trabalhadora e mãe, que após sua rotina cansativa, depara-se com uma situação adversa que tem como preço a sua própria vida, ao ser acusada de participação em um assalto no ônibus em que estava ao voltar para casa.

Para tanto, é de suma importância destacar dentre os muitos problemas que assolam a vida da população negra brasileira, a intensa ocupação de áreas periféricas. Esses espaços são carregados de estereótipos, corroborando para a consolidação de preconceitos e estigmas dos sujeitos ali inseridos. Consequentemente, residir/sobreviver em locais estigmatizados e marcados por contínuas referências negativas pode acarretar até mesmo em condições limitadas de acesso a bens e serviços essenciais oferecidos pelos órgãos públicos e privados. Isto se verifica quando se descreve a realidade da personagem Maria voltando do trabalho para sua casa:

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto do ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso

mesmo ir se acostumando com a caminhada. O preço da passagem estava aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. (EVARISTO, 2016, p.39).

Acerca disso, Campos (2006) reitera que os centros urbanos não foram planejados para as classes menos favorecidas e, por isso, o transporte “público” é ineficiente e incompatível com a renda, como podemos perceber na citação acima. Conseqüentemente os pobres, sobretudo uma parcela significativa da população negra, sofrem com a desestruturação urbana. Barreto (2010, p.23) afirma que

Hoje, já não temos as senzalas, com suas correntes e chicotes nas mãos dos capatazes prontos para açoitar, mas, temos outro tipo de castigo: as atividades mais penosas, o preconceito e a discriminação racial, os piores lugares para se morar – as favelas, as ocupações irregulares situadas em áreas de risco.

Logo, é necessário chamarmos atenção para a segregação espacial urbana circunscrita à questão racial. Nesta ótica, o espaço torna-se um recurso essencial na relação, pois “Uma sociedade construída de enclaves territoriais fortificados e de privilégios históricos ilegítimos, frutos da usurpação de espaços e dos grupos subalternizados, fabrica o medo urbano como proteção e expressão do racismo.” (OLIVEIRA, 2017, p.80). A antropóloga brasileira Lélia Gonzalez (apud RATTS, 2012, p. 220) expõe e distingue uma divisão existente entre o lugar da população branca e o lugar da população preta:

O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas, etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa grande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural no negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço.

Por via de regra, percebe-se que o isolamento da população negra nos espaços segregados da cidade é desejado não só pelas classes mais abastadas, mas também pelo próprio Estado. Fica evidente que essa divisão causa sérios danos às relações humanas socioespaciais. Campos (2006, p.303) acrescenta que

No Brasil, a convivência é mais próxima, porém de uma profunda distância social e geográfica. A segregação traz consigo a *ubiquidade espacial latente*,

segundo a qual grupos diferentes dividem espaço, porém não se misturam, nem mesmo quando dividem o mesmo teto na relação senhor/escravo ou patrão/doméstico(a), cada um com seu papel social. Segregar significa pôr de lado, separar, segundo nos diz a etimologia da palavra; então a expressão pode ser referenciada tanto no mesmo espaço como em espaços diferentes.

No conto de Conceição, essa a segregação é evidenciada quando o narrador descreve que

No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. (EVARISTO, 2016, p.39).

Portanto, é notável que na ocasião, a participação de Maria foi restrita ao trabalho árduo, o que enfatiza a relação patrão/doméstico(a). Além disso, o fato de poder ter acesso apenas aos restos dos alimentos oferecidos expõe a profunda distância dos papéis sociais de cada um, evidenciando o lugar da personagem na estrutura racista. Logo, os centros urbanos expressam inúmeros conflitos e desigualdades da produção de territorialidades, mas não é apenas o espaço habitado que define a segregação nele vivenciada, mas também são as interações sociais, que, orientadas pelo discurso hegemônico da branquitude, desejam preservar o status quo, ou seja, a mesma lógica colonial da casa grande/senzala, traduzida na cidade como centro/periferia.

Desse modo, as marcas da violência colonial estão ainda expressas nas cidades brasileiras, mas como exposto acima, não é apenas nesses territórios, uma vez que também podemos identificá-la nas mais diversas formas de interação social em nosso cotidiano, como é o caso do racismo. Foucault (apud OLIVEIRA, 2017, p.81) afirma que

[...] o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros. A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo. Vocês compreendem, em consequência, a importância – eu ia dizer a importância vital – do racismo no exercício de um poder assim: é a condição para que se possa exercer o direito de matar. Se o poder de normalização quer exercer o velho direito soberano de matar, ele tem de passar pelo racismo. E se, inversamente, um poder de soberania, ou seja, um poder que tem direito de vida e de morte, quer funcionar com os instrumentos, com os mecanismos, com a tecnologia da normalização, ele também tem de passar pelo racismo. É claro, por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição etc.

A tensão dessa realidade supracitada, aparece na narrativa quando Maria é acusada de ser cúmplice dos assaltantes apenas pelo fato dela ser negra, reforçando assim um estereótipo que advém do racismo estrutural:

Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes. Maria se assustou. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai de seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. (EVARISTO, 2016, p.41).

Desse modo, a acusação a qual Maria foi vítima, foi claramente motivada por questões raciais, pois quem a acusa faz referência a sua cor de maneira pejorativa. Em virtude disso, é preciso fazer alguns questionamentos: o que leva as pessoas a acusarem de estar de coleio com os assaltantes? Será apenas pelo fato de perceberem um diálogo dela com um deles? Visto que toda a situação de acusação tornou evidente a influência de fatores racistas no julgamento das pessoas inseridas no contexto da narrativa, pois ainda que alguém tenha saído em defesa da personagem, fazendo a seguinte alegação: “Calma, gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também.” (EVARISTO, 2016, p.41). No entanto, de nada adiantou, pois Maria voltou a ser acusada “A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção à Maria.” (EVARISTO, 2016, p.42). Dessa forma, nota-se que o julgamento mais uma vez reforça a cor da pele da personagem com o intuito de associá-la aos assaltantes independente da opinião que divergia da acusação.

Em seguida, a personagem diante de toda situação de injustiça responde e tenta se justificar “Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher.” (EVARISTO, 2016, p.42). É possível perceber que a fala de Maria não é respeitada, a sua sentença já está assinada diante daquelas pessoas, pois não era possível que acontecesse algum diálogo e Maria pudesse ser ouvida, corroborando com uma tensão racial, que segundo Oliveira (2017, p.90) se apresenta de maneira que

Os negros são postos como os *ladinos* (aqueles que aprenderam o seu lugar na estrutura espacial racista) e os *boçais* (os que não sabem, mas irão aprender – por bem ou por mal – o seu lugar na estrutura racista). Esta catarse racista tem ganhado dimensão espacial nas ruas das cidades brasileiras.

Como exposto na citação acima, Maria ao confrontar o sujeito que lhe acusava, abalando assim a estrutura hegemônica, passa a enquadrar-se no espectro dos *boçais*, ou seja, pessoas negras que vão aprender por bem ou por mal o seu lugar na estrutura racial como aponta Oliveira (2017). Por consequência, o necropoder emerge elegendo quem pode viver e quem deve morrer (MBEMBE, 2018). Assim, “Os justicamentos revelam o exercício da necropolítica pelos aparatos privados da hegemonia/supremacia racial.” (OLIVEIRA, 2017, p.90). Como podemos perceber no momento do conto em que o motorista para o ônibus e faz o seguinte apelo: “Calma pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos.” (EVARISTO, 2016, p.42). No entanto, mesmo a personagem tendo uma testemunha a seu favor, esse fato foi ignorado, tornando ainda mais visível a incoerência das acusações.

Maria recebe sua sentença ali, diante da hierarquia racial decretada, ao som de apelos, incitaram gritando “[...] Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção à Maria.” (EVARISTO, 2016, p.42). Diante disso, algumas pessoas que estavam dentro do ônibus sentiram-se autorizadas a fazer justiça com as próprias mãos. Da mesma forma que ocorre na narrativa, as práticas de linchamento, têm emergido no Brasil em diferentes intensidades e contribuído para a promoção de ajustes espaciais racistas do urbano (MARTINS apud OLIVEIRA, 2017).

Analisando os EUA, Martins (1995) aponta que há dois tipos de modalidades de justicamento que são *mob lynching* e *vigilantism*, ambos vêm crescendo no contexto brasileiro, entretanto, vamos nos deter, apenas na categoria *mob lynching*, pois se enquadra à situação da protagonista do conto. *Mob lynching* são “[...] grupos que se organizam súbita e espontaneamente para justicar rapidamente uma pessoa que pode ser ou não ser culpada do delito que lhe atribuem.” (MARTINS apud OLIVEIRA, 2017, p.91). Percebemos essa situação de justicamento representada no conto, sobretudo, na passagem: “Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e a frutas rolavam pelo chão.” (EVARISTO, 2016, p.42). Dessa maneira, percebe-se que houve uma atitude imediata e violenta por parte de algumas pessoas inseridas no contexto, na tentativa de fazer justiça, desconsiderando qualquer possibilidade de inocência da personagem.

Oliveira (2017) reforça que “As motivações racistas deste tipo de violência marcam tanto o consciente quanto o inconsciente coletivo dos praticantes.” (Ibidem, p.91). Uma vez que as razões que levaram algumas pessoas a tal ato de violência, representado no conto, podem ser justificados pela legitimação de práticas e discursos racistas. Com efeito, isso se materializa no espaço urbano brasileiro e é disseminado em virtude da existência da ideia que boa parte da

população brasileira reproduz, ao rotular o/a negro/negra como signo de pobreza, violência e perigo, buscando estabelecer um “complexo de autoridade” aos agressores e “complexo de inferioridade e dependência” das vítimas (FANON apud OLIVEIRA, 2017) validada por vários segmentos midiáticos.

Uma das possibilidades da necropolítica refere-se ao extermínio material dos corpos, julgados como descartáveis e supérfluos, o que remete a uma vida matável e sem valor (MBEMBE, 2018). É justamente isso que é ficcionalizado no conto, como podemos perceber no seguinte fragmento:

Tudo foi tão rápido, tão breve, Maria tinha saudades de seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas a laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher estava todo dilacerado, todo pisoteado. (EVARISTO, 2016, p.42).

A morte de Maria como exposto na citação acima vai além da questão de um “engano” como já falado anteriormente, evidencia a permissividade da violência sobre o corpo da população negra, tornando essa vida irrelevante, ou seja, passível de ser julgada por quem acredita ser superior apoiando-se em argumentos racistas. Por isso, precisamos ampliar o horizonte de análise da tragédia. Sem dúvida, a exploração do trabalho doméstico realizado por Maria, nada mais é do que uma expressão da colonialidade do poder, do ser e do saber, que não são apenas uma recordação do passado: faz parte de nosso cotidiano e consiste em um elemento fundamental da modernidade (ACOSTA, 2016). Ademais, se trata da desumanização da personagem (característica da necropolítica). Isto posto, no final do conto Evaristo, com maestria, metaforiza essa colonialidade “Estavam todos armados com facas a laser que cortam até a vida.” (EVARISTO, 2016, p.42). Nesse sentido, podemos supor que o significado atribuído ao objeto (faca a laser) está relacionado à hierarquia racial que segrega de forma violenta a população negra, percebida diante da descrição da morte de Maria, em que se evidencia seu corpo dilacerado ao passo que, o ferimento (corte) expõe às dores de viver na subalternidade, desse modo, são símbolos cuja dimensão social não pode ser ignorada, pois, essa situação revela o lugar de vulnerabilidade ocupado pela personagem, portanto, ter a vida cortada pela faca a laser significa estar sujeita a dor das desigualdades e dificuldades vividas.

Portanto, é possível observar que ao longo do conto “Maria”, Evaristo (2016) expõe a sonegação de direitos básicos e as condições de vida mais precárias vivenciadas nas áreas periféricas das cidades brasileiras. Logo, é perceptível que existe um grupo (a população negra)

que sofre a maior incidência de violência letal, dos homicídios, e enfrenta a precária infraestrutura urbana que são algumas das manifestações da necropolítica. Sendo assim, o que aconteceu com a personagem Maria espelha uma sociedade classista, machista e racista de raízes coloniais escravocratas, na qual, as mortes da população negra são naturalizadas, ou seja, apenas mais um ou uma que vai entrar na estatística, indivíduos sem histórias, identidades e relevância social (OLIVEIRA, 2017). A seguir, de maneira bastante sucinta, apresentamos algumas considerações acerca da Literatura na Geografia Escolar e relatamos a experiência realizada em sala de aula, a partir das orientações do Método Recepcional sistematizado por Bordini e Aguiar (1988).

4 Espaço de leitura literária nas aulas de Geografia

São muitas as discussões sobre a função da Geografia enquanto disciplina escolar. Entre outras atribuições, ela possui papel social e político. Sposito (1994) reforça que cabe a Geografia pensar e discutir as potencialidades da noção de cidade para o entendimento do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a disciplina contribui para formação de um cidadão crítico, capaz de analisar, compreender e se posicionar em relação aos problemas socioespaciais existentes. Ademais, a Geografia proporciona um processo de integração de grande importância dos indivíduos, desenvolvendo o sentimento coletivo, e, conseqüentemente, incentivando hábitos que o capacitam para viver em sociedade.

Dessa maneira, mediante uma abordagem interdisciplinar entre ensino da Geografia e Literatura, é possível fazer com que o estudante pense de modo geográfico, bem como, possibilitar ao leitor o conhecimento do que até então era desconhecido, ao assimilar realidades relacionadas ao seu cotidiano e discutir temáticas sociais que são essenciais na sua formação. Cavalcanti (2006) evidencia a importância de abordar o contexto que cercam os estudantes, ou seja, promover o encontro entre a Geografia ensinada e a cultura geográfica desses sujeitos, afim de proporcionar um processo de significação e ampliação. Logo, por meio do texto literário os estudantes poderão desenvolver sua imaginação, além de serem provocados a situações que propiciem inúmeros questionamentos do horizonte de expectativas, e por meio de sua trajetória socioespacial (QUEIROZ, 2017) refletir, questionar, debater, etc, sobre essas espacialidades, relacionando as informações contidas nas narrativas com o seu mundo real, conseqüentemente, fazendo com que a recepção do texto incentive a participação ativa dos educandos.

A experiência do “Espaço de Leitura” que será relatada foi desenvolvida em duas turmas do 2º ano do ensino médio, em uma escola privada na cidade de Campina Grande, estado da

Paraíba, nas aulas de Geografia ao longo de 6 encontros. Ambas são formadas por adolescentes entre 15 e 17 anos, com predominância do gênero feminino, os estudantes são bolsistas e integram o ensino médio ao profissionalizante no contra turno. Destaca-se que em virtude da pandemia da COVID-19 as aulas ocorreram de maneira remota, de modo que a comunicação com os estudantes aconteceu por meio de grupos em aplicativo de mensagem instantânea e no espaço para realização de aulas virtuais no *Google Classroom*. Além disso, os materiais foram disponibilizados nas plataformas online oferecidas pela escola e em alguns momentos ocorreram encontros por chamadas de vídeo. Ademais, tal vivência valeu-se do Método Receptional estruturado por Bordini e Aguiar (1988) no qual o professor precisa tomar como referência a realidade vivida pelos estudantes. A seguir será apresentado o caminho percorrido por meio das cinco etapas propostas pelo método: determinação do horizonte de expectativas, atendimento do horizonte de expectativas, ruptura do horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativa.

Inicialmente, o primeiro encontro partiu de uma conversa informal com ambas as turmas, por meio do grupo no WhatsApp, em que foram discutidos possíveis temas relacionados ao objeto do conhecimento “etnias”, para serem abordados nas aulas seguintes, bem como, quais filmes, músicas e séries eram de suas preferências, com o propósito de investigar o que poderia despertar o interesse e a atenção desses estudantes para determinar seus horizontes de expectativa. Por conseguinte, diante dos temas propostos, percebeu-se a recorrência do tema “racismo”, de modo que esse mostrou-se ser de grande interesse para as turmas. Portanto, foi escolhido para iniciar a aplicação das etapas desse método, uma vez que esse problema, se manifesta em nosso cotidiano de diferentes formas. Além disso, essa temática perpassa o conto “Maria” de Conceição Evaristo, a ser abordado posteriormente.

Essa primeira etapa referente a *determinação do horizonte de expectativas* é um momento muito importante para sistematizar as estratégias, portanto uma oportunidade de escuta do professor, uma vez que “Esse horizonte de expectativa conterà os valores prezados pelos alunos, em termos de crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto ao trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos na área de leitura.” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.88), dessa forma, foi nessa etapa em que os estudantes puderam expor suas preferências para que fosse possível sistematizar e mediar uma sequência de atividades que, em uma primeira oportunidade, atendessem a esse horizonte de expectativas. Vale ressaltar que nessa ocasião houve sensibilidade em respeitar e ouvir, de modo a valorizar as escolhas apresentadas para que os estudantes se sentissem representados. Essa atitude permitiu a identificação do leitor

com o conto que lhe foi posteriormente apresentado, mobilizando um encontro sem tanto estranhamento.

A segunda etapa do Método Recepcional: o *atendimento do horizonte de expectativas* foi abordado no segundo encontro. Nessa fase, é importante trazer músicas, filmes, séries, entre outras linguagens que estejam próximas das preferências já demonstradas pelos estudantes na ocasião anterior. Logo, como foi comentado durante a determinação do horizonte de expectativas, inúmeras músicas e filmes, e mediante o que foi exposto, retomou-se uma prática bastante solicitada em aulas, a utilização de músicas. Diante disso, foi apresentado um RAP, por ser um gênero musical muito bem aceito entre os estudantes. A música ouvida e analisada foi *Eminência Parda*, interpretada por Emicida e que conta com participação de Dona Onete, Jé Santiago e Papillon, desse modo, atendendo às percepções sobre a temática. Esse momento foi fundamental para introduzir uma motivação para a leitura, a fim de tornar possível a concretização dos demais objetivos, além de possibilitar uma aproximação com o conteúdo de maneira que não houvesse surpresa e fosse facilmente compreendido.

A terceira etapa, denominada de *ruptura do horizonte de expectativas* ocorreu no terceiro e quarto encontro, buscando “[...] dar continuidade à etapa anterior através do oferecimento de textos que se assemelhem aos anteriores em um aspecto apenas: o tema, o tratamento, a estrutura e a linguagem.” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 89). Diante disso, foram utilizados como textos introdutórios os poemas “Visão” e “Origens” inseridos na obra *Aromas de Cajamanga* (2009), de Olinda Beja, bem como, foi lido e discutido o conto “Maria”, de Conceição Evaristo presente na coletânea *Olhos d’água* (2016). De maneira que foi abordado a mesma temática, entretanto, foram oportunizados textos mais complexos, em relação à temática e à construção, assim abalando as certezas construídas anteriormente, tanto na questão literária ou na questão cultural. Após a conclusão da leitura, foi solicitado que registrassem seus depoimentos no *Google Classroom*, relatando as reações que o texto causou, de maneira que, alguns estudantes destacaram questões que se fazem presentes em nosso país, e a leitura permitiu refletir sobre tais temas.

Ao iniciar a aplicação da quarta etapa acerca do *questionamento do horizonte de expectativas* que aconteceu no quinto encontro, foram comparados e discutidos os textos trabalhados nas duas fases anteriores, bem como, foi solicitado mais depoimentos, em que muitos estudantes puderam relatar o impacto das leituras conforme registrado pela Estudante 1: “Chorei muito lendo esse conto, infelizmente retrata muito a realidade em que vivemos.”. Bordini e Aguiar (1988, p. 90) acrescentam que

Este é o momento de os alunos verificarem que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, do religioso ao político, proporcionaram a eles facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados.

Pode-se perceber no depoimento da Estudante 2 essa ideia de aproximação por meio de suas vivências na qual a mesma demonstra uma identificação com o poema “visão” conforme exposto abaixo:

Adorei a leitura, e os poemas, me causou algumas sensações, frases que lembrava um pouco algumas coisas que já aconteceu comigo, “repuxaram meus cabelos, alisando-os” me lembrou eu mesma, passei boa parte da minha vida odiando o meu cabelo crespo e alisando, pelos comentários que já ouvi. (ESTUDANTE 2)

Por fim, chegamos na quinta etapa da *ampliação do horizonte de expectativa* realizada no sexto encontro que foi “Resultante dessa reflexão sobre as relações entre leitura e vida é a última etapa do processo. A ampliação do horizonte de expectativa.” (BORDINI; AGUIAR, 1998, p. 90). Nesse momento, os estudantes ressaltaram que tinham consciência do fato que os afro-brasileiros sofriam preconceitos e que existe uma recusa da sociedade em aceitar esses sujeitos em determinados lugares/ambientes, essa ideia foi reforçada através da utilização da música na etapa do atendimento do horizonte de expectativas. Entretanto, mediante a leitura dos poemas e do conto, fizeram questão de destacar a ampliação do horizonte de expectativa evidenciando o entendimento acerca da violência psicológica e física contra esse grupo, ao admitir que muitas vezes isso passava despercebido. Conforme os registros podemos perceber comentários que expõem algumas sensações acerca da leitura do conto “Maria”:

O final do conto me chocou bastante, a injustiça e o preconceito são evidentes, acusaram Maria de um crime que ela não cometeu, sem nem sequer possuir provas, e o resultado: A lincharam e lhe tiraram a vida; o que senti foi revolta e tristeza, no fim, ela só pensava no filho. (ESTUDANTE 3)

É perceptível no relato da estudante 3 a constatação da injustiça e preconceito vivenciados pela protagonista, o que causou revolta e tristeza diante do ato de linchamento descrito, demonstrando a sensibilidade e uma atenção ao fato da personagem pensar apenas no filho.

Me causou tristeza, raiva, eu até chorei, a pobre mulher sem culpa de nada, numa vida não muito boa, onde tinha que se esforçar bastante para cuidar dos filhos e principalmente dela, a alegria dela de dar o melão aos filhos, de falar para o menino sobre o pai, tudo se acabou dentro de minutos, ela não tinha culpa de nada, mas foi linchada, com certeza a cor dela influenciou aquelas

peças, o preconceito, o racismo, e ainda era mulher nessa sociedade machista e patriarcal. (ESTUDANTE 4)

Mais uma vez a situação de injustiça foi relatada no comentário feito pela estudante 4, no qual percebe-se a descrição de múltiplos sentimentos causados pela morte de Maria. Há também um destaque para a questão do gênero enquanto marcador social, em que a mesma aponta a estrutura machista e patriarcal da sociedade. Além de evidenciar a luta da personagem para proporcionar uma vida melhor para seus filhos e uma possibilidade de felicidade (dar o melão aos filhos e falar para o menino sobre o pai) que foi interrompida em virtude da tragédia.

[...] Que triste ver isso, a gente observa através da leitura que há uma violência contra a mulher, o preconceito racial também, onde Maria é agredida e acaba morrendo com tudo isso. É um conto triste, mas que mostra muito sobre a realidade das pessoas negras. (ESTUDANTE 5)

No comentário da estudante 5, revela-se novamente a compreensão acerca da violência de gênero e raça sofrida pela protagonista, destacando que essas atitudes estão presentes na realidade, de maneira que esse fato é ainda mais lamentado e sentido com tristeza.

Isso causou tremenda agonia de se ler, Maria era uma pessoa honesta que lutava por seu sustento, e apenas por sua etnia foi terrivelmente tratada, isso simplesmente me deixou desconcertada, pois isso continua acontecendo, em ônibus, quanto em qualquer lugar, e muitas vezes não se obtêm justiça por essas "Marias". (ESTUDANTE 6)

A estudante 6 demonstra os sentimentos de repulsa sobre os atos violentos descritos no texto, além de apontar conexões com situações reais vivenciadas por outras pessoas. Ademais, ao referir-se a "essas Marias", a estudante identifica a personagem do conto como representação de muitas outras mulheres que sofrem injustiças semelhantes as descritas na narrativa.

Portando, os relatos obtidos a partir da recepção da leitura do conto "Maria" demonstram diferentes emoções e reações experimentadas pelos estudantes nesse espaço de leitura, no qual, o texto se constituiu fundamental para a reflexão sobre a realidade, especificamente acerca dos danos causados pelo racismo na sociedade. Todo o processo com o Método Recepional valeu-se de conversas e registros de leitura, em que, buscou-se a interação entre os estudantes após a leitura individual, por meio de chamada de vídeo, permitindo que cada um pudesse compartilhar a sua experiência e reflexão sobre o texto e as contribuições para o seu enriquecimento cultural. Assim sendo, os estudantes puderam constatar após as reflexões realizadas que no nosso cotidiano não é diferente da narrativa apresentada.

Logo, foi na experiência da leitura que as potencialidades do texto literário se ampliaram, de tal modo, que foi possível incluir as subjetividades dos estudantes nas lacunas do texto e assim atribuir sentidos a partir de suas vivências. Desse modo, fica evidente a importância dessa prática para o desenvolvimento da competência e o estímulo ao hábito da leitura de literatura, possibilitando a aproximação entre texto/estudante, bem como uma significativa contribuição para a formação desses sujeitos, ao oportunizar um contato com diferentes realidades presentes na sociedade e expressas na obra literária.

Conclusão

O conto “Maria” traz inúmeras contribuições acerca dos modos como a necropolítica atravessa os corpos das mulheres negras no Brasil, ao viabilizar um olhar sobre os espaços sociais através da escrivência de Conceição Evaristo. Além disso, as marcas da dimensão espacial entrelaçam-se com o poder exercido sobre o corpo da personagem principal, possibilitando-nos compreender a intersecção entre o corpo e o espaço, principalmente, o espaço urbano brasileiro hierarquizado racialmente.

Ademais, destaca-se a experiência satisfatória da leitura do conto em sala de aula, proporcionada pela utilização do Método Receptivo, evidenciando a interação entre texto e leitor, uma vez que essa prática estimulou o senso crítico dos estudantes acerca de temáticas sociais e os levou a interessarem-se pela leitura, revelando-se importante, especialmente, pela quebra do silêncio e a contestação do lugar de subalternização da população negra, da mulher e do pobre, vozes que nunca foram devidamente ouvidas e que têm centralidade na produção literária da autora.

Inegavelmente, Conceição Evaristo tece severas críticas as mazelas sociais e históricas que assolam os grandes centros urbanos brasileiros, principalmente, as áreas periféricas onde estão situadas as favelas. Através de “Maria”, o racismo e a desumanização dos corpos da população negra são evidenciados, constatando-se o distanciamento dessas pessoas de uma vida digna. De modo que, o homicídio (linchamento) sofrido pela personagem principal denuncia as políticas de morte que vêm ganhando força nos centros urbanos brasileiros, sendo cotidianamente naturalizado, e as vidas dessas pessoas passaram a ser compreendidas como descartáveis diante do discurso da modernidade.

Desse modo, o Estado exerce papel fundamental nessa dinâmica do necropoder (MBEMBE, 2018), decidindo sobre corpos e vidas, subjugando a vida ao poder de morte, como

forma de gerir a sociedade. De maneira que, algumas vidas são consideradas “dignas”, enquanto outras, negros/negras e pobres, são totalmente desprezadas, o que corrobora a naturalização do seu extermínio em prol de ajustes espaciais racistas no espaço urbano (MARTINS apud OLIVEIRA, 2017). A partir do momento que o Estado naturaliza essas mortes, legitima a destruição desse “outro” e esse “outro” tem cor e gênero.

Assim, “Maria” representa as mulheres negras e as empregadas domésticas que vivenciam situações de vulnerabilidade social. Essa personagem rememora um “dispositivo” que evidencia elementos de colonialidade do poder, do ser, do saber (ACOSTA, 2016), que são materializados, por exemplo, no “quarto da empregada”; no uso do elevador de serviço; na falsa proximidade afetiva usada para justificar a negação dos direitos e formalidades do seu trabalho. Em suma, toda a construção de uma espacialidade que demonstra elementos fortes de colonialidade.

Referências

ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária: Elefante, 2016.

BARRETO, Ana Claudia de Jesus. *O lugar dos negros pobres na cidade: estudo na área de risco do bairro Dom Bosco*. 2010. 136 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

BEJA, Olinda. *Aromas de Cajamanga*. São Paulo: Escrituras, 2009.

CAMPOS, Andreilino de Oliveira. *O Planejamento Urbano e a “invisibilidade” dos afrodescendentes: discriminação étnico-racial, intervenção estatal, segregação sócio-espacial na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO/UFRJ).

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (Org.). *Educação Geográfica: teoria e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 66-78.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d’água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

MARTINS, José de Souza. *As condições do estudo sociológico dos linchamentos no Brasil*. Estud. av., São Paulo, v. 9, n. 25, p. 295-310, dez. 1995. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141995000300022&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 out. 2020.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: N-1 edições, 2018.

OLIVEIRA, Denílson Araújo de. Colonialidade, biopolítica e racismo: uma análise das políticas urbanas na cidade do Rio de Janeiro. In: CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denílson Araújo de. (Org.). *Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico*. Rio de Janeiro, Letra Capital, 2017. p. 77-116.

QUEIROZ, Ana Maria Martins. *Geo-grafias insurgentes: corpo e espaço nos romances Ponciá Vicêncio e Becos da memória de Conceição Evaristo*. Goiânia: UFG, 2017. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA/UFG).

RATTS, Alex. Temas geográficos no pensamento de Beatriz Nascimento e Lélia Gonzales, In: SANTOS, Renato Emerson dos. (Org.). *Questões urbanas e racismo*. Coleção Negras e Negros: Pesquisas e Debates. Petrópolis, RJ: ABPN, 2012. p. 216-243.

SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*. São Paulo: EdUSP, 2008.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. *Capitalismo e urbanização*. 13. ed. São Paulo: Contexto, 1994.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

Omo-oba: histórias de princesas: a descricalização dos olhares sobre princesas na literatura infanto-juvenil afro-brasileira contemporânea

Emanuelle Valéria Gomes de Lima¹
Rosilda Alves Bezerra²

RESUMO

A literatura infanto-juvenil, devido ao seu papel social, não está alheia ao processo de ressignificação do imaginário eurocêntrico que antecede os dias atuais. Nesse sentido, a apresentação de obras que restituam a história e a memória africana, a beleza da mulher negra, as singularidades locais, as lutas heroicas, as dores e as alegrias do povo negro representam uma reação crítica e reflexiva sobre as demandas do mercado cultural vigente. Pensando nisso, o objetivo principal dessa pesquisa é analisar, qualitativamente, a produção *Omo-oba: histórias de princesas* (2009), da autora brasileira Kiusam de Oliveira, em busca dos discursos que desconstruem a visão eurocêntrica de princesas na literatura infanto-juvenil. Nessa obra, a representação literária se coloca em confronto com a realidade de desigualdade racial e de gênero e corrobora de forma positiva com as afirmações identitárias das protagonistas. Claramente, as posições ocupadas pelas personagens principais, seus atos, seus discursos e suas habilidades manifestam um pensamento crítico frente às convenções sociais cristalizadas sobre a mulher negra que, constantemente, busca seu espaço na sociedade. Diante disso, recorreremos às perspectivas de estudiosos como: Cufi (2010), bell hooks (2019), Édouard Glissant (2005), Reginaldo Prandi (2001), Edmir Perroti (1989), Sueli Carneiro (2011), Grada Kilomba (2019), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infanto-juvenil; Literatura afro-brasileira; Identidade.

1 Introdução

As mulheres negras, convencidas pela necessidade de inserção na sociedade, através de modelos universais e não representativos, atribuem às imagens de controle um referencial de beleza, ainda que homogeneizante, lidando, portanto, com as diversas opressões interseccionais que permeiam o mundo globalizado. Assim, as obras de Kiusam de Oliveira, ao que parece, transpõem mitos, por meio da linguagem lúdica e do imaginário infanto-juvenil, corroborando com o redimensionamento de olhares cristalizados sobre personagens femininas negras na Literatura infanto-juvenil negro-brasileira. Ora, essas narrativas desconstruem mitos, como apresentado em na produção *O mundo no black power de Tayó* (2013), em que se desmistifica a imagem do sujeito negro estereotipado; ora ressalta-os como aspectos positivos provenientes das culturas africanas, como é o caso da mitologia dos orixás, presente em *Omo-oba: histórias de princesas* (2009), obra selecionada para análise neste artigo.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB). E-mail para contato: emanuelle.limaa@hotmail.com

² Prof.ª Drª do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB). E-mail para contato: rosildaalvesuepb@yahoo.com.br

Tal produção, estrutura-se em seis capítulos, nos quais as personagens Oiá, Oxum, Iemanjá, Olocum, Ajê Xalugá e Oduduá representam princesas com poderes mágicos da criação. Todas são igualmente belas, apesar de diferentes e recontam mitos ancestrais, que tecem sobre a gênese do mundo, reforçando que o conhecimento que mais se necessita é o da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira. A partir disso, visamos dar ênfase aos elementos que contribuem com a constituição das identidades étnico-raciais das protagonistas na obra. Dentre esses elementos, estão a valorização das características femininas e os aspectos da tradição oral, tanto a partir de palavras e expressões originárias de fontes iorubanas e afro-brasileiras, quanto a partir dos mitos que regem as religiões dos orixás.

As referidas religiões, se expandem pelo Brasil e encontram-se em constante transformação, sendo o candomblé, o xangô, entre outras, as variantes regionais da religião dos orixás no país. Logo, lançam mão de mitos e ritos que, de acordo com Reginaldo Prandi (2001, p. 34), autor de *Mitologia dos Orixás*, se concentram em explicar, entre outras questões, a origem da Criação, a composição dos atributos dos orixás e, podem também, atuar na justificativa dos tabus religiosos, presentes no cotidiano da religião a qual pertencem.

Embora, um dos pilares primordiais das religiões africanas resida nos orixás, os quais são delineados enquanto personagens nas narrativas, há diferença entre a mitologia dos orixás e as religiões de matriz africana, cujos aspectos não são abordados na obra. Pois que, a intenção da autora é expandir o conhecimento acerca das raízes africanas no país, por meio da contação de histórias que permeia o universo africano, a fim de contribuir com a democratização do conteúdo que, sistematicamente, desqualifica as lutas igualitárias na sociedade. Portanto, pretende-se expandir, a partir das narrativas, o conhecimento ancestral, o empoderamento feminino e a valorização dos elementos africanos. Por tratar-se de uma produção voltada aos leitores infanto-juvenis, *Omo-oba*, reestrutura também, a ordem do discurso que dá conta da emocionalidade dos sujeitos e aproxima, através dos mitos, as experiências individuais das protagonistas ao imaginário uniformemente africano. Uma vez que, na tradição iorubá, acredita-se que “[...]. Os humanos são apenas cópias esmaecidas dos orixás dos quais descendem.” (PRANDI, 2001, p. 24).

Pensando nisso, *Omo-oba: histórias de princesas*, restabelece a memória ancestral, lançando mão de representações diversificadas, sobretudo, no que concerne ao papel da mulher negra na sociedade. Na apresentação da obra, a autora destaca a contação das histórias como forma de empoderamento: “Como todas as histórias antigas, quando infinitamente recontadas, podem ser interpretadas de diferentes formas, porque, ao recontá-las, cada pessoa reforça o conhecimento de que mais necessita.” (OLIVEIRA, 2009, p. 07). Cabe lembrar que a narrativa, em questão, delinea as subjetividades das protagonistas, neste caso, é através das descrições das

personalidades e das situações cotidianas que as princesas, por si sós, descobrem as características que as fazem fortes e empoderadas.

2 A descristalização dos olhares sobre princesas na literatura infanto-juvenil contemporânea

O imaginário infanto-juvenil é suscitado em obras da literatura a partir das caracterizações das personagens e suas experiências, dos espaços circundantes e dos mais variados elementos textuais e não-textuais, como é o caso das ilustrações (as quais serão analisadas em estudo posterior). Como parte do processo de formação identitária, essas produções contribuem com visões sociais, pois podem refutar comportamentos, alimentar ideologias e dar algum tipo de direcionamento ao pensamento crítico das crianças e adolescentes, que se constitui em conformidade com aquilo que vivenciam em suas casas, em suas comunidades e nos espaços a que têm acesso.

Entretanto, quando voltamos nossos olhares para a construção identitária de personagens, como por exemplo, as princesas, é comum que estas reproduzam características homogeneizantes, estereótipos e até preconceitos. Logo, a maioria das personagens assume o papel de mulheres frágeis, salvas por um mocinho, apresentam-se usando vestidos, geralmente são brancas, loiras e de olhos azuis, possuem longos cabelos lisos, são passivas diante das circunstâncias as quais experienciam e não exibem comportamentos divergentes com o que se espera de garotas na sociedade. Caros exemplos são Aurora, de *A Bela Adormecida*, que dorme praticamente durante todo enredo; Cinderela, que vive como serva em sua própria casa e como chance única de sobrevivência pede a sua fada madrinha um par de sapatos e um vestido para que possa ir ao baile encontrar um príncipe que a salve de sua vida miserável; entre tantas outras.

Assim, não há participação ativa dessas personagens ao longo das histórias. Elas apenas são partes de feitos heroicos orquestrados por meninos héteros dispostos a conquistar seus corações. Ou seja, a maioria das princesas alimentam imagens de controle que destacam a cultura eurocêntrica, racista e machista, como cerne de todo o globo. Dessa forma, não existe contribuição cultural ou identitária que dê conta do pluralismo existente no mundo, pois de acordo com Glissant (2005, p. 37), autor de *Introdução a uma poética da diversidade*: “[...] o ser não é um absoluto, o ser é relação com o outro, relação com o mundo, relação com o cosmos.”.

Nesse sentido, a produção *Omo-oba: histórias de princesas*, desarticula o pensamento cristalizado sobre tais personagens, que se estabelece durante longo período, pois reconhece, por meio de seis tramas, o saber popular africano como fonte de libertação. Além disso, elucida a

diversidade de elementos provenientes dos mitos iorubás, os quais atestam as origens de partes do universo e situam a mulher negra, seu pensamento crítico e o questionamento das relações de poder, frente às convenções sociais.

Ademais, todas as histórias são expostas a partir da criação do Planeta Terra por Oduduwá, uma mulher forte e poderosa – o que, a princípio, destaca a forma como as mulheres são retratadas na obra. É interessante ressaltar que, para algumas vertentes, Oduduwá é um rei mítico de Ilê-Ifé que ganha o direito de criar o mundo após seu irmão Obatalá se embebedar com vinho de palma. Há, ainda, mitos que colocam Oduduwá como princípio feminino e que tem como codinome Onilé (senhora da terra). Na narrativa, em questão, a autora faz uso de uma redimensão do segundo mito e retira dele as conotações de encontro sexual por voltar suas produções ao imaginário infanto-juvenil. Segundo Prandi (2001, p. 567), Oduduwá é o “orixá da Criação; criador da Terra; masculino ou feminino.”

Nessa medida, a produção reconta os mitos com o intuito de empoderar crianças negras e fazê-las perceber que, para além do que está posto em alguns livros, nas vitrines de lojas, nas telas de computadores ou televisões, existem produções que podem as fazer sentir representadas. Pois, elas também podem ser superpoderosas, lindas, determinadas e inteligentes. Assim como, podem se conscientizar de que essas narrativas complementam uma parte de suas histórias, cujos elementos são minimizados, desconhecidos ou ainda, esquecidos pela cultura contemporânea.

Como exemplo disso, no primeiro capítulo da obra, a autora reconta o mito de Oiá e Ogum. Contrariamente ao que encontramos nos mitos que envolvem tais figuras, nesse capítulo apresentam-se como amigos e se divertem em suas aventuras pela floresta. Comumente, tais narrativas versam sobre histórias de amizade, refazendo os mitos originais, que envolvem, em sua grande maioria, histórias de amor, sensualidade, violência, entre outras características que demonstram que os orixás são semelhantes aos humanos em suas idiosincrasias. Isso acontece porque, durante o enredo, os orixás suscitam feitos anteriores ao processo de divinização. Ou seja, não há indícios de rituais sagrados, apenas apresentam as fases de suas vidas, suas relações sociais e familiares e suas transformações simbólicas, que permitem descobrir o que cada personagem pode fazer, enquanto detentor de forças vitais da natureza.

A autora também resgata partes dos mitos originais e os transpõe na produção como forma de apresentar ao leitor a história de acordo com a faixa etária a qual o livro se destina. Em cada capítulo, as personagens desempenham funções primordiais dos orixás. Segundo a mitologia de Prandi (2001, p. 22), Oiá “dirige o vento, as tempestades e a sensualidade.” Já na narrativa, em questão, “Oiá rodopia como o vento” (OLIVEIRA, 2009, p. 13) e a ela são atribuídas as seguintes características:

A beleza era muito conhecida e ela era disputada por vários príncipes e pessoas comuns. Desde criança, Oiá tinha atributos como a beleza, a graça, a rapidez, a determinação e a genialidade. Era de fato uma menina guerreira. Mas a menina Oiá tinha conhecimentos que ninguém mais possuía: ela podia transformar-se em animais. Dentre eles, o búfalo era o que ela mais gostava. (OLIVEIRA, 2009, p. 09).

Mais do que qualquer outro atributo, o poder de transformação de Oiá sugere que a criança protagonista pode reinventar o seu “eu”, a partir de sua própria força, que é desvinculada de características estéticas, habitualmente, marcadas pela sociedade, já que: “A beleza era muito conhecida e ela era disputada por vários príncipes e pessoas comuns [...]. Mas a menina Oiá tinha conhecimentos que ninguém mais possuía” (OLIVEIRA, 2009, p. 09, grifo nosso). Logo, apesar de possuir graça e beleza, é a rapidez, a determinação e a genialidade que se sobressaem como características marcantes da personagem. Isso não significa que a beleza estética da protagonista não seja mencionada e valorizada, em alguns trechos podemos identificar a admiração de Ogum por Oiá: “E Ogum ficou ali, paradinho a admirar a graça e a beleza de Oiá rodopiando com o vento como só ela sabia fazer, e pensava: ‘Como a princesinha é linda! Olha o vento de Oiá!’” (OLIVEIRA, 2009, p. 13). Então, a beleza importa, mas se configura apenas como pano de fundo para as proezas incríveis da protagonista.

As características da personagem demonstram assim, uma quebra de estereótipos, interligados pelas imagens de controle que estão arraigadas historicamente às mulheres. Nessa obra, as personagens femininas não apenas possuem qualidades em igualdade aos homens, como possuem também funções que não as diferenciam, enquanto mulheres, dos papéis demarcados socialmente, como observamos no seguinte fragmento: “Ogum era o amigo de Oiá e quando eles se encontravam tudo virava uma grande brincadeira e aproveitavam para lutar, cada um com sua ferramenta preferida: Oiá com a sua adaga e Ogum com a sua espada.” (OLIVEIRA, 2009, p. 12). Nessa medida, a guerreira tem à frente o papel crucial conferido aos heróis nas narrativas tradicionais. Através de suas ações, como o fato de que pode se transformar em animais, ou como gosta de lutar com o amigo, a protagonista assume um papel de liderança dentro da obra.

Com efeito, as descrições de Oiá, revelam ainda, intimidade com o universo africano. É importante ressaltar como o ponto de vista do narrador contribui para a construção positiva das imagens que se formam no imaginário, a partir da leitura. Primeiramente, notamos que o espaço da floresta é tido como um lugar de segredos e mistérios, onde a magia acontece. Em seguida, descobrimos que a magia possui associação com as forças da natureza. Finalmente, há sempre

uma explicação, por parte do narrador, dos elementos que constituem a personalidade e a estética da garota, fazendo dela uma verdadeira princesa africana:

Oiá era uma linda princesa menina, muito conhecida pela sua determinação. Gostava muito de usar seu adê, isto é, sua coroa de palha da costa enfeitada com búzios. Também levava sempre em sua mão esquerda seu erukerê, seu cetro de princesa, que também servia para espantar os mosquitos e alguns espíritos. (OLIVEIRA, 2009, p. 11, grifos da autora).

O uso de adereços como o adê e o erukerê, indica que a princesa atribui significado relevante acerca de suas raízes. Os elementos são únicos e remontam seus antepassados de origem africana, distanciando-se cada vez mais de uma cultura imersa pelo capitalismo mundial, em que o homem branco/hétero domina o cenário. Ao assumir os aspectos culturais africanos como parte de sua personalidade, a protagonista está afirmando o seu pertencimento e, conseqüentemente, o seu “eu”. Um “eu” que, como o vento, não possui amarras aos padrões sociais.

Mas é a transformação de Oiá em um búfalo que chama atenção nessa narrativa. A princesa tem uma tarefa, que anuncia, não poder deixar de cumprir: “No melhor da brincadeira Oiá disse: – Preciso parar, tenho algo importante para fazer que é de minha natureza, não posso deixar de cumprir com esta tarefa.” (OLIVEIRA, 2009, p. 13). Em seguida, a personagem esconde-se atrás de uma árvore e dali sai um búfalo filhote, que sorri e corre como o vento, fazendo levantar um “poeirão vermelho do chão” (OLIVEIRA, 2009, p. 13). Curioso com o fato,

Ogum, com toda a força que tinha em seu corpinho de menino, corria atrás do búfalo para ver até onde ele iria. Até que o búfalo parou. Ogum também parou e rapidamente se escondeu. Viu o búfalo olhar para os lados quando, de repente, o búfalo ficou em pé apoiado nas duas patas traseiras e, com uma das patas dianteiras, pegou um dos chifres e o ergueu na direção do céu. A pele de búfalo foi se soltando do corpo e por baixo dela estava...
— Oiá! — gritou Ogum, saindo de seu esconderijo. (OLIVEIRA, 2009, p. 15).

A escolha de se transformar em búfalo não é por acaso. Búfalos são animais fortes, considerados gigantes da natureza. São venerados e respeitados pelos povos indígenas, o que sugere senso histórico e crítico na narrativa, já que, ao adentrar a história em sua totalidade, percebemos que, embora diferentes, negros e índios unem-se pelo mesmo entendimento ontológico, além de compartilhar sistemas de crenças semelhantes. (Cf. bell hooks, 2019, p. 318).

Por outro lado, no Brasil, sob a égide da falsa democracia racial, vemos nascer a invenção de uma identidade nacional, que supervaloriza o branco e propulsiona a “mestiçagem” como forma

de assimilação. Uma das práticas que movimentam essa ideia é a união do homem branco com a “mulher exótica” (negra ou indígena), cuja procriação sugere um “melhoramento da raça”. Com isso, a sociedade desenvolve seu projeto embranquecedor, ao passo que recusa a negritude como forma positiva de existência, situando o sujeito negro enquanto objeto. Tal fato, transpassa a literatura, que reduz personagens negros à margem ou até mesmo à inexistência.

Sendo assim, a reação, presente em *Omo-oba*, consiste em desfazer práticas que situam a corporeidade afro-brasileira em lugar de rejeição das próprias características, através da linguagem literária. A partir de um contra discurso, as descrições das personagens apresentam formas de reflexões sobre o corpo socialmente imposto pela indústria da beleza. Outro exemplo, é a personagem Oxum, protagonista do segundo capítulo intitulado *Oxum e seu mistério*, o qual retrata a princesa com grande esplendor e surpreendente poder de convencimento: “Oxum tinha como atributos a beleza, a vaidade, o atrevimento, a genialidade, a determinação e a maternidade.” (OLIVEIRA, 2009, p. 17). Tais qualidades fazem da princesa negra um ideal não apenas estético, mas de empoderamento feminino, já que seus atributos reconhecem a mulher enquanto ser ativo frente às situações cotidianas.

Aqui, surgem elementos que indicam características psicológicas da personagem e, inicialmente, alertam para o desenrolar das ações de Oxum na narrativa. O atrevimento, a genialidade e a determinação são caracteres que nascem juntamente com a beleza e com o lado persuasivo da protagonista, que se desenvolve durante o enredo. Nesse sentido, a beleza se destaca como elemento propulsor da narrativa, pois, inicialmente, observamos que o mistério de Oxum consiste em “hipnotizar com a sua beleza quem ela quisesse” (OLIVEIRA, 2009, p. 17).

Portanto, o ideal de beleza se expande até a negritude da protagonista e concretiza, por meio da linguagem literária, uma narrativa concentrada na representação do segmento negro em lugar de poder na sociedade. Assim, a trama conceitua a imagem da mulher negra como forma de consciência, de beleza e de força.

Além do mais, ao mesmo tempo em que se revela vaidosa e encantadora, Oxum, exerce um poder de sedução e não servilismo: “Andava o tempo todo com um espelho na mão esquerda, mas não se esquecia de sua adaga na mão direita.” (OLIVEIRA, 2009, p. 18). Do mesmo modo em que a protagonista seduz com a sua beleza, ela está pronta para o combate, o que indica que essa menina consegue discernir as escolhas que deseja para si. Assim, não aceita a imposição, está apta a se defender. Esses desdobramentos, podem sugerir também, que a princesa jamais esquece de sua adaga, pois necessita, constantemente, se proteger. Em países como o Brasil, a violência física contra a mulher, em todas as suas expressões e afirmações identitárias – sejam elas mulheres brancas, mulheres negras, mulheres trans, etc – cresce cada vez mais, conduzindo

às vítimas a casos mais graves, como o feminicídio, que em 2019, evoluiu para 7,2%, ou seja, mais de 1.300 mulheres morreram nesse ano, vítimas de violência doméstica ou por sua condição de gênero.³

Embora, mais tarde percebamos que o contexto de Oxum não envolve nenhum tipo de violência, tais características, revelam, sobretudo, a consciência política da autora, que desdobra em suas produções as temáticas referentes ao antirracismo, ao feminismo e a valorização da estética e das tradições culturais afro-brasileiras. Sob essa perspectiva, as descrições da personagem acontecem de forma a romper com a ordem de inferiorização negra na historiografia da literatura, que, para Cuti (2010), autor de *Literatura negro-brasileira*, é uma premissa básica na modificação desse cenário:

Quanto aos traços físicos (nariz, cabelo, cor da pele, lábios), eles ganham importância no texto quando estabelecem um diálogo com a simbologia que têm na sociedade. Como o racismo demonizou as características fenotípicas africanas, a reversão desse fato implica ter o escritor a consciência daquela ação perversa para não referendá-la. (CUTI, 2010, p. 92).

Dessa maneira, a escrita de Kiusam reflete na desconstrução racial imbricada na estrutura social. A personagem Oxum exala beleza, perfume, força e riqueza, características que reconhecem a princesa negra como integrante de uma posição elevada, em semelhança com os lugares que ocupam as princesas eurocêntricas dos contos de fadas. A diferença básica, é que nas narrativas presentes em *Omo-oba*, as princesas são as próprias heroínas. Nessa medida, as histórias reforçam a importância da descristalização da imagética social dominante, visto que, para a autora Sueli Carneiro:

[...] para alguns brancos (e outros que assim se supõem), parece só haver um jeito suportável de ser negro: aquele ligado ao fracasso, à vulnerabilidade, ao servilismo, à dependência e à inferioridade introjetada. Negros e negras fortes, altivos e vencedores parecem um insulto para esses brancos. (CARNEIRO, 2011, p. 124).

Nesse caso, a imagética social alastra sua ideologia até que a branquitude se sobressaia enquanto marca de superioridade. A partir da construção do olhar do Outro sobre si, se estabelecem perspectivas diversas sobre o sujeito. Em se tratando, de sujeitos, ainda em processo de formação, “crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas,

³ BRAGON, Ranier; MATTOSO, Camila. Feminicídio cresce no Brasil e explode em alguns estados. *Folha de S. Paulo*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/02/feminicidio-cresce-no-brasil-e-explode-em-alguns-estados.shtml>. Acesso em: 14/08/2020.

ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais – que é um lugar de privilégio – acabam acreditando que esse é o único mundo possível.” (RIBEIRO, 2019, p. 24). Dessa forma, a constituição de Oxum, enquanto princesa única em seus feitos e em seus atributos estéticos e materiais, reproduz na narrativa, mais uma vez, a descontinuidade do tradicional reforço aos estereótipos.

Em razão disso, a beleza de Oxum não surge de nenhuma determinação, ela é inerente a personagem. Assim como, percebemos que a protagonista, em seu direito de escolha, sabe guerrear, embora opte pelos cuidados consigo mesma. Oxum é vaidosa: “sabia ser guerreira, mas preferia cuidar de sua beleza: de suas unhas, de seus cabelos, de sua pele e das joias de ouro que só ela possuía.” (OLIVEIRA, 2009, p. 17). A partir disso, observamos que, características como o autocuidado, o auto amor e a autoconfiança, são peças-chaves na construção identitária da personagem. Aqui, ao contrário de Oíá, que possui beleza, mas prefere ser guerreira, a personagem Oxum, sabe guerrear, mas prefere cuidar de seus atributos estéticos e materiais. Pois que, a beleza da princesa acaba por ser seu maior artifício, é, de fato, o seu poder.

Ademais, a protagonista está sempre rodeada de amigos, “todos os meninos desejavam ficar perto dela.” (OLIVEIRA, 2009, p. 17). Ou seja, Oxum é a representação da integração social, por meio dos seus atributos físicos. O que é novidade no mundo branco, mas não na história da mitologia dos orixás. De acordo com Prandi (2001, p. 22), “Oxum preside o amor e a fertilidade, é dona do ouro e da vaidade e senhora das águas doces.” Sendo, também, uma governante que oscila entre a autodeterminação e a diplomacia. Uma divindade de absoluta beleza, jamais esquecida, atraente, cobiçada e poderosa, protagonista de várias histórias de amor. Em associação com a simbologia real desse orixá, a personagem principal, sutilmente, desencadeia um papel de sedução e convencimento, capaz de determinar a resolução do conflito na trama.

Isso fica mais evidente quando surge na narrativa um personagem secundário que cede aos encantos da protagonista e, mais à frente, fica hipnotizado pelo seu poder de sedução. Ao introduzir o personagem Ogum na narrativa percebemos que existe um sentimento mais forte pela princesa: “Ogum também era amiguinho de Oxum, mas por ela ele nutria um sentimento de bem-querer profundo e ele pensava: ‘Como eu gosto de Oxum!’” (OLIVEIRA, 2009, p. 18). A temática amorosa se desprende então, nesse contexto, para assim, se sobressair a valorização das emoções das personagens. Ainda que sutil, as marcas de subjetividade de Ogum nos encaminham a pensar em uma afetividade que vai além da amizade: “mas por ela ele nutria um sentimento de bem-querer profundo”.

Desse modo, as representações dos mitos investem em temas como o cotidiano, o trabalho, a guerra e o amor, de maneira a realçar as experiências subjetivas das personagens.

Essa abordagem na narrativa, deixa clara que essa não é uma literatura que serve ao moralismo de outrora, exposto por Perrotti, em obra intitulada *O texto sedutor na literatura infantil* (1986):

[...] as discussões em torno do fazer literário para crianças entre nós só recentemente ganharam uma certa organicidade. Até há pouco tempo o pensamento teórico só existiu de forma fragmentada e não pôde constituir-se em ponto de apoio para a criação. Assim, é natural que a tradição fosse traição, mesmo em autores sinceramente empenhados na renovação. Só não sucumbiram uns poucos, como João Carlos Marinho, Lygia Bojunga Nunes, autores sensíveis não somente aos novos conteúdos, como também ao fazer literário. (PERROTTI, 1986, p. 132).

A citação sinaliza para modificações que, pouco a pouco, se constituem na literatura voltada ao leitor mirim, sobretudo após os anos 1990 e a implementação da lei federal 10.639/03 que garante obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no país. Assim, situações são criadas para acompanhar as transformações do mundo e submeter aos leitores perspectivas diferenciadas sobre as várias experiências que as personagens passam ao longo da vida, de modo que a narrativa assuma leis próprias, diferentes daquelas que regem a literatura infanto-juvenil conservadora. Portanto, “[...] a ficção não se confunde mais com a realidade, mas mostra-se enquanto criação mediada pela voz do criador.” (PERROTTI, 1986, p. 129). Ou seja, a autora cria espaços para que o leitor em seu papel ativo (re)conheça o saber popular como forma de libertação e poder. Com isso, a temática se compromete, para além do social, pois determina criticismo sob a valorização da mulher negra, das emoções e dos sentimentos e cria zonas participativas para o leitor.

O poder de sedução de Oxum não se limita somente a encantar Ogum. A trama se dá pelo fato de que Ogum, abandona a cidade e se isola na floresta, deixando de produzir os utensílios básicos de que os agricultores precisam para sobreviver. Em síntese, Oxum consegue convencer Ogum a sair da floresta e voltar para a cidade através de sua dança. Exceto pelo tom de erotismo presente originalmente na dança de sedução de Oxum, a história é contada de forma lúdica, mas ainda assim baseada no mito de que Oxum salvou a humanidade ao levar Ogum de volta à cidade, onde forjou instrumentos para a população que morria aos poucos (Cf. PRANDI, 2001, p. 321).

Contudo, o mistério da princesinha só pode ser reconhecido dentro do texto a partir de seu atrevimento: “Oxum, muito atrevida, foi à assembleia e disse: – Senhores, eu quero ir à floresta tentar trazer meu amigo Ogum de volta para a cidade. *Todos duvidaram* do sucesso dela, mas resolveram deixa-la tentar.” (OLIVEIRA, 2009, p. 19, grifo nosso). A demonstração de ousadia da personagem é uma forma de afirmação do poder negro dentro da narrativa. Com efeito, a princesa

Oxum possui voz ativa e a utiliza para salvar o seu amigo Ogum, personagem secundário na narrativa, o que faz de Oxum não apenas uma princesa, mas uma super-heroína. E, apesar, de todos na assembleia duvidarem da sua capacidade – o que acontece com muitas mulheres na sociedade –, a protagonista salva o amigo e demonstra que pode realizar qualquer feito que se proponha a fazer, desestigmatizando assim, a ideia de que apenas homens podem salvar mocinhas, retratadas, em ampla maioria, como indefesas.

O momento em que Oxum sai em busca de seu objetivo, é narrado em conformidade com os detalhes da estética da protagonista: “Oxum vestiu uma saia com cinco lenços pendurados e perfumados que, com o vento, esvoaçavam. Tirou seu adê, sua coroa, soltou seus lindos cabelos negros e crespos e colocou os pés em contato com a terra. E assim, foi em direção ao sítio onde Ogum estava acampado.” (OLIVEIRA, 2009, p. 20). A personagem se desmonta enquanto princesa valorizada pela perfeição e uso de objetos reais.

Outros exemplos, como os de Iemanjá, Olocum, Ajé Xalugá e Oduduá, protagonistas dos capítulos seguintes da obra, demonstram como as princesas negras diferem do que tem sido exposto com mais frequência, através da movimentação de nossa era tecnológica. Elas apresentam poderes mágicos da criação e reorganizam o espaço africano de acordo com suas próprias personalidades. Por conseguinte, constituem suas identidades culturais, por meio da afirmação e valorização da história, da cultura e de suas crenças e expressam suas vozes, seus questionamentos e seus desejos, a partir do empoderamento feminino.

Conclusão

A apresentação de obras que restituam a história e a memória africana, a beleza da mulher negra, as singularidades locais, as lutas heroicas, as dores e as alegrias do povo negro representam uma reação crítica e reflexiva sobre as demandas do mercado cultural. Nesse sentido, a literatura infanto-juvenil, devido ao seu papel social, não está alheia ao processo de ressignificação do imaginário eurocêntrico que antecede os dias atuais.

Assim, as narrativas dispostas no livro analisado, demonstram a constante inserção da História africana, por meio da linguagem simbólica, que permite rememorar coletivamente o passado, como forma de resistência no presente e no futuro. Afinal, “na cultura do esquecimento, a memória sozinha não significa nada.” (HOOKS, 2019, p. 339). É preciso torná-la pública, patrimônio imaterial da humanidade. É preciso documentá-la de forma realista, a partir de um olhar democrático. Sendo assim, através da escrita literária de Kiusam, que fala a uma parcela

específica da sociedade, podemos vivenciar a história sendo delineada pelos variados modos de saberes e dizeres dos povos originários de África.

Em uma sociedade racista e sexista as hierarquias racial e de gênero se sobrepõem em circunstâncias muito variadas, em que a mulher e sobretudo, a mulher negra, ocupa uma posição de subalternização e, por esse motivo, necessita estar frequentemente se auto afirmando e lutando para que possa ser ouvida. Por isso, a incumbência de soltar seu “animal selvagem” interior, como acontece com a protagonista Oiá, a fim de mostrar que também porta qualidades como a força, portanto, possui direitos equivalentes perante a sociedade. Nessas circunstâncias, o uso da voz negra, ressoa na construção identitária afirmativa das personagens principais, que se opõem a inúmeras outras personagens silenciadas por meio da literatura. Como parte desse silenciamento, está, por exemplo, a associação ao sujo, ao feio e o tratamento coisificado ou animalizado que se dá a personagens negros (Cf. OLIVEIRA, 2010). Nesse sentido, vale ressaltar a analogia entre a máscara utilizada por escravizados e escravizadas para cobrir a boca e a afirmação do projeto colonial de impor silêncio, feita por Grada Kilomba, em seu livro *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019), para demonstrar como o silenciamento possibilita a inexistência dessas pessoas enquanto sujeitos.

Em igualdade aos mitos, as narrativas relatam uma infinidade de situações envolvendo os deuses e os homens, os animais e as plantas, elementos da natureza e da vida em sociedade, de forma que o entendimento se concretize a partir de uma linguagem que aproxima o leitor, principalmente, das características afro-brasileiras. Essas qualidades, destacam orixás femininas como cerne da criação, sobretudo, porque ocupam um lugar de mãe, de acolhimento e cuidado, como é o caso de Iemanjá.

Por fim, é por meio das ações das protagonistas que conhecemos um pouco do universo africano. A valorização do corpo das princesas e de sua estética, embora surjam com variada beleza e influenciem parte da constituição de suas identidades culturais, não se destacam tanto quanto seus “poderes”, que vem de suas consciências críticas e históricas. Nesse caso, princesas idealizadas e universalizadas, sobretudo pela disseminação do padrão eurocêntrico – branco e frágil – tem seus estilos ignorados nessa produção infanto-juvenil. Assim, princesas negras, descendentes de africanos e africanas, poderosas e destemidas ressaltam as culturas, as crenças e os mitos iorubás em âmbito literário, representando o saber popular como forma de se libertar do pensamento social que, comumente, cristaliza olhares sobre essas personagens na literatura.

Referências

CUTI (Luiz Silva). *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo negro, 2010.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

GLISSANT Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

HOOKS, bell. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

OLIVEIRA, Kiusam de. *Omo-oba: histórias de princesas*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

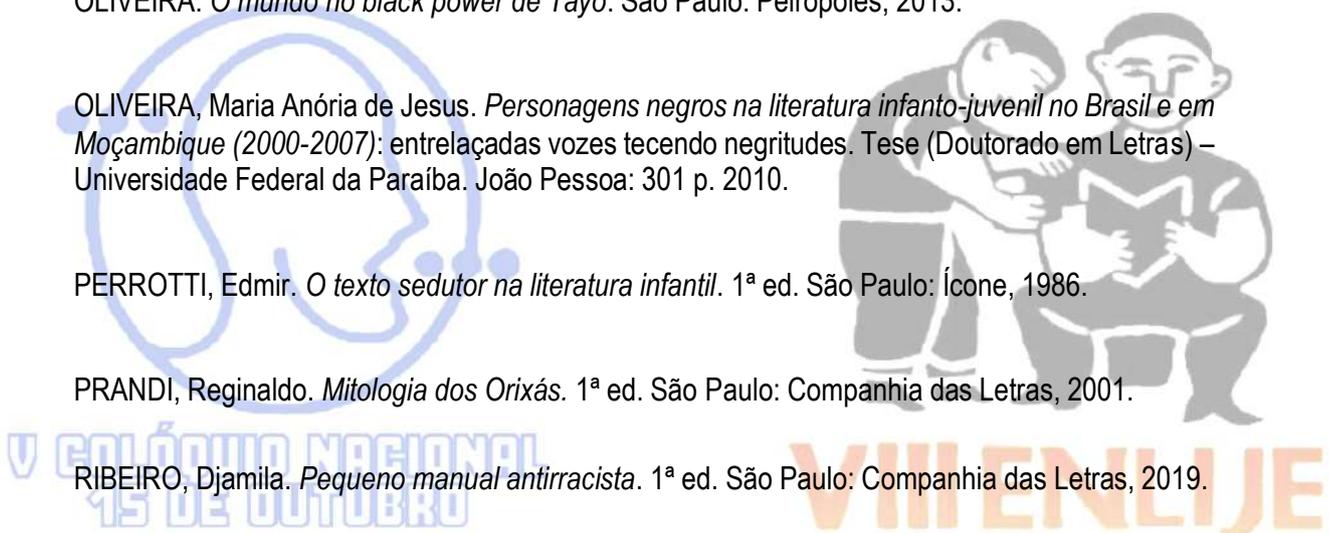
OLIVEIRA. *O mundo no black power de Tayó*. São Paulo: Peirópoles, 2013.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: 301 p. 2010.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. 1ª ed. São Paulo: Ícone, 1986.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



Palavra escrita, palavra cantada: a prosódia do professor/griô na convocação do leitor de literatura africana na escola

Adriana do Carmo Ferreira dos Santos¹

Sayonara Fernandes da Silva²

RESUMO

O trabalho é um recorte do Projeto: “Literatura Infantil Negra: debatendo a cor do silêncio na sala de aula” que tem o objetivo implementar a leitura e o debate de textos de Literatura Infantil Negra na escola proporcionando uma educação antirracista e colocando em prática a lei vigente nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas. Para esse evento, investigamos a relevância da prosódia na leitura oral e como o processo de ouvir histórias propicia a formação do leitor de literatura. O projeto em andamento está vinculado ao Programa de Pós Graduação do Centro de Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e faz parte de uma pesquisa qualitativa desenvolvida pelo grupo Ensino e Linguagem, GPEL/ CNPq. Como metodologia para a seleção do repertório de leitura, adotamos a leitura silenciosa e oral dos livros de literatura; gravação de áudios dos textos lidos, estudo dos elementos textuais, estéticos e imagéticos dos livros de literatura para infância. Como resultados apontamos que a criatividade do professor/griô a partir da palavra escrita e cantada seduz e convoca o leitor para a leitura de narrativas africanas; desperta a imaginação e o prazer da leitura literária por meio da expressividade, do ritmo da voz, da postura corporal, da entonação, da articulação das palavras e do canto; e colabora para formação do leitor na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Prosódia; Formação do leitor; Literatura Infantil Negra; Mediação.

1 Introdução

A mediação de leitura literária considerando a tradição oral possibilita no ouvinte o desejo de ouvir, ler e descobrir outras histórias. A voz narrante tem sua força, haja vista a relação idiossincrática entre texto e leitor perpassar pela vibração na leitura e na performance do mediador de leitura, por conseguinte promove o protagonismo do leitor.

Destarte, este trabalho visa contribuir na discutibilidade envolvendo aspectos concernentes à relevância na mediação de literatura africana e afro-brasileira, e suas intersecções, favorecendo a práxis docente e a formação do leitor de literatura.

Para tanto, investigamos a relevância da prosódia na leitura oral e como o processo de ouvir histórias propicia a formação do leitor de literatura, a partir do recorte do Projeto: “Literatura Infantil Negra: debatendo a cor do silêncio na sala de aula” que tem o objetivo implementar a leitura e o debate de textos de Literatura Infantil Negra na escola proporcionando uma educação antirracista e colocando em prática a lei vigente nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas.

O projeto em andamento está vinculado ao Programa de Pós Graduação do Centro de Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e faz parte de uma pesquisa



qualitativa desenvolvida pelo grupo Ensino e Linguagem, GPEL/ CNPq. Como metodologia para a seleção do repertório de leitura, adotamos a leitura silenciosa e oral dos livros de literatura; gravação de áudios dos textos lidos, estudo dos elementos textuais, estéticos e imagéticos dos livros de literatura para infância.

A pesquisa supracitada instigou-nos a analisar a prosódia na leitura em voz alta enquanto estratégia de mediação para a recepção leitora nos sujeitos ouvintes partícipes do projeto em andamento.

Para efetivação deste trabalho apontamos os resultados da prosódia utilizada na leitura em voz alta de uma das narrativas apreciadas e analisadas no decurso do projeto, qual seja: A História de Tangalimlibo, da obra *Mãe África*, de autoria e ilustrações de Celso Sisto.

Assim sendo, constata-se que os elementos prosódicos, a saber: expressividade, ritmo da voz, entonação, postura corporal, articulação das palavras, etc., explorados na modalidade de leitura oral proporcionam nos sujeitos ouvintes as mais diversas reações no que concerne à experiência estética, tendo em vista que “conduzido pela voz do outro, o ouvinte potencializa as funções cognitivas de acompanhar o fluxo narrativo, de envolver-se na significação da história” (AMARILHA, 2006, pp. 30-31).

Consoante, a organização das seções foi disposta de modo que favoreça ao leitor pesquisador novos horizontes e perspectivas frente aos estudos que envolvem a prosódia na mediação de narrativas africanas e afro-brasileira.

Abordamos, na primeira seção, a fundamentação para pesquisarmos a prosódia enquanto estratégia de mediação de narrativas africanas e afro-brasileira, além do conceito de prosódia no qual respaldamo-nos.

Acerca da contribuição da prosódia no processo de recepção leitora, dialogaremos na segunda seção; como os sujeitos ouvintes acolhem a leitura literária a partir da oralidade com fruição estética, considerando a participação destes no processo de recepção da obra, fundamentada na Estética da recepção, defendida por Jauss (1979).

Na terceira seção, apresentaremos a abordagem metodológica a partir da narrativa A História de Tangalimlibo, de autoria e ilustrações de Celso Sisto.

A performance do mediador de leitura é descrita na quarta seção haja vista ser de extrema preponderância para a experiência estética de leitura e enquanto fomento à formação do leitor literário.

2 A prosódia na leitura em voz alta: palavra cantada, a palavra-voz nas narrativas africanas e afro-brasileira

Perceber a relevância de preservar a tradição oral e compreender o processo de sua transmissão aliado à escrita – palavra falada, palavra escrita - faz-se necessário e urgente no ‘chão da escola’, tendo em vista ser esta o espaço consentâneo para propagação dessa práxis. Acerca da dimensão formativa da educação na valorização da tradição oral, Matos afirma:

Reunir as possibilidades que a ampliação de consciência nos proporcionou na cultura escrita e os conhecimentos que nos foram legados desde a cultura oral para construir novas bases para a educação formativa é recusar-se à barbárie, é escolher tecer com fios novos num antigo tear uma trama que seleciona o melhor de cada cultura (MATOS, 2014, p. 182).

Assim sendo, desconsiderar o destaque da cultura oral em detrimento da palavra escrita é afirmar que uma é superior à outra, o que na verdade as duas complementam-se, igualam-se, sobretudo no que se refere ao processo de recepção leitora na formação do leitor literário.

Parafraseando Yunes (2002) a oralidade precede, na linha do tempo e na memória humana, a escrita.

Sincronicamente, Silva (2012) também defende que “a valorização de uma cultura oral, que não é menor nem inferior à cultura escrita”, está interligada por uma relação idiossincrática entre texto e leitor, perpassando pela vibração na leitura, na performance da voz narrante.

Desse modo, motivou-nos a pesquisa concernente a mediação da leitura em voz alta, suas nuances e como esse processo favorece, nos sujeitos, o desejo de ouvir, ler e buscar outras narrativas literárias instigando o protagonismo do leitor.

A prosódia surge como aliada estratégica na construção da sonorização do texto literário, levando em consideração os elementos constitutivos, qual seja: acento, entoação/tom, duração - alongamentos, reduções e inserções segmentais, velocidades da fala (PEREIRA, 1992).

Outrossim, consideramos o conceito de prosódia como um termo que vem do grego *προσοδία* (formado por *προς* pros, junto, e *οδή* odé, canto). Tal etimologia atribui à prosódia a significação de melodia que acompanha o discurso e, na língua grega, mais precisamente, o acento melódico que a caracteriza (Pereira, 1992).

Recorremos, ainda, no que diz respeito ao conceito de prosódia e a interação leitor/texto:

Modulação da altura, intensidade, tom, duração, e ritmo da leitura oral de um texto pautada em sua coesão e coerência. Considera as relações hierárquicas do texto, a

aceitabilidade da interpretação feita pelo/a leitor/a e suas condições de interação leitor-texto-contexto em sua dimensão voz/audição (CASTELLO-PEREIRA Apud AMARILHA, 2010, p. 98).

Ademais, a voz que conduz o texto está permeada pelos elementos prosódicos que são responsáveis pelo encantamento no sujeito ouvinte: expressividade, ritmo da voz, postura corporal, entonação, articulação das palavras e o canto, colaborando para a formação do leitor na escola.

Devemos considerar também que a mediação de narrativas africanas e afro-brasileira, em sala de aula, convoca o leitor de literatura e, de acordo com Campos e Amarilha (2016), faz-se necessário que o mediador seja qualificado para que possa estimular os aprendizes acerca do debate, discussões sobre questões como o racismo, preconceito e discriminação, haja vista as temáticas abordadas e privilegiadas na literatura infantil negra (aspectos históricos, sociais, econômicos, religiosos, culturais, emocionais).

Entendemos literatura infantil negra, conforme Campos (2016), como “o conjunto de obras literárias produzidas para a infância que representa como tema central aspectos das histórias e das culturas dos povos negros, seja na diáspora ou no continente africano” (CAMPOS, 2016, p. 55).

Além disso, faz-se imprescindível evidenciar a Lei vigente de número 10.639, do ano de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, favorecendo uma educação antirracista, todavia, ainda não incorporada ao currículo nas escolas de forma sistemática, para mais, após dezessete anos da promulgação o número de produção de pesquisas científicas frente a essa temática é considerado incipiente.

Assim, com vistas à transformação das práticas escolares e das políticas na sociedade, é preciso fortalecer o conteúdo da Lei no currículo, ensejando a consciência e o fortalecimento das identidades.

3 A força da voz narrante na compreensão da intenção comunicativa: a voz que seduz, o ouvido contemplativo

Acerca da preponderância da voz narrante, Amarilha (2006) desvela sua importância referente a dialogicidade entre a voz e o ouvinte. Há um entrelaçar na oralidade envolvendo o texto, a linguagem simbólica, a voz que o vivifica permeada pelo silêncio, todavia, pensante, do ouvinte (AMARILHA, 2006).

Em consonância com a voz narrante, encontram-se os estudos de Campos e Amarilha (2016), além de Silva (2012) acerca da figura do griô/griot remetendo à importância da tradição oral pelos nossos ancestrais.

[...] é preciso que essa voz narrativa atue no indivíduo, com toda a potência e seguida de todos os elementos associativos de que puder lançar mão, tais como os já largamente mencionados corpo, gestos, melodias, olhares, expressões faciais etc. Um griô sabe que a boca é um dos principais instrumentos de um narrador oral [...] (SILVA, 2012, p. 83).

O griô/griot é originário das culturas africanas e preserva a memória transmitindo os conhecimentos, histórias, canções, mitos do seu povo de geração em geração por meio da oralidade. São contadores de histórias, cantores, genealogistas, músicos, poetas, artistas da palavra. Ainda de acordo com Silva (2012), a contribuição do griô/griot é a causa da conservação dos contos populares africanos.

Além disso, com vistas ao contexto hodierno, Campos afirma “De modo que, para nós, o trabalho meticuloso do mediador com a prosódia na leitura oral de literatura infantil negra visa a recriação na escola da performance do griô ao contar, cantar e encenar suas *junba*” (CAMPOS, 2016, p. 59).

Considerando o exposto, propomos o estudo acerca da recepção leitora a partir da prosódia performática do mediador de narrativas africanas e afro-brasileira. A estética recepcional que favorece o leitor, garantindo-lhe sua importância no processo comunicativo com a leitura, na relação texto-leitor.

A experiência estética e sua função comunicativa, defendida por Hans Robert Jauss, em 1967, à frente do grupo de Konstanz, na Alemanha, promove o protagonismo do leitor por meio do prazer estético, tendo em vista que o foco está sobre ele – leitor - ou a recepção da arte e não sobre o autor e a produção de maneira exclusiva, conforme Zilberman (1989). Essa mediação é possível ao leitor diante das “três categorias básicas da experiência estética, *poiesis*, *aisthesis*, *katharsis* [...]” (JAUSS, 1979).

A *poiesis* designa-se pelo sentido aristotélico da arte da poesia, a faculdade poética, é o prazer de sentir-se co-autor da obra (Zilberman, 1989); a *aisthesis* é caracterizada pela compreensão dos sentidos articulando a recepção prazerosa da arte; a *katharsis* compreende à purificação da alma por meio de uma descarga emocional provocada por um drama, de acordo com a visão aristotélica, “o espectador não apenas sente prazer, mas também é motivado à ação”, segundo Zilberman (1989).

Por conseguinte, experienciamos neste trabalho por meio da palavra voz o acolhimento dos sujeitos mediante à recepção estética, considerando que “A atitude de prazer, que a arte provoca e possibilita, é a experiência estética primordial. Ela não pode ser suprimida” [...] (JAUSS apud ZILBERMAN, p. 49).

Dessa forma, a resposta dos sujeitos, o ouvinte pensante (AMARILHA, 2006), foi produzida pelo que Jauss denomina de modalidades de identificação, qual seja: a associativa, a admirativa, a simpatética, a catártica, a irônica (ZILBERMAN, 1989). A partir da escuta da narrativa A História de Tangalimlibo, sentimentos e emoções foram despertados e instigados no leitor ouvinte. A voz que seduz e o ouvido contemplativo estão interligados no processo de função comunicativa da experiência estética.

4 A História de Tangalimlibo: a voz cantada exaltando a palavra escrita

Ao explicitarmos o estudo na interface oralidade e escrita com o conto A História de Tangalimlibo, antes precisamos partir da definição de leitura, enquanto prática social e reflexiva, com as contribuições de Amarilha (1997), Jouve (2002), Smith (2003) e Yunes (2002).

Para Smith (2003), a leitura é uma interação entre texto e leitor, não há compreensão por parte do leitor se perguntas não obtiverem respostas. Para que o envolvimento com o texto aconteça, é uma condição *sine qua non*, a prática das inferências na ampliação da interação, reflexão, experiência, criação (SMITH, 2003; JOUVE, 2002).

O texto tem seu sentido atribuído pelo leitor, “a noção de leitura como experiência é favorecida enormemente pela opção de tratar com a literatura, com a ficção. Nela o sujeito se experimenta e se transforma enquanto transforma o texto” (YUNES, 2002, p. 14).

A leitura é ímpar, singular e a responsabilidade de dar vida ao texto é do leitor. Assim afirma Amarilha:

O texto sem leitor é um texto em estado de repouso, é o ato de ler que revitaliza e acorda o sistema de vida, valores e formas expressos no texto. O texto sendo lido é o texto em atividade. Assim, ler o texto é a atividade do texto. Se veementemente acreditássemos e compreendéssemos esse fato, nós, educadores, iríamos valorizar a leitura, mais do que os exercícios que com que ela fazemos (AMARILHA, 1997, p. 89).

Nesse sentido, trabalhamos o conto A História de Tangalimlibo, da obra *Mãe África*, de autoria e ilustrações de Celso Sisto, um reconto de tradição popular, originário do folclore Xhosa, do grupo étnico da África Austral.

A narrativa apresentada ao grupo de pesquisa Ensino e Linguagem, GPEL/CNPq, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por meio da gravação do áudio e posteriormente pela leitura em voz alta com estudo dos elementos textuais, estéticos e imagéticos da obra, onde o autor recorre aos relatos de contadores nativos e descendentes do continente africano, ressalta a diversidade étnica do povo Xhosa, para apresentar a história da personagem Sihamba Ngenyanga (Tangalimlibo), a mulher que nunca saía de casa durante o dia.

A presença de elementos expressivos e melódicos é constante na narrativa tais como as canções entoadas por alguns personagens do reconto, o que favorece à experiência estética. Silva (2012), evidencia “Essa combinação conto e canção é largamente explorada e sistematizada por diversas etnias africanas” (SILVA, 2012, p. 88).

É evidente a recepção leitora com fruição a partir da musicalidade presente na narrativa em questão. O leitor é atraído, encantado pela voz que narra, sendo a oralidade de grande significação nesse processo (AMARILHA, 2006).

Nessa perspectiva, deparamo-nos com a figura do griô/griot:

[...] na atuação dos griôs como uma prática encantatória e poética. Encantatória no sentido de seduzir a audiência, de provocar o encantamento, e poética quando privilegia a palavra rarefeita, a narração mediada pela fantasia, pela construção literária” (SILVA, 2012, p. 87).

Silva (2012) ainda afirma que o griô em sua performance oral é o texto. Por esse motivo, há poder na voz. Poder no sentido de atrair, encantar, estimular o imaginário, valorizar a subjetividade e, o mediador de leitura desenvolve o papel de formador do leitor de literatura, enquanto leitor mais experiente para intervir em conflitos cognitivos, incentivando a aprendizagem recheada de sentidos e significados. Assim, entendemos o professor mediador de leitura como professor/griô.

Consequentemente, neste trabalho, destacamos a metodologia da mediação por andaimagem enaltecendo a transmissão oral e, para que a construção de sentido ocorra a partir do ouvido (CAMPOS; AMARILHA, 2016), desvelamos a importância da voz do professor/griô. Essa voz que precisa ser otimizada na contação de histórias. Segundo Amarilha:

Na atividade de contar histórias, a voz do contador define acústicos e comunitários. A voz envolve e delimita uma comunidade de ouvintes pela sua extensão. A experiência de pertencimento, de membro daquele grupo, define-se, então, por aqueles que podem ouvir o que se narra. Esse momento, transitório e único, tece laços de solidariedade, cumplicidade; atrai os indivíduos a se tornarem membros daquela comunidade (ao contrário do que se tem na multidão envolvida por sons indefinidos) e esse limite acústico os une, historicamente, pela voz narrante (AMARILHA, 2006, p. 28).

Partindo desse pressuposto, compreende-se que a escola é o ambiente propício para perpetuação dessa atividade e que esse vínculo é estabelecido “pela contação de histórias, entre o ensino de literatura pelo método da andaimagem e a forte tradição oral das culturas africanas” (CAMPOS, 2016, p. 25).

Entende-se a metodologia da andaimagem, enquanto fio condutor no processo de mediação de leitura literária; segundo Graves e Graves (1995): “A experiência de leitura com andaimes desenvolveu-se a partir da percepção de uma necessidade educacional que tem suas raízes no senso comum, na experiência de sala de aula e em pesquisas” (GRAVES; GRAVES, 1995, p. 01).

Reportamo-nos, ainda, aos estudos de Vygotsky (1999) acerca da presença do sujeito mais experiente para entendermos a mediação por andaimagem, no destaque à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é caracterizada pela distância entre o que se sabe (Conhecimento Real) e o que se almeja aprender (Conhecimento Potencial).

Portanto, o papel do professor/griô é promover a interação dialógica do sujeito aprendente, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana - DCN-ER, por meio da “valorização da oralidade [...] ao lado da escrita e da leitura” (BRASIL, 2004, p.20).

Na oralização atrelada ao canto na narrativa trabalhada com o grupo de pesquisa Ensino e Linguagem, GPEL, percebemos que os sujeitos envolveram-se em um entrelaçar de fantasias, risos, encantamento, emoções, imaginação, permeadas pela voz cantada exaltando a palavra escrita.

5 A performance da voz narrante: um jogo de ressignificação na experiência estética literária

A performance do professor/professora utilizando a prosódia na mediação de narrativas africanas e afro-brasileira e a possibilidade da formação do leitor literário por meio desta, além do favorecimento das questões identitárias do sujeito negro é de extrema relevância e urgência, tendo em vista a relação cultura escrita e oralidade dialogarem entre si; são indissociáveis.

Enquanto fomento à formação do leitor literário a performance de quem medeia a narrativa é preponderante, haja vista conforme estudos de Matos (2014) e Silva (2012) afirmarem que “a performance une e unifica” (MATOS, 2014, p. 83), é um jogo onde “entram em ação o narrador, a história, a circunstância, o público e o objetivo” (SILVA, 2012, pp. 84-85).

Nesse jogo performático, o professor/griô entra em cena fazendo uso da “voz viva” (MATOS, 2014) para convocar o ouvinte leitor pois “a função maior da voz é oferecer estímulos para levar o ouvinte a ver (também com a imaginação) e sentir o que está sendo narrado!” (SISTO, 2012, p. 111).

Deparamo-nos, nesse ínterim, com a figura do griô, que faz uso da voz na oralidade africana para afetar o ouvinte (SILVA, 2012), de geração em geração, perpetuando as narrativas, assim garantindo sua sobrevivência até os dias atuais.

Paul Zumthor, medievalista, crítico literário, historiador da literatura e linguista suíço, a partir de um estudo sistemático da literatura medieval criada e preservada na oralidade, demonstra a força dos trovadores, jograis, pregadores que recitavam, cantavam e gestualizavam os discursos (ZUMTHOR, 1992); defende que o discurso é sempre mediado pela presença do outro e é fruto da voz (SILVA, 2012); “Ela (a voz) interpela o sujeito, o constitui e nele imprime a cifra de uma alteridade” (ZUMTHOR apud SILVA, 2012, p. 84).

Matos acrescenta:

Paul Zumthor focou como objeto de estudo no campo da teoria e da crítica literária um elemento até então estudado apenas pela medicina e pela fonoaudiologia: a voz. Ele tratou a oralidade como uma abstração e em 1987 escreveu: “Somente a voz é concreta, apenas sua escuta nos faz tocar as coisas” (MATOS, 2014, p. 53).

Desse modo, por meio da prosódia, dessa voz que leva à fruição literária na leitura oral podemos fazer nascer no ouvinte o desejo da busca por outras narrativas, desde a mais tenra idade, propiciando a formação do leitor de literatura, conforme afirmação de Abramovich: “É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo” (ABRAMOVICH, 1989, p. 16).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que há poder na palavra falada, na palavra cantada, na palavra performática do professor/griô e está em suas mãos a semente para fazer fecundar e germinar, assim como os griôs anciãos de África, nossos ancestrais, que não permitem que suas histórias, suas canções, seus saberes e conhecimentos sejam jamais esquecidos.

Conclusão

Apontamos como resultado da análise realizada no grupo de pesquisa Ensino e Linguagem, GPEL/CNPq, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que a criatividade do

professor/griô a partir da palavra escrita e cantada seduz e convoca o leitor para a leitura de narrativas africanas; desperta a imaginação e o prazer da leitura literária por meio da expressividade, do ritmo da voz, da postura corporal, da entonação, da articulação das palavras e do canto; e colabora para formação do leitor na escola.

Constatamos que a palavra cantada é um dos elementos que leva à fruição estética literária no que concerne ao fomento da formação de um país de leitores, pois no processo de recepção da obra, o conto apresentado A História de Tangalimlibo, foi acolhido veementemente pelos sujeitos leitores, e a atuação do professor/griô conduzindo a palavra escrita por meio da palavra cantada convoca, estimula, atrai, encanta o ouvinte.

Concluimos que a voz do mediador de leitura literária, por meio da prosódia, de maneira articulada com a palavra escrita favorece o processo leitor de encantamento e fruição estética pelas narrativas africanas e afro-brasileira, além de contribuir nas discussões envolvendo as questões étnico-raciais, tema urgente e necessário a ser discutido no ambiente escolar possibilitando uma educação antirracista.

O professor de sala de aula, enquanto mediador de leitura, é um professor griô/griot que munido de planejamento por meio dos moldes da andaimagem tem em suas mãos, e em sua voz, o poder de encantar e contagiar, de maneira sofisticada e harmônica, o leitor literário.

Referências

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.

AMARILHA, M. *Estão mortas as fadas?* Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.

AMARILHA, M. *Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

AMARILHA, M. Literatura e oralidade: escrita e escuta. In. *Por que ler? Perspectivas culturais do ensino de leitura*. DAUSTER, Tânia; FERREIRA, Lucena (Orgs.). Rio de Janeiro: Lamparina, 2010, p. 89-110.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta de Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*: Lei 10.639/2003. Brasília: Grupo de trabalho interministerial instituído por meio da portaria interministerial MEC; MJ; SEPPIR n. 605, 20 de maio de 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: CNE. 10 de março de 2004. Petronilha Gonçalves e Silva (Relatora).

CAMPOS, W. R. *Os grãos aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2016. 328 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B.B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: *Reading*. UK. April.1995. (Tradução de Marly Amarilha, para estudo exclusivo do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem - GPEL - Programa de Pós-graduação em Educação - UFRN).

JAUSS, H. R. et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUBE, V. *A leitura*. Tradução de B. H. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei n.º 9394, de 20 de novembro 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*.

MATOS, G. A. *A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

PEREIRA, I. Panorama das abordagens lingüísticas das questões prosódicas. In: PEREIRA, I. et al. *Estudos em Prosódia*. Lisboa: Edições Colibri, 1992, p. 1-32.

SILVA, C. S. *Bô sukuta! Kada kin su manera: as junbai tradicionais africanas recriadas na literatura infantojuvenil brasileira, eué!*. 2012. 440 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre.

SISTO, C. *Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos/reconto e ilustrações Celso Sisto*. São Paulo: Paulus, 2007. Coleção Lendas e contos.

SISTO, C. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. 3. ed. rev e ampl.- Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de J. L. Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YUNES, E. (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2002a.

YUNES, E; OSWALD, M. L. (org.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2002b.

ZILBERMAN, R. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Editora Ática, 1989. (Série Fundamentos, n. 41).

ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ZUMTHOR, P. *A letra e a voz: a literatura medieval*. Tradução por Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, P. Tradução por Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz e Maria Inês de Almeida. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec, 1997.

Jeremias: Pele e a representatividade afro-brasileira na literatura infantil e juvenil

Ingrid Vanessa Souza Santos¹
Ana Beatriz Aquino da Silva²
Márcia Tavares Silva³

RESUMO

A Lei Federal nº 10.639/03, que estabelece a inclusão da história e cultura afro-brasileira nas disciplinas do Ensino Básico, possibilita que novas obras escritas e protagonizadas por negros ganhem mais espaço em sala de aula. Contudo, é notável que mesmo após a implantação da lei mencionada, a literatura infantil e juvenil (seja dentro ou fora do contexto escolar) ainda é perpassada por estereótipos raciais ofensivos. Diante desta circunstância, em consequência da conjuntura de discriminação racial e de uma vigente carência de produções literárias que abordem a vivência e a cultura afro-brasileira, optamos pela análise da romance gráfica *Jeremias: Pele* (2018), de Jefferson Costa e Rafael Calça. Elenca-se como objetivo geral: analisar a romance gráfico infantil e juvenil intitulado *Jeremias: Pele*, de Jefferson Costa e Rafael Calça, e como objetivos específicos: examinar a representação dos personagens afrodescendentes na produção literária supracitada, além de investigar as relações étnico-raciais discutidas na narrativa. Este trabalho fundamenta-se nos conceitos de história em quadrinhos de Cagnin (1975) e Bibe-Luyten (1985), de representatividade negra de Silva e Silva (2011), Chinen (2013) e Wense (2015) e de literatura infantil e juvenil de Souza (2019). Na obra em questão, os autores fazem críticas ao racismo estrutural através da falta de representatividade na mídia mediante as descobertas graduais do personagem homônimo. Conclui-se que é perceptível a evolução da imagem do negro nas produções literárias ao longo dos anos, que progressivamente subverte os estereótipos propagados nas décadas passadas.

PALAVRAS-CHAVE: Representatividade negra; literatura infantil e juvenil; romance gráfica.

RESUMÉ:

La loi fédérale n° 10 639/03, qui établit l'inclusion de l'histoire et de la culture afro-brésilienne dans les disciplines de l'éducation de base, permet aux nouvelles œuvres écrites et interprétées par des noirs de gagner plus de place dans la classe. Cependant, il est à noter que même après la mise en œuvre de la loi susmentionnée, la littérature d'enfance et jeunesse (que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur du contexte scolaire) est encore imprégnée de stéréotypes raciaux offensants. Au vu de cette circonstance, en raison de la conjoncture de la discrimination raciale et d'un manque actuel de productions littéraires qui abordent l'expérience et la culture afro-brésiliennes, nous avons opté pour l'analyse du roman graphique *Jeremias: Pele* (2018), par Jefferson Costa et Rafael Calça. Il est répertorié comme un objectif général: analyser le roman graphique d'enfance et de jeunesse intitulé *Jeremias: Pele*, par Jefferson Costa et Rafael Calça, et comme objectifs spécifiques: examiner la représentation des personnages afro descendant dans la production littéraire susmentionnée, en plus d'enquêter sur les relations ethnoraciales discutées dans la narrative. Ce travail est basé sur les concepts de bande dessinée de Cagnin (1975) et Bibe-Luyten (1985), de représentation noire de Silva e Silva (2011), Chinen (2013) et Wense (2015) et de la littérature d'enfance et de jeunesse de Souza (2019). Dans l'œuvre en question, les auteurs critiquent le racisme structurel par le manque de représentativité dans les médias à travers les découvertes progressives du personnage homonyme. Nous concluons que l'évolution de l'image de la personne noire dans les productions littéraires au fil des années est perceptible, ce qui subvertit progressivement les stéréotypes propagés au cours des dernières décennies.

MOTS CLÉS: Représentation noire; Littérature d'enfance et de jeunesse; Roman graphique.

1 Introdução

¹ Graduanda em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: ingrid_vanessa12@hotmail.com

² Graduanda em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: anabeatrizaquino@outlook.com.br

³ Doutora em Literatura Brasileira pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e professora pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: tavares.ufcg@gmail.com

Com a inserção da Lei Federal 10.639/03 - lei essa que tinha como finalidade promover o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino básico - abriu-se uma discussão sobre as obras publicadas tendo crianças como público alvo. Nota-se que ainda são escassas as obras de literatura infantil e juvenil que introduzem personagens negros com uma representação positiva. É preciso reconhecer que tanto o mercado editorial quanto o cânone literário brasileiro ainda reverberam noções racistas, o que afeta a imagem de indivíduos negros na literatura. Mesmo com mais debates a respeito da representação étnica no Brasil, observa-se que o negro na literatura brasileira ainda é retratado de modo estereotipado.

Essa construção racista é um reflexo de uma problemática antiga nos livros de ficção: quando se fazem presentes nas narrativas infantis, a figura afro-brasileira é atrelada a papéis de escravidão ou servidão ao branco, dificilmente retratos como protagonistas. Ao que se refere a literatura infantil e juvenil, a situação se repete. A criança negra, por muitas décadas, foi praticamente esquecida nas obras. Quando presente, geralmente era retratada num contexto de caricatura e em situação marginalizada. Desta forma, pode-se observar que é através desta

ausência de personagens negros ou a sua marginalização nas histórias infantojuvenis acarreta, de fato, sérias consequências no imaginário do educando, criando uma realidade distorcida e preconceituosa, contribuindo, assim, para a sustentação de uma ordem social desigual (SILVA; SILVA, 2019, p. 7).

Um dos personagens que perpassa por tais questões de representatividade é Jeremias, inicialmente visto nas histórias em quadrinhos brasileiras da *Turma da Mônica*, criadas pelo cartunista Maurício de Sousa. Uma das figuras negras mais importantes da ficção infantil e juvenil nacional, Jeremias passou por modificações ao longo dos anos até sua última versão em *Jeremias: Pele*, romance gráfico publicado em 2018.

Notamos que apesar da implantação da lei 10.639/03, a literatura infantil e juvenil (seja dentro ou fora do contexto escolar) perdura estereótipos raciais ofensivos. Em consequência da conjuntura de discriminação racial e de uma vigente carência de produções literárias que abordem a vivência e a cultura afrobrasileira, optamos pela análise do romance gráfico *Jeremias: Pele* (2018).

Como objetivo geral da pesquisa temos o de analisar o romance gráfico infantil e juvenil intitulado *Jeremias: Pele*, enquanto os objetivos específicos são os de examinar a representação dos personagens afrodescendentes na produção literária supracitada, além de investigar as relações étnicoraciais discutidas na narrativa. Essa pesquisa de caráter qualitativo e analítico será dividida em três momentos, onde serão analisados o personagem homônimo, as representações negras na história em quadrinho e o discurso dos personagens sobre contextos de etnicidade.

2 A imagem da criança negra na literatura

Como mencionado anteriormente, a representação negra e infantil na literatura (seja ela no gênero infantil e juvenil ou não) tem um histórico problemático. Nos séculos passados prevaleceu uma imagem racista caricaturesca de pessoas racializadas. Na literatura estadunidense, o livro *A Cabana do Pai Tomás* (1852), de Harriet Beecher Stowe, foi responsável pela criação de muitos estereótipos racistas da comunidade negra. Entre eles, o das *pickaninnies* "se caracterizavam por crianças de pele escura, com olhos e bocas grandes, que eram gulosas, sem modos e usavam roupas esfarrapadas, que sugeriram negligência parental" (PREGNOLATTO, 2018, p. 75). Uma personagem do livro em questão, *Topsy*, principalmente depois de ser adaptada para o teatro e cinema, ajudou a disseminar tal imagem da criança negra na cultura *pop*. Na Fig. 1 é possível ver como a personagem popularizou a imagem das *pickaninnies*:

Figura 1: Ilustração das personagens Eva (à esquerda) e Topsy (à direita), por John R. Neill, 1908.



Fonte: Google Imagens.

Essas representações, apesar de se originarem nos Estados Unidos, se propagaram no imaginário popular mundial. No Brasil, país com histórico de invasão portuguesa e escravidão tanto de indivíduos negros quanto indígenas, também reproduziu tais concepções racistas sobre crianças afrodescentes.

Vale ressaltar que a criança negra na literatura infantil e juvenil brasileira teve papel limitado durante um longo período da história. Considerando o período histórico, Monteiro Lobato se tornou o principal ator da introdução de personagens negros em obras infantis. Em livros como

Negrinha (1920) e *Memórias de Emília* (1936), pessoas negras ganhavam mais destaque. Contudo, é preciso salientar que “[s]eus personagens negros ora eram apresentados como animais selvagens, ora infinitamente resignados” (SILVA; SILVA, 2019, p. 6).

Nos quadrinhos brasileiros, também é notável uma representação problemática de personagens negros. Na primeira revista a publicar histórias em quadrinhos infantis e juvenis no Brasil, *O Tico-Tico* (1905-1977), reproduziam preceitos e visuais racistas aos personagens. Com notáveis traços característicos das *pickaninnies*, como pode-se ver na Fig. 2:

Figura 2: Azeitona e seus amigos em *O Tico-Tico*, por Luiz Sá, 1952.



Fonte: Google Imagens.

O personagem negro da Fig. 2, Azeitona, apesar de não ter sido o primeiro da revista *O Tico-Tico*, era um dos protagonistas de uma das seções mais famosas da revista. Fazia parte de um trio de crianças, sendo o único que não era branco. Os personagens eram conhecidos por viverem "aprontando traquinagens, um modelo de comportamento herdado de uma das primeiras séries de quadrinhos americanos" (CHINEN, 2013, p. 126). As características de Azeitona expõem as convicções negrofóbicas do início do século XX, que permeariam os quadrinhos por muitas décadas.

Apesar da popularidade da revista *O Tico-Tico*, foram as histórias em quadrinhos infantis da *Turma da Mônica* que ganharam mais renome e mais leitores no Brasil. Jeremias, o protagonista de nosso objeto de análise, por muitas décadas foi a representatividade com maior destaque de criança negra que era oferecido na nona arte. Devido a isto, é preciso explorar sua evolução com o passar das décadas.

3 Jeremias entre décadas

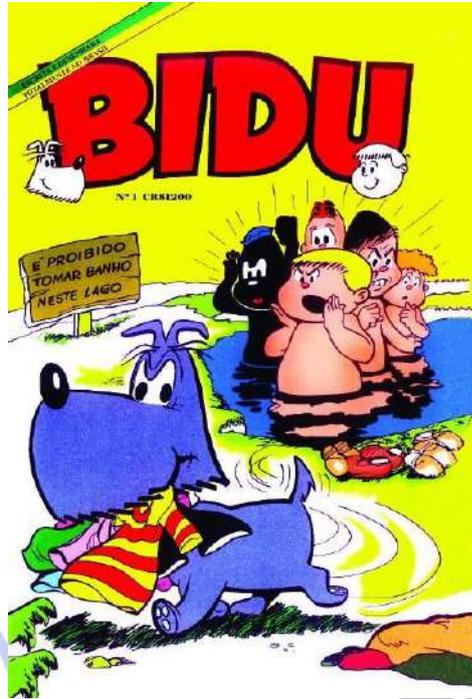
Em seu livro *Os Quadrinhos* (1975), o teórico Antonio Luiz Cagnin explana que os quadrinhos podem ser vistos de muitas perspectivas; sendo uma das mais importantes, a histórica. Isto é, essas expressões gráficas (assim como outras artes) acompanham o homem desde o início da humanidade. Tendo em vista tal noção, compreendemos que as histórias em quadrinhos também retratam ideais e problemáticas de cada era de publicação. Dessa forma, observa-se que a maioria das revistas e editoras que publicaram o gênero em questão reproduziam linguagens (fossem verbais ou visuais) preconceituosas. Uma dessas revistas foi justamente a *Turma da Mônica*.

Como mencionado anteriormente, a *Turma da Mônica* foi a revista em quadrinhos com maior notoriedade no Brasil. Inicialmente, em 1959, é publicada no formato de tiras e logo conquista o público, chegando a se tornar a revista infantil mais vendidas no Brasil e desbancando até mesmo concorrentes estrangeiras (BIBE-LUYTEN, 1985, p. 63). Compreende-se que *Turma da Mônica* foi determinante para o crescimento de uma educação leitora num período em que poucas pessoas tinham acesso a livros ou, até mesmo, ao ambiente escolar. Portanto, a inserção de personagens racializados como Jeremias torna-se mais importante ainda.

A primeira aparição de Jeremias ocorreu nos anos 1960, numa revista derivada da dos personagens principais de Maurício de Sousa. A revista *Bidu* traz já em sua capa vários personagens, sendo um deles "[...] o único menino negro de todo o grupo e que, deduz-se, seja Jeremias [...]" (CHINEN, 2013, p. 147). Os traços físicos de Jeremias se limitam a uma silhueta negra com apenas os olhos e a ponta do nariz tendo qualquer outro tom.

Um ponto a ser levantado é em relação ao modo como as figuras negras, fossem adultos ou crianças, eram desenhadas de maneira que se assemelhavam a figuras animais e selvagens. A visão que se passava ao público tornava evidente a depreciação social contra a comunidade negra. Na Fig. 3, é notável como Jeremias mais se assemelha ao personagem Bidu (um cachorro) do que aos seus colegas brancos:

Figura 3: Primeira aparição de Jeremias em *Bidu*, por Maurício de Sousa, 1960.



Fonte: Google Imagens.

Com o passar das décadas, o personagem passou por mudanças tanto no visual quanto nas temáticas das histórias em que era inserido. Por ter sido a primeira e única criança negra nas histórias da *Turma da Mônica* até meados de 2010, o personagem foi utilizado como recurso para mostrar apoio à comunidade negra. No entanto, Jeremias raramente protagonizava alguma narrativa (CALÇA; COSTA, 2018, p. 96). Na Fig. 4, vê-se a evolução do personagem ao longo dos anos:

Figura 4 - O personagem Jeremias entre os anos 1960 a 2000.



Fonte: Página do Facebook da editora Salvat.

Nos anos 1960, década do surgimento do personagem, vê-se um desenho simplificado e com um histórico social problemático. Isto é, observa-se que o desenho inicial de Jeremias retrata-o com aspectos animalescos, se aproximando mais de uma caricatura negrofóbica do que de uma caracterização legítima de uma criança negra, o que acentua o racismo manifesto na literatura infantojuvenil brasileira durante a segunda metade do século XX. Enquanto nos EUA ascendiam os movimentos ativistas negros, o Brasil começava um longo período de repressão de minorias sociais devido a instauração da Ditadura Militar Brasileira (1964-1985). Logo, observa-se que a época em questão foi marcada por uma representações ofensivas ao indivíduo negro na literatura e no audiovisual, perpetuando concepções racistas, como a já mencionada característica das *pickaninnies*.

Na versão de 1970 de Jeremias, há poucas modificações no personagem além da coloração da arte e a adição de lábios grandes e rosados, que remetem ao famoso visual racista das *pickaninnies*. A versão de 1970 mostra-se ainda mais problemática que sua antecessora por esse acréscimo físico. Em 1980 esse detalhe permanece, porém Jeremias passa por uma nova roupagem: sua pele clareia e seus traços ficam mais similares às demais crianças da *Turma da Mônica*. Nos anos 2000 se padroniza a aparência de Jeremias: com o mesmo tom de pele desde 1980, a única característica física diferente são os lábios que ficaram afinados.

Observando as mudanças na figura de Jeremias, é possível conceber que o personagem, como teoriza Cagnin (1975), foi influenciado pelo contexto sociocultural de cada período de publicação. Com um maior envolvimento de movimentos sociais nas últimas décadas, a indústria da nona arte também atualiza sua visão sobre os personagens. Deste modo, verifica-se como *Jeremias: Pele* (2018), com suas discussões voltadas para as temáticas de etnicidade e cultura afro-brasileira, foram decorrência de um longo percurso de transformações no mercado editorial das histórias em quadrinhos.

4 Jeremias: Pele e o viés infantil sobre o racismo

Jeremias: Pele (2018), diferente das revistas periódicas da *Turma da Mônica*, faz parte do selo *Graphic MSP*, que tinha como intuito publicar histórias fechadas com o protagonismo de diversos personagens de Maurício de Sousa. Para cada romance gráfico foi chamado um roteirista e autor diferente, com o objetivo de abordar diferentes tropos em suas respectivas narrativas. Com *Jeremias: Pele*, compreendendo o peso de se trabalhar com o primeiro personagem negro da *Turma da Mônica*, foram selecionados Rafael Calça e Jefferson Costa (ambos homens negros),

para abordar o racismo pela perspectiva de uma criança. Sobre essa temática, percebe-se que quando se trata de obras infantojuvenis, há poucos exemplos que versam de forma positiva.

Wense (2015) assinala que

Preconceito é um tema difícil de lidar, ainda mais com o público infantil e juvenil. Afinal, como explicar a uma criança o que é racismo? São poucas produções que tiveram a coragem de falar sobre o tema, sendo em sua maioria voltadas para um público mais crescido (na faixa dos 11-14 anos). O problema se deve, provavelmente, ao receio de acabar incentivando o racismo, ao invés de educar (WENSE, 2015, p. 72).

Por conta de tais questões apontadas por Wense (2015) que mostra-se mais relevante ainda o trabalho presente em *Jeremias: Pele*. Nesta temos pela primeira vez, um personagem que por muitas edições foi colocado como secundário, numa posição de protagonista e com um livro tendo como título seu próprio nome. Esse protagonismo de uma criança brasileira negra mostra-se crucial para as relações de relação entre a personagem e seu público alvo. Isto é, como já mencionado, no Brasil são poucas as obras da literatura infantil e juvenil que tenham crianças negras em papéis principais, com uma representação digna. *Jeremias: Pele* aprofunda-se justamente na importância destas representações para o público infantil afro-brasileiro. Na Fig. 5 torna-se notável tais relações de representatividade com as crianças:

Figura 5: Jeremias descobrindo um astronauta negro.



Fonte: *Jeremias: Pele*, de Rafael Calça e Jefferson Costa. São Paulo: Panini, 2018, p. 14.

Na narrativa, ao assistir uma coletiva de imprensa, o personagem Jeremias encontra um indivíduo negro que é astronauta. Por meio do recurso visual do “brilho no olhar”, o leitor compreende a magnitude da descoberta para a personagem. Tanto na cultura popular (seja brasileira ou internacional) quanto na mídia, pessoas afrodescendentes são retratadas de modo raso e estereotipado. Reconhecendo essa problemática social, o romance gráfico tenta subverter os preconceitos ao representar personagens em posições de equidade racial. Souza ainda ressalta que

É possível afirmar [...] que o livro infantil possui um papel importante para a representatividade e identidade da população negra, sendo necessário que as crianças leiam ou escutem narrativas de livros nos quais os personagens estejam em contextos favoráveis e não somente em uma condição social inferior à do branco. É importante que os livros tragam personagens que os proporcione orgulho de sua cor, de nossa história e da nossa cultura, longe das comparações e nos quais o respeito às diferenças prevaleça. (SOUZA, 2019, p. 32)

Em *Jeremias: Pele* a construção da identidade por meio de representações é o ponto que move a trama. Após encontrar a figura do astronauta negro, o protagonista se sente reconhecido e aspira a carreira na mesma área de seu novo ídolo. Estas relações de identidade acentuam o lapso na literatura infantil e juvenil de trazer poucos modelos racializados positivos em suas obras. É necessário a naturalização destes modelos.

O romance gráfico supracitado põe em discussão até mesmo as construções do personagem Jeremias da *Turma da Mônica*, constantemente secundarizado nas narrativas das revistas. Apesar de ter perdido sua imagem similar às caricaturas, ele continuava a apresentar o mesmo papel das décadas passadas - o do amigo, praticamente sem um enredo próprio - do protagonista branco. Na posição de protagonista, a personagem insurge-se de sua caracterização histórica, explorando na posição de criança e negra, as nuances sociais da cultura afro-brasileira. Souza (2019) discorre, de que “é comum que os meninos negros sejam apresentados em situações em que os personagens são pobres, marginalizados, amigos ou subordinados do herói branco, exemplos que se refletem na imagem e na representatividade da criança negra” (SOUZA, 2019, p. 32).

É notável que, ao decorrer da narrativa, os demais personagens da trama tentam impor ao personagem homônimo um local de inferioridade. Por meio dessas investidas é que Jeremias começa a perceber as construções do racismo na sociedade, sendo estas praticadas tanto por crianças, quanto por figuras de autoridade. Na Fig. 6 é perceptível a forma como Jeremias é oprimido somente por sua etnia:

Figura 6: Jeremias sofre racismo no ambiente escolar.



Fonte: *Jeremias: Pele*, de Rafael Calça e Jefferson Costa. São Paulo: Panini, 2018, p. 22.

Na cena em questão, para um projeto de escola, cada aluno deverá apresentar uma profissão, comentando sobre esta e se vestindo de acordo com o ambiente. Entretanto, a escolha é realizada pela figura da professora, que reproduz racismo ao optar por um ofício economicamente abaixo dos demais colegas de classe. O que também chama atenção na Fig. 6 é a expressão de incredulidade e escárnio emitida pelos colegas de classe. Essa expressão reforça como crianças negras são desencorajadas e menosprezadas até mesmo no ambiente escolar.

A crítica de Calça e Costa (2018) ao sistema educacional brasileiro, sobretudo nos anos iniciais, é precisa: o *bullying* com subtexto racista faz parte da realidade de muitas crianças. O que se torna mais grave é o descaso de muitas instituições em combater esse tipo de situação e tornar a sala de aula um espaço seguro para alunos racializados. Mesmo com a implantação da lei 10.639/2003, muitas crianças ainda se sentem hostilizadas e não representadas no ambiente escolar. Tendo em vista tais motivações levantadas, é que percebe-se a importância de se trabalhar com narrativas negras em sala de aula.

É também através da representação visual (CHINEN, 2013) que os autores reforçam a concepção de depreciação que crianças sofrem no ambiente escolar. Após a cena em que a sala ri das aspirações de Jeremias, o personagem é desenhado de forma que se acentua a expressão de “se sentir diminuído”, como pode ser visto na Fig. 7:

Figura 7: Jeremias se sentindo “diminuído” após ser humilhado pelos colegas e professora.



Fonte: *Jeremias: Pele*, de Rafael Calça e Jefferson Costa. São Paulo: Panini, 2018, p. 23.

Posteriormente, próximo ao fim do romance gráfico, Jeremias sofre ao perceber o racismo estrutural e entra em colapso. Diante desta descoberta, os pais do protagonista compartilham relatos sobre seus próprios percalços num Brasil que reproduz discursos e práticas racistas diariamente. A mãe de Jeremias aponta como teve que aprender a se amar, mesmo que o padrão de beleza seja inclinado para uma imagem branca e de cabelos lisos. Em meio a exposições das condições dos personagens negros, com um cenário que reforça a símbolos da cultura afro-brasileira, o protagonista reencontra seu valor como criança negra. Retornando ao ambiente de ensino, Jeremias se vê como um gigante, retomando as representações visuais contextualizadas na Fig. 7.

Jeremias: Pele trabalha de modo positivo com questões raciais. Apesar da história ser sobre uma criança que se reconhece numa sociedade racista, a narrativa não se foca em reproduzir a dor da pessoa negra. O leitor acompanha as aspirações do protagonista, o seio familiar, os gostos individuais e sua percepção na sociedade. Não sendo retratado de modo bidimensional, é perceptível que o “negro ganha destaque quando não está lá representado apenas por causa da cor da sua pele (em uma espécie de “cota”), e sim quando são mostradas características que o tornam humano e assim causam identificação com o leitor/espectador” (WENSE, 2015, p. 84). Por isso, vê-se a importância de obras como *Jeremias: Pele* (2018), que proporcionam ao leitor orgulho da história e cultura afro-brasileira.

Considerações finais

Com o passar das décadas, a imagem do negro nas produções literárias infantis e juvenis passa por notáveis mudanças. Isto é, além de mais narrativas introduzirem protagonistas negros, há uma redução evidente de estereótipos raciais. Em *Jeremias: Pele* (2018) os autores criticam o racismo estrutural através das descobertas graduais e vivências do protagonista. O romance

gráfico acentua a importância da representatividade afro-brasileira na literatura infantil e juvenil, sobretudo para a formação leitora de crianças negras.

A obra introduz Jeremias e sua família como protagonistas da história, mostrando os percalços de cada um com o racismo brasileiro. Por ter um forte teor crítico, os quadrinhos examinam as representações de caricatas de negros que foram criadas na cultura popular e reproduzidas em situações cotidianas por pessoas brancas.

Mediante ao cenário problemático da negrofobia no Brasil, os personagens subvertem estereótipos e abordam o processo do orgulho numa imagética étnico-racial. A obra reforça, sobretudo, a importância de introduzir modelos racializados para que ocorra um processo de identificação com as crianças. Assim, percebe-se uma relação metalinguística entre o romance gráfico que critica a falta de representatividade afro-brasileira nas produções literárias infantis e juvenis, enquanto o mesmo introduz novas representações étnicas e nacionais para o público jovem.

Referências

BIBE-LUYTEN, Sonia M. *O que é História em Quadrinhos?* 1ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1985.

CAGNIN, Antônio L. *Os quadrinhos*. 1ed. São Paulo: Ática, 1975.

CALÇA, R.; COSTA, J.. *Jeremias Pele*. 1ed. São Paulo: Panini, 2018.

CHINEN, Nobuyoshi. *O papel do negro e o negro no papel: representação e representatividade dos afrodescendentes nos quadrinhos brasileiros*. 2013. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LOBATO, Monteiro. *Negrinha*. 14ed. São Paulo: Brasiliense, [1920] 1968. (Obras completas v. 3)

_____. *Memórias de Emília*. São Paulo: Brasiliense, [1936] 1962.

SILVA, Luciana; SILVA, Katia Gomes. *O negro na literatura infanto-juvenil*. Revista Thema, v. 8, n. 2, 2011.

SOUZA, Yanka Maria Rodrigues de. *Literatura, identidade e representatividade negra na escola*. 2019. 77 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

STOWE, Harriet. *A cabana do Pai Tomás*. 1ed. São Paulo: Edições Paulinas, [1852] 1961.

WENSE, Henrique Sampaio. *A imagem do negro nos quadrinhos e nas produções audiovisuais infantojuvenis*. 2015. 93 f., il. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015

Relações étnico-raciais e literatura africana e afro-brasileira no currículo oficial do Estado do Rio Grande do Norte

Daniela Amaral Silva Freitas¹
Giovana de Oliveira Freitas²

RESUMO

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos do campo dos estudos em currículo e dos estudos raciais em Educação, o objetivo deste trabalho é discutir de que forma as relações étnico-raciais e a literatura africana e afro-brasileira estão contempladas nos Documentos Curriculares do Estado do Rio Grande do Norte. Argumentamos que é fundamental a presença de diretrizes e orientações no currículo oficial para que o trabalho com as relações étnico-raciais se materialize em práticas promotoras da igualdade racial nas escolas de educação básica, uma vez que o currículo é um campo de luta, espaço de poder, no qual se disputa (ao se incluir ou excluir conteúdos, por exemplo) o que deve, ou não, ser ensinado nas escolas (SILVA, 1999). Pudemos perceber que a temática aparece de forma ainda incipiente tanto no Documento Curricular referente à Educação Infantil, quanto ao Ensino Médio. Já no Documentos Curricular do Ensino Fundamental a temática ganha destaque, pois há uma parte específica que a discute: “Educação das Relações Étnico-Raciais”. A análise de tais documentos nos fazem perceber que, apesar de haver proposições de trabalhos dos conteúdos referentes às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras em diversas áreas do conhecimento, há uma lacuna no que se refere à área da Literatura, conforme propõe a Lei n. 10639/03, o que nos faz problematizar em que medida, não havendo uma indicação explícita nos currículos oficiais de trabalho com a literatura afro-brasileira e africana, ela é trabalhada nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Relações étnico-raciais; Currículo.

1 Introdução

Currículo (ou currículos) sempre esteve em pauta no contexto da educação, seja “como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes” (MOREIRA, CANDAU, 2007, p.9). Todavia, o tema nunca foi tão debatido como na última década, em função da produção e ampla discussão nacional e regional de vários documentos curriculares oficiais. Desde 2013, com a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (DCNs), “que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p.4), observamos a produção de uma série de documentos oficiais pelos governos federais, estaduais e municipais. Tais documentos, são aqui compreendidos como currículo oficial, isto é, aquilo que foi planejado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas, segmentos, anos, modalidades da

¹ Doutora em Educação e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail para contato: danielaasfreitas@gmail.com

² Graduanda em pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail para contato: giovanaf@ufrn.edu.br

educação básica. Conforme Paraíso e Santos (2006), é o que consta nas propostas curriculares do país, dos estados e dos municípios.

Nos últimos anos temos vivenciado um processo de construção de uma *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e de seus desdobramentos, com a produção de Documentos Curriculares pelos Estados e Municípios a partir da base. Assim, em 2017, em um cenário político controverso, foi publicada a terceira versão da BNCC, um documento elaborado de forma autônoma pelo Comitê Gestor do MEC, sem tempo hábil para análises, discussões e deliberações necessárias para se pontuar limites do documento e se fazer alterações, mas que trouxe uma mudança de paradigma em relação às outras duas versões, em que direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram substituídos por competências e habilidades (AGUIAR, 2018).

Apesar de não ser objeto de discussão deste texto, cabe pontuar que a BNCC foi organizada por meio de uma “metodologia de construção linear, vertical e centralizadora” (AGUIAR, 2018, p.15), na qual se privilegiou especialistas e se subalternizou o diálogo com as comunidades educacionais e escolares (AGUIAR, 2018), comprometendo o processo democrático por meio do qual um documento de tal envergadura deveria ter sido construído. Um amplo debate talvez permitisse que a diversidade – compreendida como “construção histórica, cultural e social das diferenças” (GOMES, 2007, p.17), de gênero, raça, etnia, classe, religião, sexualidade, idade etc. – estivesse mais manifesta em tal documento. Não só manifesta na BNCC, como nos documentos curriculares subsequentes.

Dando sequência ao processo, conforme preconiza o Artigo 26 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, a base nacional comum deveria ser “complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Assim, em 2018, o Estado e os Municípios do Rio Grande do Norte, em regime de colaboração – com a participação de representantes da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), entre outros –, se organizaram para a produção de documentos curriculares de referência para as escolas municipais, estaduais e privadas de todo o Estado da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Era esperado que nesses documentos aparecessem especificidades das culturas regionais e locais, e que eles refletissem a diversidade tanto do Estado, quanto das cidades do RN.

Tanto a BNCC como os documentos curriculares do Estado do RN tratam-se de textos recentemente produzidos e publicados, e que, a despeito de serem objetos de diversos estudos no campo da Educação, precisam de um contínuo esforço de análise e problematização, em diferentes perspectivas, pois são os documentos que, pelo menos em teoria, passaram a regular ações e práticas, a definir conteúdos e habilidades que seriam ensinadas/aprendidas nas escolas a partir de 2020. São necessários estudos tanto sobre o que versam quanto sobre seus desdobramentos, em uma perspectiva macro (sistemas de avaliação, produção de material didático, formação inicial e continuada de professores...) e em uma perspectiva micro, isto é, nas práticas que se materializam cotidianamente nas salas de aula. Neste texto, exploraremos a relação entre currículo e diversidade, mais especificamente raça/etnia, afinal, conforme sugere Gomes (2007, p.17), seria interessante diagnosticar se a diversidade é apenas uma preocupação de poucos “ou se já alcançou um lugar de destaque nas preocupações pedagógicas e nos currículos”.

Assim, com base nos pressupostos teórico-metodológicos do campo dos estudos em currículo, dos estudos raciais e de literatura infantil em Educação, propusemo-nos a analisar os currículos oficiais do Rio Grande do Norte – *Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - Educação Infantil* (2018a), *Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - Ensino Fundamental* (2018b) e *Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - Ensino Médio* (2018c) – com o objetivo de discutir de que forma as relações étnico-raciais e a literatura africana e afro-brasileira estão contempladas.

Faremos isso em um movimento analítico que não apenas se quer constatar se a temática foi ou não incluída nos currículos oficiais, de modo a verificar o cumprimento de uma legislação, mas atentas a observar como ela se materializa no texto, incorpora-se nas diferentes disciplinas/áreas do conhecimento, em especial, na Literatura, transforma-se em objetos de conhecimento e habilidades.

2 Relações étnico-raciais e literatura nos Documentos Curriculares do RN

As relações étnico-raciais são aqui compreendidas como “relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária” (GOMES, 2011, p.2). Um currículo que se comprometa com uma educação anti-racista deve promover a educação para as relações étnico-raciais, tendo como referências os princípios propostos na Resolução CNE/CP 1/2004: consciência política e histórica da diversidade;

fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações. Estariam os documentos curriculares do RN refletindo esses princípios?

Tal resolução é um desdobramento da Lei n. 10.639, de 2003, que tornou obrigatório o ensino sobre as culturas e as histórias africanas e afro-brasileira nos estabelecimentos, públicos e particulares, da educação básica. A Lei define também que os conteúdos referentes à temática devem ser “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. Isto é, sem excluir as demais disciplinas/áreas de conhecimento, destaca aquelas em que tais conteúdos deveriam ser priorizados, ter uma maior visibilidade. Haveria indicações de um trabalho com as culturas e histórias africanas e afro-brasileiras nessas áreas, mais especificamente, na Literatura? De que forma isso se concretiza (ou é silenciado) nos documentos?

A literatura pode aqui ser compreendida como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (CANDIDO, 1988, p. 174). Quando se fala em literatura africana e afro-brasileira, referimo-nos às obras que tematizam as culturas africanas e afro-brasileiras de modo geral: que ficcionalizam biografias de personalidades negras de destaque, como Zumbi de Palmares; que narram ou recontam mitos, contos e lendas africanos; que apresentam personagens negras, ocupando os mais diferentes papéis sociais nos enredos e protagonizando as mais variadas ações (episódios cotidianos, aventuras mirabolantes, situações de enfrentamento de preconceito e discriminação, entre outras) etc.

Nesse contexto, compreendemos que o trabalho com a literatura africana e afro-brasileira na educação básica pode contribuir para promover uma educação e uma resignificação das relações étnico-raciais ao possibilitar que os alunos: passem a ter acesso a histórias que há muito lhes foram negadas; conheçam diferentes aspectos das culturas africanas e afro-brasileiras; interaja com diferentes valores, raciocínios e concepções de mundo; tomem posição e/ou discutam sobre temáticas relacionadas ao racismo, preconceito, discriminação e diferenças culturais. Assim, é possível perceber a razão pela qual a literatura é mencionada na Lei n. 10.639/03 como um dos principais componentes curriculares a se trabalhar as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, uma vez que, por meio da literatura, “pode-se introduzir discursos afirmativos, humanizadores, sobre diferenças tratadas de forma desigual no contexto social no qual alunos e docentes vivem e se realizam como sujeitos no mundo” (MARTINS; GOMES, 2010, p.144).

Argumentamos que é fundamental a presença de diretrizes e orientações no currículo oficial para que o trabalho com as relações étnico-raciais se materialize em práticas promotoras da igualdade racial nas escolas de educação básica, uma vez que o currículo é um campo de luta,

espaço de poder, no qual se disputa (ao se incluir ou excluir conteúdos, por exemplo) o que deve, ou não, ser ensinado nas escolas (SILVA, 1999). Passaremos, então, a analisar como cada um dos três documentos oficiais abordam a temática étnico-cultura e a literatura africana e afro-brasileira para cada uma das etapas/modalidades da educação básica.

O *Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte: Educação Infantil* (2018a), retrata a educação infantil do estado, prevê concepções de criança, infância e culturas infantis. Traz a brincadeira como eixo do currículo e prevê o papel do outro nesses espaços. Além disso, também há uma seção sobre história e fundamentos do currículo, bem como os direitos e objetivos de aprendizagem. Também estuda a organização dos tempos, espaços, materiais e relações, a avaliação e transições na educação infantil, além de organização e coordenação do trabalho.

A questão racial, no entanto, só aparece em dois momentos: durante a sessão “Diversidade e inclusão na educação infantil”, não como um componente curricular a ser explorado, mas apenas com o indicativo de se reconhecer a existência das diferenças étnico-raciais, pelas comunidades quilombolas e indígenas presentes no estado; na descrição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, já explorados pela BNCC (2017), mais especificamente, no direito a conviver, em que se coloca o reconhecimento e respeito às diferenças étnico-raciais, de gênero e religião.

No que se refere à literatura, o *Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - Educação Infantil* (2018a) também não apresenta grandes propostas de trabalho. Menciona a literatura como uma das possibilidades para o estabelecimento de um ambiente cultural rico, de relações e interações da criança com diversas manifestações artísticas, dentre elas a literatura.

Fora isso, existem diversas menções à leitura ao longo do documento, sugestões de práticas cotidianas que auxiliariam a criança em seu processo de alfabetização, bem como orientação para o estabelecimento de um espaço específico destinado a essas atividades, denominado “cantinho da leitura”. Há apenas uma menção, de maneira indireta, ao trabalho com a literatura africana e afro-brasileira.

No *Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - Ensino Médio* (2018c), a questão étnico-racial não aparece de modo destacado como no do Ensino Fundamental. Todavia, a temática perpassa várias disciplinas, de diferentes formas. Há menção ao trabalho com culturas e histórias africanas em componentes específicos, como: Artes, em estratégias didáticas, com indicação de museu e músicas; em Língua Estrangeira Moderna - Inglês, em objeto do conhecimento, como “Interação oral: conversar sobre estereótipos/preconceitos culturais” (p.226) e estratégias didáticas, com a sugestão de autores africanos em língua inglesa; em Filosofia, na Matriz de Área, relacionados aos conceito estruturante ou ideias fundamentais de cultura, ética e

conhecimento; em Educação Física, com práticas corporais de matriz africana como objeto do conhecimento.

No que se refere à literatura, esta aparece de forma mais sistematizada e detalhada no documento, principalmente, em Língua Portuguesa, no campo de atuação artístico, ligada a outras formas de arte. Propõe-se o estudo de gêneros discursivos que nele circulam; há a indicação do estudo de textos das escolas literárias (Parnasianismo, Simbolismo, Realismo...), partindo de obras e autores contemporâneos aos de outras épocas; objetiva-se que o aluno experiencie a linguagem literária em suas diferentes formas e expressões, entre outros. Não se observou, contudo, um destaque ao trabalho com a literatura africana ou afro-brasileira no Ensino Médio, neste componente.

Já no *Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - Ensino Fundamental (2018b)*, a temática étnico-racial aparece de forma mais concreta, uma vez que há indicações claras e direcionadas, de acordo com as disciplinas propostas. Destaca-se um dos capítulos que compõem o documento: “Educação das relações étnico-raciais”, que, ao assumir a escola como um espaço de reprodução de posicionamentos e práticas que contribuem para a produção das desigualdades, prevê a importância da (re)educação das relações étnico-raciais de forma a contribuir para a necessária mudança cultural (RIO GRANDE DO NORTE, 2018b).

Para tanto, o documento apresenta seis ações concretas a serem realizadas pelas Secretarias de Educação, do estado e município, assim como pelas escolas. São elas: a) promover a reformulação do projeto político pedagógico; b) garantir a efetivação dos componentes curriculares da BNCC que contemplem a educação étnico-racial e a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; c) estabelecer o Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro) como um momento de culminância das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo; d) produzir e distribuir materiais didáticos e paradidáticos que visem o ensino e a aprendizagem das relações étnico-raciais; e) identificar e combater casos de racismo e preconceito nas dependências escolares; f) garantir uma formação continuada dos funcionários da instituição que proporciona o estudo referente às relações étnico-raciais (RIO GRANDE DO NORTE, 2018).

Essas ações propostas pelo *Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - Ensino Fundamental (2018)*, apesar de necessitar de um maior detalhamento para a garantia de sua efetivação, significa um grande avanço e abrange várias instâncias e aspectos envolvidos na educação, dos documentos curriculares a formação de professores e demais funcionários da instituição. Segundo Nascimento (2020), quando se elege princípios para a educação, isso implica em considerá-los em todas as instâncias e espaços envolvidos no processo educativo. Ou seja,

as práticas antirracistas não devem ser tidas apenas como pontos de discussão em projetos isolados de ensino, é necessário que seja praticada do Ministério da Educação ao chão da escola, como objeto de estudo e também como ação diária. Dessa forma, as presentes orientações assim como os conteúdos e objetos pragmáticos para o estudo são imprescindíveis para concepção de uma educação antirracista.

Neste documento, a literatura também é concebida como um meio potencial transformador e humanizador (RIO GRANDE DO NORTE, 2018b). Para que isso ocorra, é previsto no quadro organizador curricular do deste segmento, o reconhecimento da literatura produzida por matrizes distintas no âmbito cultural local, regional, nacional e internacional (RIO GRANDE DO NORTE, 2018). Tal sugestão didática, que se faz presente em diversos anos escolares, abrange a diversidade de modo geral, mas também a engloba a questão étnico-racial.

Dos três documentos curriculares, o voltado ao Ensino Fundamental é o que trata da questão da diversidade de forma mais significativa: faz citação direta ao texto da Lei n.10.639/03; apresenta Orientações Básicas em Relação às Modalidades: Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola; tem a presença da temática ao longo de todo o currículo, em diversos componentes curriculares: Artes, Geografia, História, Ensino Religioso. A forma ainda incipiente como que a questão étnico-racial aparece nos documentos curriculares da Educação Infantil e do Ensino Médio, apesar de significar um avanço, não contribui diretamente para o combate ao racismo existente na nossa sociedade, muitas vezes perpetuado no cotidiano escolar, tampouco para a construção da equidade racial. Para que isso de fato ocorra, deixe de existir apenas no papel, é necessário. É fundamental que se compreenda como a dinâmica das relações étnico-raciais se materializa nas práticas sociais vivenciadas na escola, com as especificidades de cada um de seus segmentos; que se busque formas de se fazer uma adequada mediação pedagógica frente a situações que envolvam preconceito e discriminação racial; que se reconheça, e se promova atitudes de respeito e valorização das diferenças, entre elas, as de raça e etnia; que se desnaturalize e problematize hierarquias de valores, sujeitos, práticas construídas em uma sociedade assentada no racismo estrutural.

Considerações Finais

Analisar os documentos oficiais do estado do Rio Grande do Norte se torna relevante ao passo que o consideramos como um norteador para as ações pedagógicas e, por isso, deve não só contemplar aspectos descritos e tornados obrigatórios pela lei, como também aspectos sociais que englobam a realidade de seus alunos e da comunidade, haja vista que 57,7% da população

do estado se reconhece como preta ou parda segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2010).

Por muito tempo, os currículos oficiais foram pensados e produzidos a partir de uma ótica eurocêntrica, que desconsiderava as histórias, as culturas e as literaturas referentes aos povos africanos e afro-brasileiros. Selecionar determinados conteúdos, “privilegiar um tipo de conhecimento”, destacar, “entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal” são operações de poder (SILVA, 1999, p.16). É necessário, pois, descolonizar o currículo, dar voz e visibilidade a culturas silenciadas e negadas, estabelecer “uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento” (GOMES, 2012, p.102).

A análise de tais documentos nos faz perceber que, apesar de haver proposições de trabalhos dos conteúdos referentes às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras em diversas áreas do conhecimento, há uma lacuna no que se refere à área da Literatura, conforme propõe a Lei n. 10639/03, o que nos faz problematizar em que medida, não havendo uma indicação explícita nos currículos oficiais de trabalho com a literatura afro-brasileira e africana, ela é trabalhada nas escolas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Tabela 3175: população residente por cor, raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade. População residente por cor, raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade.* 2020. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175>>. Acesso em 18 nov. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Obrigatoriedade curricular da História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em 4 out. 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei 9394/96.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2004. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. *A cor da cultura*, 2011. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

MARTINS, Aracy Alves; GOMES, Nilma Lino. Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p

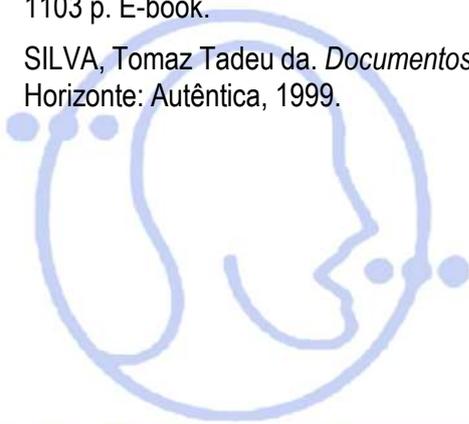
NASCIMENTO, Iracema Santos. Raça e educação: construindo escolas antirracistas. *Semana de ação mundial*, webnário, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z2zFT_DJMiA>. Acesso em: 17 de jun. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE; Secretaria da Educação e Cultura. Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte: Educação Infantil. 1. ed. Natal: Secretaria da Educação e da Cultura, 2018a. 177 p. ISBN 978-85-5508-231-3. E-book.

RIO GRANDE DO NORTE; Secretaria da Educação e Cultura. *Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte: Ensino fundamental*. 1. ed. Natal: Secretaria da Educação e da Cultura, 2018b. 1103 p. E-book.

RIO GRANDE DO NORTE; Secretaria da Educação e Cultura. *Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte: Ensino Médio*. 1. ed. Natal: Secretaria da Educação e da Cultura, 2018c. 1103 p. E-book.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

Vozes Infantis Angolanas em *A bicicleta que tinha bigodes*, de Ondjaki

Luiza Benício Pereira¹
Rosilda Alves Bezerra²

RESUMO

Durante o período colonial, no ano de 1973, o escritor Pepetela publicou pelo Serviço Cultural do MPLA a narrativa: *As aventuras de Ngunga*, indicada a leitores infantis e juvenis. Entretanto, a literatura direcionada a este público ganhou maior força criativa após a independência de Angola, com o surgimento da União dos Escritores Angolanos (UEA) em 1975, esta organização teve importante papel na divulgação e incentivo de novas produções. Dentre os vários autores que irromperam, encontra-se o poeta e prosador Ondjaki, do qual se toma neste artigo, a obra *A bicicleta que tinha bigodes* (2012), com o objetivo de analisar as vozes infantis e os seus trajetos dentro do tecido narrativo, a partir do método crítico-analítico e de um embasamento teórico que aborda os aspectos culturais e históricos acerca da literatura infantojuvenil e do contexto social de Angola. Destarte, verificou-se que as veredas percorridas pelas crianças em busca do prêmio final do concurso, retrata a infância angolana, marcada pela persistência, amizade e esperança; percebe-se também que por meio do espaço ficcional de Luanda e da perspectiva infantil do narrador-protagonista, o autor desvela os impactos da guerra civil: a pobreza, a ausência de alimentos; a falta de energia, fazendo uso do insólito e do fantástico em uma pena descritiva repleta de metáforas e afetos, sem esquecer de valorizar a memória, a oralidade e a cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Angolana; Literatura Infantil e Juvenil; Vozes Infantis; Ondjaki.

1 Introdução

A literatura angolana está estritamente correlacionada com as práticas culturais predominantes no país de constituição. A oralidade, a formação identitária e a reflexão acerca do colonialismo e da guerra civil são temas constantes nos tecidos ficcionais narrativos dessas produções literárias. Ao pensarmos nas literaturas direcionadas aos leitores infantis e juvenis tais conteúdos configuram uma recorrência. Ao selecionar uma linguagem metaforizada, os autores angolanos colocam em tela aspectos próprios da Angola, na explanação das suas riquezas e dos seus conflitos.

O escritor angolano Ondjaki³, pseudônimo de Ndalú de Almeida, tem publicado desde 2000, ano este do livro de poesia *Actu sanguíneo*, com o qual adentrou no universo das literaturas. A partir disto, o poeta e prosador continuou a escrever, entregando ao público leitor os seguintes títulos: *Bom dia camaradas* (2001), *Momentos de aqui* (2001), *O assobiador* (2002), *Há prendisajens com o xão* (2002), *Quantas Madrugadas Tem a Noite* (2004), *Ynari: a menina das*

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB). E-mail para contato: luizabenicio14@gmail.com

² Professora Doutora em Letras do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB). E-mail para contato: rosildaalvesuepb@yahoo.com.br

³ Palavra originária da língua Umbundu, significa “guerreiro”.

cinco tranças (2004), *E se amanhã o medo* (2005), *Os da minha rua* (2007), *AvóDezanove e o segredo do soviético* (2008), *O leão e o coelho saltitão* (2008), *Materiais para a confecção de um espanador de tristezas* (2009), *Os vivos, o morto e o peixe-frito* (2009), *O voo do Golfinho* (2009), *Dentro de mim faz Sul* (2010). É ganhador do Prêmio Literário Sagrada Esperança (2004), do Prêmio António Paulouro (2004), e Grande Prêmio de contos Camilo Castelo Branco, dentre outros⁴.

Ondjaki coloca em suas obras as diversas infâncias no período pós-independente, enfocando no processo de transição pelo qual passava Angola, assim, o escritor corrobora com o fortalecimento de “um sistema literário bastante jovem” (NEVES, 2015, p. 27) e mantém a tradição literária ao empenhar-se na explanação acerca da identidade, característica marcante nas elaborações literárias angolanas (NEVES, 2015). A memória, a oralidade, as interfaces da infância são construídas através da percepção do miúdo narrador, facilmente observado na maioria dos livros do escritor, como destacado adiante.

Este trabalho tem por objetivo analisar as vozes infantis angolanas que erigem na narrativa de Ondjaki, para tanto, tomou-se como *corpus* de análise a obra infanto-juvenil *A bicicleta que tinha bigodes* (2012). O caminho metodológico e teórico, fundamentou-se nas discussões acerca da literatura infantil e juvenil em Angola, a partir de: Coello (2018), Debus (2013), Macêdo (2001), Padilha (1995), voltando-se aos desdobramentos que ocasionaram o despontar dessas produções e em outras reflexões de estudiosos do escritor em paisagem.

Nesta perspectiva, a ideia-tese defendida é de que Ondjaki além de desvelar aspectos próprios da infância em Luanda, como amizade, solidariedade, diversão, denuncia em uma escrita de resistência e de oralidade os impactos do período de guerra civil em Angola, utilizando o ficcional na retratação da realidade.

Assim sendo, este estudo estrutura-se do seguinte modo: inicialmente, traçou-se um panorama de discussões teóricas e desdobramentos das literaturas angolanas infantis e juvenis, na tentativa de elucidar, de modo conciso, como se deu este tipo de produção. Na sequência, discorreu-se acerca da narrativa priorizada para a análise, concentrando-se nas finalidades delineadas e na sustentação da ideia-tese. Por último, temos as considerações finais dos argumentos discutidos.

2 Literatura infantil e juvenil angolana: perspectivas teóricas e literárias

⁴ Informações retiradas da obra *A bicicleta que tinha bigodes* (2012).

A literatura angolana seja ela direcionada ou não ao público infantil e juvenil, segundo Padilha (1995), tenta resgatar dentro do tecido da escrita literária, a voz da ancestralidade que ecoa ao redor da fogueira em suas histórias, simbolizando modos de narrar a História. Assim, os literatos e críticos engajam-se neste projeto de angolanidade, considerando a diversidade na reescrita da “frase histórica, por tantos séculos apagada: o eu, ou seja, o familiar, volta a ser o grande sujeito cultural (cultura autóctone)” (PADILHA, 1995, p. 92). A autora realça que esta busca por uma literatura identitária e cultural própria do povo angolano, surge também pelo entrecruzamento entre letra e voz, ou seja, da oralidade, do dizer histórias ao escrever e registrar tais narrativas, que buscam um resgate às raízes de Angola por meio de técnicas estéticas com a linguagem.

O texto literário contribui com a formação do leitor por causa, principalmente, do trabalho com a linguagem realizada nas produções literárias, estas oferecem meios de leituras e compreensão do outro e da cultura pertencente às sociedades, ampliando, desse modo, a dimensão formativa do sujeito (DEBUS, 2013). A literatura infantil e juvenil angolana possui nomes representativos e uma diversidade de obras, os escritores expandiram suas produções literárias e muitos adotaram além da chamada poética e prosa engajada temas universalizados.

Esta literatura nos países de Língua Portuguesa, segundo Simone Caputo Gomes (2014), surge após a dominação dos portugueses, pois as nações africanas, neste período, renasciam no que concerne o desenvolvimento e afirmação cultural, e a educação começava a ganhar espaço como meio de produzir a intelectualidade:

Como sabemos, o colonizador não impôs ao africano somente a sua cultura, mas, sobretudo, a sua língua. Os povos africanos possuem, desde os primórdios, uma cultura própria, com manifestações ligadas à música, à escultura, à literatura oral, à variedade etnolinguística, aos rituais, aos adornos, ao vestuário, ao tipo de alimentação, heranças tradicionais enraizadas na memória, que foram submetidas a um processo erosivo constante que buscou oprimir, deformar e destruir seu patrimônio tradicional e sua identidade. Enfrentando o fantasma do analfabetismo nessas nações, já que a língua portuguesa, segunda, era dominada apenas por uma elite, e as línguas originárias pertenciam ao âmbito da oralidade, os escritores julgaram necessário conscientizar os seus povos de que, para ser livre, deve-se cultivar o estudo, e o papel da Literatura Infantil e Juvenil apresentou-se como decisivo na aquisição do hábito de leitura. (GOMES, 2014, p. 443-444)

A autora apresenta a literatura infantil e juvenil como uma ferramenta pedagógica que visa a produção do conhecimento como modo de liberdade da marginalização imposta aos povos africanos pelos colonizadores e pela imposição da língua e das culturas portuguesas. Desse modo, esta literatura é um modo de vencer as barreiras do analfabetismo, de conscientizar os leitores em

formação acerca da indispensabilidade do saber. De acordo com Coello (2018), no ano de 1977, em Angola, professores se uniram na construção de um projeto reformador das bases educacionais, no qual, objetivavam evidenciar conteúdos pedagógicos do cenário angolano, distanciando-se dos pertencentes aos europeus.

Os escritores utilizam em suas narrativas a oralidade dos seus povos, “transmitidas e perpetuadas oralmente ao fio das gerações, sob a fórmula de fábulas, contos, adivinhas e provérbios” (GOMES, 2014, p. 444). Em Angola, a primeira obra destinada ao público infanto-juvenil foi *A Caixa*, de Manuel Rui, publicada em 1977, em sequência, como destaca Gomes (2014), é divulgada *E nas florestas os bichos falaram*, de Maria Eugénia Neto.

Conforme Gomes (2014), a partir do ano de 1980, o Instituto Nacional do Livro e do Disco Angolano (INALDA), corroborou com a construção dessa literatura, pois estórias foram adaptadas e traduzidas, a exemplo disto, tem-se as coleções Menino Sol, Piô...Piô, esta publicada no ano de 1982, contando com nomes como o de Dario de Melo, Cremilda de Lima, Rosalinda Pombal, Octaviano Correia, Gabriela Antunes, com esta temos uma narrativa ligada ao resgate da oralidade, em *Estórias velhas, roupas novas*, a escritora constrói fábulas da tradição africana e contos de desvendamento de enredo.

Com estas efervescências das obras direcionadas ao público infanto-juvenil, Coello (2018), salienta que nasceu a consciência de reivindicar “políticas públicas de fomento na leitura (e mais eficazes), medidas que facilitem a circulação do livro, campanhas de alfabetização, implicação dos meios de comunicação” (COELLO, 2018, p. 14), do mesmo modo que, se exigiam bibliotecas para o compartilhamento de livros, visto ser poucos espaços como estes no país, dificultando a divulgação e acesso aos livros. Os temas abordados nestas obras são diversos, e sobre isso, Coello destaca:

As temáticas habituais nesta literatura são, entre outros, a guerra de libertação nacional, a guerra civil posterior, as tradições e mitos angolanos, e a ecologia. Destaca o facto de as narrativas e as lendas tradicionais e orais dos distintos povos angolanos, aquelas que o colonialismo tentara fazer desaparecer, são assunto habitual e uma fonte constante de inspiração para ensinar às novas gerações a sua tradição. Além dos temas, a recuperação do universo da oratura produz-se também na estrutura. (COELLO, 2018, p. 17)

Os assuntos trabalhados são diversificados, temas acerca das consequências da colonização à exploração das estórias tradicionais orais dos diferentes grupos étnicos de Angola. Nessa perspectiva, além dos autores citados, há outros escritores angolanos que se dedicam em construir obras voltadas a este público. O autor José Eduardo Agualusa tem publicado obras

infanto-juvenis, tais como: *O filho do vento* (2006), em coautoria com António Ole; e *Nweti e o mar* (2011), dentre outras. A premiada escritora Maria Celestina Fernandes conta com obras como *A borboleta cor de ouro* (1990), *A árvore dos Gingongos* (1993), *A rainha tartaruga* (1997), e recentemente, em 2018 *Kambas para sempre*, juntamente com Mariana Fujisawa. Muitos são os escritores que tecem suas narrativas, direcionando-as aos mais diversos públicos em uma afirmação cultural, identitária e memorialista do seu povo.

3 Vozes infantis angolanas em *A bicicleta que tinha bigodes*

A narrativa infanto-juvenil *A bicicleta que tinha bigodes* (2012), do escritor angolano Ondjaki, conta a trajetória de persistência e anseio de um “miúdo”⁵ que almeja ganhar o concurso da Rádio Nacional, que tem como prêmio uma bicicleta com as cores da bandeira angolana: “Quando ouvi a notícia na rádio, que iam dar uma bicicleta bem bonita, amarela, vermelha e preta, lembrei-me logo de falar com o tio Rui” (ONDJAKI, 2012, p. 10). Para torna-se vencedor, o candidato precisava escrever uma estória criativa que passaria pelo processo avaliativo dos professores e de um júri especializado.

O foco narrativo encontra-se em primeira pessoa, o narrador-protagonista não é identificado no transcorrer da “estória sem luz elétrica” (ONDJAKI, 2012, n.p.), sendo ele aquele que guia o leitor até a rua da cidade de Luanda e descreve os impactos causados pelos conflitos civis, bem como os laços familiares e as amizades, apresenta os demais personagens e as outras vozes infantis importantes que embalam o enredo. O tempo da narrativa é centrado na pós-independência do jugo português, mas no período devastador de guerra civil angolana.

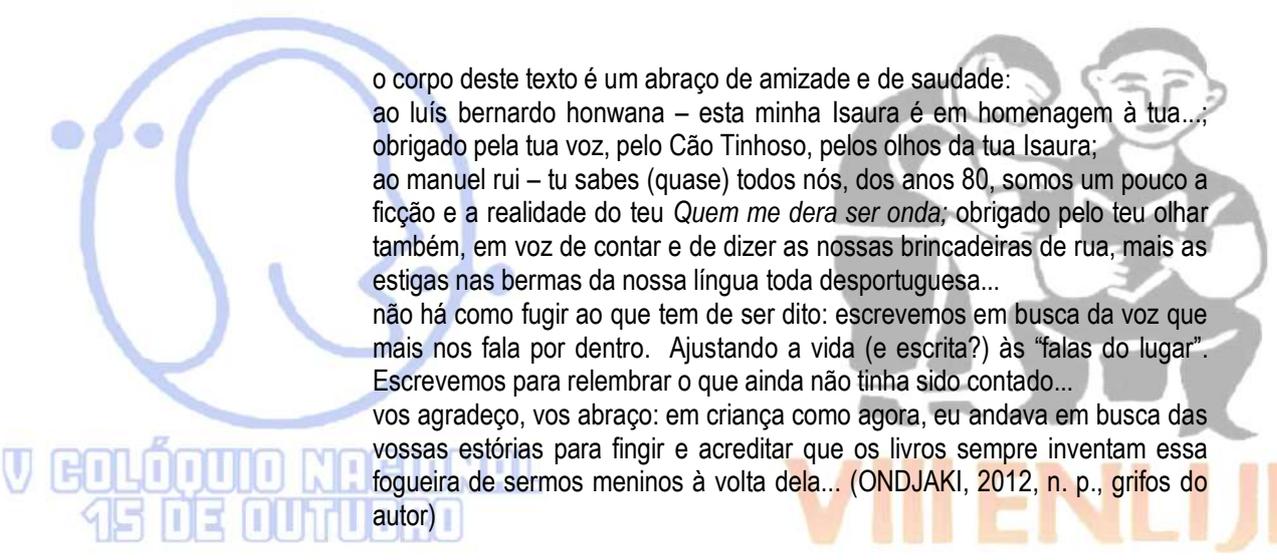
O menino, desejando obter a bicicleta, não demora muito para fantasiar o que faria com o prêmio: “De noite, a falar com a minha almofada, eu até já prometi bem as coisas: ‘se eu ganhar a bicicleta colorida, vou deixar todos da minha rua andarem sem pedir nada em troca, nem gelado, nem xuínga” (ONDJAKI, 2012, p. 10). Observa-se o quanto o protagonista aspira em triunfar no concurso, a promessa feita à almofada demonstra, a princípio, características da personalidade e do caráter da criança como a generosidade em dividir a tão sonhada bicicleta com os miúdos da rua para que eles também possam se divertir, e o altruísmo, uma vez que visa o contentamento de outros.

Uma outra característica da criança representada na obra é a ingenuidade diante dos fatos do cotidiano, na busca por resoluções dos conflitos: “Essa promessa assim bem dura de fazer é

⁵ Termo frequente na dicção literária do angolano Ondjaki, significa: menino, garoto, criança.

que me fazia acreditar que eu ia mesmo ganhar a bicicleta” (ONDJAKI, 2012, p. 10). Ao realizar o juramento à almofada, acaba por pensar que estava fortalecendo as chances de ser o vencedor do concurso.

O narrador personagem considera que não consegue criar uma estória, falta-lhe inspiração e criatividade: “Mas eu não tenho jeito nenhum para essa coisa das estórias” (ONDJAKI, 2012, p. 20). Recorre então aos garotos da rua, na tentativa falha de encontrar algo pra escrever, depois em conversa com o CamaradaMudo⁶ decide “pedir patrocínio no tio Rui, aquele que escreve bué de poemas” (ONDJAKI, 2012, p. 11). O personagem tio Rui é uma figura importante na estória, escritor e advogado, está sempre presente na vida dos miúdos da rua, “simpático e tem sempre bué de pressa” (ONDJAKI, 2012, p. 13). Percebe-se a homenagem ao poeta e prosador angolano Manuel Rui Alves Monteiro⁷ – entidade ficcional e real compartilham, inclusive, a mesma profissão – um dos precursores da literatura infanto-juvenil na Angola independente. Isto fica explícito nos agradecimentos de abertura da obra:



o corpo deste texto é um abraço de amizade e de saudade:
ao luís bernardo honwana – esta minha Isaura é em homenagem à tua...;
obrigado pela tua voz, pelo Cão Tinhoso, pelos olhos da tua Isaura;
ao manuel rui – tu sabes (quase) todos nós, dos anos 80, somos um pouco a
ficção e a realidade do teu *Quem me dera ser onda*; obrigado pelo teu olhar
também, em voz de contar e de dizer as nossas brincadeiras de rua, mais as
estigas nas bermas da nossa língua toda desportuguesa...
não há como fugir ao que tem de ser dito: escrevemos em busca da voz que
mais nos fala por dentro. Ajustando a vida (e escrita?) às “falas do lugar”.
Escrevemos para relembrar o que ainda não tinha sido contado...
vos agradeço, vos abraço: em criança como agora, eu andava em busca das
vossas estórias para fingir e acreditar que os livros sempre inventam essa
fogueira de sermos meninos à volta dela... (ONDJAKI, 2012, n. p., grifos do
autor)

Ondjaki homenageia Manuel Rui pela obra *Quem me dera ser onda* publicada em 1982 – traduzida para vários idiomas e lançada pela editora Gryphus no ano de 2018 –, sendo esta a “representativa da exploração da especificidade das relações sociais angolanas no contexto da ficção pós-independência” (SILVA, 2019, p. 14). Os agradecimentos são estendidos também ao escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana e a coletânea de contos *Nós Matamos o Cão Tinhoso* (2014)⁸, considerada obra prima da literatura moçambicana, que retrata e denuncia

⁶ A grafia do nome desta personagem surge na narrativa, ora aglutinado, ora separado.

⁷ Nasceu em Huambo, Angola no ano de 1941. Além de escrever poesias e prosas é autor de obras teatrais. Em 1969 formou-se em Direito pela Universidade de Coimbra.

⁸ Obra publicada pela primeira vez em 1964.

literariamente a realidade do sistema colonial português, em suas violências, dominações e opressões, descrição feita, em sua maioria, pela perspectiva da criança.

A figura ficcional do tio Rui inspira as crianças e demonstra o respeito e admiração que todas elas possuem para com o personagem, representando a valorização dos mais experientes, dos portadores de conhecimento de Angola. A profissão de escritor e o mecanismo envolta da escrita desperta atenção nas crianças, questionando constantemente de qual lugar tio Rui tira tantas boas ideias: “no dia 1 de junho, podemos encontrar todos no quintal da casa dele para ouvir algumas estórias que ele lê diretamente dos papéis amarelos onde ele escreve, fala com uma voz constipada e algumas palavras mesmo são difíceis de entender” (ONDJAKI, 2012, p. 13). Esta curiosidade em torno do processo criativo do personagem, elucida também o contexto de desconhecimento em que estão inseridas as crianças, pode-se compreender a partir do não entendimento destas nas narrações consideradas difíceis realizadas por tio Rui nos encontros destinados ao compartilhamento de estórias.

A Isaura do Honwana, diante do Cão-Tinhoso da “pele velha, cheia de pelos brancos, cicatrizes e muitas feridas” (HONWANA, 2014, p. 24), não sente nojo ou repúdio como os demais personagens, diferente deles faz-lhe carinho nas costas. O narrador destaca: “Bem, a Isaura era a única que fazia isso, mas a Isaura era maluca, todos sabiam disso” (HONWANA, 2014, p. 25), sendo a única que gostava do Cão-Tinhoso, dando-lhe comida e estando sempre a brincar com ele. Semelhantemente, a Isaura do Ondjaki “tem sempre ideias complicadas. Fica muito tempo sentada no quintal dela a olhar as andorinhas, as lesmas e até conhece cada gafanhoto do jardim dela” (ONDJAKI, 2012, p. 14). Ambas as personagens nutrem afeto pelos animais, a do moçambicano pelo Cão-Tinhoso; a do angolano Ondjaki pelos animais de uma forma mais abrangente, dando-lhes os nomes dos presidentes que conhece, vejamos abaixo:

O gato dela se chama Ghandi, acho que era um senhor tipo indiano ou quê. O cão se chama AmílcarCabral, até lhe chamamos de Amílcar-Cãobral. A lesma é Senghor, os gafanhotos são Samora, Mobutu e Khadafi, os sapos se chamam Raúl e Fidel. Parece que também deu nomes aos passarinhos, mas nunca consegui decorar a lista toda. (ONDJAKI, 2012, p.16)

Muitas são as referências nos nomes dos animais de Isaura, denotando a afetividade que a personagem de Ondjaki possui com os diferentes animais que a rodeiam, do gato aos papagaios, bem como o conhecimento que possui acerca dessas figuras públicas. Essa atitude, aos olhos dos demais miúdos da rua, inclusive na perspectiva do narrador, causa estranheza, atribuindo a elas o título de portadora das ideias difíceis de compreensão. A voz infantil de Isaura, constitui em um dos discursos que desvelam muitos fatores históricos, sociais e insólitos dentro da narrativa, ao

lado do menino narrador, busca a estória para a vencer o concurso nos mistérios do bigode do tio Rui e na caixa mágica.

Essas vozes infantis, seja de narrador principal ou de personagem secundário, desvelam o contexto social de Luanda, em um panorama que vai da ficção à realidade em período de guerra civil angolana:

Depois do jantar a luz foi. Estavam já algumas crianças na rua e a Isaura veio também. Era sempre assim, quando a luz faltava as pessoas se juntavam nesse muro perto da casa do tio Rui. Às vezes mesmo o tio Rui também vinha cá. Fora ouvir a nossa conversa e ficar a rir, depois anotava as coisas que as crianças diziam nessas folhas de papel amarelo. (ONDJAKI, 2012, p. 17)

Por mais que Ondjaki adote em suas narrativas uma escrita que, em um primeiro momento, pareça não ter vínculo com os aspectos sociais, políticos e históricos de Angola, ao se observar com um olhar analítico, nota-se que sua dicção apresenta nas bases constitutivas dos personagens, do espaço ficcional e do enredo características de resistência, pois ao se pensar que a realidade é narrada pelo filtro do olhar da criança, a narração adquire uma carga mais fortemente ligada aos aspectos denunciativos.

No romance *Bom dia camaradas* (2003), Ondjaki apresenta uma Luanda pós-independente em processo de construção identitária por meio da percepção de um narrador-menino, que está imerso em um contexto violento de guerra civil angolana, ao mesmo tempo em que nos é contado acerca do espaço escolar das crianças e seus professores cubanos. Nesta obra, como salientado por Neves (2015), há a presença de paratextos que denotam o elo existente entre a memória e os elementos ficcionais.

Em *Ynari: a menina das cinco tranças* (2010), acompanha-se a personagem principal em busca de significados aos seus questionamentos e o trilhar da jornada da menina que acaba por mostrar ao leitor o cenário da guerra. Em conformidade com Debus (2013), esta obra consiste em estória demarcada pela amizade e pela paz em meio aos destroços dos combates civis.

Em *Os da minha rua* (2007), o escritor também faz uso de um narrador-protagonista infantil, o menino Ndalú para narrar os vinte e dois contos, abordando nestes os mais diversos temas por meio das telas da infância e da memória. O espaço ficcional escolhido pelo escritor é Luanda, e as histórias giram em torno dos colegas e da família. O leitor depara-se com diferentes eixos temáticos: a surpresa ao se deparar com a televisão colorida no conto *A televisão mais bonita do mundo*; ida ao cinema, antes não conhecido e dos encontros proibidos entre Irene e Mateus em *Jerri Quan* e os beijinhos na boca; das despedidas dos mestres professores em *Um pingo de chuva*, dentre outros.

Nesta perspectiva, o espaço de Luanda⁹ surge no cenário literário, inicialmente, em textos dos portugueses, exibindo uma forte conotação negativa, expressa em poemas que abordavam o imaginário dos colonizadores. Todavia, no fim de 1950 e início de 1960 novos olhares começaram a surgir, “verifica-se o esforço efetivo dos escritores no sentido de dar forma artística a um projeto nacionalista que iniciava a sua organização política e ao qual aqueles autores, como militantes ou simpatizantes, estavam ligados” (MACÊDO, 2001, p. 243). A partir disto, Luanda passa a ser o espaço ficcional por excelência da literatura angolana, descrita em suas diversidades de tons, canções, ritmos, há, desse modo, uma escrita que configura a imagem desta Luanda, desprendida dos olhares eurocêntricos, em que os anseios, sonhos e apreensões são uma constante (MACÊDO, 2001).

Os impactos da guerra civil em Luanda e as dificuldades dela advindas é constante no cotidiano dos habitantes, percebe-se o plano ficcional representando o real. Tais consequências não passam despercebidas aos olhos das crianças do romance aqui analisado, as quais questionam os motivos da suspensão da energia: “– Camarada Mudo – a Isaura começou –, assim foi avaria só de quinze minutos ou é coisa séria? – Pelo modo que a luz foi, assim sem tremer nem nada, acho que foi mesmo corte intencional” (ONDJAKI, 2012, p. 18). A ausência da energia, os cortes elétricos são frequentes na vida dos personagens, a ponto de Isaura denominar de “avaria”, interrompida pela explicação de que a Edel¹⁰ cometeu o corte planejadamente.

A água também é escassa e falta para as tarefas mais básicas: “um dia alguém disse que aquela era uma luz muito fresca, eu ria de ouvir essas frases dos poetas, ‘luz fresca’, como a água da Avó regar as plantas verdes de amanhã, isso quando a água vinha” (ONDJAKI, 2012, p. 39, grifos do autor). Isso denota, em plano real, a condição de Luanda durante a guerra civil, como discorre Faria (2012), mesmo os combates ocorrendo longe da capital angolana, a supressão dos meios básicos de sobrevivência como a eletricidade e a água eram uma constante, “era impossível a qualquer cidadão, adulto ou crianças, manter-se indiferente aos conflitos que deflagravam nas regiões mais remotas, mas que chegavam a todas as casas através dos meios de comunicação social” (FARIA, 2012, p. 28). Nessa perspectiva, Ondjaki, nas palavras da autora, coloca os seus personagens nesta conjuntura, articulando dizeres acerca deste período.

A AvóDezanove diante da ausência de água, direciona suas preces aos céus em um pedido de chuva:

— Pediste água dos céus, Avó, no tal camarada que abre as torneiras?

⁹ Conforme Laura Cavalcante Padilha (1995), Luanda representa o *locus* da literatura ficcional angolana.

¹⁰ Empresa pública sediada em Luanda, responsável pela distribuição de energia. Extinta em 20 de novembro de 2014.

— Pedi.

— Hum, melhor só é pedir água à Epal, pode ser que te aceitem na conta de seres mais-velha respeitada.

O matabicho ia aparecendo, devagar, para parecer que tinha muita coisa. A minha Avó com os teatros dela: bocado de pão, depois a manteiga, leite aguado já misturado assim na cozinha para eu não ver, um bocadinho de café que eu sempre pedia. (ONDJAKI, 2012, p. 40)

Como dito anteriormente, a narrativa é contada pela perspectiva do narrador-protagonista, neste caso, um miúdo não inominado. Para Friedman (2002), este tipo de narrador está circunscrito nas próprias reflexões e entendimento, sendo o ângulo narrativo centralizado. Assim, a situação de difícil sobrevivência, alimentação em falta, refeição matinal limitada, passa pelo olhar atento do personagem principal, que detecta nas atitudes da AvóDezanove a tentativa discreta de não transparecer as dificuldades em que se encontram, tarefa esta não alcançada com êxito, visto que o miúdo, além de notar o objetivo da Avó, também nota que há uma ausência de alimentos, o leite adicionado à água, e os demais ingrediente colocados gradativamente.

Diante disto, o narrador afirma: “Era mentira de poupar as coisas para as crianças, pois quando havia mais de um pacote a Avó também matabichava leite” (ONDJAKI, 2012, p. 40). O leite economizado, a refeição minguada, o pão escasso e dividido, são situações desveladas pelo olhar atento do personagem infantil. A guerra que afeta, prejudica e dizima, que rondam as crianças. O trecho abaixo traz esta realidade:

O CamaradaMudo ligou o rádio para ver se mudávamos de conversa. Era hora do noticiário e explicaram coisas da nossa guerra, falaram também da falta de água e de uma falta de luz que também poderia acontecer devido aos combates perto de Cambambe. Só já quase no fim, depois do desporto, é que falaram do concurso. (ONDJAKI, 2012, p. 43)

Os combates ocorridos em Cambambe, município de Cuanza Norte, província angolana, consiste em um dos motivos tecidos pelo narrador pela instabilidade da luz, visto ser esta a cidade portadora da hidrelétrica que oferecia à Luanda energia. Nota-se que essas informações são veiculadas por meio do rádio e, as crianças, as recebem diretamente, as quais não manifestam surpresas ou apreensões diante das informações, contudo, isto não significa que a realidade difícil e desigual, oriunda dos combates que duraram vinte e sete anos em Angola, não impactavam o cotidiano infantil em Luanda, bem como não implica dizer que estas circunstâncias passavam despercebidas pelos olhares das crianças luandenses.

O narrador-protagonista pede ajuda à Isaura na construção da estória, propondo-lhe a divisão da bicicleta, a partir desta proposta, a caixa do tio Rui erigi na narrativa – referência à obra *A caixa* (1977), de Manuel Rui –, pois Isaura acredita que ali se encontra vários retalhos de

narrativas. O bigode parece ser, na percepção do miúdo, a fonte que denuncia o momento de criatividade do tio Rui. Em uma das noites de quinta-feira, as crianças observam, da janela de Isaura a tia Alice, esposa do tio Rui, que “esfregava os bigodes, soprava, esperava e aquilo acontecia: pequenas letras caíam do bigode para a caixa, eram vogais de ‘a’, ‘e’, ‘i’, ‘o’, ‘u’, mas também sobras de ‘k’ e ‘w’, alguns ‘t’ e dois ‘h’”. Ela escovava e a caixa guardava aquelas letras soltas” (ONDJAKI, 2012, p. 48, grifos do autor). Além das letras que caíam do bigode do personagem tio Rui, na perspectiva do narrador, de Isaura e de JorgeTemCalma, o conteúdo da caixa exalava brilho e havia também os diversos acentos das palavras dentro.

O tio Rui, escritor conhecido por suas famosas narrativas, consiste em uma fonte, da qual as crianças recorrem para se tirar uma boa estória e enviar ao concurso da rádio, ganhando assim, a bicicleta colorida. Como forma de recompensa, oferecem a bicicleta para os passeios aos domingos e feriados. Contudo, esta atitude, é considerada por tio Rui uma cábula, e acentua: “— Acho que a nossa rua tem boas estórias” (ONDJAKI, 2012, p. 63). Há um incentivo à construção de uma narrativa própria por parte do personagem protagonista, abordando quaisquer temas.

O silêncio é um aspecto que ganha destaque no encontro entre as crianças e o tio Rui, o narrador questiona: “-Tio Rui, os silêncios afinal servem para quê?” (ONDJAKI, 2012, p. 63). Diante disto, a explicação dada é repleta de afeto, companheirismo e amizade: “— Para as pessoas estarem umas com as outras. — Não basta estarmos sentados no mesmo lugar? — Não, o tio Rui parou de coçar o bigode. — É preciso olharmos para o outro” (ONDJAKI, 2012, p. 63). A narrativa, além de expor o que acontecia em Angola, tem este teor de ensinamento, de empatia e respeito.

A infância feliz descrita mesmo em meio ao caos da guerra, aos escassos alimentos, aos cortes de eletricidade:

Íamos a correr muito, a saltar buracos nos passeios, a desviar dos carros antigos e abandonados, a olhar para o céu onde dançava parado um papagaio de papel que tinha ficado preso na antena de um prédio, a seguir os gritos do CãoBral que afinal se chamam latidos, fizemos adeus ao camarada motorista a Dez que estava a passar de jipe, atravessamos a rua bem rápido. (ONDJAKI, 2012, p. 73)

Como constatado no fragmento acima, apesar da dura realidade vivida, das tensões dos combates, a infância na escrita do escritor Ondjaki prevalece em suas nuances próprias, ligada à diversão, amizade, brincadeiras, porém ressalta-se que estes olhares infantis não são alheios aos acontecimentos, pelo contrário, tudo é percebido, comentado, sentido, da falta de água ao café

matinal disposto na mesa entre os disfarces da avó. O interesse pelo universo dos amigos, pelos pensamentos e sentimentos são mostrados no trecho a seguir:

Passámos a tarde juntos, sentados no chão a confirmar que era verdade o que a Isaura sabia sobre aqueles bichos: os saltos diferentes dos gafanhotos Samora e Khadafi, as brincadeiras de cavar do Cãobral, as músicas desafinadas do sapo Fidel que parecia rir quando na rádio tocavam músicas cubanas tipo ' Guantanamo ' e as visitas que a lesma Senghor fez durante a tarde toda. Só que, para uma lesma, ' muitas visitas ' são só duas ou três amigas que ela ia ver acompanhada da baba dela desenhada no chão de trilhas feitas como pincel molhado. (ONDJAKI, 2012, p. 74, grifos do autor)

A amizade nesta narrativa ultrapassa as barreiras das diferenças, encontrando sua efetivação no respeito ao outro, no ato de considerar as diferenças como partes essenciais. Constata-se que o menino narrador mesmo acreditando ser Isaura a portadora de ideias incomuns, não se afasta dela, pelo contrário, é atencioso ao ouvi-la e sente-se curioso para compreender o que pensam os animais nomeados e cuidados por ela. Há, portanto, de modo explícito, um exemplo de amizade entre as crianças.

É interessante notarmos que a personagem Isaura dispõe de características do fantástico, dentre o menino-narrador, o Jorge Tem Calma e as figuras narrativas adultas, ela é a única que fala com animais, nomeia e conhece os seus íntimos segredos. O fantástico "é a vacilação experimentada [...] se define pois com relação ao real e imaginário" (TODOROV, 2004, p. 16). Segundo Todorov (2004), é o momento da dúvida, o deparar-se com aquilo que não se acredita e com o que não se pode experienciar. Ao lermos que o sapo Fidel canta, certamente, por meio de uma ótica objetiva, compreende-se que seria o barulho próprios dos sapos à noite, todavia, este simples acontecimento é envolto dos aspectos do maravilhoso que causam um distanciamento e estranhamento do que conhecemos por realidade. Por essa razão, considera-se a personagem Isaura ligada ao fantástico nesta narrativa.

Para ouvir o resultado do esperado concurso da rádio e descobrir quem seria o ganhador da bicicleta almejada, as crianças se direcionaram à casa do tio Rui, às dezoito horas. Foram recepcionados com sumo: "Além do sumo tang de maracujá, a tia Alice tinha preparado uma coisa espantosa: sanduíche de pão com manteiga só que lá dentro tinha mesmo um pedaço grosso daquele queijo de capa encarnada" (ONDJAKI, 2012, p.78). A surpresa das crianças diante do lanche abundante é enorme, a constatação do queijo no pão causa perplexidade, o que simboliza, que os lanches são escassos também na casa do tio Rui, sendo a situação vivida por todos em Luanda.

O desejado prêmio não foi adquirido pelo narrador-protagonista, “uma menina tinha ganho a bicicleta com as cores da bandeira nacional de Angola” (ONDJAKI, 2012, p. 80). O menino, na verdade, não fez uma estória como o concurso solicitou, mas sim, um pedido “para o camarada presidente dar bicicletas a todas as crianças de Angola, mesmo as que não sabem contar estórias. Como eu...” (ONDJAKI, 2012, p. 84). Tal atitude denota a solidariedade e empatia – ambas acentuadas anteriormente – do personagem principal diante das crianças de Angola, a carta não pedia uma bicicleta apenas para si, mas se estendia aos demais.

A tristeza por ter perdido o sonhado prêmio, desaparece diante do gelado e a narrativa é encerrada com um diálogo entre o menino-narrador e o tio Rui, em que contemplam as estrelas: “- Tio Rui, as estrelas têm donos? – Têm, sim. – São de quem? – São do povo” (ONDJAKI, 2012, p. 86). Com esta resposta que se assemelha à uma lição de vida, de conhecimento perpassada ao mais jovem, neste caso, ao personagem principal, a obra encerra-se, com a mensagem de que o homem não tem domínio sobre as estrelas, pois elas são livres, brilhantes e pertence a todos, não a apenas um, não aos que dela querem ser donos, mas aos que as contemplam, o povo angolano em um céu de Luanda.

Considerações finais

A literatura infantil e juvenil consiste em uma área da produção literária destinada ao público em formação, em suas descrições há a presença de elementos do fantástico, maravilhoso e uma linguagem rica em metáforas, mas também, por meio deste tipo de elaborações literárias, os temas mais complexos, considerados do universo adulto ganha espaço, havendo a necessidade de desmistificar a ideia de que a literatura infanto-juvenil pode ser consumida unicamente por crianças e jovens. Especificamente, a literatura infanto-juvenil angolana nasce da oralidade e tem relevante contribuição na afirmação identitária do povo angolano; o seu despontar em formato escrito acentua-se a partir de organizações que visavam o incentivo aos novos escritores e escritoras, bem como contribuiu com as impressões e divulgações das obras.

Muitos escritores em Angola, desde o período colonial, como Pepetela com *As aventuras de Ngunga*, elaboraram obras direcionadas aos leitores infantis e juvenis, após o fim do período de colonização portuguesa e com a criação de organizações, tais como a UEA, e o INALDA começaram a surgir novos escritores e publicações de várias obras foram realizadas, fortalecendo as elaborações literárias enquanto ferramenta de formação educacional, através de estórias que ultrapassam os olhares e os limites impostos pelos europeus, pois os temas tratados, em sua maioria, consiste em um resgate às bases tradicionais e culturais do povo angolano.

A narrativa *A bicicleta que tinha bigodes* (2012), colocada em tela neste trabalho, evidencia as vozes infantis que descrevem e relatam diversos acontecimentos que se passam no espaço ficcional de Luanda. O narrador-protagonista mantém o desejo de ganhar a bicicleta com as cores de Angola no concurso da rádio e para tal, pede ajuda aos seus amigos: Isaura e JorgeTemCalma, os quais pensam encontrar na caixa do tio Rui muitas ideias para a estória que precisam entregar como requisito ao prêmio.

As condições difíceis de sobrevivência em meio à guerra civil e aos combates devastadores são descritas por meio da perspectiva do narrador-menino, aparentando ao leitor, uma leveza na narração por ser relatada através do filtro infantil, entretanto, o que se narra nesta obra, tem caráter denunciativo e de resistência na apresentação das consequências oriundas desse período longo e massacrante de Angola. Somos apresentados à falta de energia elétrica e seus cortes constantes, a ausência da água, o café-da-manhã insuficiente, em que a AvóDezanove tenta ocultar a condição de supressão do leite, do pão, da visão do neto, o menino protagonista.

Homenageia-se o precursor da literatura infanto-juvenil pós-independência Manuel Rui, na construção do personagem tio Rui e na utilização da caixa brilhosa em referência à obra *A Caixa* publicada em 1977 por Rui. A admiração também é estendida ao escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana e a sua Isaura da coletânea de contos *Nós Matamos o Cão Tinhoso* (2014), que em certos traços da personalidade, como por exemplo, no afeto e cuidados aos animais, se aproxima da Isaura construída pelo Ondjaki.

Dessa forma, Ondjaki, em uma valorização da oralidade e da memória, mostra-nos a infância em um período historicamente e economicamente difícil, contada pelo miúdo narrador, sem esquecer de realçar a cultura, a identidade e os afetos próprios da fase infantil, em uma narrativa que além de resistência ressoa como uma evocação aos sentimentos humanos, como solidariedade, respeito e amizade.

Referências

COELLO, R. C. *Literatura infantil angolana e construção nacional no século XXI*. 2018. 73f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas). Universidade de Santiago de Compostela. Faculdade de Filoloxía. Espanha.

DEBUS, E. S. D. A literatura angolana para infância. *Educação & Realidade*. Porto Alegre. V. 38, n. 4, p. 1129-1145, out/dez, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/3816>
0. Acesso em: 18 nov. 2020.

FARIA, H. M. M. *As crianças na narrativa de Ondjaki*. 2012. 116f. Dissertação (Mestrado em Estudos Românico). Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras. Departamento de Literaturas Românicas, Lisboa.

FRIEDMAN, N. O ponto de vista na ficção: O desenvolvimento de um conceito crítico. Tradução de Fábio Fonseca de Melo. *Revista USP*. São Paulo. n. 53, p. 166-182, mar/mai, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33195/35933>. Acesso em: 18 nov. 2020.

GOMES, S. C. Algumas linhas para abordagem da literatura infantil e juvenil na África de Língua Portuguesa. In: COELHO, N. N.; CUNHA, M. Z.; BASEIO, M. A. F. (Org.). *Tecendo literatura: entre vozes e olhares*. São Paulo: FFLCH-USP, 2014. p. 441-456.

HONWANA, L. B. *Nós Matamos o Cão-Tinhoso*. Maputo: Alcance Editores, 2014.

MACÊDO, T. Caminhos da escrita de uma cidade: a presença de Luanda na Literatura. *Scripta*. Belo Horizonte. V. 4, n. 8, p. 240-249, 2001. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10410>. Acesso em: 22 nov. 2020.

NEVES, C. C. *Ondjaki e os "Anos 80": ficção, infância e memória em AvóDezanove e o Segredo do soviético*. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. São Paulo.

ONDJAKI. *Bom dia camaradas*. Rio de Janeiro: Agir, 2003.

_____. *Os da minha rua*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

_____. *Ynari: a menina das cinco tranças*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. *A Bicicleta que tinha Bigodes*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

PADILHA, L. C. Ficção angolana pós-75: processos e caminhos. *Discursos – Estudos de Língua e Literatura Portuguesa*. Lisboa. Universidade Aberta, n. 9, p. 89-100, 1995. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4330/1/Laura%20Cavalcante%20Padilha.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

PEPETELA. *As aventuras de Ngunga*. São Paulo: Ática, 1983.

RUI, M. *A caixa*. Luanda: Instituto Nacional do livro e do disco, 1977.

SILVA, O. S. *O socialismo fora do lugar: forma literária e matéria social em Manuel Rui*. 2019. 210f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. São Paulo.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020

TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução de Maria Clara Correa Castello. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 8:

**LITERATURA INFANTO-JUVENIL E
ILUSTRAÇÃO**

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

A construção estético-imagética do personagem Zetsu no mangá Naruto e a relevância dos personagens secundários

Bruno Santos Melo¹

RESUMO

Ao se pensar em histórias em quadrinhos é muito comum nos depararmos com ideias prévias que reduzem as potencialidades desse gênero, visto muitas vezes como uma arte menor, sobretudo quando pensada em relação à literatura. No entanto, é de suma importância afirmarmos sua relevância, principalmente em diálogo com as produções literárias; nesse sentido, este trabalho tem como objetivo promover uma discussão em torno da atuação dos personagens secundários no mangá Naruto, de autoria de Masashi Kishimoto, com ênfase no personagem Zetsu, sobretudo em sua construção imagética e como ela produz sentidos. A pesquisa assume seu percurso metodológico a partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, em que recorreremos aos postulados da teoria da literatura no que concerne às conceituações dessa categoria narrativa, majoritariamente postulada como menos importante (GANCHO, 2002). Observamos, portanto, que uma conceituação posta pela teoria literária sobre o que é e o campo em que atuam os secundários se torna muitas vezes insuficiente para uma leitura mais abrangente do texto, pois, no corpus escolhido para análise, é perceptível que a narrativa não assumiria o rumo que seguiu sem a atuação desses personagens, ainda que de forma indireta ou menos incisiva que os protagonistas. O enfoque principal da presente discussão é observar a construção imagética do personagem enquanto produtora de sentidos que incide diretamente nos modos de recepção e interpretação da obra.

PALAVRAS-CHAVE: Zetsu; Naruto; Mangá; Personagem secundário.

1 O mangá Naruto e seu contexto

O mangá Naruto é de autoria do ilustrador e roteirista japonês Masashi Kishimoto, e seus capítulos foram publicados entre os anos de 1999 a 2014, na revista *Weekly Shōnen Jump*. Posteriormente, os capítulos foram compilados e reunidos em 72 volumes pela editora Shueisha, a maior do Japão, e cada volume possui cerca de 10 capítulos. No Brasil, o mangá se populariza sobretudo a partir da exibição do anime homônimo, que adaptou a narrativa para o suporte televisivo, transmitido de 8 de fevereiro de 2007 a 23 de março de 2017.

A obra trata das aventuras do mundo ninja e é dividido em duas grandes partes, em que a primeira (denominada de “Naruto Clássico” - volume 1 ao 27) narra a infância e pré-adolescência

¹ Graduado 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.

do protagonista Naruto, tematizando uma série de episódios icônicos, além de apresentar os espaços, personagens, elementos próprios do universo, etc. O segundo momento, denominado de Naruto Shippuden, se estende do volume 27 ao 72, após um *time skip*² de dois anos, período que demarca a passagem da infância para a adolescência dos principais personagens.

O enredo retrata a história de Naruto Uzumaki, uma criança que perde os pais em seu nascimento após um monstro atacar Konoha - a vila em que mora e o espaço mais recorrente no mangá. Seus pais, em um ato altruísta e em um ímpeto de proteção, sacrificam-se por ele, bem como por todos os habitantes da vila. No entanto, para que essa segurança de fato se instaurasse, a besta, que ocasionou um dos mais tristes episódios de toda a série, precisaria ser aprisionada em um receptáculo forte o bastante para detê-la.

Frente à situação em que se encontravam, os pais de Naruto resolvem selar a Kurama³ no próprio filho, que recebe o fardo de carregar consigo o peso de ser portador do monstro que destruiu a vila e matou várias pessoas. Dessa maneira, ele cresce sendo rotulado como a criança amaldiçoada, sempre isolado, sem amigos. No entanto, no decorrer do mangá o personagem traça caminhos que o inserem na sociedade, sendo respeitado por todos os que um dia desacreditaram do seu potencial.

Na aldeia, o líder é denominado de Hokage, que age como uma espécie de prefeito, gerindo administrativamente e economicamente todo aquele espaço. Alcançar esse cargo se torna o principal sonho de Naruto, bem como a mola mestra que engendra toda a narrativa, pois objetiva mostrar às pessoas que o demonizavam que a sua determinação poderia levá-lo aos espaços que quisesse ocupar.

Nesse processo muita coisa acontece, e devido o personagem ser um receptáculo da besta de caudas mais forte entre as existentes, ele passa a ser uma presa aos inimigos que visam obter o poderio da raposa. Por esse motivo, surge em Konoha uma organização criminosa composta por dez membros, denominada de Akatsuki, movida por um único objetivo: capturar todas as bijuus e extrair delas todo o poder possível.

Zetsu, personagem em que nos debruçamos nessa discussão, é um dos integrantes da organização, ao passo que a sua atuação, ainda que de forma menos objetiva ou clara que a dos demais, corrobora de forma direta para o desfecho do mangá como um todo. Com isso, nosso principal objetivo diz respeito a atentarmos para a pertinência da discussão acerca do personagem

² Passagem de tempo.

³ Uma raposa monstruosa inspirada na mitologia japonesa, possui nove caudas e faz parte de um grupo de outras bestas de caudas, as bijuus. São 9 bestas e todas possuem muito poder e por isso são constantes alvos de sequestro por parte das aldeias, a fim de serem utilizadas como armamento bélico.

secundário e a atuação dessa categoria narrativa no mangá Naruto, com ênfase no personagem mencionado. Além disso, compreendemos, ainda, como a sua construção estético-imagética contribui para uma série de sentidos apriorísticos e que assumem traços heterogêneos no desenrolar da trama.

2 A importância dos personagens secundários

A fins metodológicos, a perspectiva de personagem secundário que fundamenta e norteia a nossa discussão diz respeito a reflexões postuladas por estudiosos da narratologia, de modo a percebermos que o mangá, enquanto história em quadrinhos, traz consigo elementos próprios da narrativa, como o personagem, o espaço, o tempo, etc. Comumente, há uma maior focalização nos estudos teóricos e críticos em torno das personagens protagonistas, observando-as a partir de múltiplos olhares.

Estabelecer uma reflexão sobre os personagens secundários não diz respeito a buscar sua primazia em detrimento aos protagonistas, mas sim empreender discussões que os evidenciem enquanto elementos essenciais para o desenvolvimento das narrativas, pois “quase sempre os personagens secundários são tábula rasa, fundamentais para fazer sobressair a densidade do narrador e do protagonista.” (JUSTINO, 2019, p. 21)

Embora os estudos sobre personagem majoritariamente se alicercem em torno de textos literários, sobretudo no romance, a discussão pode ser estendida também para textos de natureza não verbal e ainda os que mesclam texto e imagem. Dessa forma, é importante percebermos que nos estudos sobre HQ's não se pode postular uma supremacia da palavra ou da imagem, pois ainda que carregue elementos próprios da narrativa, é por meio da miscelânea entre verbal e visual que o gênero potencializa seus sentidos.

Esse aspecto se atenua sobretudo ao se pensar na leitura ou análise dos quadrinhos da cultura oriental - os mangás, tendo em vista que nossa formação enquanto leitores ocidentais por vezes pode nos causar certo estranhamento a textos que requerem outro modo de apreensão do sentido. As clássicas histórias em quadrinhos da Marvel, DC e tantas outras mundialmente conhecidas, empreendem um exercício de leitura que inicia no primeiro quadro da esquerda e segue uma linearidade: da esquerda para a direita, de cima para baixo. Nos mangás, a leitura é um tanto diferenciada, pois inicia-se do primeiro quadro da direita e segue em direção aos da esquerda, também de cima para baixo. É uma diferença não muito grande, mas que incide e diz respeito a uma prática cultural que pode dificultar as primeiras leituras, tendo em vista nossos modos de leitura ocidentais:



Figura1: Instruções para a leitura do mangá

Fonte: KISHIMOTO, Masashi. Naruto #1. 2007

No âmbito do enredo, a construção dos personagens compreende a clássica divisão entre personagem protagonista e personagem secundário. Alguns autores apresentam outras nomenclaturas, como personagens planos e personagens redondos (MOISÉS, 2007), mas apontam na maioria das vezes para características pré-determinadas e dicotômicas, que inserem o personagem secundário como “estático” (REIS; LOPES, 1988), de “menor relevo” (MOISÉS, 2006) ou “menos importante” (GANCHO, 2002) em relação ao protagonista. Enquanto aquele é postulado como profundo e surpreendente aos olhos do leitor, este “tende frequentemente para a caricatura e apresenta muitas vezes uma natureza cômica ou humorística.” (SILVA, 1990, p. 263).

A partir da leitura do mangá, percebemos uma série de questões que nos apontam para reflexões que a teoria literária por muitas vezes não mensura acerca do personagem secundário. Ainda que a obra seja pautada na história do protagonista, tanto que recebe o seu nome como título, o personagem não seria autossuficiente para engendrar o fio da trama de forma autônoma e construir os sentidos que nos deparamos durante a leitura. Como afirma Justino (2014), os secundários são personagens que possibilitam um agenciamento de infinitas possibilidades, sobretudo com o outro, com a alteridade, com a diferença.

Ainda que muitas vezes seja retratado sob a ótica da estereotipia ou do tipo, percebemos e postulamos os personagens secundários como não apenas uma categoria narrativa encarregada de construir os atos do protagonista, mas sobretudo enquanto uma chave que possibilita a

realização de uma leitura a partir de outros primas e pontos de vista. Ler uma obra por meio da relevância dos secundários diz respeito a estabelecer relações que provavelmente não poderiam ser percebidas unicamente por meio do protagonista, promovendo, pois, uma leitura mais ampla.

3 A construção estético-imagética de Zetsu e suas implicações semânticas

O personagem Zetsu, como apresentado previamente, faz parte da organização Akatsuki e pouco sabemos, a princípio, sobre sua história, origem, parentalidade ou quaisquer outras informações, que serão apresentadas apenas nos volumes finais do mangá. Diferentemente dos demais membros do grupo, ele tem poucas aparições e suas ações se dão sobretudo no âmbito imaterial, tendo em vista possuir um poder mais tático do que ofensivo, já que sua habilidade principal é a de se fundir à terra e outras superfícies. Por isso, acaba sendo um excelente espião para os objetivos do grupo.

Sua primeira aparição se dá no capítulo 234, no volume 26 – penúltimo do Naruto Clássico. A forma como o personagem nos é apresentado já aponta para um importante aspecto de sua construção estético-imagética, marcada sobretudo por uma dualidade entre o jogo de luz e sombras:

Figura 2: Primeira aparição do personagem Zetsu



Fonte: KISHIMOTO, Masashi. Naruto #26. 2007

A princípio, a fala de Zetsu se dá como que em um diálogo, mas percebemos que não há nenhum outro personagem nos quadros, chegando à conclusão que se trata de um monólogo-dialógico. No decorrer da trama, a sua subjetividade é melhor delineada e compreendemos os motivos pelos quais esse constante monólogo-dialógico se torna o traço característico mais forte em suas aparições.

Na realidade, embora seja uno, apresenta uma dualidade, que se materializa em duas personalidades complementares, mas distintas: o Zetsu Preto e o Zetsu Branco. É possível depreendermos uma referência ao Yin-Yang, que se delinea a partir da cultura oriental, tendo em vista a inserção do mangá como um importante eco que reverbera várias dessas ideias:

Segundo a cosmologia oriental, o princípio era o Um, o absoluto, e de sua polarização nasceu o Dois, o Yin e o Yang, que em constantes interações produz todos os fenômenos da natureza: o dia e a noite, frio e calor, contração e expansão, e, em último nível, a vida e a morte. O Yang significa o princípio ativo, masculino, diurno, luminoso, quente, e, portanto o branco, enquanto o Yin o princípio passivo, feminino, noturno, escuro, frio, enfim, o preto. (CHAVES; FERREIRA; VOMMARO, 2006, p. 34)

Afirmar que Zetsu é uma referência ao Yin-Yang se justifica por duas características principais e mais aparentes desde sua primeira aparição: o jogo dual das cores branco e preto e o jogo com as personalidades, ao passo que a sua construção estética não tem como fim o imagético, mas sim um alargamento dos sentidos que encontra nessa ambivalência um amplo campo de significações. O personagem da cor branca possui uma personalidade caracterizada pelo bom humor, comunicação, constante felicidade, etc. O preto, por sua vez, se opõe à metade, alicerçando sua subjetividade a partir da obscuridade, seriedade, irritabilidade, impaciência, introspecção e racionalidade.

Segundo as autoras supracitadas, o Yang, portanto o branco, assume traços de luz, calor, atividade, características que podem mensurar as ações do Zetsu branco no decorrer do mangá. Embora atue para uma organização que não estabelece limites para a conclusão de seus objetivos, o personagem parece destoar em meio ao cenário de crueldade e seriedade no qual se insere, tanto que recebe o apelido de tagarela.

Além disso, a lealdade pode ser considerada um dos seus traços mais fortes, pois a ele são confiadas informações que nenhum outro personagem do mangá sabia. A sua construção no âmbito gráfico se dá por meio de uma configuração que simula a forma humana, com cabelos curtos, olhos expressivos e uma espécie de carapaça que tem a aparência de uma planta carnívora e já aponta para a habilidade de se fundir à natureza. O Zetsu Negro, por sua vez, pode

ser visto como um simbiote, que (co)habita com o Zetsu Branco e formam o personagem em sua completude.

Enquanto o Branco possui os elementos do Yang, o Preto se adequa às características do Yin, desde a representação da cor às manifestações subjetivas. Escuridão e racionalidade perpassam o personagem desde sua caracterização até suas ações, pois é impassível, cruel e obstinado. No mangá, embora haja essa dualidade, não afirmamos que seja uma dicotomia, mas sim um par de diferenças que se mesclam e corroboram para a construção não do Zetsu Branco ou do Zetsu Preto, mas sim do personagem com um todo, que agrega nessa dualidade um uno que é vário.

Ainda sobre sua aparência, assim como todos os personagens da Akatsuki, ele veste o manto, uma veste como um sobretudo, que cobre o corpo e agregam um ar sombrio e frio aos personagens. Possui a cor preta como fundo, mangas longas e conta com a presença de nuvens vermelhas⁴ com contornos brancos. Esse é o elemento simbólico mais forte da organização, ao passo que as aldeias que avistassem as nuvens vermelhas, sabiam que um mau presságio estava a caminho.

Nesse sentido, podemos afirmar que “a vestimenta é simbólica. Ela consegue transmitir instantaneamente a força, o caráter, a ocupação e a intenção de quem a usa” (EISNER, 2005, p. 26), pois ainda que o personagem que a vestisse não fosse conhecido, as pessoas sabiam que era alguém com muita força e que merecia respeito e temor. Zetsu veste o manto, mas por muito tempo não parecia agregar tanto à Akatsuki como os outros personagens, responsáveis pela captura direta das bestas de caudas.

Em torno da representação gráfica e da construção das imagens do mangá, é importante postularmos ainda que

[...] se a leitura verbal tem como objetivo saber o que o texto quer dizer, para a leitura não-verbal a decodificação de um referente ambiental é início de um processo, condição e não consequência. Logo, a leitura entendida como processo de produção de sentido(s) se opõe àquela vista como técnica, uma competência que flagra o significado colocado no texto mais ou menos conscientemente, porém para sempre aprisionado nas paredes de ambos, do texto e do emissor (FERRARA, 1997, p. 28-29)

A leitura de narrativas gráficas requer dos leitores um olhar capaz de observar texto e imagem não como instâncias antagônicas, mas sim complementares, em que uma potencializa os sentidos da outra. Promover uma leitura a partir do processo de produção desses sentidos diz

⁴ Informação apreendida a partir do anime, tendo em vista que no mangá as ilustrações se dão a partir das cores preto e branco.

respeito a perceber elementos que em uma leitura estritamente verbal, ficaria a cargo do leitor imaginar, como ocorre com as imagens. Em narrativas, a tipologia descritiva é muito recorrente; pelo fato de o autor não predispor de ilustrações em seu enredo, é necessário projetar na mente do leitor essa imagem.

Perceber isso diz respeito a enxergar no visual não um fim ou ainda uma consumação do verbal, mas sobretudo um ponto de partida, um levantamento de hipóteses – que podem ser corroboradas ou não. No mangá, a construção imagética de Zetsu culmina por instaurar a criação de certa inocência e ingenuidade (Zetsu Branco), mostrando poucas cenas em que há um poder ofensivo, inserindo-o quase sempre em planos não centrais, sem closes.

Observamos que uma das leituras possíveis em torno do personagem e da construção do enredo seria apresentar Zetsu enquanto inofensivo, fraco e sem muita utilidade, projetando na leitura do público essa identidade desde o *Naruto Clássico*. No entanto, nos últimos volumes de *Naruto Shippuden*, há um *plot twist*⁵ e o personagem se emancipa como categoria narrativa e desestabiliza a ideia apreendida durante muito tempo pela teoria literária em torno do personagem secundário, muitas vezes caracterizado apenas como aquele que serve como mola ao protagonista (JUSTINO, 2014).

Uma guerra se instaura no mundo ninja, mobilizando todas as vilas aliadas a formarem um exército único, intitulado de “Forças Aliadas Shinobi”, para se protegerem contra o mal que estava a caminho. Um jutsu (técnica de manipulação da energia do fluxo vital) proibido denominado “Edo tensei”⁶ traz de volta à vida personagens com uma força até então jamais vista, entre eles, Madara Uchiha, pré-anunciado desde *Naruto Clássico*, respeitado e temido por todos os ninjas. Sua aparição se dá no volume 59, justamente com sua ressurreição.

Zetsu se caracterizava como um leal seguidor de Madara, que tinha um plano de voltar a viver e criar uma realidade alternativa a fim de trazer a paz. O personagem sempre contou com os agenciamentos de Zetsu, que, ainda que não tivesse grandes habilidades no combate direto, possuía faculdades racionais capazes de levar a Akatsuki a dimensões inimagináveis.

Após sua chegada, o personagem obtém cada vez mais poder, principalmente ao absorver todas as bestas de caudas e alcançar o patamar de poderio que ansiava. No entanto, os planos não seguem como o esperado e ele acaba sendo enfraquecido após uma luta contra Naruto e alguns outros personagens. No capítulo 678 (volume 70), Madara é traído pelo até então fiel e leal

⁵ Reviravolta.

⁶ Trad. Reencarnação do Mundo Impuro.

Zetsu, que o apunha-la pelas costas em um golpe que custa a sua vida. A partir dessa ação inesperada e que surpreende a todos, a verdadeira história do Zetsu Preto é narrada.

O personagem, na realidade, nunca esteve ao lado de Madara para cumprir os seus propósitos, mas sim os planos de sua mãe, uma divindade por nome Kaguya. A deusa veio à terra com a missão de absorver um dos maiores poderes já vistos, mas falha após se apaixonar por um humano e ter filhos com ele. Essa é a chave da sua derrota, pois os filhos se tornam adultos e percebem o quanto sua mãe era sádica e resolvem selá-la na lua.

Nesse processo, a personagem cria o Zetsu Preto e o deixa na terra, afim de realizar os seus intentos: manipular as tábuas da história dos Uchiha, subscrevendo uma série de instruções proféticas acerca de uma possível árvore que possibilitaria a instauração de um mundo perfeito, mas que para isso acontecer, seria necessário reunir o poder de todas as bestas de caudas. Porém, a reunião das bestas de fato faria florescer a árvore, mas o maior objetivo com isso não seria trazer paz ao mundo, mas fazer ressurgir Kaguya com todo seu poderio

A morte de Madara simboliza um sacrifício, de maneira que seu corpo assume uma função de receptáculo para que a mãe de Zetsu pudesse emergir:

Figura 3: Morte de Madara Uchiha



Fonte: KISHIMOTO, Masashi. Naruto #70. 2005

Perceber que a morte de Madara pelas mãos de Zetsu nos aponta para uma série de problemáticas que só tornam pertinente a discussão em torno da importância do personagem secundário, pois se até então ele era retratado e representado sob uma ótica de passividade e agenciamentos imateriais, agora mata um dos personagens mais icônicos de todo o mangá. Nesse sentido, a percepção do Yin-Yang mais uma vez vem à tona, sobretudo em relação às cores e

seus simbolismos. O Zetsu Branco é criado por Madara a partir de uma série de experimentos científicos com células de outro personagem, enquanto o Zetsu Preto, pensava ele, fora criado a partir do seu anseio em concretizar seus projetos.

Figura 4: Kaguya e Zetsu



Fonte: KISHIMOTO, Masashi. Naruto #71. 2005

Dessa maneira, o elemento surpresa do mangá se delineia mediante à quebra de expectativas do próprio Madara, que coincide com uma série de descobertas tanto para os personagens e principalmente para o leitor. A escolha pelas cores, estilo de traços, tonalidades, focos, enquadramentos e demais especificidades que corroboram para uma linguagem dos quadrinhos, promovem essa construção ambivalente, que encontra na miscelânea entre texto e imagem uma teia de sentidos.

Por fim, o personagem se funde a sua mãe na tentativa de protegê-la, porém, Naruto e outros personagens a enfrentam e a narrativa do arco culmina com o selamento de Kaguya novamente na lua, junto com o seu filho. O Zetsu Branco acaba sendo morto por Sasuke, personagem também protagonista que atua junto a Naruto na guerra, porém, uma infinidade de clones é reproduzida cientificamente, de maneira a prolongar e dar margem a tramas subsequentes, que se delineiam a partir do mangá Boruto (2016), que tematiza a história de Boruto, filho de Naruto.

Considerações finais

Tendo em vista que “hoje em dia, sabe-se que, em geral, os leitores de histórias em quadrinhos são também leitores de outros tipos de revistas, de jornais e de livros” (RAMA, 2004, p. 23), é de fundamental importância que as HQ's, em suas múltiplas formas e composições, possa

ser compreendida e mensurada também em âmbito teórico-crítico, assim como o romance, a poesia, etc.

Ao trazê-las à luz das discussões e problematizá-las a partir de reflexões interdisciplinares, percebemos que uma série de aspectos constroem uma linguagem dos quadrinhos (BARBIERI, 2017), que iniciam em elementos estruturais, mas que se expandem para além deles. Como vimos, a teoria literária também agrega questionamentos relevantes para (re)pensarmos a forma como lemos e analisamos as narrativas gráficas em suas manifestações.

A forma que Zetsu é construída imagetivamente nos possibilita compreender que as escolhas realizadas nessa construção não são aleatórias e carregam consigo significações, que podem estar desveladas ou veladas. Na trama, o personagem é apresentado a princípio de uma forma tímida, com traços fortes, marcado pela dualidade exterior que metaforiza a dualidade de sua subjetividade. Sua estética nos aponta para a instauração de um perfil comumente atribuído ao personagem secundário: o de plano de fundo, de suporte.

No entanto, a leitura empreendida nos leva a questionar a forma que lemos os textos e consumimos as HQ's, afinal, conforme aponta Justino (2014), é importante lançarmos novos olhares a textos já postulados, a fim de observarmos aspectos por outro prisma. Ler uma obra mediante o olhar do secundário possibilita a observação de elementos que talvez fossem ofuscados pelas ações do protagonista. Por fim, é válido reafirmar que a proposta de análise dos secundários não dispensa a importância dos protagonistas, mas nos convida a percebermos que a narrativa, seja ela verbal, visual ou verbo-visual, como o mangá Naruto, encontra nesses personagens um campo profícuo para a construção de sentidos não apriorísticos.

Referências

BARBIERI, Daniele. *As linguagens dos quadrinhos*. São Paulo: Peirópolis, 2017.

CHAVES, Fernanda; FERREIRA, Luana; VOMMARO, Natália. Yin-Yang: a busca pelo equilíbrio entre os opostos. *Revista Eclética*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 23, p. 33-37, jul. 2006.

Eisner, Will. *Narrativas Gráficas*. São Paulo: Devir, 2005.

FERRARA, Lucrecia. *Leitura sem palavras*. São Paulo: Ática, 1997.

JUSTINO, Luciano Barbosa. *Literatura de multidão: crítica literária e trabalho imaterial*. Rio de Janeiro: Makunaíma, 2019.

_____. *Literatura de multidão e intermedialidade: Ensaio sobre ler e escrever o presente*. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

MOISÉS, Massaud. *A análise literária*. São Paulo: Cultrix, 2007.

_____. *A criação literária: prosa*. 1. 20. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

RAMA, Alexandra; VERGUEIRO, Waldomiro; BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar. *Teoria e metodologias literárias*. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

Do miniconto *Prova de amor* de Marina Colasanti para os quadrinhos: uma prova da leitura como um processo singular

Maria Gomes da Costa Silva¹
Orientador: José Jacinto dos Santos Silva²

RESUMO

Devido aos baixos níveis de leitura que se refletem na escrita, cabe aos professores de língua portuguesa buscar formas de melhorá-los. Apostar na leitura do texto literário como um processo interativo e subjetivo, no qual estão em jogo conhecimentos enciclopédicos, linguísticos, contextuais e imagens que são amalhadas no cérebro pode ser o caminho para o desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, da escrita. Fruto de uma pesquisa-ação estratégica, de natureza qualitativa, intitulada *Da leitura de minicontos de Marina Colasanti para os quadrinhos: uma estratégia de letramento literário*, este artigo visa demonstrar como a leitura do texto literário aliada a atividades de tradução imagética pode contribuir para a concretização da leitura como um processo interativo, subjetivo; portanto, singular. A intervenção foi realizada numa turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública, e consistiu na aplicação de oficinas de letramento literário, resultando na tradução/adaptação para os quadrinhos de minicontos de Marina Colasanti. Para a análise, aqui apresentada, foram selecionadas duas produções realizadas a partir do miniconto *Uma prova de Amor* da referida autora, que retrata a violência física e/ou simbólica contra a mulher. Para a análise, foram considerados os seguintes aspectos: atualização da temática, presença de subjetividade, presença de aspectos sociais, organização e criatividade. Observamos, então, que os estudantes produziram uma tradução/adaptação atualizada, crítica, organizada, pessoal e subjetiva; portanto, singular.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; Minicontos; Tradução/Adaptação; História em Quadrinhos; Leitura subjetiva.

1 Introdução

Não é uma tarefa fácil para os professores consolidar o ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva interacional em consonância com as diferentes formas de linguagem, conforme explicitado pelos documentos oficiais como a nova BNCC – 2018, devido às dificuldades de leitura dos estudantes, as quais se refletem na escrita. Nesse sentido, os educadores, preocupados em melhorar tais aspectos e conscientes do poder da leitura do texto literário, buscam estratégias para aumentar os níveis de leitura e, conseqüentemente de escrita.

Apresentamos aqui um recorte de uma pesquisa-ação estratégica de natureza qualitativa intitulada *Da leitura de minicontos de Marina Colasanti: uma estratégia de letramento literário*, cujo objetivo principal centrou-se em analisar como a leitura do texto literário, aliada a atividades de

¹Mestra em Linguagens e Letramentos - PROFLETRAS - pela Universidade de Pernambuco - UPE – Campus Mata Norte. E-mail para contato: mary.mar.costa@hotmail.com

²Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail para contato: jacintodossantos@gmail.com

tradução imagética, pode contribuir para a formação de um aluno leitor-autor, numa turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública, através da tradução/adaptação para os quadrinhos de minicontos de Marina Colasanti que retratam a violência física e/ou simbólica contra a mulher. Para a realização desta estratégia, baseamo-nos nas sequências básica e expandida de letramento literário de Cosson (2014) aliadas à tradução intersemiótica de Plaza (2010).

Este artigo visa demonstrar como a leitura do texto literário aliada a atividades de tradução imagética pode contribuir para a concretização da leitura como um processo interativo, subjetivo; portanto, singular. Para isso, centramo-nos nos resultados obtidos a partir das produções relativas ao miniconto *Prova de Amor*; e para a análise consideramos os seguintes aspectos: atualização da temática e presença de aspectos sociais nas HQs produzidas, presença de subjetividade, organização e criatividade.

Esta proposta encontra-se organizada em seis sessões: a primeira apresenta nossa introdução; a segunda e a terceira apresentam um panorama dos fundamentos teóricos; a quarta relata a trajetória da ação realizada; a quinta traz uma análise das HQs produzidas a partir do miniconto *Prova de Amor*; por fim, a sexta apresenta as considerações finais trazendo uma reflexão acerca da experiência de tradução/ adaptação do texto verbal para os quadrinhos como uma proposta de leitura literária subjetiva.

2 Da recepção e dos efeitos do texto literário ao desenvolvimento da leitura literária como um processo singular

A leitura de um texto literário é um processo singular, concepção oriunda e disseminada pela Teorias da Estética da Recepção e do Efeito Estético, apresentadas por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, no final dos anos 70. De acordo com tais pressupostos, o leitor passou a ocupar uma posição privilegiada no processo de leitura, ou seja, tornou-se também o produtor da obra de arte.

Na concepção de Jauss (1994), uma obra literária não tem vida artística sem que o destinatário dela faça parte ativamente. Nesse sentido, o autor apresenta sete teses que abordam aspectos determinantes na recepção de um texto pelo destinatário, entre os quais destacamos a importância dos conhecimentos prévios do leitor e a percepção de que toda obra é aberta, ou seja, que ela pode adquirir novos sentidos a cada leitura.

Wolfgang Iser (1996), em sua Teoria do Efeito Estético determina que a obra literária apresenta dois polos: um artístico, criado pelo autor e outro estético, produzido pelo leitor. Assim, coloca o receptor do texto literário em primeiro plano durante o processo de interpretação do texto literário, o qual segundo Iser depende de fatores que não se limitam às suas respectivas normas. Nesse sentido, apresenta o leitor como receptor dos textos, sem a presença do qual o processo de leitura de um texto não se consolida.

Nunca perspectiva oriunda dessas teorias, na contemporaneidade, alguns autores defendem a leitura do texto literário como um processo subjetivo. Rouxel, Langlade e Rezende (2013) destacam que é preciso considerar as experiências subjetivas do leitor real, ou seja, a aprendizagem de leitura subjetiva, com ênfase na singularidade de cada um, a qual seria uma aglomeração de outras leituras tanto de mundo como de livros. Nesse sentido, “o investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor quem completa o texto e lhe imprime sua forma singular de pensar e sentir.” (ROUXEL, 2012, p. 272).

Toda leitura apresenta uma parte de subjetividade, ou seja, a implicação pessoal do leitor no texto, segundo Jouve (2013). Para alguns essa participação do receptor na construção dos sentidos do texto é vista de forma negativa. Todavia, o autor se atém a aspectos positivos dessa “reapropriação parcial do texto pelo leitor” e destaca ainda que tanto o plano afetivo como o intelectual constitutivos da leitura são afetados pela leitura subjetiva, e que algumas reações do leitor são necessárias e outras, acidentais.

Nessa perspectiva, concordamos com as ideias de Rouxel (2013) e compreendemos que devemos centralizar a figura do leitor na leitura. Segundo a autora, muitos estudiosos estão voltados para o “texto do leitor, fruto de sua implicação e criatividade”. Dessa forma, percebemos que o texto do leitor seria uma aglomeração do texto do autor com a leitura “pessoal” do leitor, no caso, os alunos, considerados, então, leitores-autores.

Na concepção da autora ,

O imaginário do leitor alimenta-se, ele próprio, de várias fontes: compõe-se de imagens e representações que provêm da sua experiência do mundo – da sua história pessoal, do imaginário coletivo da sociedade em que vive – e das experiências estéticas anteriores. (ROUXEL, 2013, p. 2000)

Como Rouxel, compreendemos o quão importante é considerar traços de subjetividade no processo de leitura do texto literário pelos nossos estudantes, os quais carregam marcas de suas vivências e experiências, de suas leituras, de suas particularidades, e, certamente, de suas

ausências de contato com o arsenal de material literário, que só a partir de uma experiência de leitura pode ser ampliado, proporcionando aos estudantes sair do estado de Leitor-Empírico e caminhar em direção ao Leitor-Modelo, proposto por Eco (2004), e para este propósito precisamos utilizar estratégias adequadas que possam colaborar para o sucesso da ação leitora.

Nesse sentido, apostamos na adaptação/tradução intersemiótica do texto literário para os quadrinhos como uma estratégia para o desenvolvimento da leitura como um processo subjetivo, ou seja, singular.

3 A adaptação/tradução do texto literário para os quadrinhos

Na contemporaneidade, tornou-se comum a transmutação de obras literárias para outros sistemas de signos, como os quadrinhos. O ato de traduzir ou adaptar obras para outros meios fez surgir diferentes olhares epistemológicos, dentre eles destacam-se a Tradução Intersemiótica proposta por Roman Jakobson (2008) e sistematizada por Julio Plaza (2010) e a Teoria da Adaptação desenvolvida por Linda Hutcheon (2011).

O teórico russo Roman Jakobson deu início aos estudos da transposição da compreensão dos significados dos signos linguísticos para outros sistemas de linguagem. Dando continuidade a tais estudos destaca-se Julio Plaza que propõe a “Tradução Intersemiótica”, concebida como uma ação criativa. Na concepção de Plaza (2010), qualquer pensamento é necessariamente tradução. “Quando pensamos, traduzimos aquilo que temos presente à consciência, sejam imagens, sentimentos ou concepções [...]” (PLAZA, 2010, p. 30).

Charles Peirce, em sua semiótica, propôs a definição de ícones, índices e símbolos. Baseando-se em tais definições, Plaza (2010), definiu três categorias de tradução intersemiótica: a icônica ou transcrição, caracterizada pela semelhança com a estrutura da obra original em aspectos materiais, qualitativos e de aparência; a indicial ou transposição, caracterizada pela presença da obra originária na versão produzida, transposta para outro meio; e por fim, a simbólica ou transcodificação, que faz alusão à obra original através de referência simbólica, como, por exemplo, por meio da linguagem figurada. Todavia, para o autor uma obra traduzida pode envolver mais de um desses aspectos, num processo semiótico ilimitado

Linda Hutcheon (2011), também tratando da transmutação entre linguagens, propõe a Teoria da Adaptação. Segundo a autora, a adaptação é “o tipo de passagem ‘transcultural’ que ocorre quando uma história é adaptada para outras mídias, isto é, quando ela é ‘indigenizada’ num

novo contexto cultural, adquirindo, pois, significados necessariamente diferentes”, (2011, p. 9). Ainda, segundo ela a história é o denominador comum no processo de adaptação, a qual pode ser transportada para outros gêneros e mídias.

Percebemos que um texto adaptado/traduzido resulta numa “reinterpretação criativa”, uma espécie de interpretação particular de acordo com a realidade de cada adaptador/tradutor, aspecto que não implica em fidelidade à obra literária, conforme Hutcheon (2011). E uma das formas de traduções/adaptações mais comuns na contemporaneidade reside na tradução de obras literárias para os quadrinhos, empregando-se a imagem como um dos elementos fundamentais na construção de sentidos, aspecto que pode contribuir de forma determinante para o desenvolvimento da leitura como um processo subjetivo, e portanto, singular.

Para isso trabalhamos com a linguagem dos quadrinhos.

3.1 A linguagem dos quadrinhos

O trabalho como o gênero História em Quadrinhos, texto que narra uma história por meio da linguagem verbo-visual, popularmente definida como HQ, apresenta como primeiro desafio para o educador a necessidade de conhecer sua linguagem, ou seja, seus elementos consecutivos, segundo Santos e Vergueiro (2012).

A popular HQ, denominada arte sequencial por Eisner (1989), apresenta alguns recursos específicos, entre os quais o mais importante nesta tarefa é transmitir ideias, ou histórias, através de palavras e desenhos, envolvendo o movimento de determinadas imagens, cujos fatos narrados devem ser capturados ou encapsulados em segmentos sequenciados, denominados quadrinhos.

Para a elaboração dos quadrinhos, há o requadro, principal quadro dentro do qual se localizam os objetos e as ações, o qual tem a função de uma espécie de moldura. Também podem ser usados quadrinhos menores dentro do requadro para dar um *close-up* em algumas ações. E aspectos relativos à anatomia expressiva dos personagens merecem destaque: assim o corpo, a postura e o gesto são significativos na transmissão dos sentidos do texto (EISNER, 1989).

Os quadrinhos, visto por Ramos (2016) como um hipergênero, apresenta elementos determinantes como: os balões, empregados para representar a fala e os pensamentos, destacando-se os seguintes tipos de balão: fala, pensamento, grito, sussurro, cochicho, berro, balão-trêmulo, balão-composto, etc.

Algumas HQs apresentam a legenda, onde são retratadas as diferentes vozes do narrador. Os quadrinhos podem apresentar também marcas da linguagem formal e informal,

dependendo dos enunciadores e do contexto de enunciação; e a reprodução das falas no conteúdo dos balões ajuda a determinar as características dos personagens; ademais, a representação da fala pode ocorrer pelo uso de onomatopeias, de acordo com Ramos (2016).

As onomatopeias podem estar dentro ou fora dos balões, o aspecto da letra, como cor, tamanho, formato, prolongamento; e adquirem valores expressivos diferentes de acordo com o contexto de produção. A onomatopeia pode ainda apresentar dupla função: representar o som e atuar com linha cinética, indicando um movimento. Além disso, para representar os aspectos sonoros e cinéticos “não há uma regra para o uso e a criação das onomatopeias. O limite é a criatividade de cada artista.” (RAMOS, 2016, p. 78).

Apesar de muitos quadrinhos serem produzidos em preto e branco. As cores podem sugerir efeitos, como: indicar movimento, caracterizar personagens, ou contribuir para o entendimento da narrativa. É outro recurso que também colabora para a construção dos sentidos do texto, e que também depende das intenções pretendidas pelo artista, conforme Ramos (2016).

Além disso, a linguagem dos quadrinhos é infinita, e como toda forma de arte, o limite é a criatividade. Nesse sentido, Nick Sousanis, quadrinista e educador, desafia o discurso acadêmico e teoriza conhecimentos entrelaçando o verbal e o visual, em sua obra intitulada *Desaplanar* (2017), através da qual propõe uma ruptura aos padrões estabelecidos.

A seguir apresentamos um breve relato da intervenção realizada.

4 Um relato da ação realizada

Este artigo é fruto de uma intervenção didática denominada *Da leitura de minicontos de Marina Colasanti para os quadrinhos: uma estratégia de letramento literário*, realizada pela autora e orientada pelo Prof. José Jacinto dos Santos Silva, aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) sob o nº do Certificado de Apresentação para Comissão Ética (CAAE): 93382318.8.0000.5207. Apresentamos, então, um recorte da intervenção realizada, dando foco especialmente às atividades relacionadas ao miniconto *Uma Prova de Amor* de Marina Colasanti.

Realizamos esta intervenção na Escola Municipal Dr. Moacir Breno Souto Maior, localizada no distrito de Umari, na cidade de Bom Jardim, Pernambuco, no mês de novembro de 2018, durante 14 aulas de língua portuguesa, numa turma de 9º ano, com 27 estudantes dos quais 24 participaram ativamente das intervenções, e foram identificados por pseudônimos relativos a flores, escolhidos por eles, para garantir seu anonimato. Para isso, foram realizadas

cinco oficinas de letramento literário, de acordo com os modelos de sequência básica e expandida propostos por Cosson (2014), as quais descrevemos a seguir.

Na primeira oficina, foram realizadas a motivação e a apresentação do autor, da obra e da temática da violência contra a mulher. As ações foram concretizadas através da leitura da biografia da autora em diversas obras e, em seguida, a montagem de quebra-cabeças de imagens referentes à violência contra a mulher, e por fim, a produção de frases sobre a temática presente em diversos minicontos de Colasanti.

Na segunda oficina, foram realizadas a leitura e a primeira interpretação a partir do miniconto *Para que ninguém a quisesse*. A interpretação desse miniconto culminou com os estudantes retratando a imagem da mulher no início e no final da narrativa, além da produção de um comentário relacionado à temática da violência física e/ou simbólica contra a mulher.

A terceira oficina teve como objetivo realizar mais um momento de leitura e interpretação coletiva do miniconto *Prova de amor*. Concretizou-se ainda a contextualização poética, na qual os estudantes identificaram os elementos estruturadores da narrativa. Esta atividade foi realizada em grupos de quatro estudantes e resultou na confecção de uma imagem para simbolizar o miniconto lido e na redação do resumo do enredo da narrativa lida.

A quarta oficina teve como objetivo realizar as contextualizações temática e presentificadora, propostas por Cosson (2014), em seu modelo de sequência expandida. Para essa oficina, os estudantes trouxeram uma imagem, extraída de jornal ou de sites da *internet*, relacionada à violência contra a mulher. Cada um apresentou sua imagem, debateu e produziu frases sobre a temática em questão. Construiu-se um portfólio com as imagens e as frases produzidas.

A quinta oficina teve como objetivo a concretização da segunda interpretação por meio da tradução/adaptação dos minicontos lidos para os quadrinhos. Para isso, os estudantes utilizaram como apoio um encarte sobre a linguagem dos quadrinhos, produzido pelo professor.

Dessa oficina, resultaram 24 HQs adaptadas/traduzidas a partir dos minicontos lidos, as quais compuseram uma revista intitulada *A violência contra a mulher: dos minicontos de Marina Colasanti para os quadrinhos*. Duas dessas produções serão nosso objeto de análise para este artigo, resultantes da leitura literária do miniconto *Prova de amor*, apresentado a seguir.

Prova de amor

“Meu bem, deixa crescer a barba para me agradar”, pediu ele.

E ela, em um supremo esforço de amor, começou a fiar dentro de si, e a laboriosamente expelir aqueles novos pelos, que na pele fechada feriam caminho.

Mas quando, afinal, a doce barba cobriu-lhe o rosto e com orgulho expectante entregou sua estranheza àquele homem: “Você não é mais a mesma”, disse ele.

E se foi.

MARINA COLASANTI, Contos de Amor Rasgados, (1986, p. 165).

Apresentamos, então, a análise da leitura literária do miniconto, concretizada através da produção de HQs.

5 Análise da adaptação/tradução intersemiótica produzida pelos alunos a partir do miniconto *Prova de amor*

Para a análise, aqui apresentada, selecionamos duas adaptações/traduições produzidas a partir do miniconto *Prova de amor*, realizadas pelos estudantes Cravo e Dália, respectivamente nominados Texto 1 e Texto 2, e consideramos as categorias apresentadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Categorias de Análise

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE ANÁLISE DOS DADOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE DA TRADUÇÃO/ADPTAÇÃO
Adaptação/tradução do miniconto <i>Uma prova de Amor</i> .	Análise da leitura literária realizada pelos estudantes.	Atualização da temática e demonstração dos aspectos sociais nas adaptações/ traduções produzidas.
		Subjetividade expressa nas HQs produzidas.
		Organização e criatividade na recriação da temática dos minicontos para a HQ.

Fonte: Elaboração da autora (2020)

A discussão sobre os dados obtidos será realizada considerando as contribuições teóricas explícitas no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2-Contribuições teóricas para discussão dos dados obtidos

ASPECTOS ANALISADOS	AUTORES	CONTRIBUIÇÕES
a) Atualização da temática e dos aspectos sociais.	- Cosson (2014)	- Contextualizações temática e presentificadora.

<p>b) Expressão de subjetividade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jauss (1994) - Iser (1996) - Jouve (2013) - Rouxel, Langlade e Rezende (2013) 	<ul style="list-style-type: none"> - Recepção do texto literário. - Efeito estético do texto literário. - Leitura com um processo subjetivo.
<p>c) Organização e criatividade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cosson (2014) - Eisner (1989) - Ramos (2016) - Sousanis (2017) 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualização poética. - Arte sequencial. - A linguagem dos quadrinhos. - Necessidade de “desaplanar”, não seguir o padronizado.

Fonte: Elaboração da autora (2020)

A primeira HQ analisada, Texto 1, foi produzida pelo estudante Cravo, conforme Fig.1 a seguir.

Texto 1



Figura 1 – Texto 1–Aluno Cravo
Fonte: Arquivo da pesquisa.

O Texto 1, do aluno Cravo, demonstra relação da temática da violência contra a mulher presente no miniconto de Marina Colasanti, *Prova de amor*, lido pelo estudante. Em sua produção, Cravo manteve tanto o título do texto-fonte como a temática, todavia substituiu a prova de amor que consistia na mulher “deixar a barba crescer”, por uma relativa a aspectos atuais, exigindo a “abdição pela mulher do uso das redes sociais”. Assim, o leitor-autor concretiza as contextualizações temática e presentificadora.

A demonstração dos aspectos sociais dos minicontos lidos está presente no Texto 1, destacando-se a interferência do uso exagerado das redes sociais; aspecto que é questionado pelo estudante, a partir de um ângulo pessoal, exprimiu de “certa forma” que o homem estava certo em suas exigências, mesmo se “utilizando” da violência simbólica contra a mulher.

Na sua transposição do gênero miniconto para os quadrinhos, notamos a dimensão da leitura literária como um processo o qual não é apenas resultado de um processo cognitivo, mas também afetivo, movido pelas emoções, e essencialmente argumentativo, uma vez que há um engajamento entre o leitor e o texto, através de questionamentos, à luz das ideias de Jouve (2013), como podemos observar no terceiro quadrinho de sua HQ, conforme Fig. 1.1 a seguir.

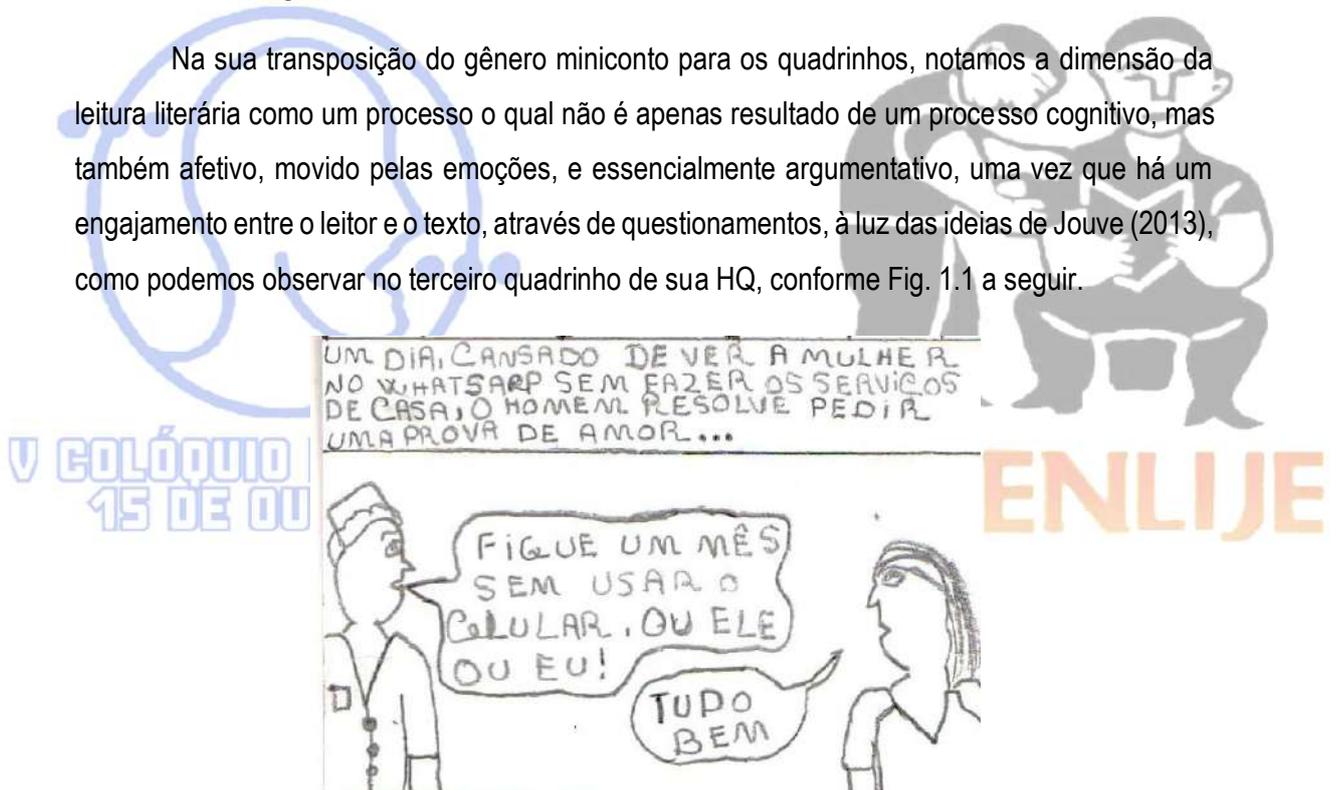


Figura 1.1- Terceiro quadrinho do Texto 1.
Fonte: Arquivo da pesquisa.

Observamos na legenda do quadrinho: “Um dia cansado de ver a mulher no *WhatsApp* sem fazer os serviços de casa, o homem resolve pedir uma prova de amor...”, que o aluno transmite uma visão pessoal sobre a questão, ao exprimir um sentido de obrigação da mulher em

relação aos afazeres domésticos, verificamos a concepção machista do estudante, fato que podemos comprovar no quinto quadrinho, conforme Fig. 1.2, a seguir.



Figura 1.2 – Quinto quadrinho do Texto 1.
Fonte: Arquivo da pesquisa.

Em nossa concepção, o aluno retratou a mulher como um ser “fraco” incapaz de controlar seus vícios; portanto, a leitura realizada pelo estudante permitiu um retorno a si mesmo, a seu interior, configurando-se numa leitura literária subjetiva, singular e individual comprovada pela imbricação das vivências e experiências do mundo social e cultural do leitor-autor, comprovando as ideias de Rouxel, Langlade e Rezende (2013) que destacam que é preciso considerar as experiências subjetivas do leitor real, ou seja, a aprendizagem de leitura com ênfase na singularidade de cada um.

Em relação à organização e criatividade, o leitor-autor elaborou sua HQ seguindo a linguagem dos quadrinhos. Distribuiu o texto verbo-visual num requadro, dividido em quatro sequências de dois quadrinhos, cujo texto apresenta os elementos estruturadores da narrativa, configurando a contextualização poética. Os dois primeiros quadros apresentam os personagens, o espaço e o tempo. No terceiro quadrinho, localizamos o conflito gerador da história, quando o marido “exige” uma prova de amor: que a mulher deixe de usar o celular, o *WhatsApp*. No quinto quadrinho, identificamos o clímax da narrativa, quando a mulher não resiste ao “vício” e faz uso do aplicativo, acreditando que o marido não vai saber. Nos três últimos quadros identificamos o desfecho da narrativa, momento em que o marido descobre a “mentira” da mulher e avisa-lhe que vai se separar dela, alegando “ser o único jeito”, como podemos observar na Fig. 1.3, a seguir.



Figura 1.3 – Sétimo quadrinho do Texto 1.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Observamos, também, através deste quadrinho, aspectos relacionados à criatividade na produção do aluno Cravo. Percebemos que ele é comedido, procura seguir à risca a linguagem dos quadrinhos imbricando texto verbal e não verbal com harmonia. Faz uso de legendas, de forma adequada, para reproduzir a voz do narrador e indicar circunstâncias de tempo. No entanto, comete alguns equívocos em relação ao uso adequado dos balões, como exemplo, o sétimo quadrinho, na Figura 1.3, na qual ele utiliza um balão de pensamento, ao invés de um balão-duplo. Ainda assim, emprega a arte sequencial, de forma criativa, o que podemos observar no sexto quadrinho, conforme Fig.1. 4, a seguir.

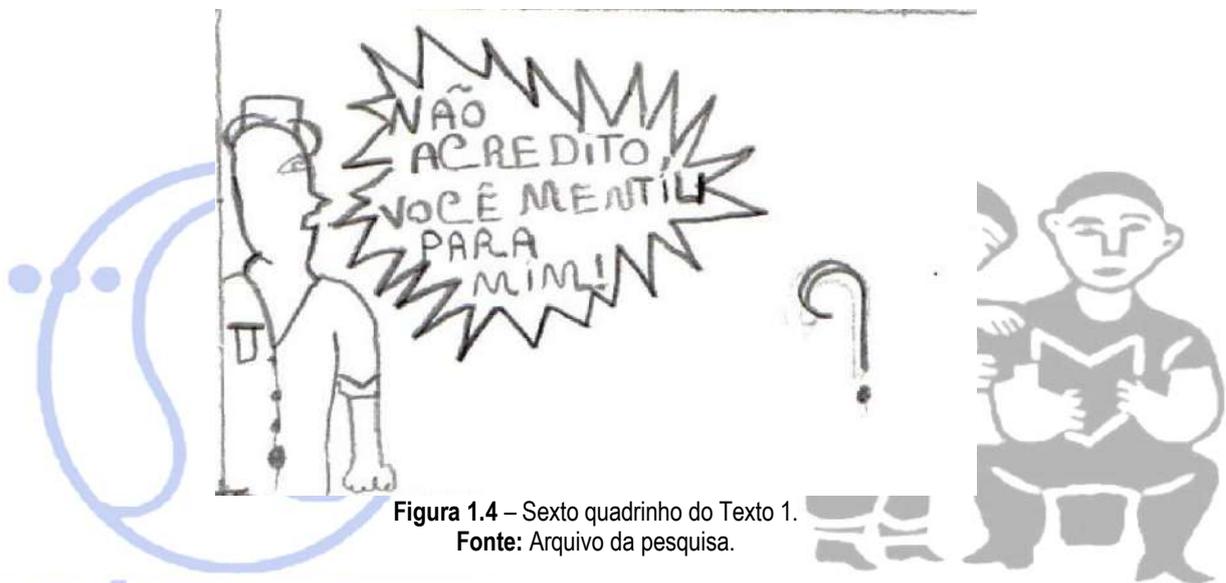


Figura 1.4 – Sexto quadrinho do Texto 1.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Observamos que Cravo utiliza o balão de grito, para expressar a revolta do homem ao se descobrir “enganado” pela mulher e, em especial, o sinal de interrogação para simbolizar o choque da mulher por ter sido descoberta, cujo recurso nos permite, através da imaginação, completar os vazios sugeridos pela narrativa produzida pelo estudante. Assim, demonstrou se comportar como um leitor ativo e, na produção de sua HQ, empregou os mais variados tipos de recursos da linguagem dos quadrinhos, contudo não “desaplanou”, e fez uma produção centrada nos seus limites.

A tradução intersemiótica realizada pelo aluno engloba aspectos das categorias icônica, indicial e simbólica, uma vez que sua produção mantém elementos materiais, como o título; qualitativos como a temática da violência contra a mulher; e simbólicos, representados pela “prova de amor”, configurando-se numa “transposição criativa”, concretizada numa espécie de “releitura” da obra. O estudante realizou uma adaptação não apenas como um produto, mas como um

processo, uma vez que sua produção foi além da transposição da obra original e envolveu leitura, interpretação e recriação da obra original, sem fidelidade ao texto-fonte, mas considerando sua história, fundamentando-nos em Hutcheon (2011). Construiu, então, sua versão pessoal, um texto do leitor, através da adaptação.

A segunda HQ analisada, Texto 2, foi produzida pela estudante Dália, conforme Fig. 2 a seguir.

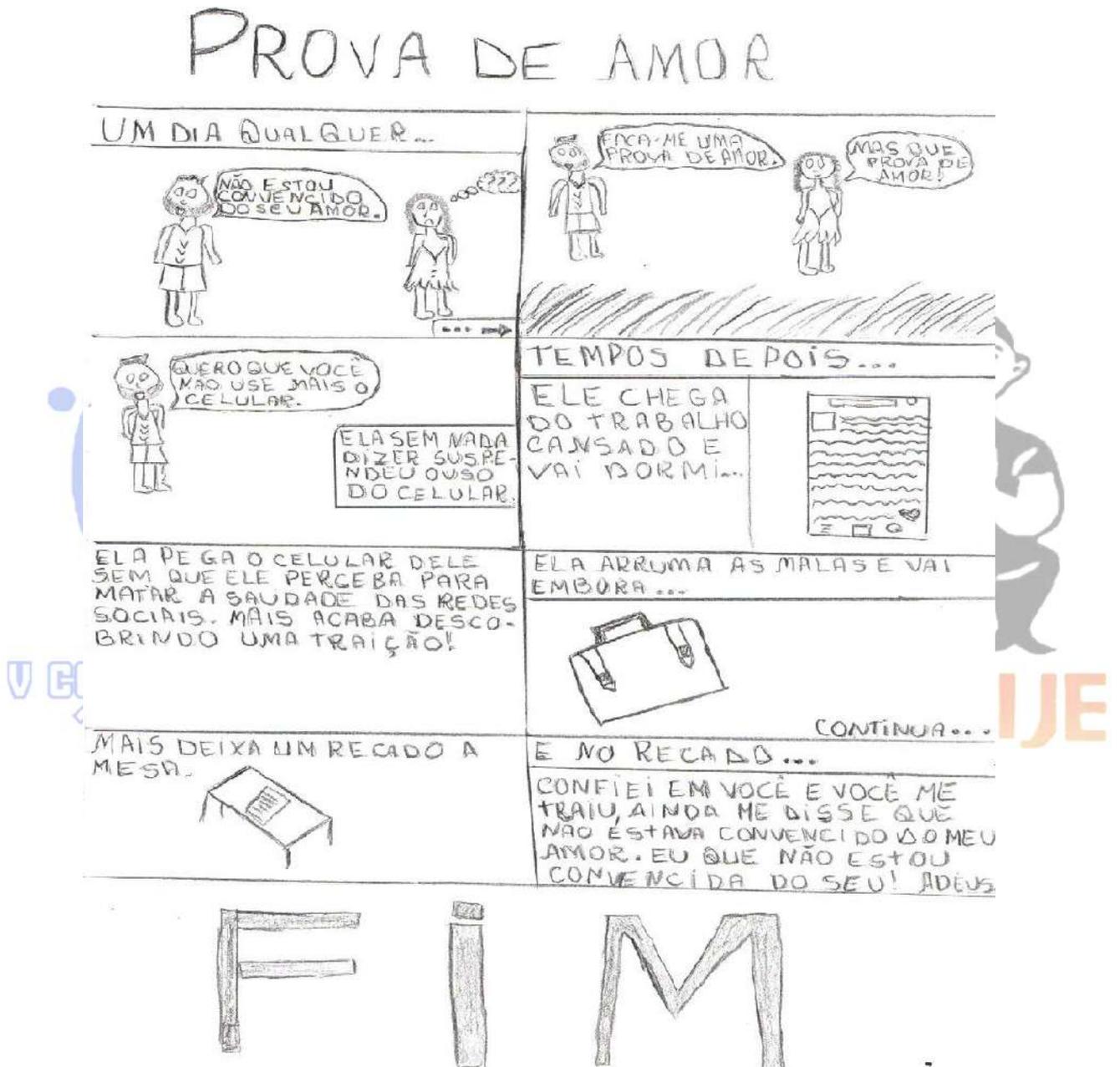


Figura 2– Texto 2– Aluna Dália.
Fonte: Arquivo da pesquisa.

Em relação à primeira categoria de análise, a estudante adaptou/traduziu a temática da violência simbólica contra a mulher do miniconto lido para o seu texto. Em *Prova de amor*, obra de Colasanti, a temática está centrada em uma “prova de amor” da mulher em relação ao homem (que ela deixe a barba crescer); no texto de Dália, ela substitui essa “prova” por outra (que a mulher deixe de usar o celular, as redes sociais). Assim, percebemos que há atualização da temática, na produção realizada pela estudante.

Em relação aos aspectos sociais do miniconto lido em sua produção, já comentamos que a leitora-autora estabelece um elo entre a violência simbólica contra a mulher e a traição. Em sua leitura, a exigência da prova de amor configurada na abdicação do uso das redes sociais é retratada pela participante da pesquisa como uma desculpa para encobrir um comportamento leviano por parte do homem. A estudante deixou evidente, então, a interação e participação de um leitor ativo capaz de processar a compreensão do texto lido, e estabelecer relações com o mundo na busca da consolidação de uma sociedade mais justa e humanizada. A leitora-autora demonstra o poder da literatura como um instrumento de libertação, ao apresentar uma mulher que é capaz de reagir diante de questões sociais como a traição e a violência doméstica. Dália conseguiu sair do texto para o mundo sem se esquecer do texto, comprovando que se encontrou com suas vivências e experiências, julgando-as e modificando-as, quando possível, construindo pontos de vista e, humanizando-se, portanto.

Como Dália recriou a obra de Colasanti numa visão pessoal, percebemos fortes marcas de subjetividade permitida, colocada onde era preciso; pois, de forma implícita, a estudante demonstrou que, geralmente, quando se exige uma prova de amor há algo por trás; no caso, a traição do marido. Retratou também a personagem, de acordo como sua visão pessoal, reagindo à violência sofrida e abandonando o homem, comprovando que a leitura do miniconto proporcionou à leitora-autora um retorno a si mesma. Portanto, a estudante realizou uma leitura participativa, fruto da compreensão, interpretação e apropriação da obra lida, uma leitura literária subjetiva, resultando na produção de um texto singular.

O Texto 2 está organizado dentro dos padrões da linguagem dos quadrinhos. A narrativa foi devidamente enquadrada, de forma sintética, respeitando a concisão típica do gênero de origem. A leitora-autora utilizou o requadro, e nele produziu os nove quadrinhos que compõem sua HQ, distribuídos em cinco sequências, sendo quatro formada por dois quadrinhos e a última formada apenas pelo quadrinho final da narrativa. A estudante, ao organizar sua narrativa, manteve o diálogo existente entre conto e miniconto, quadrinhos e fotografia. Estruturou, então, os elementos da narrativa da seguinte forma: conflito o qual pode ser verificado na prova de amor

exigida pelo homem; clímax observado no momento em que a mulher resolve usar o celular do marido e descobre que está sendo traída; e por fim, o desfecho quando ela faz as malas, escreve um bilhete, deixa sobre a mesa e abandona o marido; aspectos que concretizam a contextualização poética.

A estudante fez uso de legendas ora concisas, ora longas, integrando todo o quadrinho, para retratar a visão do narrador observador, e indicar aspectos relativos ao espaço e ao tempo, conforme podemos observar na Fig. 2.1 referente ao quinto e sexto quadrinhos.



Figura 2.1 – Quinto e sexto quadrinhos do Texto 2.
Fonte: Arquivo da pesquisa

A leitora-autora emprega o balão de fala e o de pensamento; os recursos imagéticos empregados pela estudante são restritos e básicos, como podemos observar na Figura 2.1, apresentada anteriormente. Expressa sua criatividade através da sua nova versão escrita, na qual estabelece uma relação com aspectos sociais comuns na sociedade moderna: a traição por meio das redes sociais.

Concluimos que a produção realizada por Dália engloba as categorias icônica e indicial da tradução intersemiótica, já que há semelhanças estruturais com o texto original e mantém aspectos qualitativos, referentes à temática. Dália traduz o texto de Colasanti de forma “indigenizada”, na visão de Hutcheon (2011), uma vez que sua HQ é resultante de novos signos e novo contexto cultural, recontada de forma pessoal, concretizando, portanto, um texto do leitor.

Considerações finais: A adaptação/tradução do miniconto *Prova de Amor* como uma prova da leitura literária como um processo singular

Afinal, que “aromas” conseguimos extrair de nossas flores, a partir da análise das duas traduções/adaptações para os quadrinhos do miniconto *Prova de amor* de Marina Colasanti? Para responder a esse questão fazemos uma análise dos seguintes aspectos: presença e atualização

da temática e a demonstração dos aspectos sociais nas adaptações/ traduções produzidas; presença de subjetividade; organização e criatividade na recriação dos minicontos. Objetivamos, então, analisar se a tradução/adaptação dos minicontos para os quadrinhos produzidas pelos estudantes se configura numa produção atualizada, pessoal, singular, criativa e crítica em relação à temática da violência física e simbólica contra a mulher, concretizando um processo de leitura interacional e subjetivo.

Em relação à atualização da temática dos minicontos nas HQs produzidas, observamos que os dois estudantes deixaram explícitos elementos que comprovam a atualização e presentificação da temática da obra, conforme propõe Cosson (2014), destacando-se elementos como: a interferência das redes sociais nos relacionamentos modernos, marcada pela exigência da abdicação do uso das redes sociais como prova de amor da mulher, expressa na produção dos dois estudantes. Ademais, entre os aspectos sociais presentes nas HQs produzidas, merecem destaque a visão de mulher moderna, “independente e livre”, capaz de reagir à problemática a ela imposta, retratada por Dália e a persistência da violência contra a mulher expressa pela visão de “inferioridade e submissão” da mulher em relação ao homem, demonstrada pelo estudante Cravo.

Interação e subjetividade é o aroma que exala das traduções/adaptações dos dois estudantes, sobretudo “singularidades pessoais”, fruto das experiências e vivências, aspectos que determinam sua interpretação/compreensão dos minicontos lidos. Merecem, então, destaque implicações pessoais como a demonstração de machismo, expressa pelo estudante Cravo, oriunda do contexto social no qual está inserido ao lado da visão de mulher moderna, ativa, que reage ao cenário de violência vivida, retratada pela aluna Dália.

Harmonia entre imagem e texto literário é perceptível na organização das duas HQs analisadas. União entre a linguagem dos quadrinhos, liberdade e criatividade constituem as principais características relativas à organização dos textos produzidos pelos estudantes Cravo e Dália. Merece destaque a preocupação com o uso dos recursos típicos a linguagem dos quadrinhos e a consonância em relação à organização dos elementos estruturadores da narrativa como: conflito, clímax e desfecho.

Em síntese, o texto dos estudantes Cravo e Dália demonstram um contraste entre a visão de mundo “particular e pessoal “ de um estudante machista, reflexo de suas vivências e experiências e a visão também particular de uma estudante feminista, em defesa dos direitos conquistados pela figura da mulher, oriunda também de seu contexto de mundo. Dessa forma, comprova-se o quanto as implicações pessoais estão presentes na concretização de uma leitura

literária e o quanto é necessário saber respeitar esse investimento pessoal, bem como as limitações e ilimitações do sujeito leitor.

Por fim, concluímos que as HQs produzidas centraram-se na imaginação humana, de forma pessoal, alimentada de várias fontes, com destaque para as imagens e representações oriundas de suas experiências de mundo e de leitura, de suas histórias, aliadas ao imaginário coletivo, resultantes de experiências e vivências particulares, cujo produto final comprovou a visão de que toda leitura literária é a criação de um texto singular por um leitor singular, efetivando a denominada leitura subjetiva.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base – BNCC*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em 27 Dez. 2018.

COLASANTI, Marina. Uma questão de educação. In: *Contos de Amor Rasgados*. Rio de Janeiro: Roco, 1986.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo, SP: Contexto, 2014.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. Escrito e ilustrado pelo autor. Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da Pesquisa-Ação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, SP, v. 31, n. 03, p. 483-502. set./dez.2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/27991/29774> / . Acesso em 15/02/2018.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. *Manual de Pesquisa Qualitativa*. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Florianópolis, SC: UFSC, 2011.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. 23.ed. São Paulo: Cultrix, 2008. Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si mesmo: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas – In: *Leitura Subjetiva e ensino de literatura*. (Org.) Rouxel, Annie, Langlade e Rezende, Neide Luíza. São Paulo: Alameda, 2013, p.53-65.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PLAZA, Júlio. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2. Edição, 2010.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. 2º Edição. São Paulo: Contexto. 2016.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard & REZENDE, Neide Luzia (org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

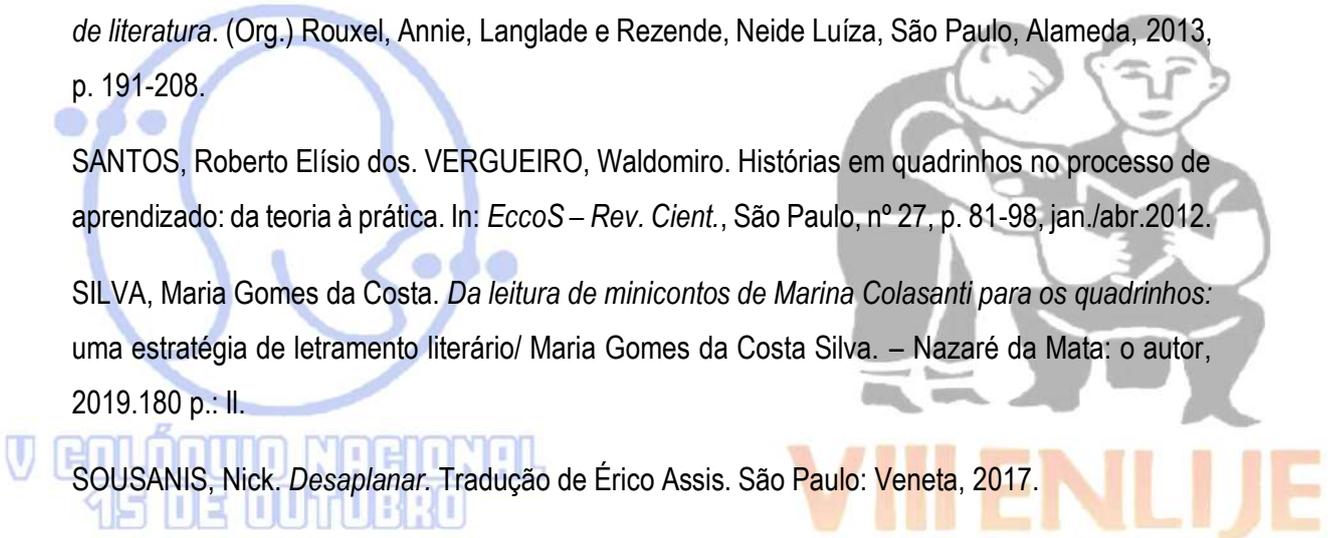
_____. O advento dos leitores reais. Trad. Rita Jover- Faleiros. – In – *Leitura Subjetiva e ensino de literatura*. (Org.) Rouxel, Annie, Langlade e Rezende, Neide Luíza, São Paulo, Alameda, 2013, p. 191-208.

SANTOS, Roberto Elísio dos. VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. In: *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, nº 27, p. 81-98, jan./abr.2012.

SILVA, Maria Gomes da Costa. *Da leitura de minicontos de Marina Colasanti para os quadrinhos: uma estratégia de letramento literário/ Maria Gomes da Costa Silva*. – Nazaré da Mata: o autor, 2019.180 p.: Il.

SOUSANIS, Nick. *Desaplanar*. Tradução de Érico Assis. São Paulo: Veneta, 2017.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.



Pistas visuais em paratextos dos livros *Abzzzz...* e *Este livro está te chamando (não ouves?)* de Isabel Minhós Martins

Jéssica Rodrigues Jose¹
Alana Ferreira Lucio²
Márcia Tavares Silva³

RESUMO

As diversas possibilidades da produção literária voltada para crianças, nos dias de hoje, nos apresentam obras infantis em que a história extrapola os limites com os quais já estamos acostumados, seja linguisticamente, seja esteticamente. Nesse contexto, permitem a constituição de um livro onde as ilustrações também contam a história e o escritor/ilustrador explora, para a construção de sentidos, desde a capa até a contracapa, não apenas o texto escrito e a imagem, mas, também o próprio suporte que contribui para a construção da narrativa. Deste modo, temos como objetivo analisar e refletir como elementos presentes nos paratextos dos livros *Abzzzz...* (2017) e *Este livro está te chamando (não ouve?)* (2018), de Isabel Minhós Martins - ilustrados por Yara Kono e Madalena Matoso - revelam traços constitutivos da narrativa, ainda que esse espaço onde se inserem não seja o miolo do livro. Usaremos como base teórica para estudos e considerações sobre livro ilustrado, alfabetismo visual e projeto gráfico Linden (2018), Lins (2002), Dondis (2007) e Santaella (2011), Genette (2009) e Lins (2009) sobre paratextos. Nossos resultados parciais mostram que as pistas visuais presentes nas capas e contracapas dos livros analisados, com a mediação adequada, contribuem para a alfabetização visual do leitor literário.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Ilustrado; Pistas Visuais; Paratextos; Formação Leitora; Isabel Minhós

1 Introdução – O livro na atualidade

As possibilidades diversas da produção literária atual destinada a crianças configuram o objeto livro como algo também diverso, existindo assim livros de papel, de pano, de madeira, infláveis, de plástico, entre outros (LINS, 2003), os quais são possuidores de finalidades e nomenclaturas variadas, como, livros-brinquedo, livros ilustrados, livros-cd, livros para banho, etc. (VAN DER LINDEN, 2018).

Assim, na produção atual de um livro, principalmente infantil, pensa-se em muito mais do que trazer a história, são analisadas as diversas maneiras em que essa história pode ser contada e até são estabelecidos objetivos para essa obra, sejam eles educativos ou para fonte de entretenimento.

Por isso, é importante perceber que o livro é também uma mercadoria e “Sendo um produto industrial, o livro infantil está sujeito a imposições técnicas e pedagógicas, ele é resultado de um trabalho artístico e cooperativo.” (LINS, 2003). Diante disso percebe-se que é praticamente

¹ Graduanda em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: jessicarodrigues1609@outlook.com

² Graduanda em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: alanaf.lucio@gmail.com

³ Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail para contato: tavares.ufcg@gmail.com

impossível separar o livro de sua materialidade, compreendendo que ambos se completam e constituem o todo.

1.1 Alfabetismo visual

Ao pensar no processo de leitura de um livro infanto-juvenil, é de grande importância considerar a leitura tanto do texto verbal, quanto das imagens, entendendo que o leitor vai observar e questionar esses dois elementos, na busca por estabelecer e compreender relações entre eles. Sendo assim, “podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens.” (SANTAELLA, 2012, p.7).

Em vista disso, entende-se que a relação existente entre as imagens e o texto escrito, evidentemente, ultrapassa o limite dos livros e chega ao leitor de formas diversas e imprevistas. Por meio do contexto que o cerca, percebe-se que todo o seu cotidiano está repleto de imagens que acompanham textos, assim como de textos que acompanham imagens e são essas variadas combinações, que levadas ao livro ilustrado impulsionam a obra e permitem que vínculos sejam construídos entre essas formas de comunicação.

Há então, o alfabetismo visual que estuda essas relações existentes entre os textos verbais e visuais, assim como as percepções dos leitores sobre elas. Uma definição para esse termo é apontada por Dondis (2007).

Algo além do simples enxergar, como algo além da simples criação de mensagens visuais. O alfabetismo visual implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade. A realização disso exige que se ultrapassem os poderes visuais inatos do organismo humano, além das capacidades intuitivas em nós programadas para a tomada de decisões visuais numa base mais ou menos comum, e das preferências pessoais e dos gostos individuais (p. 9).

Assim, não basta apenas enxergar, é necessário decodificar algo naquilo que se enxerga. O alfabetismo visual é, portanto, uma inteligência visual, pois trata-se da compreensão de algo que parte do campo da visão. Diante disso, Dondis (2007) afirma ainda que “Maior inteligência visual significa compreensão mais fácil de todos os significados assumidos pelas formas visuais” (p. 231).

Por meio dessa inteligência visual, a linguagem pode ser e é construída, sem que se faça necessária uma relação de dependência com algo verbal. Dessa forma, leva-se o leitor a dominar

uma linguagem que por vezes encontra-se implícita e que vai ou não ao encontro de outras linguagens.

Ou seja, para que se tenha um bom nível de alfabetismo visual, faz-se necessário uma considerável carga de leitura de textos não verbais, tendo em vista que essa capacidade é adquirida gradualmente, já que a informação visual tende a ser mais complexa que a verbal, embora se adquira o hábito de ver muito antes de aprender a ler (DONDIS, 2007, p.228). Visto por outra ótica, um alto nível de alfabetismo visual contribui para uma boa experiência leitora.

Embora se tratem de duas formas de comunicação diferentes, é fundamental destacar que ambas são igualmente importantes. Santaella (2012, p.10) afirma que “a expressão linguística e a visual são reinos distintos, com modos de representar e significar a realidade próprios de cada um. Eles muito mais se complementam, de maneira que um não pode substituir inteiramente o outro.” Isso ocorre também por pertencerem a territórios diferentes, com especificidades distintas.

1.2 Os paratextos

Ainda dentro dessa perspectiva do livro ilustrado se destacam, principalmente nos dias atuais, os paratextos, que a cada dia têm sido mais explorados e aprimorados. Atualmente, essa peça fundamental não se detém apenas a sua “função” inicial de proteger o objeto livro, agora os paratextos são cada vez mais constituintes deste, haja vista que, contribuem também para a construção da sua narrativa.

De acordo com Genette (2009), paratexto é

Aquilo por meio de que um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e de maneira mais geral ao público. Mais do que um limite ou uma fronteira estanque, trata-se aqui de um limiar [...] que oferece a cada um a possibilidade de entrar, ou de retroceder.

Assim, compreende-se que os paratextos molduram os elementos verbais e visuais de um texto, sendo fundamental para a exploração realizada pelas crianças, tendo em vista ainda o que Lins (2003) aponta sobre esse público “A criança de hoje pensa, lê e vê o mundo de uma forma diferente. Da mesma maneira, o livro, enquanto produto dinâmico, tem que se atualizar constantemente” (p.36).

Dentro dessa perspectiva, tem-se para os livros ilustrados como paratextos as capas, guardas, folha de rosto, etc. Esses elementos, que formam a materialidade do livro infantil e juvenil

são para Van Der Linden (2018) o “resultado favorável de uma experiência expressiva planejada”, assim tudo o que é colocado no livro, bem como a forma como é organizado, é cautelosamente pensado para contribuir para a sua dinamicidade.

Nos livros ilustrados, esses paratextos se tornam espaço para que os ilustradores deixem a sua criatividade fluir, imprimam a sua identidade. Dentro dessa possibilidade encontramos nos paratextos inferências sobre o que encontraremos na narrativa, antecipações sobre o que descobriremos apenas no final do livro, elementos visuais que se relacionam com a temática, são quase infinitas possibilidades que nos instigam a ler e reler o livro ilustrado dando maior atenção a esse suporte para descobrir e compreender as sacadas dos autores e ilustradores.

1.3 Objetivos

Diante disso, temos como objetivo Analisar como os elementos presentes nos paratextos dos livros *Abzzzz...* (2017) e *Este livro está te chamando (não ouve?)* (2018) - ambos de Isabel Minhós Martins - revelam traços constitutivos da narrativa. Partindo deste objetivo, apresentaremos como esses elementos dialogam com as ilustrações das obras e discutiremos os efeitos da distribuição desses elementos nos paratextos.

2 As autoras

Isabel Minhós Martins, nascida em Lisboa no ano de 1975, é uma das fundadoras da Editora Planeta Tangerina. Estudou na faculdade de Belas Artes de Lisboa e já recebeu diversas premiações por suas obras, que se dedicam ao público infanto-juvenil, como Catálogo White Ravens, Prêmio Andersen, Banco dele Libro, Sociedade Portuguesa de Autores (PLANETA, 2017). É uma escritora de muito fôlego que traz para suas obras genialidade no texto e na imagem com grande criatividade literária que agrada e emociona inclusive os adultos.

Entre suas produções estão *A grande invasão* (2007), *Quando eu nasci* (2009), *Lá em casa somos* (2009), *Depressa, devagar* (2009), *Coração de mãe* (2010), *A manta* (2010), *Siga a seta* (2010), *Para onde vamos quando desaparecemos?* (2011), *O que há* (2012), *Enquanto o meu cabelo crescia* (2013), *Ir e vir* (2014) e muitos de seus livros foram também publicados em outros países.

Yara Kono, também integrante da equipe Planeta Tangerina é brasileira, nasceu em São Paulo no ano de 1972. Pela publicação de suas obras infanto-juvenis recebeu premiações como Prêmio Nacional de Ilustração, Prêmio Bissaya Barreto. Entre as menções e seleções, destacam-se o Prêmio Compostela, Nami Concours (Coreia do Sul) e Bologna Illustrators Exhibition (PLANETA, 2017).

Entre suas produções estão: *Em cima daquela serra* (2013), *A ilha* (2014), *Batata chaca chaca* (2016), *Rimas de lá e de cá* (2018), *Gato procura-se* (2015), *Tantos animais e outros lengalengas de contar* (2014), *Ovelhinha e dá-me lã* (2010).

Já Madalena Matoso nasceu em Lisboa no ano de 1947 e assim como Minhós, também estudou na faculdade de Belas Artes de Lisboa e é uma das fundadoras da editora Planeta Tangerina. Matoso recebeu diversas premiações por suas publicações, como Prêmio Nacional de Ilustração, Prêmio Ilustração de Livro Infantil Festival de BD Amadora e Prêmio Autor SPA/Livro infanto-juvenil.

Entre suas obras estão *Livro clap* (2014), *Todos fazemos tudo* (2011), *Quando eu nasci* (2009), *Conta-quilómetros* (2016), *O dicionário do menino Andersen* (2015), *A charada da bicharada* (2008) e *Aqui dentro: guia para descobrir o cérebro* (2018).

3 O corpus

Publicado em 2016, inicialmente pela editora Planeta Tangerina e em seguida no Brasil pela SESI-SP editora, a obra tem 32 páginas, capa dura e possui um formato de dimensões com 22.2 cm por 20.3 cm, o que o torna um livro com a apresentação de um formato quadrado. Foi ainda selecionado para o prêmio Nami Concours em 2015 e aconselhado pelo Plano Nacional de Leitura de Portugal (PLANETA, 2014).

Figura 1: ABZZZZ...



ABZZZZ... é um livro que conduz o leitor pelo seguinte desafio, descobrir até que letra ele consegue chegar antes de se render ao sono, é então um abc do sono que repleto de pequenas narrativas, cada uma iniciada em ordem crescente por uma letra do alfabeto.

Em cada narrativa encontra-se uma nova informação relacionada ao ato de dormir, seja por meio de uma descoberta científica ou ditados populares. Ainda é apresentada na obra orientações para o leitor que se ligam de algum modo a essas informações, seja por meio de uma descoberta científica ou ditados populares, sempre valorizando e utilizando conhecimentos de culturas, idiomas e épocas diversas.

Este livro está te chamando (não ouve?)

Um dos integrantes da coleção Cantos redondos, da editora Planeta Tangerina, *Este livro está te chamando (Não ouves?)* foi publicado no Brasil em 2018 pela editora Peirópolis em São Paulo, possui 36 páginas e seu formato é em brochura, sendo suas dimensões 22 cm por 26 cm, o que o configura também como um livro em formato quadrado. Foi aconselhado pelo Prêmio Nacional de Leitura e selecionado entre os 30 melhores livros infantis de 2019 pela revista brasileira CRESCER (PLANETA, 2013).

Figura 2: ESTE LIVRO ESTÁ TE CHAMANDO (NÃO OUVES?)



Fonte: MARTINS, 2018

Em *Este livro está te chamando (Não ouves?)* há um novo desafio, alguém chama o leitor e para descobrir quem é, será necessário ter coragem e enfrentar muitas situações desafiadoras,

seguindo as pistas dentro dessa grande aventura. Para tal, o narrador, que interage constantemente e diretamente com o leitor, vai indicando qual caminho deve ser seguido e qual a melhor forma de fazê-lo, atentando para os perigos e as coisas boas de cada situação.

Assim, é encontrada dentro do livro uma grande provocação, que parte daquilo que o livro pode oferecer, tornando do papel um espaço diversificado, onde os sentidos serão instigados, questionados e aguçados em prol da descoberta desse grande mistério, “quem está chamando o leitor?”.

4 Análise das obras

Em *Abzzzz...* encontramos a primeira pista visual na capa, estratégia que é mais comum e utilizada até então, mesmo em livros não-ilustrados ou livros sem ilustração. No paratexto capa, como podemos visualizar na figura 1, anteriormente anexada, há uma menina de boca aberta e olhos fechados, remetendo ao ato de bocejar, o que tende também a provocar no leitor a vontade de exercer esse mesmo ato.

Na quarta capa as autoras destacam que o próprio título do livro “pegou no sono”, visto que o normal é encontrarmos ABC, mas o título pegou no sono na letra B, resultando em *ABZZZZ...* onde ‘ZZZZ..’ representa o ato de dormir.

O projeto gráfico deste livro acompanha o que as autoras propõem como um “desafio” ao pequeno leitor: que ele continue acordado até o fim. Portanto, no início as personagens que surgem estão acordadas ou com sono, bocejando. Já nas guardas finais (Figura 3), aparecem objetos pessoais já dormindo (inferimos que eles pertencem à garotinha que boceja na capa), ou

Figura 3: *ABZZZZ...*



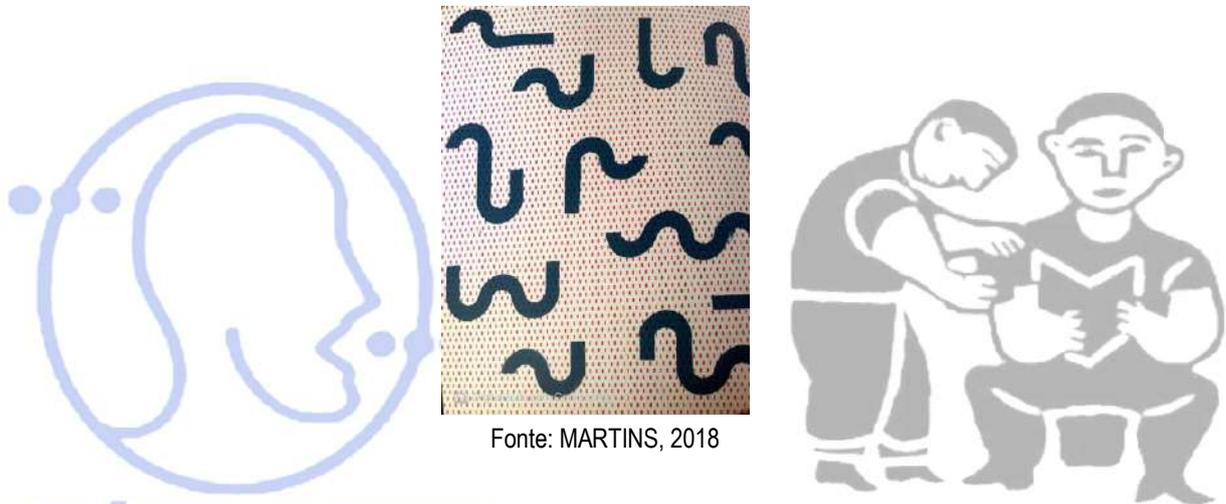
Fonte: MARTINS, 2016

seja, nem sua mochila, seu tênis, seu patinho de brinquedo, seus tapa-olhos ou seu gato de estimação chegaram ao fim do livro acordados.

Para finalizar, na quarta capa encontramos nuvens e traços que remetem a chuva, além de animais de olhos fechados ou bocejando, elementos que representam a tranquilidade de estar dormindo e sonhando.

Em *Este livro está te chamando (não ouves?)* há uma pista visual nas guardas iniciais que são linhas curvas com formatos diferentes, inicialmente não parecem ter algum significado dentro do livro. Ao longo das páginas, essas linhas em cor azul persistem, estão em todas as páginas como se elas se “rastejassem” pelo livro (Figura 4).

Figura 4: ESTE LIVRO ESTÁ TE CHAMANDO
(NÃO OUVE?)



Fonte: MARTINS, 2018

Realmente é o que acontece, as linhas azuis na verdade é uma lagartinha que rasteja por todo o livro e no final vamos descobrir que era ela quem “chamava” o leitor o tempo inteiro. Diferentemente de como acontece nas guardas iniciais, nas guardas finais não encontramos mais linhas azuis com formatos diferentes, agora, essas mesmas linhas têm agora tracinhos e bolinhas em formato de antenas, portanto, remetem à lagarta (Figura 5).

Figura 5: ESTE LIVRO ESTÁ TE CHAMANDO
(NÃO OUVE?)



Essas pistas podem ser instigadas pelo mediador da leitura desde o início, no primeiro contato com o livro, durante ou até mesmo depois, em uma segunda leitura, mais atenta e curiosa para descobrir quais foram as pistas que as autoras deixaram pelas páginas.

Descobrir esses elementos pode ser um exercício muito instigante para o jovem leitor e decerto não devem ser ignorados em uma leitura de um livro ilustrado, mas explorados em momento definido pelo mediador ou incentivados quando a descoberta partir da própria criança. Todas as imagens ali dizem algo. O que dizem?

Acreditamos que se exploradas de diferentes maneiras pelo mediador, a leitura ou os diferentes modos de ler o livro ilustrado pode(m) proporcionar aos jovens leitores uma experiência muito significativa com o objeto livro. Momentos que podem ficar registrados na memória afetiva das crianças e a leitura significará um momento também de diversão, onde os olhos alcançam palavras e imagens, indissociavelmente.

Considerações finais

Por meio do que já foi exposto em nossa pesquisa, consideramos que as pistas visuais presentes nesses espaços dos paratextos, capas e contracapas dos livros analisados, juntamente com a mediação adequada, podem contribuir positivamente para a alfabetização visual do leitor literário.

Dentro dos desafios propostos pelas duas obras é perceptível como a interação é valorizada e priorizada pelas autoras, havendo uma rica, fixa e constante relação entre o leitor e o livro, sendo a narrativa baseada por meio desta. Esse olhar recente para a interação que permeia os mais diversos espaços das obras que analisamos é o que se apresenta como diferente e criativo nas obras de Isabel Minhós, Yara Kono e Madalena Matoso.

Assim, esse jogo de elementos espalhados sutilmente nesses ambientes dos paratextos tende a provocar inquietações no leitor, levando-o a, em determinados momentos da narrativa, questionar e investigar possíveis relações entre as pistas visuais e a própria história que está sendo lida, adquirindo maior afinidade com o objeto livro e a narrativa.

Este trabalho representa uma análise de um pequeno fragmento dentro um grande universo de livros ilustrados a serem analisados pelos pesquisadores. Sinalizamos que há muito mais o que discutir sobre este assunto que pode ter continuidade em pesquisas vindouras com o intuito de somar a esta e as anteriores a ela.

Referências

ALFABETISMO VISUAL: COMO E POR QUÊ. In: DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. cap. 9, p. 227 -231.

GENETTE, Gérard. **Paratextos Editoriais**. Tradução de Álvaro Faleiros. Cotia/SP: Ateliê, 2009, 372 p.

LINS, Guto. **Livro infantil?: Projeto gráfico, metodologia e subjetividade**. São Paulo: Rosari, 2002.

MARTINS, Isabel Minhós. **Abzzzz...** Ilustração Yara Kono. São Paulo: SESI – SP editora, 2016.

MARTINS, Isabel Minhós. **Este livro está te chamando** (Não ouve?). Ilustração Madalena Matoso. São Paulo: Peirópolis, 2018.

PLANETA tangerina: **ABZZZZ....** [S. l.], 2014. Disponível em:

<https://www.planetatangerina.com/pt-pt/loja/abzzzz/> Acesso em: 02 dez. set. 2019.

PLANETA tangerina: **ESTE LIVRO ESTÁ A CHAMAR-TE (NÃO OUVES?)** [S. l.], 2013.

Disponível em: <https://www.planetatangerina.com/pt-pt/loja/este-livro-esta-a-chamar-te-nao-ouves/> Acesso em: 02 dez. set. 2019.

PLANETA tangerina: **Isabel Minhós Martins**. [S. l.], 12 dez. 2017. Disponível em:

<https://www.planetatangerina.com/pt/autores/isabel-minhos-martins>. Acesso em: 17 set. 2019.

PLANETA tangerina: **Madalena Matoso** [S. l.], 12 dez. 2017. Disponível em:

<https://www.planetatangerina.com/pt/autores/madalena-matoso>. Acesso em: 02 dez. set. 2019.

PLANETA tangerina: **Yara Kono** [S. l.], 12 dez. 2017. Disponível em:

<https://www.planetatangerina.com/pt/autores/yara-kono>. Acesso em: 02 dez. 2019.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2018.

O que nos contam as capas? Inferências narrativas no livro ilustrado de André Neves

Alexsandra de Melo Araújo¹
Márcia Tavares²
Risoneide Ribeiro do Nascimento³

RESUMO

Comumente, o livro ilustrado contemporâneo apresenta uma grande variedade na exploração dos elementos físicos e plásticos para a construção do sentido das narrativas. A visualidade é uma característica que atrai o leitor e no caso desses livros se concentra em alguns itens da materialidade, das cores, dos formatos, dos acabamentos e das capas. A capa é um paratexto fundamental para o estabelecimento de relações entre o que está apresentado e o que está por vir ao se abrir o livro, assim como, a quarta capa ou contra capa. A partir dessas constatações investigamos a obra de André Neves, a partir das análises das capas de seus livros ilustrados. Interessa-nos, essencialmente, as obras em que o ilustrador pernambucano é autor e assina as ilustrações também. Intentamos buscar como os desdobramentos dos enredos estão anunciados nos dados expostos nas capas e contracapas. Baseamos nossa análise em Girotto e Souza (2011), Souza (2019) sobre estratégia inferencial para leitura; Nikolaveja e Scoot (2012) e Van der Linden (2011) sobre livro ilustrado; Merlot (2019), Genette (2013) e Lins (2009) sobre materialidade do livro ilustrado.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Ilustrado; Inferências Narrativas; Paratextos; André Neves

Introdução

Atualmente estamos imersos em um mundo repleto de imagens, seja nas ruas, na escola, em casa, na *internet*, nos diversos meios de comunicação e ambientes. Esse bombardeio imagético presente em nosso cotidiano possui elementos atrativos, que nos conduzem a uma nova postura enquanto leitor. Passamos da leitura do texto escrito, para a leitura de imagens, de cores, de movimentos, de áudio, e de tantos outros elementos presentes nas diversificadas mensagens que recebemos ou percebemos diariamente. Dentro desse contexto, encontramos os livros literários voltados ao público infantil que possuem uma série de elementos gráficos/imagéticos que exercem várias funções, antes, durante e depois da narrativa.

Logo, esses elementos instigam o imaginário, a curiosidade, o contato com diversas culturas e possibilita a leitura além das palavras. Os paratextos, presentes nas obras voltadas ao público infantil, não estão isolados, mas trazem dados informativos da narrativa que virá. Nesse

¹ Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: alexsandradmelo@gmail.com

² Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: tavares.ufcg@gmail.com

³ Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: risoneideribeiroufkg@hotmail.com

sentido, os vários recursos presentes nas capas abrem possibilidades para realização da leitura, de modo que se tornam essenciais para levar a mensagem do enredo ao leitor.

As obras ilustradas por André Neves, seja de sua autoria ou assinadas por ele, convidam para leitura dos paratextos em um processo de construção de sentidos de forma coerente e atrativa. Em algumas obras, o leitor necessita ter sensibilidade, conhecimento de mundo, para ler as entrelinhas. Essas composições, presentes nos livros desse autor, viabilizam experiências diferenciadas, que aproximam a outros modos de representações, especialmente os de cunho visual. Portanto, o formato, a textura, a diagramação, a tipografia, as cores, o traço, ampliam as possibilidades de sentido, da construção imagética, e da realização de inferências. Diante do exposto, trazemos uma breve discussão sobre os paratextos, presentes nas obras de André Neves, bem como tratamos desse sob o viés das estratégias de leitura inferencial, demonstrando como as capas e contracapas podem colaborar para construção de sentidos das obras analisadas.

Apoiamo-nos teoricamente nos estudos de Girotto e Souza (2011), Souza (2019) sobre estratégia inferencial para leitura; Nikolaveja e Scoot (2012) e Van der Linden (2011) sobre livro ilustrado; Genette (2013) sobre materialidade do livro ilustrado, entre outros estudiosos que citamos no decorrer do trabalho.

Metodologicamente, empregamos a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa de cunho descritivo/interpretativista, a fim de realizarmos uma análise com abordagem que englobe os paratextos e as estratégias de leitura. O trabalho está dividido em três seções principais, além da introdução e das considerações finais: 1) O leitor infantil e os paratextos; 2) As estratégias de leitura como possibilidade inferencial; 3) O que nos contam as capas?

1. O leitor infantil e os paratextos

O livro infantil ilustrado pode ser considerado, atualmente, como um veículo de comunicação visual e literário que congrega duas linguagens distintas e intercambiantes: a ilustração e o texto, além do terceiro eixo de significação: o projeto gráfico. Consideramos nesse entendimento que a existência da imagem exige a atenção deslocada de forma alternada para a regência das três linguagens, ora para os elementos da perspectiva, cores, simetria e composição, ora para o texto, a gramática, as estruturas sintáticas e o enredo, por fim, para os elementos que compõem a materialidade do livro dentro do projeto gráfico. Os elementos da estrutura cromática, de volume, linhas e perspectiva precisam de uma leitura atenta e estratégica, da mesma forma, que as estruturas sintáticas, morfológicas e de criação de efeitos devem ser levantadas. O livro

ilustrado infantil contemporâneo apresenta ainda, as possibilidades de diferentes tratamentos e formatos, o que amplia as exigências de construção de sentidos propostas frente ao leitor.

Os formatos do livro ilustrado foram se aperfeiçoando à medida que seu mercado também cresceu e expandiu-se o volume de leitores. No entanto, o formato de códex, com miolo costurado em cadernos, envolto em uma capa, sofreu poucas modificações desde sua invenção se pensamos no modo de produção e na ação leitora de abrir o livro e virar a página. Mesmo a capa dos livros, que foi acrescida inicialmente para proteger o miolo, também apresenta uma história restrita ao uso de materiais inusitados, mas, permanecendo com o mesmo formato ao longo da evolução dos processos de diagramação e impressão.

Para Linden (2011) a diagramação é elaborada em função da articulação entre texto e imagem, o que define e depende do suporte, do tamanho das imagens, além disso, devem também ser lidos nesse conjunto os formatos, as capas, guardas, folhas de rosto e páginas do miolo. Nessa direção, há uma materialidade do livro como objeto que precisa ser considerada na produção do sentido, e, consoante a essa afirmação Azevedo (1993) pontua que o livro ilustrado congrega três sistemas narrativos: o texto, a ilustração e o projeto gráfico que comparecem em graus variados de espaço e volume no livro. Considerar o projeto gráfico como estruturador do sentido demanda para o leitor uma atenção aos detalhes de fabricação e de constituição física do livro, desde o material até a tipografia.

Sobre os aspectos físicos de apresentação do livro Paiva (2011) reúne, a partir de nomenclaturas estrangeiras, várias denominações que se aproximam da ideia essencial de efeitos plásticos e visuais, formatos e acessórios que possibilitam o jogo experiencial da leitura, considerando os elementos físicos do projeto gráfico. Nesse jogo, evidentemente, se configuram as propostas em uma tríade da base de significados da narrativa: o texto, a imagem e o projeto gráfico. Assim, em um quadro síntese, temos:

Quadro 1 - Variações do Livro Ilustrado em sua configuração física

LIVRO	
Livro álbum	Livro que conjuga as linguagens da imagem e do texto, livro ilustrado, Picture book, formato codex.
Livro brinquedo	Função experiencial, além de um lugar de transição de uso, com elementos móveis, tecnologia gráfica, plasticidade editorial e itens sensoriais, formatos variados.
Livro pop-up	Dobraduras simples e janelas de leitura, segunda e terceira dimensão. Formatos de acordo com a dobradura
Toy book ou play book	Livros com itens extras e presentes (personagens, envelopes, etc) cenários para jogos; livros que ensinam a fazer brinquedos. Variedades de formato quadrado comumente.
Movable books	Livros com projeção de planos de leitura em montagens intrincadas, movimento e <i>scanimation</i> e agregando as capas. Variedades de formato quadrado comumente.

Livre jeu	Tendência visual-conceitual, interesses em itens sensoriais, dinamicamente inventivo. Variedades de acordo com os jogos do livro proposto.
Livro leporello	Livro com formato em dobras, com leiaute horizontal ou vertical, impresso nos dois lados ou em uma só face.

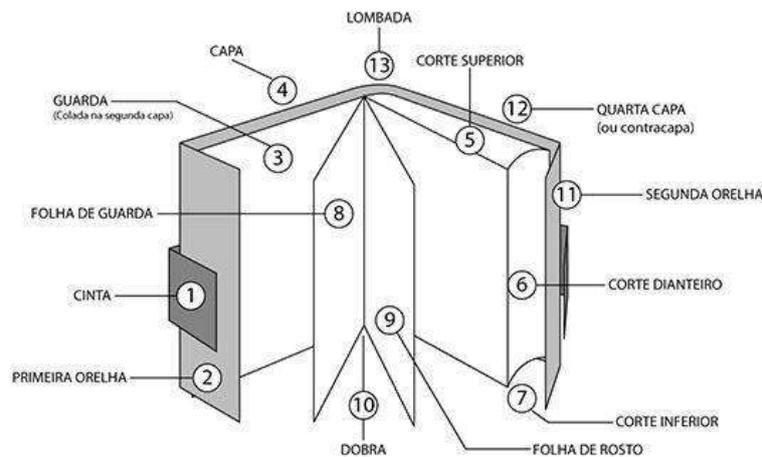
Fonte: Tavares, (2019) a partir de Paiva (2011)

Paiva (2011) discute a partir das características destacadas acima a possibilidade de desenvolvimento de uma tipologia para diferenciação das relações estabelecidas entre texto e materialidades no livro infantil. A autora parte da consideração que a forma caracteriza a interação, e juntos, conteúdo e forma operam na construção da comunicação e criam sentidos distintos a depender do grau de dificuldade que apresentem. Assim, os sentidos do objeto livro seriam perceptíveis segundo as propostas de interação entre texto e itens de formato, de manipulação sensorial, tátil entre outras.

Essa materialização torna o livro uma espécie de objeto cultural infantil que se configura como potencializador das experiências sensoriais, cognitivas, de conhecimento entre outras que se configuram como parte das práticas leitoras que formam o leitor. É necessário atentar, nesse caso, para as potencialidades de construção de hipóteses, incentivo da autonomia e exploração de interações com o objeto, contrariando as práticas usuais do livro tradicional, que apresentavam delimitações de direção e sentido no manuseio. Os livros elencados por Paiva (2011) apresentam elementos com grande destaque na composição física e tátil das obras, com mecanismos com recursos de abas, dobras, entre outros que demandam uma ação do leitor além de virar a página. Nesse conjunto há ainda a recorrência de livros de formatos que surpreendem os leitores, com furos, texturas, mecanismos para tocar alguma música, ou com tamanhos diminutos e gigantes para os padrões de editoração. Desta forma, o leitor é convocado para manusear e para interagir com o objeto de forma diversa e pode, nesse movimento, criar sentidos e recriar as narrativas na medida em que avança na leitura dos elementos que encontra pela frente.

No entanto, o formato comum do códex também pode apresentar várias possibilidades de construção de sentido ancorada nos espaços paratextuais e nas funções que as partes físicas do livro podem assumir, sejam os empregos estabelecidos pela funcionalidade da tradição, sejam as funções que assumem a partir dos jogos de sentido com elementos apresentados no exterior e no interior do livro. Vejamos a forma tradicional do livro códex na figura 1:

Figura 1 - Forma do livro em códex



Fonte: Google imagens.

Segundo Gérard Genette (2009), os paratextos estão incluídos em todos os elementos que fazem do volume de folhas um objeto reconhecido como veículo de significado transportando o texto para categoria de livro: título, ilustrações, índices e sumários, colófon, são todos reconhecidos como elementos que podem criar alguma expectativa na construção de sentidos.

[Um] texto raramente se apresenta em estado nu, sem o reforço e o acompanhamento de certo número de produções, verbais ou não, como um nome de autor, um título, um prefácio, ilustrações, que nunca sabemos se devemos ou não considerar parte dele, mas que em todo o caso o cercam e o prolongam, para apresentá-lo, no sentido habitual do verbo, mas também em seu sentido mais forte: para torná-lo presente, para garantir sua presença no mundo, sua “recepção” e seu consumo, sob a forma, pelo menos hoje, de um livro. (GENETTE, 2009, p. 9)

A investigação e a produção dos livros infantis ilustrados dentro do mercado são fatores de ampla diversidade e diferenciação dos produtos, e vão desde a escolha do projeto em função de uma coleção, por exemplo, até os livros de artistas que são únicos e com propostas de ampliação em várias dimensões. Genette (2009) destaca que as informações em torno do formato podem ser encontradas em espaços sem delimitação de dentro ou fora do objeto, dependendo para quem se dirija e qual a sua função. No caso do livro ilustrado, dada a sua variação e montagem de acordo com o projeto gráfico e o estilo dos ilustradores, é possível que nem todos os itens paratextuais estejam presentes ao mesmo tempo nas obras.⁴

A partir dessas considerações compreendemos que para ler o livro ilustrado é necessário dedicar um olhar acurado para o todo, texto, imagem e projeto gráfico e para as partes, físicas e

⁴ Discussão publicada em partes de outros artigos de divulgação da pesquisa Estratégia para ler o livro ilustrado – PPGLE/UFCG (2017-2020)

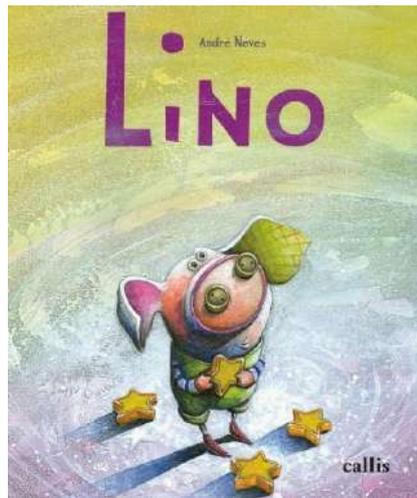
textuais. Pois a leitura se constrói no entrelaçamento desses elementos e deriva da ação interativa do leitor em busca de pistas. A concepção interativa de leitura de Ramos para a produção do alfabetismo visual inclui a utilização de alguns termos mais comuns ao campo do design gráfico e da comunicação visual para a produção de metodologias de interpretação das imagens. No caso da nossa investigação, encaminhamos a discussão a partir das estratégias de leitura, comumente, direcionadas para a leitura do texto, mas, plausíveis de uso para o livro como um todo. Na próxima seção apresentaremos as estratégias e, em específico, a estratégias de inferência, apoiada por dados recolhidos do livro e dos elementos da narrativa visual.

3. O que nos contam as capas?

André Neves é pernambucano, nascido no Recife em 31/10/1973. Possui formação em Relações Públicas e Artes plásticas e desenvolve atividades como escritor, ilustrador, arte-educador e contador de histórias. O autor possui vários livros publicados por diversas editoras, como também várias premiações relevantes para literatura infantil a saber: 2001- Melhor livro de imagem; 2002- Prêmio Jabuti – *Sebastiana e Severina*, editora DCL; 2003- Menção honrosa no Prêmio Jabuti; 2004- Prêmio Açorianos de melhor ilustração; 2011- Prêmio Jabuti-*Obax*, editora Brinque-Book; 2013- Prêmio Jabuti- *Tom*, editora Projeto; 2017- Prêmio Jabuti – *Nuno e as coisas incríveis*, editora Jujuba. Diante de um diversificado acervo desse autor escolhemos quatro obras para compor o *corpus* desse trabalho. Duas obras em que ele é autor e ilustrador, *Lino* (2010) e *Tom* (2012). E duas obras que ele ilustra, *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço* (2007) de autoria de Milton Célio de Oliveira Filho, e *Um dia, um rio* (2016), escrito por Jayme Reies.

O livro *Lino* tem dimensões 26,6 cm de altura por 22,4 cm de largura, contém 38 páginas, com capa comum. A capa (figura 1), apresenta o nome do autor em letras pequenas de cor escura. O selo da editora segue a cor do nome do autor e fica destacado no rodapé da capa do lado direito. O título está em destaque com uma fonte de tamanho bem superior à do autor. O tom lilás sugere um estado de ânimo mais calmo, de algo mais plácido, do mesmo modo as cores que predominam em toda a capa, como azul claro e o ocre, misturados a nuances em tons pasteis chegando a traços brancos.

Figura 1 – Capa *Lino*



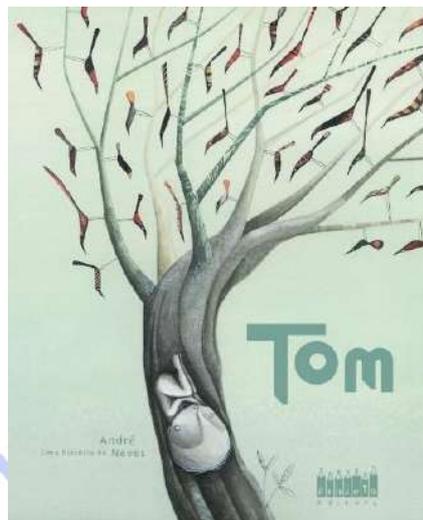
Fonte: André Neves (2010)

Através das características das cores o leitor poderá inferir que o enredo não trará um ápice de euforia, de acontecimentos turbulentos, mas sim que a narrativa abordará sentimentalismos, harmonia, ternura. Esses sentimentos podem ser confirmados pelo olhar de admiração do personagem apresentado. Para Girotto e Sousa (2010, p.76) “Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia etc.” Ao visualizarmos a imagem de Lino, olhando para cima, segurando uma estrela enquanto outras estão aos seus pés, abre possibilidades inferenciais que podem agregar mais informações sobre o enredo. Lino está em outro planeta? Ele está vendo algo que o encanta no céu? Ele deseja o que vê? Esses questionamentos serão respondidos quando o leitor se deparar com a narrativa dos dois brinquedos amigos, que são separados e um dia, de uma outra forma, se encontram e, mesmo distantes, o amor e a amizade permanecem vivos.

Tom é um livro com 27,8 cm de altura e 22 cm de largura, com 40 páginas e capa comum. Na figura 2, podemos observar que a capa mantém os elementos tradicionais como o título, o autor e o selo da editora. O destaque está na ilustração que exige um leitor mais experiente para realizar as inferências sobre o enredo. Para a realização da leitura imagética se faz necessário uma interpretação por parte do leitor devido à dimensão simbólica presente. O título dá nome ao protagonista da narrativa, mantendo uma relação de complementariedade com a imagem. Para Nikolaveja e Soot (2011) os títulos nominais são os mais tradicionais para os livros infantis ilustrados, por conta da imediata possibilidade de identificação entre o personagem e o leitor. Essa apresenta uma criança dentro de um tronco de árvore em posição fetal, o que leva a inferenciar

que a árvore está grávida. Nos galhos, vários pássaros, em tons terrosos, fazem às vezes das folhagens, o traçado anguloso dos passarinhos retoma a forma de folhas e contribui para essa leitura. As cores em tons pastéis predominam sugerindo uma narrativa que pode abordar um tema delicado que requer sensibilidade para ler as entrelinhas.

Figura 2 - Capa *Tom*



Fonte: André Neves (2012)

Concordamos com Solé (1998, p.108), quando afirma que,

Formular hipóteses, fazer previsões, exige correr riscos, pois por definição não envolvem a exatidão daquilo que se previu ou formulou. Para correr riscos é preciso ter certeza de que isso é possível, ou seja, que ninguém vai ser sancionado por ter se aventurado. [...] as previsões feitas por alunos e alunas nunca são absurdas, isto é, que com a informação disponível – título e ilustrações - formulam expectativas que, ainda que não se realizem, bem poderiam se realizar; embora não sejam exatas, são pertinentes.

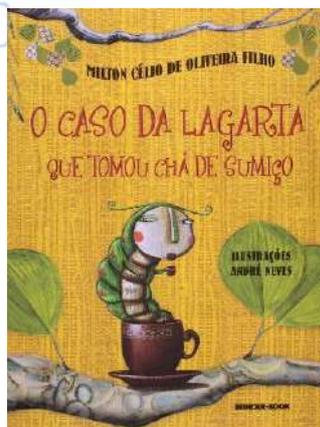
O livro é narrado pelo irmão gêmeo de Tom, que sempre observa seu irmão tentando entender o porquê seu irmão é indiferente as vivências cotidianas da família. E um dia ele conhece o segredo de Tom, que os aproximam. Sem conhecer o enredo o leitor pode levantar várias hipóteses a partir da ilustração da capa. Ao lançar o olhar para a árvore grávida, podemos inferir que Tom ainda não nasceu, que está isolado em um mundo que é só dele. Esse mundo impede sua interação com o exterior. A falta dessa interação pode ser o motivo do personagem está em um ambiente que remete ao isolamento, a falta de luz, a falta de espaço para expor seus desejos e atitudes. Talvez o leitor possa fazer essas associações ao próprio Tom que não tem cor, que possui um olhar sem brilho, parado. Outra dedução é de que Tom está preste a nascer para um

mundo colorido, suave, tranquilo, cheio de luz. E que ao nascer os pássaros coloridos voarão e trarão a liberdade para o menino. O nascimento proporcionará outras experiências, que poderão transformar o olhar, seus movimentos, suas ações.

A figura 3 destaca o livro *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço*, que possui 27,43 cm de altura e 21,8 cm de largura, com 32 páginas e capa comum. O enredo aborda a história de uma lagarta que desaparece, dando início a uma investigação por parte da coruja em busca de seu paradeiro.

Nesse percurso, vários bichos da floresta são interrogados até chegarem ao tucano que leva a coruja a reflexão sobre a metamorfose da lagarta que se transformou em uma borboleta. Mas ao observar a capa, várias inferências podem ser realizadas e não serem confirmadas no decorrer do enredo. Para Girotto e Sousa (2010, p.76), “Quando os leitores inferem e predizem, criam uma interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativas do que vai acontecer ou que informações o texto vai conter.” Nesse sentido, o título é uma pista significativa no levantamento de hipóteses, ele fala que a lagarta sumiu e isso se deve ao fato dela ter tomado um chá. O pequeno leitor, pode não compreender que se trata de uma metáfora e ao ler o título e fazer uma conexão com a ilustração da capa, ele percebe que a lagarta está dentro de uma xícara e segura outra nas mãos como se tomasse o chá. Essa associação pode levar o leitor a considerar o título ao pé da letra e não como uma figura de linguagem. Mas, ao dá continuidade a observação da capa (figura 3), podemos fazer outras inferências.

Figura 3 – Capa *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço*



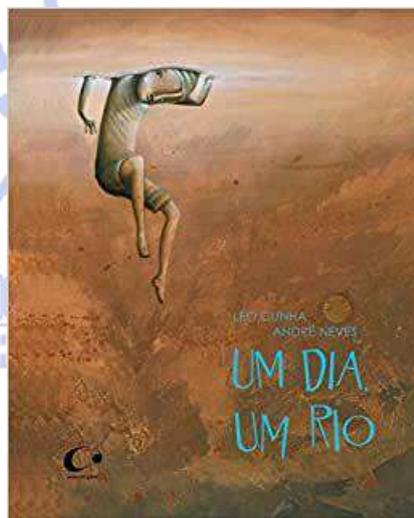
Fonte: Filho (2007)

O leitor pode inferir que a lagarta se escondeu dentro da xícara, que o chá estava envenenado ou simplesmente que ela tomou o chá e foi dormir. Essas inferências podem estar

relacionadas ao conhecimento de mundo da criança. De suas experiências com o chá ou com uma lagarta, podem levar a várias deduções do ocorreu, podendo ser confirmada ou não quando se depararem com o texto.

O livro *Um dia, um rio*, possui 27 cm de altura e 21 cm de largura, com 32 páginas e capa comum. O enredo aborda a história do Rio Doce durante a tragédia da cidade de Mariana. O rio foi invadido pela lama e perdeu toda sua beleza natural, viu seu leito, seus peixes, suas margens sem vida, e lembra de quando suas águas eram límpidas e trazia vida e alegria para os que chegassem até ele. Na figura 4, podemos observar a capa, que traz os elementos padrões, como título, autor e selo da editora, mas esses estão posicionados na parte inferior da capa. Ao ler o título e visualizar a ilustração a criança poderá de imediato associar a cor marrom que predomina na capa a um rio poluído por lama. E pensar que um dia o rio foi da cor azul, tom escolhido para fonte do título. Ao direcionar o olhar para a ilustração que destaca um menino, o leitor poderá levantar as seguintes hipóteses: ele está afundando na lama, está preso, não consegue sair devido águas sujas do rio, mais pesadas, o que dificulta os movimentos.

Figura 4 Capa Um dia, um rio



Fonte: Reies (2016)

O leitor ainda pode inferir que as partes do corpo do menino que não estão submersas (um cotovelo, parte de sua cabeça e uma mão), pequenos pontos de seu corpo, como um grito de socorro. Ao acionar os conhecimentos prévios o leitor poderá deduzir que o menino acena, pede socorro, tenta de alguma forma ser percebido e salvo. Para Solé (1998, p.111) “A partir das previsões, e inclusive à margem delas, pode ser útil formular perguntas concretas a que se gostaria de responder mediante a leitura.” Essas inferências tem o potencial de envolver o leitor e despertar

nele o desejo de ler a história. Durante a leitura outras indagações poderão surgir estimulando o leitor a construir os sentidos do texto.

Considerações Finais

A análise realizada nos mostra que as capas ilustradas por André Neves apresentam, de forma sensível, pistas do enredo que está por vir. O título, a imagem dos personagens em destaque, as cores, a necessidade de se recorrer aos conhecimentos prévios, são elementos necessários para compreender o que está nas entre linhas. Assim, de modo geral, compreendemos que os desdobramentos dos enredos enunciados nos dados expostos nas capas se apresentam de forma sutil nos livros *Lino* e *Tom*, o que aguça no leitor a curiosidade e consequentemente exige que no decorrer da leitura sejam realizadas outras inferências para compressão do enredo. Já nas capas *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço* e *Um dia, um rio*, as pistas são um pouco mais diretas, mas também instiga o leitor a buscar seu conhecimento de mundo, levantar hipóteses para melhor interpretação do texto que está por vir.

A estratégia de inferência leva a uma observação pormenorizada das capas, favorecendo o leitor a uma tomada de consciência acerca da diversidade de temas tratados nas narrativas apresentadas nesse estudo. Os recursos utilizados como os imagéticos e os conhecimentos prévios se constitui como uma base que orienta o leitor a agir com autonomia e criticidade frente aos convites de leitura propostos nas capas.

Referências

GENETTE, Gerard. Paratextos editoriais. Tradução Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim. SOUSA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUSA, Renata Junqueira de. [et all]. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

NIKOLAVEJA, Maria e SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Ivana Esteves Passos; SOUZA, Renata Junqueira de. ESTRATÉGIAS DE LEITURA E LITERATURA INFANTIL CAPIXABA: FORMANDO LEITORES NA EMEF CUSTÓDIA DIAS DE CAMPOS. *Revista Leia Escola*, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 47-60, jan. 2020. ISSN 2358-5870. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1384>>. Acesso em: 20 fev. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.35572/rle.v19i3.1384>.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020

PAIVA, Ana Paula e CARVALHO, Amanda Carla Minca. Livro-brinquedo, muito prazer. In: SOUZA, Renata Junqueira e FEBA, Berta Lucia Tagliari. Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

SOLÉ, Isabel. *Estratégia de leitura*. Trad. Claudia Schilling - 6.ed. - Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TAVARES, M. Estratégia inferencial para ler o livro ilustrado. *Revista Graphos*, v. 21, n. 1, p. 176-196, 4 jul. 2019.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

Fico À Espera: Um Olhar Poético Mediante O Fio Da Vida

Jéssica Renally Batista de Almeida¹

Vitória Bento de Meneses²

Orientadora: Márcia Tavares³

RESUMO

A morte é uma temática tabu dentro da literatura infantil, e isso se dá, entre outras razões, pela forma como a infância é encarada, pois, a criança é considerada como sujeito de deve ser protegido de temas que envolvam experiências complexas da vida. No livro intitulado *Fico à espera* de Serge Bloch e Davide Cali (2012), os autores apresentam a temática morte de forma bastante poética e simbólica através de uma linha vermelha que vai percorrer toda trajetória do personagem principal da obra. Dessa forma, objetivamos com esse trabalho analisar a forma como essa linha vermelha remete à morte. Para tanto, traçamos como base teórica conceitos sobre a formação e noção de sujeito (MAGALHÃES, 1985), ilustração e o lugar da imagem (TAVARES, 2018), como também um desenvolvimento da concepção de morte (TORRES, 1996) e a noção de caráter psicológico (CROCHÍK, 1996). Dessa forma, concluímos que a maneira a bastante poética de metaforizar a vida e morte através da simbologia da linha vermelha, simbolizando a evolução contínua da vida, faz com que esse livro seja uma possibilidade de veículo para desenvolver a concepção de morte com o público infantil, tendo em vista que a forma sutil, mas fidedigna desta simbologia pode levar a criança a compreender a metamorfose da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Subjetividade; Morte; Literatura Infanto-Juvenil.

1 Introdução

A infância é encarada, na atualidade, como o período da vida do ser humano em que se deve preservar a criança e assegurá-la de que ela passará por esta fase de forma segura. É nesta fase também que a sociedade se apropria de recursos para educar essa criança para a comunidade na qual ela vai se inserir na vida adulta. Por se ter a ideia de que a criança é um sujeito modelável, a literatura infantil, tendo-as como público-alvo, acaba por ser alvo de intenções pedagógicas em virtude de atingir tal público, com intuito de formar um “sujeito ideal, membro de uma sociedade que se espera construir um dia” (MAGALHÃES, 1985, p. 43).

O texto infantil, além de atender a questões pedagógicas, pode ser também um canal para que se desenvolva na criança o cognitivo, tendo em vista que seria uma forma lúdica de se receber

¹ Graduanda em Letras – Português pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: jdarcbatista@hotmail.com

² Graduanda em Letras – Português pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: vtrbm10@gmail.com

³ Doutora em Literatura Brasileira pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail para contato: tavares.ufcg@gmail.com

informações, como aponta Magalhães (1985). Contudo, apenas o repasse de tais informações não é suficiente para que se tenha um trabalho cognitivo eficaz. É necessário que tal mensagem seja recebida pelo sujeito criança de forma que ele seja levado a adotar uma atitude crítica, respeitando sempre sua zona proximal de desenvolvimento, diante daquilo que lhe é exposto, levando-o a discussões e avaliações daquilo que é novo, não havendo apenas um acúmulo de conhecimentos que deixaram de ser significativos para a criança.

Tendo em vista que a morte é uma temática tabu quando se fala em literatura infantil, sendo resultado do reflexo de como ela é encarada quando pensada em conjunto com a fase da infância, uma restrição em se trabalhar tal conceito com crianças é algo bastante forte na sociedade atual. Contudo, através da literatura, pode-se existir um trabalho que faça com que esse sujeito compreenda toda complexidade que a morte possui. Atualmente, existem narrativas literárias, direcionadas ao público infantil que tem como objetivo abordar tal temática para esse público de forma que leve a essa criança a compreender a passagem que se trata a vida.

No tocante aos aspectos metodológicos, neste trabalho foi utilizada a forma de pesquisa explicativa, visto que lançamos mão de dados que comentassem ou comprovassem a importância da ilustração principalmente no trabalho com temáticas mais sérias (ou convencionalmente consideradas mais sérias) tendo o público infantil como alvo, apesar de não ser o livro intencionalmente direcionado para esse público. Sendo assim, através do método conceitual-analítico, pudemos utilizar ideias de outros autores para embasar nossa construção de análise, mediante as semelhanças com os nossos objetivos. Tal método nos proporciona a liberdade no caminho da pesquisa por não nos limitar a um único resultado e a uma única teoria, todavia, nos permite perpassar outros caminhos do conhecimento.

O livro ilustrado é, além de uma narrativa com ilustrações, uma ferramenta que pode favorecer a eficácia do processo de ensino aprendizagem. As formas pelas quais as pessoas enxergam o mundo foram mudando com o passar do tempo e, com a velocidade dos acontecimentos e das informações, determinados aspectos mais singelos foram passando sem a devida atenção. A importância desse trabalho se dá pela junção da percepção das observações aqui feitas previamente: o livro ilustrado em análise nos faz perceber o que por nós passa imperceptível, nos faz concluir que esse tipo de livro não se restringe ao público infantil e em contrapartida nos concede uma maneira de trabalhar temáticas estigmatizadas com tal público. O livro Fico à espera mostra com um viés elegantemente poético uma temática que carrega consigo um peso muito grande, todavia, a apresenta com a simplicidade necessária para tornar extremamente relevante a sua abordagem.

A partir da existência de tais obras que tem como intuito desenvolver o conceito de morte para o público infantil, e outras que não necessariamente são direcionadas a este público, o objetivo deste trabalho trata-se de um estudo da obra “Fico à espera” de Serge Bloch e Davide Cali (2012), tendo como foco a perspectiva do trabalho com o conceito de morte presente na narrativa. Adotamos como concepção de morte aquilo que é universal, irreversível e então funcional e que a compreensão da criança sobre a morte vai acontecendo junto ao seu desenvolvimento global, como aponta Torres (1996). Tratando-se das ilustrações e o trabalho com a imagem na obra aqui tratada, buscamos nos fundamentar no texto “Ilustração e o lugar da imagem” (TAVARES, 2018), que aponta como entendimentos os elementos da ilustração no texto também constituem uma interpretação, ou seja, essa interpretação vai ser conjunta, possuindo duas linguagens, ora volta-se para a o texto gramatical, ora para os elementos de perspectivas, como: cores, simetria e composições. A autora afirma que para que se tenha uma leitura efetiva da narrativa visual, exige-se do leitor um olhar mais atento e estratégico para elementos visuais. Tal utilização da leitura de imagens e símbolos presentes no texto, vai despertar no leitor infantil uma estratégia de leitura a partir de interpretações do não-verbal, levando assim, a possuírem a competência de se deparar com um livro de imagens.

2 O desenvolvimento do conceito de morte no estágio da infância

Possuir um conceito acerca do que se trata a morte apontam resultados que interferem diretamente no desenvolvimento cognitivo de um sujeito, assim apontam diversos estudiosos, dentro deles Piaget (1947). A concepção adota de morte aqui exposta é a que Torres (1996) defende como: um fenômeno que possui fenômenos e dimensões que se caracterizam como: irreversível, compreendendo que o corpo depois da morte não pode voltar à vida; sem funcionalidade, ou seja, sem (re)produção de nenhuma função definidora; e universal, que vai refletir justamente na compreensão de que tudo que tem vida está fadado a morte como ciclo natural da vida.. Dessa forma, podemos observar que são pontos bastantes esclarecedores e firmes para se passar a uma criança sobre a morte, existindo uma compactuação de algo considerado muitas vezes como abstrato. A pesquisa de Torres (1996) nos apresenta que para uma ideia completa do que se trata a morte, com os critérios adotados por ele mesmo do que seria esse fenômeno, pode durar de nove anos a mais, dessa forma, a compreensão vai se dando de forma gradativa, e claro, respeitando o cognitivo de cada etapa, assim como aponta Piaget (1947) aqui já citado.

Tendo em vista a recepção do conceito morte na infância vai depender de fatores sociais e econômicos, como aponta Torres (1996), a suavização e harmonia em que o conceito morte deve ser repassado para esses sujeitos, deve-se muito do respeito com a zona proximal de compreensão do mundo. Sendo assim, podemos elencar como um instrumento a própria ilustração como um lugar da imagem que vai possuir um papel fundamental nesse processo, assim com aponta a importância desse elemento a autora Tavares (2018).

A construção de sentido que a imagem pode causar no leitor se trata de uma recepção que pode ser obtida de formas diversas, a partir da intenção do autor e ilustrador em trabalho conjunto. Com a ideia da necessidade de se introduzir o conceito morte para os indivíduos aqui elencados como público-alvo, a ilustração se torna uma ferramenta primordial que irá tanto mexer com a ideia subjetiva do texto, como também trabalhar nesse leitor a interpretação de imagens. Dessa forma, o instrumento da ilustração nos livros infanto-juvenis, apresentam papel de destaque na obra como um todo, por serem dotados também de texto (não-verbais), que, sem sua presença, a compreensão da mensagem subjetiva seria incompleta.

3 Uma alternativa para se trabalhar a concepção de morte na infância

Tendo em vista toda essa discussão do desenvolver na criança o conceito de morte, para assim gerar nela uma concepção da mesma de forma natural e conscientiza-la de que todos os seres vivos estão passíveis a passar por ela, uma sugestão para explorar o desenvolvimento de tal concepção é o livro, considerando aqui esse veículo como o um dos instrumentos mais adequados por trazer de forma lúdica e indiretamente - ou não- , temáticas para se trabalhar com o público infantil, tendo em vista o forte caráter pedagógico que tais livros infantis tem como uma de suas características, como aponta Magalhães (1985).

Como sugestão, indicamos o livro “Fico à espera” de Serge Bloch e Davide Cali, em que sua primeira versão foi publicada no ano de 2005 na França, país de origem do autor e ilustrador da obra. Bloch, é o ilustrador da obra e já ilustrou muitas histórias para crianças, além de ser responsável pela criação de vários universos de grande sucesso na literatura infantil; já Cali, é o responsável pelo texto que perpassa toda a obra; sua escrita no geral é fortemente marcada pelo estilo de um humor que transborda, um forte sentido de ritmo e também pela capacidade de criar diferentes camadas de leitura, aponta o Wook (2015).

O livro ilustrado é, além de uma narrativa com ilustrações, uma ferramenta que pode favorecer a eficácia do processo de ensino aprendizagem. As formas pelas quais as pessoas enxergam o mundo foram mudando com o passar do tempo e, com a velocidade dos acontecimentos e das informações, determinados aspectos mais singelos foram passando sem a devida atenção. A importância desse trabalho se dá pela junção da percepção das observações aqui feitas previamente: o livro ilustrado em análise nos faz perceber o que por nós passa imperceptível, nos faz concluir que esse tipo de livro não se restringe ao público infantil e em contrapartida nos concede uma maneira de trabalhar temáticas estigmatizadas com tal público. O livro *Fico à espera* mostra com um viés elegantemente poético uma temática que carrega consigo um peso muito grande, todavia, a apresenta com a simplicidade necessária para tornar extremamente relevante a sua abordagem.

A obra “*Fico à espera*” possui particularidades em seu todo. Silva (2013) elenca características do livro, como: estrutura retratada de forma horizontal, causando uma lembrança de seu formato como de uma carta; apresenta-se rico em ilustrações e escasso em textos verbais; possui 50 páginas que perpassam 200 palavras, e que essas expressam de forma extremamente poética um tema universal, mas pouco abordado de forma tão singular e delicada: a morte. O livro ultrapassa a concepção de livro infantil ou livro adulto, a obra pode – e toca – ambos os públicos, e isso se dá por toda sua construção e apresentação.

A narrativa que perpassa toda a obra é a vida de um personagem comum, que se assemelha com história de qualquer sujeito, passando pela sua infância, primeiro amor, família e despedidas; mas que foca em na ilustração de tais momentos, um conjunto de simplicidades que constituem a vida do ser humano. A representação maior dessa passagem da vida é a representação metafórica da vida com a linha vermelha que perpassa por toda a obra, podendo também ser considerada o personagem principal da obra. Tal linha se apresenta em todos os momentos da vida do personagem que é retratado a sua história de vida, como mecanismo que mede e transparece o que se passa em determinados momentos. Podemos observar tal linearidade da linha vermelha desde o início da obra, como podemos observar na figura 01 a seguir:



Fig 01 - Fonte: Bloch e Cali (2012)

Podemos observar na imagem já o início da história, representado pelo pequeno pedaço da linha vermelha. Nesta obra, a ilustração possui uma importância trivial para se compreender toda a mensagem poética que os autores almejam repassar ao seu leitor. Podemos observar, de acordo com o que Tavares (2018) aponta como entendimentos e elementos da ilustração no texto, que ela possui um duas linguagens, ora volta-se para a o texto gramatical, ora para os elementos de perspectivas, como cores, simetria e composições. A autora afirma que para que se tenha uma leitura efetiva da narrativa visual, exige-se do leitor um olhar mais atento e estratégico para elementos visuais. Ainda podemos observar outros momentos em que a linha, o principal elemento visual da obra, traz mensagens sobre a história, como por exemplo, momentos da infância do personagem, como:

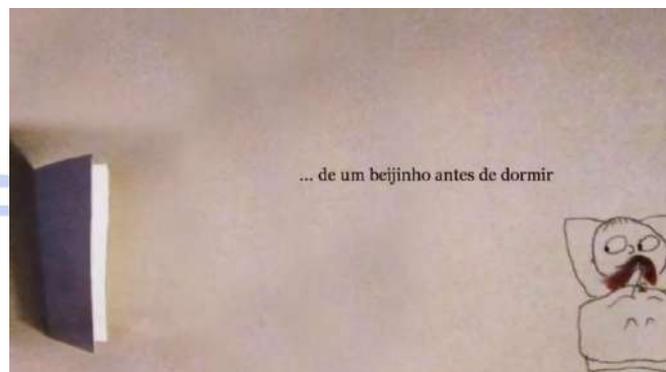


Fig 02- Fonte: Bloch e Cali (2012)

Durante toda a obra a construção narrativa se dá mais fortemente pela representação gráfica, do que propriamente dito do texto que perpassa as páginas. A metáfora da linha vermelha com a morte é fortemente percebida em trechos que tratam justamente de momentos que se relacionam com partidas, contudo, é demonstrada tal temática de forma simples, mas bastante significativa, como nas figuras 03 e 04 a seguir:

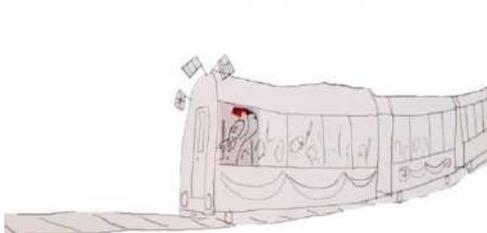


Fig 03 - Fonte: Bloch e Cali (2012)



Fig 04 - Fonte: Bloch e Cali (2012)

Contudo, a linha além de retratar poeticamente a morte, fazendo com que a obra se torne singularmente simples e delicada, de forma esporádica especial, a linha retrata pontos de vida, trazendo justamente o debate de oposição daquilo que é vivo para o estado de morto. Esse

aspecto em especial, não se refere a cor da linha, ou a momentos de interação dos sujeitos da obra, mas como a linha se apresenta de forma firme e sem desgastes que podem ser interpretados como desligamentos.

Dessa forma, a partir do que aqui foi exposto acerca do livro, enxergamos nele um meio de se desenvolver a temática da morte, principalmente, por meio das ilustrações presentes na obra. Tal utilização da leitura de imagens e símbolos presentes no texto, vai despertar no leitor infantil uma estratégia de leitura a partir de interpretações do não-verbal, levando assim, a possuírem a competência de se deparar com um livro de imagens, tendo como concepção de tal tipologia de obra a predominância da imagem sobre o texto, como aponta Tavares (2018), e saberem ler a mensagem que tais ilustrações desejam passar ao seu leitor.

Considerações Finais

A sociedade, ao lidar com questões mais complexas da vida, como a morte, opta por estigmatizá-la ou torná-la como assunto a não ser discutido, tornando-a velada. Quando tal conceito se volta para o público infantil, tal resistência se torna ainda maior, e muito disso se dá pela falta de conhecimento e preparo para se trabalhar tal temática com as crianças. Contudo, obras literárias, sendo elas direcionadas ao público infantil ou não, são uma alternativa válida para se introduzir a criança a concepção de vida e morte.

O livro ultrapassa a concepção de livro infantil ou livro adulto, a obra pode – e toca – ambos os públicos, e isso se dá por toda sua construção e apresentação. A representação maior dessa passagem da vida é a representação metafórica da vida com a linha vermelha que perpassa por toda a obra, podendo também ser considerada o personagem principal da obra.

Em “Fico à espera” de Serge Bloch e Davide Cali (2012), tivemos a oportunidade de enxergar que em tal obra, que não é destinada ao público infantil, uma forma muito sutil e carregada de grande significância através das ilustrações presentes no livro, de como desenvolver o conceito de morte para crianças, e isso se dá pela forma poética cheia de significados que as ilustrações possuem e que possibilitam para as crianças que não só recebam um conceito pronto, e muitas vezes mal repassado, por sujeitos responsáveis por ele em determinado contexto.

A forma na qual a metáfora da linha se apresenta durante toda a obra, sendo ela o centro de toda a narrativa, faz com que a criança compreenda de forma lúdica, mas com teor extremamente poético, o contínuo que a vida é e que ela se trata de uma passagem, que deixa

rastros, mas que tem como ordem natural deixar de existir em determinado momento. Tal compreensão faz com que a criança possua uma noção real, mas não de forma impactante, do conceito de vida e morte que existe e que também a inclui.

Dessa forma, consideramos tal obra como uma opção de tratar a temática da morte com crianças, justamente pela forte poética em que as ilustrações apresentam como representação da vida, sobretudo, a presença da linha vermelha, que é carregada de significados - aqui já discutidos -, e que certamente vai fazer com que a criança compreenda, sem grandes impactos, a concepção de que somos sujeitos, passíveis a desgastes que certamente uma hora irão fazer com que nossa linha se rompa.

Referências

CALI, D.; BLOCH, S. *I Can't Wait*. New York: Artisan, 2005.

CROCHÍK, J. L. *Os desafios atuais do estudo da subjetividade na psicologia*. In: Psicologia USP. São Paulo, v.9, n.2, p. 69-85, 1998.

MAGALHÃES. L. C. História infantil e pedagogia. In: Regina Zilberman, Lígia Cademartori Magalhães. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. - São Paulo: Ática, 1982, p.41-55.

TORRES, W. da C. Desenvolvimento do conceito de morte. In:_____. *O desenvolvimento cognitivo e a aquisição do conceito de morte em crianças de diferentes condições sócio experienciais*. - Campinas, 1996, p. 21-58.

WOOK. Davide Cali. In:_____. Disponível em:<<https://www.wook.pt/autor/davide-cali/41404>>. Acessado em: 14 de dezembro de 2018.

WOOK. Serge Bloch. In:_____. Disponível em:<<https://www.wook.pt/autor/serge-bloch/23813>>. Acessado em: 14 de dezembro de 2018.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 9:

LITERATURA INFANTO-JUVENIL E QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

A figura feminina rompendo com os padrões do androcentrismo: uma análise do conto *O jardim selvagem*

Marília Gabriela de Lima Silva¹

Ana Caroline Ferreira da Silva²

Orientadora: Maria Rennally Soares da Silva³

RESUMO

Este trabalho bibliográfico (GIL, 2008) concentra-se em analisar o conto *O Jardim Selvagem* (2009) de Lygia Fagundes Telles, sob o conceito feminista, buscando refletir sobre a construção da imagem comportamental feminina, imposta pela sociedade e, como isso interfere na formação identitária da mulher. Discutir esta temática é relevante para que possamos mostrar como a ideologia patriarcal enxerga como *naturais* comportamentos e atitudes que inferiorizam o papel social da mulher, de modo que reproduz e perpetua a cultura do androcentrismo. Levamos em conta também, os efeitos do androcentrismo nas interações e percepções da mulher sobre si própria. Para isso, utilizamos as literaturas *O segundo sexo* (2020) de Simone de Beauvoir (1930 - 1986) e *A Dominação Masculina* (2020) de Pierre Bourdieu (1930-2002). Beauvoir defende a igualdade de gênero e, em uma perspectiva histórica, faz um apanhado de como se estabeleceu a hierarquia entre homens e mulheres. Ao passo que Bourdieu enfatiza a existência de uma relação desigual de poder entre os grupos dominados, não recebendo necessariamente uma aceitação consciente e deliberada, mas principalmente pré-reflexiva. A partir desses aspectos, percebemos, no conto em análise, que a moralidade da época excluía as mulheres transgressoras. A emblemática personagem Daniela é representada como um *jardim selvagem*, metáfora que a coloca como um ser de natureza sublime, que se rebelou; e, ao final, é considerada assassina, aos olhos de Ducha, personagem em desenvolvimento comportamental, bem como de Tia Pombinha, personagem que conserva preceitos patriarcais. Neste conto vemos, tal como ocorre atualmente, o quanto a emancipação feminina ainda causa estranhamentos e demonizações.

PALAVRAS-CHAVE: Comportamento feminino; Androcentrismo; Ruptura de padrões.

1 Introdução

O conto *O jardim selvagem* (2009), de Lygia Fagundes Telles, conta a história da chegada de Daniela à família de Ducha. Por ser uma mulher que não age de acordo com o que se espera do comportamento feminino para a época, a personagem acaba por instigar diversas opiniões acerca de sua figura, é a partir dessas visões divergentes que se constrói a imagem feminina sobre a qual esse trabalho faz suas reflexões.

¹Graduanda em Letras – Português/Francês pela Instituição UFCG. E-mail para contato: mariliagabriela.8@outlook.com

² Graduada em Letras – Português/Francês pela Instituição UFCG. E-mail para contato: carolynana70@gmail.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

Levamos em conta que a identidade da mulher, por muito tempo, vem sendo caracterizada a partir de uma visão alheia, que não vê a própria mulher como um ser autônomo e relevante socialmente. Assim, estabeleceu-se uma noção geral presente no consciente coletivo dos indivíduos, acerca da divisão de papéis sociais de acordo com o gênero, dentro da binaridade homem x mulher. Essa noção é rompida no conto em estudo, com a protagonista Daniela.

Esta pesquisa provém da necessidade de perceber que, mesmo com o advento do movimento feminista e da luta pela igualdade de gênero, as mulheres ainda são postas à mercê de uma sociedade androcentrista focada em encaixá-las em padrões. Devemos perceber aqui o androcentrismo, termo sugerido por Lester F. Ward em 1903, como definição de exaltação do homem como centro universal, integralmente relacionado à noção de patriarcado.

Sendo assim, vemos uma indispensabilidade em observar personagens femininas que representam uma ruptura aos costumes misóginos, para assim compreender como a sociedade androcêntrica mantém características que inferiorizam e subordinam a mulher de modo costumeiro.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo geral refletir sobre a construção da imagem comportamental feminina, imposta pela sociedade e, como isso interfere na formação identitária da mulher e como objetivos específicos investigar os efeitos da interferência da sociedade androcêntrica na percepção da mulher com identidade autônoma, observar como as características de imposição afetam a percepção do movimento feminista diante do corpo social, e na propagação do discurso de dominação masculina e analisar como a perpetuação desse pensamento é uma consequência de um estado de supremacia de homens e, também, que ele provém da educação familiar.

Diante dos objetivos expostos acima, ao longo deste artigo procuraremos responder aos seguintes questionamentos: qual a influência do androcentrismo no comportamento feminino? Como isso interfere na construção identitária da mulher? Buscamos responder a tais questionamentos com base nas análises feitas pela escritora e filósofa Simone de Beauvoir (2020).

Utilizamos também os pensamentos de Pierre Bourdieu (2020). A descrição do autor sobre como as relações parentais manifestam uma distinção de gêneros para manter a autoridade dos homens, nos ajuda a observar como a classe dominante também pode ser afetada pelos critérios androcêntricos e a estabelecer uma conexão com a conclusão do conto, que culminou no suicídio de Ed.

A partir dessas considerações, levando em conta o estilo de escrita da autora do conto e suas obras de cunho sociocrítico, concluímos que a ruptura da imagem comum atual que parte da noção de *ser mulher* deve acontecer, para que as mulheres deixem de serem julgadas na sociedade quando estabelecem a percepção do seu próprio eu e a vivência de seus desejos e subjetividades de forma livre.

2 Algumas concepções teórico feministas

A identidade e o comportamento feminino são, desde muitos anos, estabelecidos a partir de convenções sociais. Com o passar do tempo e com a percepção de que essas concepções provocavam uma desigualdade entre homens e mulheres, iniciaram-se os questionamentos a respeito dessa conduta. Assim, diversos estudos passaram a analisar como se estipulou a hierarquia entre gêneros e como ela afeta as relações sociais.

Considerando a problemática da existência de um princípio moral que regia as atitudes previstas para a mulher, Simone de Beauvoir (2020) afirma a existência do início da ruptura do que ela nomeia como “mito da feminilidade” (p. 7). Para a filósofa existencialista, há uma barreira construída entre meninos e meninas formada somente por preceitos sociais estipulados a partir de nenhum dado significativo.

É essa concepção que transforma o conceito do *ser mulher*, que se configura em um conjunto de aspectos que trazem efeito de subordinação, como por exemplo: manter a voz baixa, ausência de educação profissional, não expressão de agressividade, entre outros aspectos. Assim, Beauvoir (2020) questiona os requisitos que foram sendo criados para manter a mulher distante de uma ascensão pessoal, seja por meio social, ou apenas comportamental.

Nessa perspectiva, a mulher é ensinada desde sua infância a construir uma identidade padronizada, não demonstrando individualidades que sejam associadas à figura masculina. Essa estrutura formal do comportamento exigido para a mulher, acaba por inferir diretamente na percepção que esta tem de si mesma. Consequentemente, a mulher passa a não se enxergar como parte da comunidade feminina, sem construir a própria identidade.

Segundo Beauvoir (2020), essa ideia de ausência identitária da mulher é o que encadeia o entendimento de que “se a mulher se enxerga como o inessencial que nunca retorna ao essencial é porque não opera, ela própria, esse retorno” (BEAUVOIR, 2020, p. 15). Isso significa dizer que a mulher não enxerga a si mesma como um ser autônomo, perpetuando assim o discurso que situa o homem como um ser de poder e dominância. Ao conservar essa mentalidade, ela se

desvaloriza ainda mais como pertencente a um grupo social, estranhando e julgando todas aquelas que não se fazem pertencentes ao padrão androcentrista.

Ainda sob análise da formação que separa o mundo entre ações destinadas a mulheres e a homens, percebe-se que a construção a qual Beauvoir demarca em seu livro *O segundo sexo* (2020), manteve-se enraizada na cultura social através dos dizeres e nas influências familiares, de acordo com os preceitos que regem suas vivências.

Para Pierre Bourdieu (2020), sociólogo francês, os seres humanos possuem quatro tipos de capitais, sendo eles: 1) o capital econômico, a renda financeira; 2) o capital social, suas redes de amizade e convívio; 3) o cultural, aquele que é constituído pela educação, diplomas e envolvimento com a arte e, por fim, 4) o capital simbólico, que está ligado à honra, ao prestígio e ao reconhecimento. É através desse último capital que determinadas diferenças de poder são definidas socialmente. Por meio do capital simbólico, é que instituições e indivíduos podem tentar persuadir outros com suas ideias.

A violência simbólica se dá justamente pela falta de equivalência desse capital entre as pessoas ou instituições. O conceito foi definido por Bourdieu como uma violência que é cometida com a cumplicidade entre quem sofre e quem a pratica, sem que, frequentemente, os envolvidos tenham consciência do que estão sofrendo ou exercendo.

A violência simbólica constitui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de mais que instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural (BOURDIEU, 2020, p. 64).

Uma das consequências resultantes dessa prática de dominação é a relação desigual de poder entre homens e mulheres. O autor aponta que a dominação do *masculino* sobre o *feminino* se dá porque a dominação masculina não carece de legitimação, pois ela é justificada por meio das diferenças biológicas percebidas entre os sexos e é incorporada pelos indivíduos na forma de esquemas de percepção, ação e preferência duráveis, ou seja, por meio do *habitus* (BOURDIEU, 2020). Isso é, temos que registrar e levar em consideração a construção social das estruturas cognitivas que organizam os atos de construção do mundo e de seus poderes.

Dessa maneira, de acordo com Bourdieu, Virgínia Woolf se *armou de uma analogia etnográfica* para explicar como o *poder hipnótico da dominação* se relaciona com a segregação das mulheres aos rituais de uma sociedade arcaica, na qual o homem *usufrui* dos prazeres

suspeitos do poder e da dominação, enquanto as *suas* mulheres, são trancadas na casa da família, sem que a elas seja permitido participar de nenhum dos numerosos eixos que se compõe a sociedade (BOURDIEU, 2020, p.13). Perpetuando, desse modo, a ordem sócio cultural que especifica as relações entre homens e mulheres.

O contexto familiar propicia a vivência de valores em contraste com a opressão sexista, sobretudo, quando o princípio da visão dominante não é uma simples representação mental, uma fantasia, ou ideologia, mas sim, um sistema de estruturas duradouramente inscritas nas coisas e nos corpos, sendo perpetuado à medida que, como afirma Bell Hooks "Politicamente, o Estado patriarcal, supremacista branco, toma a família como base para doutrinar seus membros com valores favoráveis ao controle hierárquico e à autoridade coercitiva." (Hooks, 2019, p. 73).

Hodge (1975) salienta que "a família em nossa sociedade, quer em termos tradicionais, quer jurídicos, reflete os valores dualistas da hierarquia e do controle autoritário coercitivo; a família é a principal plataforma que nos leva a condicionar e aceitar a opressão como uma ordem natural" (HOOKS, 2019, p. 71) é no espaço familiar, que prematuramente somos educados a aceitar e apoiar as várias formas de opressão, dentre elas a opressão sexista na qual as mulheres são o grupo mais vitimado, desde muito cedo as crianças são objetos de expectativas coletivas muito diferentes segundo seu sexo.

Tal como outras formas de opressão de grupo, o sexismo é perpetuado por estruturas sociais e institucionais; por indivíduos que dominam, exploram ou oprimem; e pelas próprias vítimas, educadas socialmente para agir em cumplicidade com o *status quo* (HOOKS, 2019, p. 79).

A ideologia supremacista masculina faz com que as mulheres não enxerguem nenhum valor em si mesmas, passando a acreditar que elas só adquirem algum valor por intermédio de um homem. É o sexismo que faz com que as mulheres sintam-se ameaçadas por outras mulheres, sem motivo algum.

O sexismo ensina e induz figuras femininas a se menosprezarem e a se odiarem, consciente e inconscientemente (HOOKS, 2019), as normas pelas quais as mulheres são medidas nada tem de universais, porque além das mulheres serem postas a julgamento através da opinião masculina, elas ainda precisam enfrentar as críticas sob o olhar feminino, e esse olhar está carregado de preconceitos, o que faz com que as mulheres se separem, e para Hooks (2019, p. 104) "enquanto nós, como mulheres, não focarmos na divisão de classe entre nós mesmas, permaneceremos incapazes de construir solidariedade política".

Em geral, a influência social sobre o comportamento e a identidade feminina interfere tanto nas relações entre homens e mulheres, como no modo em que mulheres percebem umas às outras, já que estas não identificam os preconceitos atribuídos umas às outras e não se enxergam como uma classe pertencente a um “nós”, como afirma Beauvoir (2020).

Em consequência, quando uma mulher demonstra sua transgressão e rompe com o esperado para sua figura, ela não possui apoio da comunidade feminina, e acaba sendo julgada pela própria classe. Ainda assim, o ato de romper com os padrões se faz necessário para poder dar início a uma era de questionamentos e recriações para, por fim, descobrir a identidade feminina não sobre um consenso, mas sob um desenvolvimento pessoal.

3 Lygia Fagundes Telles e a literatura feminina

Lygia Fagundes Silva Telles nasceu em 1923, em São Paulo, e viveu parte de sua infância no interior. Filha de advogado, a autora iniciou seu caminho universitário no curso de Direito, e seguiu na área, chegando a trabalhar como procuradora no Instituto de Previdência do estado de São Paulo em 1961, aposentando-se trinta anos depois.

Antes de ingressar no mundo das letras, Telles publicou seu primeiro livro durante a adolescência, intitulado *Porões e Sobrados*. Entretanto, a autora revela uma autocrítica à própria obra em sua descrição bibliográfica para o site da Academia Brasileira de Letras, alegando que “a pouca idade não justifica o nascimento de textos prematuros, que deveriam continuar no limbo”. Considerando essa perspectiva, Antonio Candido (CANDIDO, *apud* TELLES, 2009) destaca *Ciranda de Pedra* (2009) como o livro em que Telles atinge sua maturidade na literatura. Ainda na década de 50, sua obra *Histórias do desencontro*, de 1958, é premiada pelo Instituto Nacional do Livro.

Alguns anos depois, Lygia Fagundes Telles é reconhecida nacionalmente pelo roteiro do filme *Capitu* (1967), pelo qual recebeu o Prêmio Candango, concebido como uma das produções de melhor roteiro.

É na década de 70 que a autora consagra sua escrita de fato, publicando as obras que viriam a ser as de maior repercussão, nacional e internacionalmente. *Antes do baile verde* (1970) e *As Meninas* (1973) são literaturas analisadas e criticadas até os dias atuais devido à complexidade da estruturação de seus textos, assim como aos temas de importante relevância social.

Devido à sua identidade marcante na literatura, em uma escrita inovadora que aborda fatores psicológicos no desenvolvimento de seus personagens, Lygia Fagundes Telles é eleita, em 1985, para a Academia Brasileira de Letras. Com essa consagração, torna-se a quinta mulher a ingressar na instituição, e ocupa a cadeira de nº16 apenas três anos depois.

Em seu currículo de honra, recebeu um dos maiores prêmios de sua carreira em 2001, quando foi premiada pelo Prêmio Camões. Em 2016, fez história sendo a primeira mulher brasileira a receber o prêmio Nobel de Literatura.

Toda a carreira de premiações e homenagens concedidas a Lygia Fagundes Telles provém de sua capacidade de apresentar discursos progressistas que visam sempre a figura de pessoas excluídas da literatura, a exemplo da figura feminina.

Em suas obras, a temática do feminicídio e da brutalidade no tratamento de mulheres perante a sociedade, é muito marcante. Seu conto *Venha ver o pôr do sol* (2000), demonstra essa habilidade sombria de transformar a realidade em uma literatura.

Lygia Fagundes Telles costumeiramente nos apresenta personagens que estão sempre em conflito, mesmo porque o relato de uma vida em harmonia seria monótono e artificial para a ficcionista, que prioriza retratar situações extremas e de incompatibilidade, tão comuns na sociedade contemporânea, nas palavras da autora:

Considero o meu trabalho de natureza engajada, ou seja, comprometido com a nossa condição nesse escândalo de desigualdades sociais. Quase peço desculpas ao leitor quando ele me faz perguntas sobre a criação literária – ah, sempre o mistério que não tem mesmo explicação, nem o mistério nem o ser humano. Participante deste tempo e desta sociedade, tento mostrar as chagas desta sociedade – é o que posso fazer. Então fico assim constrangida quando se queixam, eu deveria passar mais esperança para o leitor, não? Pergunto agora, é possível ser otimista diante de tamanha crueldade? De tamanho desamor? (TELLES, 2002, p. 90)

É a partir desse princípio que ela propõe em suas obras uma visão contemporânea para nossa realidade, trabalhando uma conjunção com as diversas perspectivas de uma mesma sociedade, mas sempre abordando a margem como prioridade de vivência.

A figura da mulher em sua literatura representa parte dessa margem, sendo posta em faces que simboliza a evolução do pensamento para com a mulher e seus avanços culturais dentro do corpo social.

É importante ressaltar que suas obras tendem a chocar seus leitores com o intuito de destacar a violência com que o sexo feminino é exposto perante ideologias androcêntricas.

A construção de conflitos fictícios que trabalham simultaneamente com a veracidade da existência física é o destaque na literatura de Lygia Fagundes Telles, de modo que permite que seus livros e contos possam ser lidos e analisados atualmente com uma perspectiva mais contemporânea, e principalmente, mais crítica.

4 A figura feminina rompendo com os estigmas de uma sociedade androcentrista

Escrito em 1º pessoa por um narrador personagem, com discurso direto, o conto *O Jardim Selvagem* (2009) se passa em um ambiente familiar envolto por um clima de suspense, mistério e conflitos ideológicos. A apresentação do conto parte, inicialmente, da exposição das personagens, mais especificamente da personagem principal: Daniela.

A terminologia utilizada na introdução do conto auxilia na construção das características individuais das personagens, de modo que se torna possível construir uma perspectiva sobre a personalidade e a profundidade dos integrantes da história. A exemplificação de maior destaque nessa produção parte do conceito dado para definir a personagem Daniela. Observemos o trecho em que isso ocorre:

– Daniela é assim como um Jardim Selvagem – disse o tio Ed Olhando para o teto. – Como um jardim selvagem... Tia Pombinha concordou fazendo uma cara muito esperta. E foi correndo buscar o maldito licor de cacau feito em casa. Passei a mão na tampa da caixa de marrom-glacê que ele trouxera. Era a segunda ou terceira vez que a presenteava com uma caixa igual, eu já sabia que aquele nome era como o papel dourado embrulhando simples castanhas açucaradas. Mas, e um jardim selvagem? O que era um Jardim Selvagem? (TELLES, 2009, p. 74).

Ao considerar e indicar Daniela como um *jardim selvagem*, o conto pode instigar o inconsciente do leitor a criar hipóteses sobre a significação do termo. Assim como a personagem narradora, Ducha, a explanação dessa imagem não é de fato esclarecedora, pois parte de um princípio interpretativo. Entretanto, considerando que *jardim* pode estar relacionado a sutileza e delicadeza, e *selvagem* é associado a brutalidade e indisciplina, perante os costumes sociais, a apresentação da personagem Daniela parte de um trabalho entre antônimos, definindo-a com uma dualidade.

Ainda assim, é necessário observar que o determinante da apresentação de tal personagem é dado a partir de uma perspectiva de outrem. Esse fato demonstra, logo a princípio, a marca social de uma visão sobre a identidade da mulher que não deriva de si mesma, mas sim, de preceitos concebidos pelo homem.

Segundo as reflexões de Beauvoir (2020), a sociedade apresenta um contexto de dominação do homem sobre a mulher. Em uma perspectiva de subordinação, a partir da conceituação de *Sujeito* e *Outro*, ela exprime a ideia de que nas relações de gênero a figura feminina não é definida pelas mulheres, mas sim, sempre representada de acordo com a conceituação dada pelos homens, através do olhar masculino. Deste modo, a descrição de Daniela não é expressa a partir de sua presença, mas de uma abstração feita por uma perspectiva masculina.

E deve-se levar em conta que os comportamentos de Daniela, nada convencionais para os padrões do conservadorismo, eram vistos e julgados como impróprios, a partir do que afirma Bourdieu

De maneira mais geral, o acesso ao poder, seja ele qual for, coloca a mulher em situação de *double bind*: se atuam como homens, elas se expõem a perder os atributos obrigatórios da "feminilidade" e põem em questão o direito natural dos homens as posições de poder; se elas agem como mulheres, parecem incapazes e inadaptadas à situação (BOURDIEU, 1998, p. 114).

Com essa ideia imposta de papéis de gênero e a associação das características que devem ser expressas pelas mulheres e pelos homens, podemos observar a relação que se tem de dominância entre esses dois gêneros. Como visto, expressões ou atos mais agressivos transmitem sentimentos de autoridade, os quais, considerando a realidade de poder que o homem estabelece a si mesmo dentro da sociedade, são vistos como uma ameaça ao patriarcado quando expressos por uma mulher. Desta forma, é julgado mais favorável a essa situação, mulheres manifestarem fragilidade e vulnerabilidade, já que são emoções associadas à subordinação.

Considerando que atos que representam hostilidade são expressões ditas permitidas apenas ao homem, podemos perceber como a figura feminina passa a ser mal vista caso demonstre qualquer sentimento que esteja associado a esse. Por essa razão, quando a personagem Daniela mata o seu cachorro, alegando que estaria aliviando o sofrimento do animal, ela passa a ser vista como uma *selvagem*. Mesmo utilizando um argumento que explica tal comportamento e levando em conta que é uma ação comum nessas circunstâncias, a ausência

de sentimentalismo de Daniela (referente à hesitação ou tristeza) a torna alvo de julgamentos partindo da sociedade.

Além disso, é possível perceber outros elementos que provocam a crítica dos outros personagens para com a protagonista, como vemos no trecho abaixo:

– Bem na cabeça. Encostou o revólver na orelha e pum! Matou assim como se fosse uma brincadeira [...] Não era pra ninguém ver, nem o seu tio, que estava na cidade. Mas eu vi com estes olhos que a terra há de comer, ela pegou o revólver com aquela mão enluvada e atirou no pobrezinho, morreu ali mesmo, sem um gemido [...] Perguntei depois, mas porque a senhora fez isso? O bicho é de Deus, não se faz com um bicho de Deus uma coisa dessas! Ela então respondeu que o Kleber estava sofrendo muito, que a morte para ele era um descanso. (TELLES, 2009, p. 78)

Nesse contexto, o simples ato de portar um revólver já descaracteriza Daniela do papel de feminilidade, já que este seria um objeto de máxima agressividade e portanto, associado e designado somente ao manuseio masculino. O destaque para a *mão enluvada* também caracteriza um julgamento feito à Daniela. Apesar de as luvas serem acessórios que demonstram recato e usualmente associados às mulheres, o fato de a protagonista apenas usar luva apenas em uma das mãos representa que ela não a usa para manter padrões sociais, mas por uma vontade pessoal.

A luva sem par, também expressa metaforicamente a percepção da personagem como uma mulher que apesar de não se importar com as exigências sociais e de manter sua liberdade, também prefere preservar aspectos da sua vida. Observar a luva como um objeto que impossibilita marcas digitais representa a ausência de conhecimento sobre o passado de Daniela, que seria simbolizada pela mão enluvada. Essa abstração sobre questões da vida dela, influencia para a construção de caráter duvidoso julgados pelos demais personagens.

O mundo social, partindo de uma visão masculina, diz que para ser feminina é preciso evitar práticas que podem aparentar sinais de virilidade (BOURDIEU, 2020). Assim, ao demonstrar determinados sentimentos, a personagem Daniela torna-se uma figura de má conduta perante os olhos da sociedade androcentrista.

E ao decorrer da narrativa, ainda sob essa perspectiva, somos levados a construir uma ideia pré-concebida sobre Daniela, a partir da visão e julgamento das outras personagens. A narração em primeira pessoa torna a descrição sobre a protagonista duvidosa, já que parte do ponto de vista de Ducha, que ainda não desenvolveu critérios para estabelecer uma opinião própria sobre a personalidade de Daniela. Devido a isso, ela mantém sua concepção baseada nos conceitos

das pessoas a sua volta. Essa característica se intensifica, devido, principalmente, a Ducha nunca estar presente nas aparições de Daniela.

Nesse panorama central de narração, deve-se ainda observar que o tempo cronológico em que o conto se passa, incentiva o suspense na escrita de Lygia Fagundes Telles. É importante ressaltar que o conto foi escrito na década de 60, período em que o Brasil estava passando pela Ditadura Militar e se transformava rapidamente no quesito sócio-político, de modo que encadeou diversos movimentos por direitos civis e sociedades igualitárias que aconteceram nas ruas e nas artes.

O conto *O Jardim Selvagem* (2009) pode se caracterizar como uma dessas rupturas sociais de envolvimento sócio-político, considerando que a estrutura do conto desenvolve um clima de suspense, mistério e conflitos ideológicos, podendo ser associado à construção (e desconstrução) da moral baseada na conservação dos bons costumes.

Essa concepção narrativa também está presente na construção das personagens em seu contexto abrangente. Todas as personagens podem ser representadas como uma personificação dos movimentos e ideologias sociais que percorrem em paralelo ou na contramão da teoria feminista. A protagonista Daniela, de desenvolvimento redondo, ou seja, de caráter complexo e detalhado, representa a nova recepção feminista, aquela que rompe com os padrões patriarcais.

Em contrapartida, Tia Pombinha e Tio Ed, personagens de caráter também redondo, conservam em suas características aspectos que colaboram para a cultura de dominação masculina. Há ainda a presença de uma personagem de desenvolvimento plano: Ducha. Seu caráter é pouco apresentado ao decorrer do conto, de modo que não se possa ter uma ideia total de sua personalidade. Entretanto, a narração apresenta, de maneira sutil, que por estar em fase de construção ideológica, Ducha possui aspectos que colaboram com a imposição de uma sociedade sexista, ao mesmo tempo em que a rompe de outra forma.

A alternância dos pensamentos de Ducha acerca da sociedade em que vive pode ser considerada decorrente de fatores e intervenções do seu meio educacional. Em seu seio familiar, a personagem de maior influência sob Ducha, parte de sua tia, de modo que ela percebe seus pensamentos de acordo com os de sua parente.

Segundo Bourdieu (2020), a família é a instituição social que mais contribui para a propagação da ideologia dominante:

É sem dúvida à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculina; é na família que se impõe a experiência precoce da

divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem (BOURDIEU, 2020, p. 103)

A afirmação do filósofo expressa uma realidade contida nos domínios da desenvoltura humana. Considerando que nosso primeiro contato em sociedade provém das relações familiares, a percepção que teremos do mundo vai formar-se de acordo com o que está sendo passado a nós pelos nossos familiares. Isso inclui os abusos e preconceitos para com a mulher.

Podemos observar como essa ideologia androcêntrica começa a se mostrar evidente no comportamento do indivíduo na passagem do conto:

Não sei, não sei, mas foi como se eu tivesse vendo Ed menino outra vez. Tinha pavor do escuro, só queria dormir com a luz acesa. *Papai proibiu essa história de luz e não me deixou mais ir lá fazer companhia, achava que eu poderia estragá-lo com muito mimo.* (TELLES, 2020, p. 75, destaque nosso)

Nessa passagem, a personagem Tia Pombinha relata à sobrinha um pouco da sua infância e a do seu irmão, Ed. No trecho, ela conta como seu pai mantinha uma relação de dominância masculina na criação de seus filhos, sobretudo para com o menino. Julgando ser papel do homem suprimir emoções e estar sempre em estado de demonstrar desassombro, o pai obriga Ed a esconder os seus medos.

Com essa atitude, a relação familiar acaba desenvolvendo, implicitamente, o conceito de que manifestar sentimentos faz parte do universo feminino e deve ser apenas expresso por estas, de modo que homens devem manter uma postura de repressão emocional. Em geral, reflete a concepção de uma sociedade androcêntrica que afeta não apenas as mulheres, mas também os homens.

A coibição de emoções que caracterizam um indivíduo é nociva para qualquer pessoa em convívio. Por muito, as mulheres são as mais afetadas por esse conceito de *papel social*, pois são julgadas e excluídas da comunidade. Entretanto, é necessário observar que conservar esse conceito também prejudica o desenvolvimento dos homens, que são coagidos a reprimir sua identidade. Em determinados momentos, o trauma ocasionado por essa proibição pode causar sequelas psicológicas em nível avançado, como ocorre no final de *O Jardim Selvagem* (2020).

Considerando todos os aspectos que influenciam tanto na vida da mulher, quanto na do homem, a partir de uma ideologia de dominação masculina, é possível ver uma abordagem desses

efeitos no conto. Ao analisar todo o processo de repressão do seu próprio eu sofrido por Ed, o final do conto não surpreende, de certa forma, com a morte do personagem.

Quando Conceição veio me anunciar que ele tinha se matado com um tiro, assustei-me à beça. Mas aquele primeiro susto que levei quando me disseram que ele estava doente foi maior ainda. Eu chegava da escola quando Conceição veio correndo ao meu encontro. –Seu tio Ed se matou hoje de manhã! Se matou com um tiro! Larguei a pasta. – Um tiro no ouvido? Lá sei se foi no ouvido, não me contaram mais nada, dona pombinha parecia louca, mal podia falar. (TELLES, 2009, p. 79)

A morte de Ed pode ser vista como fruto de uma coibição de sua identidade a partir da imposição ideológica machista de conservar o homem como figura viril e insensível. Ao tentar sustentar tal postura por todos esses anos, ele acaba por suprimir sua real personalidade até não suportar o seu estado de vida atual. Apesar dessa perspectiva descrita no conto a partir de detalhes explicativos, é interessante observar que mesmo com essa conclusão, a culpa recai para sua esposa, Daniela, em demonstração aos ataques que as mulheres sofrem diante de uma sociedade que visa o androcentrismo.

São esses aspectos que compreendem os textos da autora e retratam os conflitos característicos à alma humana, e em especial aqueles resultantes das relações de gênero ou relacionados à condição social da mulher. As personagens de Lygia Fagundes Telles estão sempre em conflito, mesmo porque o relato de uma vida em harmonia seria monótono e artificial para a ficcionista, que prima por retratar situações extremas e de incompatibilidade, tão comuns na sociedade contemporânea.

Posta sempre como refém de uma civilização cultural centrada no androcentrismo, a condição social da mulher, a partir da década de 60, com a chegada do feminismo, começa a ser questionada, principalmente em relação aos papéis desempenhados na esfera social e doméstica. O sexo feminino, até então, nomeado como “frágil” começa a reivindicar um papel mais ativo na sociedade.

4.1 A construção da identidade feminina perante a sociedade

Por meio do conto *O Jardim Selvagem* (2009) encontramos diferentes modelos de figuras femininas, ora representando a dominação masculina, ora criando oposições e novos padrões de comportamento, como por exemplo, a elevação da idade de casamento para mulheres (até então,

era uma imposição habitual que as mulheres se casassem entre os 16 e os 25 anos, sendo julgadas caso ultrapassassem essa dita idade limite).

A autora do conto leva em consideração o indivíduo durante o processo de construção de sua identidade, fator determinante na diferenciação do ser humano em sociedade. Destacam-se, nesse processo de desenvoltura, os princípios ideológicos fincados no seio das relações familiares como primeira referência de comportamento.

Simone de Beauvoir (2020) defende que a situação de inferioridade da mulher não parte de um destino biológico que a reduza à mãe e à esposa. Esses atributos são constituídos no seio da sociedade. Para ela, a biologia não é suficiente para determinar a superioridade masculina. Segundo Beauvoir “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAVOUIR, 2020, p. 9) frase clássica retirada do livro *O Segundo Sexo*. No recorte do conto, é perceptível a construção que se tem a partir do que se enxerga ser uma mulher:

– Ela é bonita, tia?

– Ed disse que é lindíssima. Mas não é tão jovem assim, parece que tem a idade dele, quase quarenta anos [...] Balançou a cabeça com ar de quem podia dizer ainda um montão de coisas sobre essa questão de idade. Mas preferiu não dizer. (TELLES, 2009, p. 75)

De acordo com a sociedade misógina, para que a mulher seja considerada de fato uma boa figura feminina, deve ser jovem, expressar delicadeza e manter-se submissa (ADICHIE, 2017). Nessas condições, o fato de Ed casar-se com uma mulher de idade próxima à sua é um fator de estranhamento para os personagens. Sob esse contexto, Daniela é vista, logo a princípio, com desconfiança pelos demais personagens, já que eles imaginam que os motivos para ela ter estado solteira por todos esses anos deveria ser um indício de uma má performance como mulher. Essa concepção reforça a identidade da mulher como um modelo a ser seguido, e não um aspecto individual.

Falar sobre gênero, de acordo com Bourdieu (2020), é falar de algo social, de representações tradicionais do que seja mulher ou homem, interpretando que ambos os conceitos são produzidos socialmente por um discurso ideológico, assim como pelas representações e determinismos das diferentes culturas. Tais questões “estão ligadas às estruturas dos inconscientes masculinos e femininos, contribuem fortemente para a perpetuação das relações sociais de dominação entre os sexos” (BOURDIEU, 2020, p. 138-139). A partir da leitura do conto em estudo, podemos identificar e analisar diferentes protótipos de figuras femininas, ora representando e ratificando a ideologia da dominação masculina, ora criando contestação a esses padrões.

O primeiro protótipo que podemos perceber parte da figura da protagonista, que traz a visão de uma mulher que não está diretamente alinhada com os conceitos impostos para a definição do *ser mulher*. Daniela faz referência a contestação dos padrões androcentristas, por não basear suas ações no que a sociedade espera, mas sim, por suas próprias vontades. Ao andar de cavalo sem utilizar a cela especial para mulheres, ou ao tomar banho nua na cascata da sua propriedade, a personagem expressa liberdade e indiferença a esses conceitos. A imagem de andar a cavalo sem cela metaforiza a independência feminina, o momento em que a personagem pode seguir um rumo sem as celas para mantê-la em uma direção. Já tomar banho nua na cascata representa o despir das convenções sociais que impedem a mulher de estabelecer suas vontades dentro de sua própria casa.

Em contrapartida, no conto há também a figura de Tia Pombinha que representa um segundo protótipo de concepção feminina. Enquanto Daniela simboliza a visão feminista e libertária, Tia Pombinha faz conexão com os pensamentos conservadores que suportam as convenções androcentristas. A personagem, que assumiu o posto de “mulher” da casa muito jovem, se reconhece no papel de enaltecer a figura masculina, enquanto estabelece um julgamento para com as mulheres. Ao julgar Daniela em um primeiro momento devido à idade da personagem e, logo em seguida, passar a enaltecê-la quando ela demonstra feminilidade, Pombinha mantém a manifestação implícita de reforço ao idealismo misógino. Devido aos aspectos e à influência familiar, a tia de Ducha acaba por recriar em seu discurso, a ideologia que favorece o androcentrismo.

No trecho apresentado abaixo, é possível ver a relação e a representação dessas duas identidades femininas como opostas, determinando duas visões sobre a mulher:

Tia pombinha ficou falando algum tempo ainda sobre a bondade do irmão, mas eu só pensava naquela nova tia que tomava banho pelada debaixo da cascata. E não tirava a luva da mão direita. (TELLES, 2009, p. 77)

Tia Pombinha, como receptora do papel de “*Outro*”, mantém-se para elevar a figura do homem, utilizando seu tempo para exaltar a bondade de seu irmão, enquanto Daniela é representada como transgressora e independente, que não se importa com as convenções sociais, e mantém sua privacidade. Ao mesmo tempo, identificamos uma terceira figura feminina: Ducha.

Como terceiro e último protótipo, a personagem Ducha não tem caráter redondo, de modo que suas concepções partem do que ela observa do mundo à sua volta. Considerando que até então a única referência que ela possuía sobre a mulher partia de sua Tia, a revelação de Daniela como transgressora abala os conceitos tidos até então por ela. No momento em que ela se mostra

entre a protagonista e sua tia, fica perceptível o processo de desenvolvimento ideológico que a personagem se encontra.

A conclusão do conto acaba por afetar diretamente nesse crescimento de Duchá. A repressão de sentimentos imposta a Ed encadeia o seu suicídio e, apesar da história possuir indícios de que essa ação foi conduzida a partir da ideologia androcêntrica, Daniela, por ser a personagem que rompe com esses padrões, é automaticamente vista como a vilã da situação e culpabilizada pelo acontecimento. Nesse contexto, Duchá passa a perceber essa realidade da protagonista como positiva, e o final do conto passa a imagem de que ela renega os atos de Daniela.

Assim, levando em conta a percepção de Beauvoir (2020) sobre as questões fundamentais da igualdade entre gêneros, a conclusão do conto pode levar à compreensão de que o ser humano deve possuir liberdade para construir sua existência, como a personagem Daniela representa desde o princípio do conto. A independência e a autonomia do indivíduo são necessárias para que este consiga compreender seu local como ser singular em sociedade, de modo que respeite os demais habitantes e a si mesmo.

Vivemos em uma coletividade. Não deveríamos ser obrigados a nos adequar ao contexto em que vivemos, principalmente quando referido a situações que nos põem contra nossas vontades individuais. Porém, dependemos desse contexto social do qual fazemos parte para construirmos e sermos construídos através dele, pois é a partir disso que iremos conseguir desenvolver nossas visões e transformar os conceitos conservadoristas que prevalecem na identidade da mulher em ações e comportamentos que rompem com os padrões do androcentrismo. E é a partir desse rompimento que poderemos alcançar uma sociedade igualitária entre gêneros, que permite que todos os indivíduos alcancem seu potencial sem as barreiras da hierarquia entre homens e mulheres.

Considerações Finais

Em *O jardim selvagem*, Lygia Fagundes Telles promove um debate entre princípios ideológicos de gênero, por meio de figuras femininas que apresentam comportamentos opostos dentro do âmbito familiar e, com isso, nos oferece uma visão de como se constrói a identidade feminina perante os olhos da sociedade, que culturalmente está centrada no androcentrismo.

Fica claro, no conto, as desigualdades na formação da identidade do homem e da mulher, de acordo com a construção social feita para os gêneros. Percebemos como a mulher é subjugada

por demonstrar um comportamento que não está dentro dos padrões que favorecem a dominação masculina. Essa questão levanta uma inevitável reflexão sobre a permanência e a ruptura dessa imagem construída perante a sociedade e como esta é introduzida e alimentada pelo grupo familiar. Sendo assim, ficamos a refletir sobre os modelos comportamentais de figuras femininas instituídas socialmente, sobretudo, acerca do modo sutil com que as ideologias dominantes são perpetuadas a cada nova geração e de como a mulher consegue construir-se nesse meio.

Em geral, conseguimos perceber como a sociedade vê as mulheres sob três perspectivas: a imagem conservadora, que perpetua com o discurso misógino; a imagem transgressora, que rompe com os padrões impostos pela sociedade; e, por fim, a imagem de progresso entre a saída da concepção conservadora, para a construção de uma nova identidade feminina que visa a liberdade.

É através dos pensamentos de Beauvoir (2020) e Bourdieu (2020) que passamos a compreender a estruturação e a propagação do discurso androcêntrico, que gera a subordinação da mulher, por meio da influência familiar. A partir dessa reflexão podemos enxergar no desenvolvimento de Ducha, no julgamento da protagonista Daniela, e nas ações de Tia Pombinha, a alteração do comportamento de mulheres de acordo com suas visões sobre a sua identidade dentro de seu gênero.

Por fim, concluímos que a ideologia androcêntrica é prejudicial para ambos os gêneros por exigir condições que não se adequam na personalidade de todos os indivíduos e que não permitem a evolução de cada um. Assim, faz-se necessário reconstruir nossa concepção sobre os gêneros na sociedade, para que não detenhamos o desenvolvimento pessoal que permite o alcance do potencial de meninos e meninas.

Referências

ABL (Academia Brasileira de Letras). **Lygia Fagundes Telles**: Biografia. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/lygia-fagundes-telles/biografia>. Acesso em: 3 dez. 2020.

ADICHIE, Chimmamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. São Paulo: Companhia de letras, 2017.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: volume 1 e volume 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**; tradução Maria Helena Kühner. 17ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

CANDIDO, A. In: TELLES, L. F. **Ciranda de Pedra**. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

HODGE, J. In: HOOKS, B. **Teoria feminista: da margem ao centro**; tradução Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HOOKS, Bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**; tradução Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**; tradução Bhuvi Libanio. 12ªed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

TELLES, Lygia Fagundes. O jardim selvagem. In: _____. **Antes do baile verde**. Ed Bloch. Rio de Janeiro, 2009.

TELLES, Lygia Fagundes. **Ciranda de Pedra**. São Paulo: Companhia de Letras, 2009.



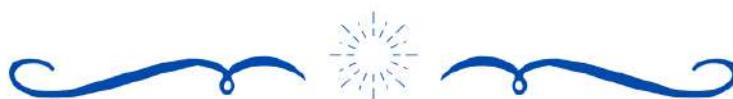
V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 10:

LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA E INFÂNCIA

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

A leitura literária nas aulas de inglês: experiências de uma prática de leitura guiada com o livro *Good Little Wolf*

Letícia Kondo
Natasha Cinti de Sá
Orientadora: Cyntia Graziela G. S. Giroto

RESUMO

É papel fundamental da educação escolar proporcionar contextos educacionais que fomentem a formação de sujeitos críticos, capazes de refletir e agir responsivamente (BAKHTIN, 2017) diante das realidades impostas. O trabalho com as estratégias de leitura, propostas por Giroto; Souza (2010) em *Estratégias de Leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem*, visa oportunizar momentos em sala de aula no qual os alunos, desde pequenos, sejam enredados pelos livros literários infantis e, a partir das riquezas presentes nas narrativas escritas e visuais, formem-se sujeitos questionadores do mundo que habitam. Ao pensarmos em contextos escolares brasileiros nos quais as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental são inseridas na aprendizagem de outras línguas, a maior parte das vezes a Língua Inglesa (LI), é preciso repensar sobre as práticas pedagógicas utilizadas nestas aulas de Línguas. Deste modo, acreditamos que os livros de literatura infantil e as estratégias de leitura precisem permear, também, as aulas de inglês. Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar contribuições de uma prática de leitura guiada (Giroto; Souza, 2010) do livro *Good Little Wolf* (SHIREEN, 2011) realizada entre professor de inglês e aluno do Ensino fundamental, anos iniciais, a fim de compreender a colaboração das estratégias de leitura no processo de ensino/aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa; Estratégias de Leitura.

“Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (...).” (BAKHTIN, 2011, p.379)

1 Introdução

Tendo por base a epígrafe acima, somos seres constituídos pela linguagem e, ao mesmo tempo, a constituímos. São as relações dialógicas que estabelecemos neste mundo que nos possibilitam criar e recriar significados e usos diversos da palavra. Estamos, a todo momento, procurando o nosso lugar de resposta, ou seja, nosso ato responsivo-ativo (BAKHTIN, 2017) ao outro, seja ele através de gestos, olhares e palavras que concordam ou refutam.

Embora a escola e métodos tradicionais de ensino pouco valorizem a voz e tentativas de atos responsivos das crianças, é preciso continuar a conversar sobre a necessidade deste olhar dialógico à educação, pois torna-se impossível falar em ensino e aprendizagem sem tal premissa, sem a existência da relação eu/outro(s).

Ao refletirmos acerca das aulas de línguas maternas e, também, adicionais nas escolas, observamos o aborto de momentos dialógicos, sendo estes substituídos pelo ensino da língua morta, encarnada em enunciados prontos, com sentidos únicos e capazes apenas transmitir ensinamentos gramaticais.

Seguindo estes caminhos de ensino, até mesmo os livros literários, cuja premissa arquitetônica anseia por ser um infinito encontro de vozes, tornam-se pretextos para uma inadequada didatização, já que os momentos de leitura em sala de aula são reduzidos a tentativas de decodificação de sons das palavras e reducionismos de compreensão, no qual apenas a interpretação textual do professor é a correta.

Corroborando com Foucambert (2008), acreditamos que o ato de ler vai além de uma simples decodificação de palavras por sílabas e sons, a leitura pertence ao projeto individual de cada leitor, levando-o ao encontro das respostas para as perguntas formadas em sua mente. Assim, cada leitura é um ato único e carregado de sentidos únicos, atribuídos de acordo com a vivência de cada leitor.

Diante de tais circunstâncias, cada palavra dita ou escrita recebe um significado diferente, deixando de ser a palavra neutra ou a palavra lexical, cujo significado encontra-se presente no dicionário, transformando-se em signo ideológico, preche de possibilidades e ressonâncias verbais (VOLÓCHINOV, 2017).

Portanto, em toda leitura literária é preciso possibilitar o diálogo, o despertar de vozes e a construção de sentidos individuais e inacabados, para tanto faz-se necessário repensar a maneira como ofertamos os livros aos pequenos e as práticas pedagógicas levadas para sala de aula.

2 As estratégias de leitura e o ensino da Língua Inglesa

A leitura inicia com a percepção das letras e amplia para os processos mentais, na qual os conhecimentos são armazenados na memória. A memória, a linguagem, a inferência e os pensamentos são os responsáveis pela construção do sentido ao texto, tornando a leitura um processo complexo com muitas variáveis (ANDRADE; GIROTTO, 2016, p.43).

De acordo com as reflexões levantadas na seção anterior, entendemos o ato de ler como um encontro entre o dito e o não dito, ou seja, entre o que se apresenta nas páginas e o que está na mente do leitor. Sendo assim, todo movimento de questionar e estabelecer relações já é uma estratégia de leitura sendo realizada em busca da compreensão, fora desta condição, se não há perguntas a serem respondidas, não pode existir leitura.

Arena, Girotto, Souza e Menin em *Ler e Compreender: estratégias de leitura* (2010) trazem para discussão a importância de formar crianças leitoras e proficientes, capazes de refletir, repensar acerca das informações oferecidas e questionar a realidade imposta a elas. Ainda nesta obra, Girotto e Souza dedicam um capítulo para apresentar o trabalho detalhado com as

estratégias de leitura, propondo como cenário as aulas de língua portuguesa e o uso de obras literárias infantis.

As autoras elencam a necessidade de ensinar 6 estratégias de leituras aos alunos, sendo elas: ativar conhecimentos prévios, fazer perguntas ao texto, fazer inferências, conexões, visualizar, sumarizar e sintetizar. Entretanto, apesar de terem apresentado as estratégias de modo separado, Giroto e Souza destacam que todas são mobilizadas conjuntamente no ato de ler.

Ao pensarmos na forma de ensino das estratégias de leitura indicadas pelas autoras, presenciemos o cuidado de se colocar o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem, pois o pequeno leitor e todo seu repertório de mundo não podem ser meros coadjuvantes. Nesta perspectiva de ensino, a palavra se torna viva nos enunciados das crianças e “responde a algo e orienta-se para uma resposta” (VOLÓCHINOV, 2017, p.184). Assim, mais do que propor quadros e atividades de compreensão, é necessário permitir que os pequenos aprendizes mobilizem trocas com o texto e com a infinitude de vozes que o compõe.

Considerando todo quadro escolar no qual a criança se encontra inserida, o ensino de línguas adicionais no Brasil tende a repetir as mesmas incoerências presentes nas aulas de língua portuguesa, ao se preocupar com aspectos pouco emancipatórios da língua e da formação humana. Apesar de as aulas de Língua Inglesa serem obrigatórias no contexto escolar brasileiro apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (segundo consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996 - LDB), diversas escolas de Ensino Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais adotam, por motivos globais, o ensino do inglês em seus currículos. No entanto, este ensino apresenta vários obstáculos a serem superados, desde questões básicas de implementação, quanto às abordagens dos professores da língua.

As escolas assumem a importância de despertar o gosto dos pequenos pelas diferentes línguas e culturas. Entretanto, por diferentes motivos estruturais, a escolarização do ensino de línguas acaba, muitas vezes, reforçando aspectos de exclusão e repetindo práticas pedagógicas redutivas.

Contextos educacionais e materiais didáticos preocupados excessivamente em criar lista de palavras, disponibilizar estruturas gramaticais prontas e preparar as crianças para futuros exames classificatórios (vestibulares, ENEM¹ etc.) suprimem a capacidade criadora e reflexiva das

¹ ENEM é a sigla adotada para o Exame Nacional do Ensino Médio.

crianças, transformando-as em sujeitos passivos do processo educacional, alheios ao ensino emancipador que lhes é de direito.

É preciso bastante cautela para repensarmos quais atividades educacionais eleger, a fim de não repetirmos práticas limitantes e/ou continuar promovendo uma educação tradicional, aquela, muitas vezes, a nós ofertada. Deste modo, defendemos neste trabalho o olhar dialógico para as crianças, professores e para o ensino das línguas, em que os sujeitos participem ativamente do ensinar e aprender, buscando uma relação de equidade.

Considerando tais fatos, elegemos o livro literário infantil, a prática de leitura guiada e o trabalho com as estratégias de leitura como um possível caminho a ser percorrido, a fim de privilegiarmos a relação Tu/Eu, na qual alunos e docentes sejam capazes de produzirem juntos uma leitura que vai além da palavra escrita, isto é, uma leitura que permeie também a leitura de mundo acerca do contexto apresentado no texto. Passemos agora para a apresentação da obra literária infantil *Good Little Wolf [O Bom Lobinho]* (2011) selecionada para a prática pedagógica deste projeto.

3 *Good Little Wolf*

A obra foi escrita e ilustrada por Nadia Shireen, publicada na Inglaterra em 2011 e apresenta como personagem principal um lobinho, Rolf, de aparência bastante amigável e dócil, assemelhando-se ao animal doméstico cachorro.

Seguimos abaixo com algumas considerações acerca dos paratextos presentes no livro e a exposição da história:

3.1 Análise da capa

A capa está centralizada na imagem do personagem principal, *Rolf* caminha calmamente e com um sorriso no rosto, sem perceber a figura que o observa. Enquanto *Rolf* esboça um sorriso, o outro animal está com a imagem ampliada de sua boca e com os dentes afiados para fora, além disso, podemos notar que as garras dele são afiadas e parecem querer atacar nosso personagem principal.

As cores presentes no cenário e em *Rolf* são claras e em tom pastel, acentuando a situação de tranquilidade na qual nosso personagem segue seu caminho. Em concordância com Heller (2013), a cor azul transmite harmonia e fidelidade, logo, o tom azul presente no caminho por onde *Rolf* passa e, também, no título simbolizam a paz de espírito do personagem e essa só é rompida com o aparecimento da palavra *WOLF*, que se encontra na cor preta e escrita em caixa alta, remetendo-se, portanto, a figura assustadora do outro lobo.

Podemos perceber, inclusive, que a escolha da forma em que o título foi escrito faz alusão a um caminho que estava sendo tranquilo e só é interrompido com a presença da palavra/personagem *WOLF*.

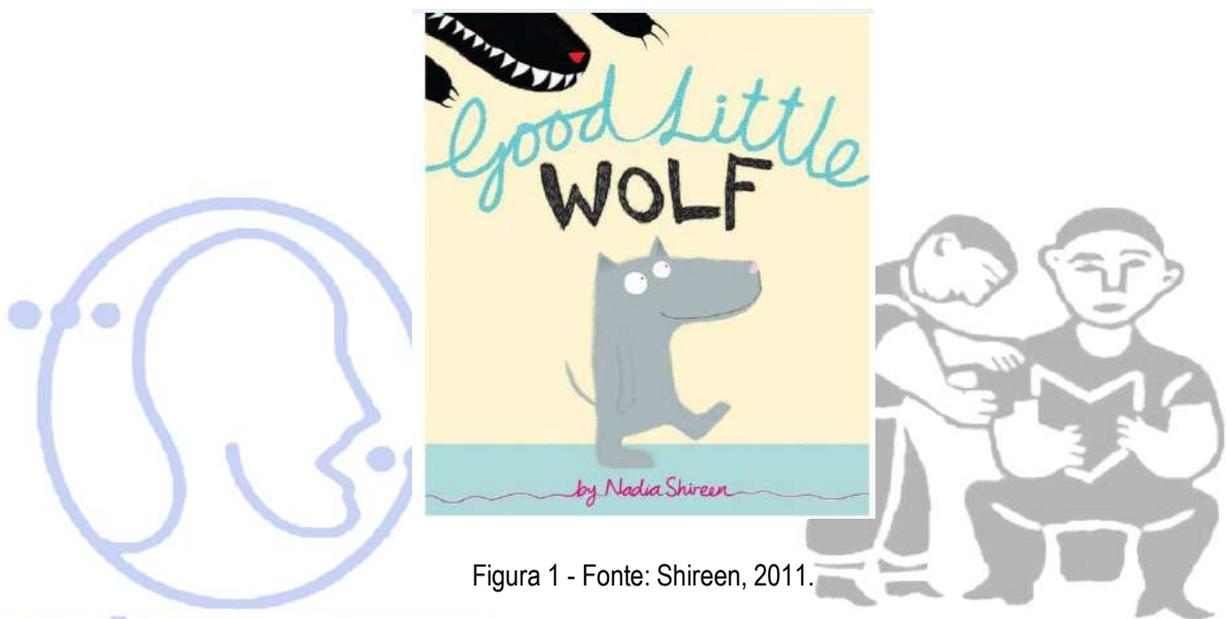


Figura 1 - Fonte: Shireen, 2011.

3.2 Análise da quarta capa

Nesta posição do livro, encontramos a figura da vovó, personagem comumente ligada ao lobo em diversas histórias, desde o conto clássico de *Chapeuzinho Vermelho*. Representando uma professora que utiliza sua agulha de tricotar para apontar ao escrito na lousa, seu ensinamento do dia é: “Como ser um lobo de verdade: 1. *Howl at the moon* (Uivar para a lua), 2. *Blow houses in* (Soprar casas), 3. *Eat people up* (Comer pessoas)².”

As cores utilizadas seguem o mesmo esquema da capa: cores em tom claro, características do estado de calma das personagens Heller (2013). Porém, como na imagem presente na capa, a harmonia é também quebrada pela mancha preta no canto superior direito; a

² Tradução nossa.

imagem sangrada atinge a quarta capa e a presença do lobo encontra-se intencionalmente rodeando a vovó.



Figura 2 - Fonte: Shireen, 2011.

3.3 Análise da folha de rosto

O título agora encontra-se no início da página e em cor preta, em seguida vemos *Rolf* em posição humana, em pé, uivando de forma ainda amigável: rosto manso, olhos fechados e braços abertos.



Figura 3 - Fonte: Shireen, 2011.

3.4 A história

A abertura da narrativa dá-se em uma página dupla na qual encontramos seis personagens sentados tranquilamente (*Rolf*, Chapeuzinho Vermelho, os três porquinhos e Pedro – da história “Pedro e o Lobo”) para ouvir uma história (*Are we all sitting comfortably? Then, let's*

begin... – Estão todos sentados confortavelmente? Então vamos começar...³). Nesta cena, ainda não é possível identificar quem é este narrador, mas entramos no livro junto aos personagens.

Logo nas primeiras páginas nos deparamos com a utilização do recurso da sequencialidade (LINDEN, 2011) para uma apresentação detalhada sobre o comportamento amigável de *Rolf*: ele é o melhor amigo de *Mrs Boggins* (vovozinha⁴), gosta de preparar bolos deliciosos, come vegetais e é sempre agradável com seus amigos.



Figura 4 - Fonte: Shireen, 2011.

Contudo, ao seguirmos em frente e virarmos a página, já é possível perceber a quebra da harmonia e felicidade da história, as cores serenas e tranquilas mudam, o cenário escurece e *Rolf* se recorda da fala da vovó dizendo-lhe que nem todos os lobos eram bons como ele. Ao entrar pelo caminho sombrio da floresta, seu rosto, antes feliz, agora esboça preocupação, os olhos grandes em evidência mostram seu medo pelo que está a surgir em seu caminho.

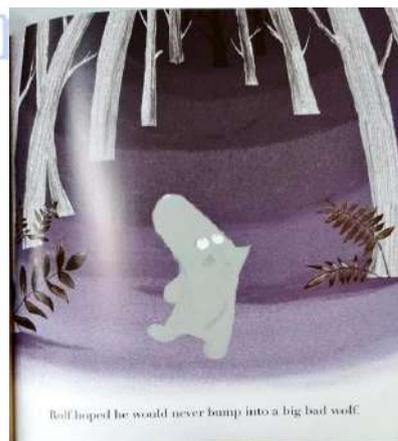


Figura 5 - Fonte: Shireen, 2011.

³ Tradução nossa.

⁴ Tradução nossa.

O encontro da personagem com o Lobo Mau⁵ (*Big Bad Wolf*) acontece, a imagem do vilão é representada pelo corte em zoom de sua cabeça imensa muito próxima a imagem assustada e diminuída de *Rolf*. A técnica de ampliação utilizada pela ilustradora e a escolha pelo fundo totalmente em branco realçam ainda mais o contraste entre os personagens, *Rolf* em postura de medo olha o seu oposto, o grande lobo preto que o encara com dentes afiados e olhos intimidadores.

Sem demora, *Rolf* é agarrado pelo *Big Bad Wolf* que o examina com dúvidas, afinal, ele não era o estereótipo esperado de lobos. A sequência de falas do lobo mau analisando o bom lobinho instauram conexões texto-texto por fazerem referências claras à história da “Chapeuzinho Vermelho”: “*You LOOK like a wolf...*” (Você PARECE – pelo sentido da visão - com um lobo...), “*You FEEL like a Wolf...*” (Você PARECE- pelo sentido do tato - com um lobo...), “*You SMELL like a Wolf...*” (Você CHEIRA como um lobo...)⁶.

Para provar ao vilão que era um lobo de verdade, *Rolf* esforça-se para seguir os padrões esperados: dirige-se a lua cheia para uivar e acaba soltando um “*great big... whistle*” (imenso grande... assobio)⁷; vai até os porquinhos e pede-lhes permissão para assoprar sua casa, sem sucesso; e, por fim, quando já havia desistido e assumido ao *Big Bad Wolf* que não conseguia ser um lobo de verdade, o vilão surge arrastando a vovó e a oferece para comê-la como a última chance de provar que é um lobo de verdade.

O suspense paira no ar, o recurso da progressão/sequencialidade (LINDEN, 2011) é utilizado novamente nas páginas duplas. Todavia, ao invés de apresentarem uma sequência de *Rolf* com sua personalidade habitual (conforme ocorreu no início do livro), elas surgem para estabelecer um contraste e trazerem *Rolf* passando por uma transformação: um sentimento estranho começa a crescer em nosso personagem (*He felt an unfamiliar, wild feeling growing inside him...* – Ele sentiu um sentimento estranho e selvagem crescendo dentro dele...⁸).

A última imagem da sequência apresenta o rosto de *Rolf* modificado, ele está com os dentes afiados para fora e seu olhar agora apresenta maldade. Seria esse o momento em que *Rolf*, por ter cruzado com o *Big Bad Wolf*, abandona sua personalidade dócil e amável para se

⁵ Tradução nossa.

⁶ Traduções nossas.

⁷ Tradução nossa.

⁸ Tradução nossa.

transformar em um lobo cruel? A história terminaria com *Rolf* seguindo novos instintos e atacando *Mrs Boggins*? Eis o clímax, o momento de maior tensão para os leitores.

No entanto, ao seguirmos pelo livro constatamos que *Rolf* ao invés de atacar sua amiga, acaba por amarrar o lobo mau com a linha de tricotar da vovó, ele usa toda sua força para deter o vilão e provar sua amizade pela personagem. Assim, o bom lobinho orgulhosamente sobe em cima do lobo mau e consegue soltar seu uivo. Finalmente ele consegue provar para si mesmo que é um lobo, diferente dos outros lobos pela sua personalidade, mas não deixa de ser um lobo de verdade: “See? I am a proper Wolf.” (Viu? Eu sou um lobo de verdade.⁹).



Figura 6 - Fonte: Shireen, 2011.

Big Bad Wolf parece confuso com o acontecido, ele coça sua cabeça e olha para *Rolf*, que sorri e retoma seu semblante tranquilo. Teria *Rolf* ensinado uma lição ao vilão da história? *Big Bad Wolf* seria um lobo diferente a partir do encontro que teve com o bom lobinho?

Logo, inferimos que o final da história se aproxima, a cena dos três personagens (*Rolf*, *Big Bad Wolf* e *Mrs Boggins*) sentados à mesa para um chá indica a retomada do equilíbrio, os personagens voltam do estado de tensão e aparentam ter criado uma amizade. A fisionomia do lobo vilão já não é a mesma: *Big Bad Wolf* aparenta ser um animal dócil e seus dentes afiados agora esboçam um leve sorriso.

⁹ Tradução nossa.



Figura 7 - Fonte: Shireen, 2011.

É nesta cena que *Rolf* consegue confrontar o lobo mau perguntando-lhe: “*Will you stop eating people up, Big Bad Wolf?*” – Você vai parar de comer as pessoas, Big Bad Wolf?¹⁰ Neste enunciado, Nadia Shireen consegue brincar com as palavras e permite que a resposta ao questionamento se torne ambígua. Ao responder “*Oh, I suppose so,*” (Oh, acho que sim,¹¹) o vilão permite que fique uma dúvida no ar, uma vez que na língua inglesa a expressão “*I suppose so*” é definida como: *used to show agreement to something when you do not really want to* – concordar com algo quando na verdade você não quer fazer¹² (definição presente no dicionário online da Cambridge).

Deste modo, ao virarmos a página encontramos o lobo mau sozinho na cena, agora ele está sentado na poltrona da vovó segurando uma xícara de chá em uma das mãos e a outra encostada em sua barriga, aparentemente estufada por estar cheia. O final de sua fala iniciada na página anterior “*I’ll stop first thing tomorrow.*” (Vou parar logo amanhã¹³) deixa o desfecho em aberto: ele teria comido a vovó? Para onde foram *Rolf* e *Mrs Boggins* que saíram de casa sem ao menos provar o chá? Sua barriga está cheia porque ele comeu uma fatia do bolo que está em cima da mesa?

É o fim da história, a última página responde ao questionamento presente nas páginas iniciais e revela a figura do narrador: *Big Bad Wolf* está com o livro *Good Little Wolf* em mãos e

¹⁰ Tradução nossa.

¹¹ Tradução nossa.

¹² Tradução nossa.

¹³ Tradução nossa.

de narrar aos personagens apresentados na primeira página o que acabamos de ler.



Figura 8 - Fonte: Shireen, 2011.

4 A prática de leitura guiada

Giroto e Souza (2010) idealizaram as estratégias de leitura a acontecerem em oficinas de 60 minutos nas aulas de língua portuguesa. Como um dos momentos destas oficinas, o professor pode propor a prática de leitura guiada, na qual o ele e os alunos realizam a leitura partilhada do material escolhido previamente com a finalidade de juntos refletirem e construir possíveis significados do texto.

Durante a leitura guiada, professor e crianças utilizam-se das estratégias de leitura para ampliar conhecimentos, responder as perguntas internas criadas por cada leitor e, assim, atingir seus projetos individuais de leitura. É, ainda, no momento final da prática que professor e alunos conversam sobre as estratégias mobilizadas durante a leitura e sobre a obra em si, a fim de ampliarem seus repertórios de mundo ao serem defrontados com as diferentes possibilidades de visão sobre o mesmo livro.

Ao transpormos esta possibilidade de atividade ao cenário de ensino de línguas, conseguimos vislumbrar ricas contribuições ao ensino e aprendizagem das crianças. A começar por um ensino contextualizado das palavras presentes nos enunciados emancipadores dos livros literários. A palavra deixa de ser um item neutro, incapaz de trazer significados, e passa a constituir um signo do qual as crianças se apropriam e estabelecem relações com o conhecimento já adquirido. Nutridos de signos, alunos e professores são capazes de construir uma educação humanizada.

Em decorrência da pandemia da Covid-19, as escolas viram-se obrigadas a fazer adaptações para um novo contexto de aulas, muitas adotando plataformas virtuais e entrega de

atividades impressas aos alunos. Pudemos presenciar, também, a adoção de aulas em tempo real por meio de aplicativos de videochamadas. É neste contexto de ensino remoto que a prática de leitura guiada, realizada por uma das autoras deste trabalho com seus alunos, ocorreu. Desta forma, algumas adaptações para a leitura do livro *Good Little Wolf* (2011) foram necessárias. A seguir, passemos aos percursos traçados para tornar esta prática possível.

4.1 A leitura guiada via plataforma digital

A seleção da obra mencionada deu-se a partir de critérios avaliados pela professora da turma, que levou em consideração a faixa etária dos alunos frequentadores do segundo ano do Ensino Fundamental; a presença de um enredo atrativo, com personagens já conhecidos de histórias clássicas; a presença de imagens estimulantes sobrepondo a extensão do texto escrito, uma vez que os alunos desta idade estão sendo introduzidos no mundo das letras e palavras.

A proposta de atividade foi apresentada com antecedência aos alunos e pais/responsáveis, informando-lhes, ainda, o dia, o horário e a plataforma utilizada para o encontro virtual. Também foram fornecidas instruções para o acesso à sala de aula virtual na extensão *Google Meet*. A obra foi digitalizada pela professora e posta em recurso de *slides* para promover aos alunos maior facilidade de visualização e do desenrolar da história.

Ao início da prática de leitura guiada, a professora expôs na tela da sala virtual uma foto da autora de *Good Little Wolf*, Nadia Shireen, fornecendo algumas informações e curiosidades a respeito de sua vida. A capa do livro foi explorada, momento no qual a professora já pode trazer questionamentos aos seus alunos e estes foram capazes de criar hipóteses sobre a história, bem como, acionar conhecimentos prévios.

A prática de leitura guiada deu-se de forma híbrida, com momentos de leitura proferidos pela professora todos em inglês e traduzidos para o português e momentos nos quais a professora proferia a tradução dos enunciados do livro mantendo palavras-chaves em inglês, com o objetivo de incluir novos vocábulos da língua inglesa e lembrar palavras já estudadas em aulas anteriores.

Ao longo da prática de leitura, notamos um profundo envolvimento das crianças com a história narrada. Elas demonstraram desejo por compartilhar opiniões sobre o desenrolar da trama, relacionando os momentos com episódios presentes em outras histórias e com fatos imaginários

que emergiram durante suas colocações. Finalizado o momento da leitura, professora e alunos puderam compartilhar suas impressões e opiniões acerca da obra em uma roda de conversa.

Conclusão

Ler não é somente manipular palavras de forma mecânica, a leitura precisa ir além de uma simples decodificação, pois cada palavra está carregada de sentidos outros, os quais são atribuídos de acordo com a vivência de cada um. Todo ato de ler é uma forma de enxergar o mundo através de sua própria lente.

Durante todo o processo de leitura guiada do livro literário infantil *Good Little Wolf*, ocorrida em 2020, os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental foram instigados a refletir e sentiram-se à vontade para dialogar, expor opiniões e externalizar as perguntas que surgiam em suas mentes de forma bastante natural, mesmo que estes não estivessem familiarizados com o modelo virtual de encontros e aulas. Percebemos, ainda, que as estratégias de leitura estiveram presentes o tempo todo, permeando os caminhos para a compreensão, muito embora os alunos não tenham conhecimento onisciente destas técnicas.

Portanto, consideramos que a necessidade das crianças em serem ouvidas e poderem se posicionar confirma a urgência por mobilizar aulas com práticas pedagógicas realmente significativas e que possam dar voz e vez aos projetos de dizer das crianças, colocando-as como protagonistas do processo de aprendizagem.

Referências

ANDRADE, F. F.; GIROTTO, C. G. G. S. **Reflexão sobre a importância da leitura literária para a formação de crianças produtoras de texto**. Revista Lugares de Educação, v. 6, n. 12, p. 42-62, 14 mar. 2016.

ARENA, D. B.; GIROTTO, C, G, G, S; SOUZA; MENIN, A. M. C. S.; SOUZA, R. J. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de letras; 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro e João, 2017.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. [tradução Maria

Lúcia Lopes da Silva]. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394. 1996**. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em dezembro de 2020

LINDEN, S. V. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2011.

SHIREEN, N. **Good Little Wolf**. London: Random House Children's Publishers, 2011.

SOUZA, R. J DE *et al.* **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

Quem tem medo de palhaço? Uma breve análise sobre os medos da infância em *It: a coisa*, de Stephen King

João Vítor de Lima¹

Orientador: Prof. Dr. Suênio Stevenson Tomaz da Silva²

RESUMO

A questão dos medos na infância ainda está erroneamente unida ao antigo paradigma da sociologia infantil no qual a criança é um ser de mentalidade simples quando comparada ao adulto, logo, seus medos também seriam destituídos de qualquer complexidade. É necessário que essa visão seja expandida e que sejam considerados tanto os medos que fazem parte do processo de amadurecimento como o medo do mar, da escuridão ou de animais no geral, quanto aqueles que derivam de situações mais complexas como é o caso do medo gerado pelos próprios pais. O propósito deste estudo é identificar e analisar os medos infantis presentes na relação entre as crianças protagonistas e o antagonista do romance *IT: a coisa*, de Stephen King (2014). Para tal, trechos do romance serão analisados pela ótica literária e sociocultural da infância. No que diz respeito à perspectiva do medo, é levado em conta o trabalho de Tuan (2005) e a abordagem de Jehu (2007) para a análise literária do antagonista, a Coisa. Com base nas leituras é possível enxergar que, para além do medo gerado na esfera física, a Coisa também é atribuída a culpa pelos medos mais psicológicos que as crianças da narrativa desenvolvem, mesmo quando eles não estão diretamente conectados ao antagonista. Desse modo, a Coisa pode simbolizar medos que são mais subjetivos do que aqueles que são desencadeados por um ambiente ameaçador.

PALAVRAS-CHAVE: Romance anglófono; Medo; Infância.

1 Introdução

Delumeau (1989, p.23-24) categoriza o medo como uma emoção que acompanha todos os seres vivos. Nos animais ele está relacionado diretamente às relações estabelecidas pela cadeia alimentar, isto é, o medo de ser comido. Já nos seres humanos, ele é inerente à espécie, mas possui graus de profundidades maiores. É uma emoção que, ao entrar em contato com a psique humana, os outros sentimentos e a própria imaginação, se torna uma presença poderosa. Sendo cada indivíduo único, seus medos também serão únicos uma vez que estão diretamente relacionados com a subjetividade do ser (TUAN, 2005, p. 7).

Apesar de, como visto, ser essencial e inerente aos seres, o medo foi por muito tempo negligenciado e ausente em qualquer escrito que abordasse a história da humanidade. Delumeau (1989) explica que essa ausência se deu “sem dúvida, devido a uma confusão mental amplamente

¹ Graduando em Letras – Inglês pela Universidade Federal de Campina Grande (joaovitordelima1@hotmail.com)

² Doutor em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba

difundida entre medo e covardia, coragem e temeridade” (DELUMEAU, 1989, p.14). Nos séculos XIV e XV, o medo começa a aparecer como um elemento na literatura, mas apenas como uma fraqueza, reforçando ainda mais o estigma que já havia se formado. Esse pensamento encontrou base em valores burgueses que estavam intrincados em quase todas as esferas da sociedade e que associavam grandeza e coragem à nobreza e aos cavaleiros e o medo e a covardia à plebe, aos camponeses (DELUMEAU, 1989).

No entanto, explica Delumeau (1989), com a ascensão do cristianismo, esses valores são postos de lado, a igreja precisava de fiéis que temessem não só a deus, mas a si mesmos, e para isso eles criam a ideia de que a figura de satã poderia estar dentro deles se não forem seguidas as diretrizes postuladas pelo clero. Assim, o medo começa não só a ser encorajado, mas internalizado, a população começou a ter medo de si e dos seus iguais. Com a modernidade, e consequentemente a contemporaneidade, houve um afrouxamento no autoritarismo em diversas esferas da sociedade e, ao mesmo tempo que isso pode promover mudanças relacionadas a políticas mais liberais, também deu margem para o crescimento de um sentimento de desamparo e insegurança geral. Esses fatores, associados às constantes e rápidas mudanças promovidas pela globalização reforçam ainda mais a sensação de desespero e medo nas pessoas que se imaginam sem a garantia de algo permanente, o que intensifica os distúrbios comportamentais atuais como a depressão e a ansiedade (SANTOS, 2003).

No tocante à literatura, o medo é, obviamente, um componente imprescindível nas narrativas de terror, tanto para construção de ambientes propícios ao desenrolar do enredo como para moldar os personagens. Lovecraft (2008) aponta o medo como a emoção mais antiga na história da humanidade, dando ênfase ao medo do desconhecido, sendo esse o que se sobressai como mais poderoso. A história de horror genuína constrói uma atmosfera única de pavor que vai além de temas que sigam teorias fixas do terror como “assassinato secreto, ossos ensanguentados, ou algum vulto coberto com um lençol arrastando correntes” (LOVECRAFT, 2008, p. 17), e que explora o desconhecido de uma maneira inexplicável.

Se comparados, é possível notar que o percurso do medo na história humana se fez similar ao da ideia de infância. As mudanças na conceituação das crianças começaram a se dar por volta do final do século XIII. Antes disso, as representações de crianças em pinturas não passavam de humanos de estatura pequena, chegando até a serem representados com músculos bem definidos. Isto posto, se chega à conclusão de que o universo infantil era inexistente para a consciência das pessoas da época. Surge no século XIII a imagem do anjo adolescente, que seria como uma representação dos jovens clérigos, e a imagem do menino Jesus e de Maria menina,

as quais estavam associadas à pureza de Maria, ao culto à sua virgindade e à sua maternidade (ÀRIES, 1978).

Àries (1978) mostra que no século XVI começam a aparecer imagens de crianças em túmulos, mas, inicialmente, não seus próprios e sim nos de seus professores. Em seguida elas aparecem nos túmulos de seus pais para só depois serem representadas nas suas próprias efigies funerárias. O século XVII traz uma novidade, nele surge o retrato da criança como ela era em algum determinado momento de sua infância. Esse novo modo de registro da infância marca uma mudança no pensamento das pessoas, que antes não se importavam em perder filhos, pois agora dão o mínimo de valor às pequenas criaturas e desejam vê-las representadas sozinhas e com características que se aproximem do real. Essa categoria de retrato foi se tornando cada vez mais famosa e nunca mais entrou em decadência, sendo mais tarde substituída pelas fotografias.

Entretanto, o desejo de manter a memória das crianças pequenas vivas não excluiu o sentimento de naturalidade perante a morte de uma criança, já que os dados demográficos mostravam um alto número de mortalidade infantil, esses dois pensamentos existiram simultaneamente. Ainda é apontado por Àries (1978) que, foi só com o Malthusianismo³ e a difusão dos métodos contraceptivos, movimentos crescentes no século XVIII, que esse quadro começou a se reverter. A partir do final do século XVII, segundo Àries (1978), a criança não vai mais aprender ajudando o adulto em suas tarefas, mas recebendo ensinamentos diretamente dele, “começou então um longo processo de enclausuramento das crianças que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização” (ÀRIES, 1978, p. 6).

Outro indicador do nascimento de um ideal de criança mais próximo ao que se tem hoje em dia foi o surgimento da literatura infantil na segunda metade do século XVII com Charles Perrault, como aponta Cademartori (2010). Perrault foi um escritor francês nascido em 1628 que instituiu as bases para o nascimento desse novo gênero com a escrita de contos como Cinderela e Chapeuzinho Vermelho. As obras de Perrault indicam um empenho em escrever algo de qualidade e que contenha um grau de complexidade uma vez que não se trata de literatura separada de outras linhas de pensamento, mas formam um conjunto de reflexões literárias, sociológicas, psicanalíticas e folclóricas que conversam entre si (CADEMARTORI, 2010).

Seguindo a linha de Perrault, diversos outros autores começaram a dar luz à obras com crianças no centro do enredo e a personagens homônimos como a Alice de Carrol, a Narizinho de Lobato e o Tom Sawyer de Twain. Romances como esses foram vitais para trazer à tona a importância da discussão em torno da criança, mas mais significativos ainda foram os seus

³Corrente de pensamento criada por Thomas Malthus no ano de 1798, que defendia o controle do crescimento demográfico uma vez que a população crescia em ritmo maior que a produção de alimento.

personagens que mostraram essa criança ativa nos processos que lhe rodeiam, que pode e deve construir e modificar sua vida social e a sociedade a sua volta (JAMES; PROUT, 1997). Assim, tendo Charles Perrault como seu precursor, a literatura infantil teve um papel fundamental na construção do ideal contemporâneo de criança.

A introdução das crianças como protagonistas em obras literárias também serviu para que fosse desconstruída a idealização da infância que foi trazida por uma literatura anterior na qual as crianças se faziam presente não como verdadeiras representações, seres sociais, mas como metáforas para aquilo que se acredita ser infância no imaginário adulto (MATA, 2006, p. 10).

Apesar dos avanços notados no campo da infância, ainda é possível afirmar que muito precisa ser desconstruído no que diz respeito à imagem da criança para a sociedade. É nessa premissa e na necessidade de se analisar crianças protagonistas que carregam subjetividade e são agentes ativos no seu próprio desenvolvimento que se justifica a realização desse trabalho. Além disso, se viu necessário abordar as crianças nas narrativas de King, uma vez que elas estão presentes na maioria de suas obras. Unindo os estudos do medo e da infância por meio da literatura, o presente trabalho pretende identificar e analisar brevemente os medos infantis presentes na relação entre as crianças protagonistas e o antagonista do romance *IT: a coisa*, de Stephen King (2014). No romance, King coloca um grupo de crianças frente a uma imagem muito icônica no universo das histórias de terror, o palhaço. Na história, o palhaço é uma entidade maligna denominada de 'a coisa', que se alimenta das pessoas e de seus medos, e que também é capaz de mudar de forma, não se limitando só ao palhaço.

Como mencionado, é importante frisar o papel que as crianças têm nas narrativas de King em geral. Como apontado por Strengell (2005, p. 209, tradução nossa), "A maioria das crianças e adolescentes fictícios de King são forçados a lidar com as complexidades sombrias do mundo adulto pelas quais eles não são responsáveis [...]"⁴. Entretanto, mesmo atribuindo esse papel de vítima às crianças, King também confere-lhes características como força e coragem que faltam em seus personagens adultos, uma vez que perderam tais atributos no processo de amadurecimento.

Esse trabalho seguiu a lógica de análise qualitativa da narrativa, através de excertos retirados do romance em questão. Essa investigação se deu através de dois processos maiores que foram o de análise das personagens através da ótica da teoria literária e o de análise dos medos das personagens presentes nos trechos, compreendendo os processos que ocorrem com

⁴"Most of King's fictional children and adolescents are forced to cope with the dark complexities of an adult world for which they are not responsible". A tradução foi feita uma vez que não há outra preexistente.

os sujeitos crianças quando isso ocorre. Mais detalhadamente, os procedimentos e pressupostos teóricos serão descritos em seguida.

Uma vez que se pretende averiguar o medo na narrativa se fez necessário tomar as personagens como categoria de análise. Para tal, esteve em foco o papel que cada uma das crianças desempenha no enredo. Contudo, pela ótica de Brait (1985. P.47), “as personagens de um romance agem umas sobre as outras e revelam-se umas pelas outras”, isto é, elas não foram vistas só em suas especificidades individuais, mas também como atuam em conjunto. Já para a análise e conceituação do medo como sentimento, foi abordado Tuan (2005) e para exploração do antagonista e suas características, Jeha (2007).

2 As crianças na narrativa

Na narrativa, está clara a posição das crianças como protagonistas da história. Contudo, além de personagens centrais, é possível classificá-las, seguindo a conceituação proposta por Brait (1985, p. 41), como personagens redondas, isto é, elas possuem certo grau de complexidade de caráter, diversas qualidades e são multifacetadas. No exemplo a seguir é possível averiguar a dinamicidade de uma das personagens centrais, a personagem Bill Denbrough de 12 anos faz reflexões sobre amar, sentir falta do seu irmão mais novo e aceitar a morte dele: “Em sua mente, as ideias não passavam de uma confusão incoerente. Mas seu coração caloroso e desejoso entendia, e isso era tudo que importava” (KING, 2014, p. 242). No trecho anterior são descritas características psicológicas da personagem, através dessa descrição é perceptível a profundidade dos pensamentos da personagem, ele se encontra num duelo consigo mesmo pois mesmo que seu lado emocional entenda a morte do irmão e ainda continue a amá-lo, a morte ainda lhe causava uma confusão mental.

Essa dualidade de sentimentos na fase de luto expressa pela personagem no excerto anterior atribui um traço de multiplicidade de uma única personagem uma vez que ele representa um estágio de luto muito particular daquele determinado indivíduo e que pode gerar comoção em determinados leitores, mas também mostra uma dor que se faz presente no luto de uma forma geral, havendo aí, a presença de uma imagem particular e ao mesmo tempo total do ser humano.

Em outro momento, o narrador cria uma situação hipotética sobre como Ben Hanscom, de 11 anos, reagiria se alguém o perguntasse sobre solidão:

Se alguém tivesse perguntado a ele “Ben, você é solitário?”, ele teria olhado para essa pessoa com surpresa genuína. [...] Ele não tinha amigos, mas tinha seus livros e seus sonhos. [...] Solitário? ele poderia ter perguntado em reposta, sinceramente sem entender. (KING, 2014, p. 177)

Ben mostra-se capaz de moldar seu meio social de modo que a falta de amigos não o faz se sentir só. Ele encontra o conforto em traços de sua própria identidade, identidade essa que é construída pelo indivíduo que está inserido e participa ativamente da sociedade, uma vez que, segundo Jenkins (2008, p. 17), todas as identidades humanas são identidades sociais. Além disso, é perceptível que a personagem atribuiu um significado particular para a solidão que vai de encontro com o que se é comumente atribuído a esse sentimento, de que ser solitário é não ter pessoas ao seu redor. Mais uma vez os comportamentos das personagens se mostram imbuídos de muita complexidade, é possível perceber pelos trechos mencionados que os protagonistas são revestidos de camadas de personalidade muito bem construídas pelo autor.

Ao final do romance, o narrador faz a seguinte afirmação: “Ele talvez não passasse de um garoto gordo e medroso quando as férias começaram, mas era mais do que isso agora; assim como todos eles, ele também tinha mudado” (KING, 2014, p.909). Com isso, é possível perceber claramente a dinamicidade no desenvolvimento dos protagonistas uma vez que há uma mudança de caráter no decorrer da história. Diferentemente de personagens planos, que são estáticos, as crianças em *It, a coisa*, se modificam durante o decorrer dos eventos narrados e tornam-se diferentes de como são inicialmente descritos.

3 As crianças e o medo

No romance em discussão, o antagonista, a coisa, é descrito como uma criatura metamorfa, ou seja, que pode assumir qualquer forma que desejar, além disso, também é afirmado que essa criatura já habitava a Terra desde o princípio da vida no planeta, isto é, quando só havia animais, e ganha mais força quando a raça humana passa a existir (KING, 2014). Partindo dessas descrições, é possível estabelecer alguns paralelos entre o sentimento do medo em si e essa personagem.

Como abordado na introdução, Delumeau (1989, p.23-24) afirma que o medo não está presente só nos seres humanos, mas também nos animais. Além de corroborar essa ideia de que o medo está presente em todos os seres vivos, Tuan (2005, p.9) acrescenta dizendo que “a imaginação aumenta imensuravelmente os tipos e a intensidade do medo”. Assim, uma vez que a imaginação é uma conduta restrita aos seres humanos, isso significa que o medo ganha uma nova força quando tratado junto ao psicológico humano, o que também acontece com a Coisa no romance. No trecho a seguir é perceptível essa ligação entre a intensidade do medo e a imaginação humana: “a Coisa descobriu uma profundidade de imaginação aqui que era quase nova, quase digna de atenção. Essa qualidade de imaginação deixava os alimentos muito

suculentos” (KING, 2014, p. 977). Levando em conta que essa personagem se alimenta de medos fica ainda mais clara a conexão que foi estabelecida por Tuan (2005) de que a imaginação fomenta a criação e a intensidade dos medos.

No excerto a seguir, a personagem Bill esclarece o que é a criatura que estava assolando a cidade: “Glamour, disse ele, era o nome gaélico da criatura que estava assombrando Derry; [...] um ser mágico do mal que conseguia ler sua mente e assumir a forma daquilo que mais provocava medo em você” (KING, 2014, p. 654). Assim como a habilidade da criatura de se tornar algo específico para cada pessoa o sentimento medo também possui um caráter subjetivo, uma vez que ele advém e proporciona experiências individuais e, de certo modo, exclusivas para cada ser humano. Jeha (2007, p. 8) afirma que “De um modo ou de outro, os monstros dão um rosto (ou não) ao nosso medo do desconhecido, que tendemos associar ao mal a ser praticado contra nós”. Tal ideia se aplica à figura do palhaço no romance de King cuja imagem amedrontadora típica dos monstros das narrativas de terror se corporifica através dos medos das crianças protagonistas.

Quando se trata de infância e desenvolvimento infantil, é vital trazer à tona a questão da importância dos pais, principalmente a mãe, como base de sustentação na qual a criança irá se apoiar para definir o alcance de seu mundo e assim sentir-se segura para se aventurar por ele. Entretanto, esses limites expressos pelos pais nem sempre são verdadeiros uma vez que podem variar simplesmente pelo seu humor e, além disso, essas figuras parentais muitas vezes utilizam do medo para disciplinar a criança por acreditarem que devem controlá-la a todo custo (TUAN, 2005, p. 15). No romance de King, a mãe de Eddie Kaspbrak, de 11 anos, faz uso do medo como forma de disciplinar e proteger o seu filho, como pode ser percebido no próximo trecho, ela diz ao seu filho que ele possui diversas doenças quando na verdade é só uma maneira dela superproteger o filho: “Ela contaria que às vezes era melhor para uma criança, principalmente uma criança delicada como Eddie, pensar que estava doente em vez de realmente ficar doente” (KING, 2014 p. 776).

Ainda sobre Eddie, em outro momento da narrativa o farmacêutico do garoto conversa sobre ele e explica que o remédio de asma dele não passa de um placebo: “Seu remédio de asma funciona na sua mente, e não no seu corpo. Sua asma é resultado de um aperto nervoso do diafragma que é ordenado por sua mente... ou por sua mãe” (KING, 2014, p. 753). Esse fragmento reforça ainda mais o fato de que a mãe da personagem se utiliza do medo para disciplinar seu filho, inculcando-lhe a ideia de que ele está doente mesmo ele sendo completamente saudável. Esse medo se confirma quando analisada a aparição do antagonista para Eddie:

A pele da testa dele estava aberta. O osso branco, coberto por uma membrana de muco amarelo, estava visível como a lente de um holofote turvo. O nariz

era uma ponte de cartilagem acima de dois vãos vermelhos. Um olho era azul e alegre. O outro buraco estava preenchido por uma massa de tecido esponjoso preto-amarronzado. (KING, 2014, p. 306).

No trecho, o vilão se transfigura em uma criatura que possui um corpo completamente coberto de doenças, sendo uma representação extrema do medo de Eddie de ficar doente, que como visto, foi na verdade inculcado pela sua mãe.

Outro tipo de medo presente na narrativa é o que está associado aos animais, de um modo geral. Tuan (2005, p. 23) explica que as causas dos medos de animais presentes em crianças podem ser difusas e complexas de se definir, entretanto, ele afirma que um pequeno incidente na infância envolvendo algum tipo de animal pode gerar um trauma que, ocasionalmente, se transformará em medo. Esse tipo de comportamento pode ser observado na personagem Mike Hanlon, de 11 anos. No romance, por desleixo de sua mãe, Mike sofreu o ataque de um grande corvo quando tinha seis meses de idade e estava no seu carrinho dormindo e esse acontecimento marca, de forma inconsciente, o garoto. O afloramento desse medo é notado quando, mais uma vez, se analisa a forma como a Coisa aparece para ele: “Todos os nervos e reações de seu corpo pareceram paralisados, incluindo os que conduziam pensamentos. Não foi só o choque de ver um pássaro monstro, [...] mais do que tudo, foi o choque do puramente inesperado” (KING, 2014, p. 273). A Coisa mais uma vez personifica o medo da personagem em questão, dessa vez aproveitando-se de um trauma dos primeiros meses da infância.

It, a coisa, se inicia com a morte do irmão mais novo de Bill Denbrough, que é atacado pela criatura antagonista do romance. Depois desse acontecimento, Bill, como já foi descrito, começa a refletir bastante sobre a morte do irmão e desenvolve um trauma que mais tarde se torna um medo de encarar o fato de que seu irmão havia morrido, Bill se culpa bastante pela morte do irmão. Assim como para os demais protagonistas, esse medo fica claro quando a Coisa toma a forma do irmão morto de Bill como meio de assombrá-lo: “Era George andando pelo túnel na direção dele, George, ainda vestido com a capa amarela manchada de sangue. Uma das mangas pendia inutilmente. O rosto de George estava branco como queijo, e os olhos eram prateados e brilhantes. Estavam fixos nos de Bill” (KING, 2014, p. 1007). Tuan (2005, p.31) atribui ao desenvolvimentodo medo da morte, em crianças, um certo grau de maturidade. Sendo assim, pode-se perceber, no romance, que Bill, diferentemente dos seus amigos, possui esse grau de maturidade, isso pode ser notado na maneira como ele se torna o líder do círculo de amigos, como citado em:

Eles só estavam esperando que ele dissesse a eles o que fazer agora. [...] Por que eu?, ele queria gritar para os amigos, mas é claro que ele sabia isso também. Era porque, gostando ou não, ele tinha sido designado para a posição. Porque ele era o homem das ideias, porque tinha perdido um irmão para o que quer que aquilo fosse, mas, mais do que tudo, porque tinha se

tornado, de uma forma obscura que jamais entenderia completamente, o Big Bill. (KING, 2014, p. 641-642).

Além disso, a maturidade da personagem também pode ser percebida quando se compara a fonte do seu medo com a dos outros protagonistas. Bill possui um medo que é subjetivo, já os seus amigos possuem medos causados por fatores externos, sejam eles um ambiente ameaçador, como o pássaro de Mike, ou provocado por um agente externo como a mãe de Eddie.

Outro ponto bastante relevante a ser analisado sobre Bill Denbrough é o seguinte, no romance é descrito que ele possui um distúrbio de fala conhecido como gagueira e, após a morte do irmão, ele descreve que a sua gagueira piorava toda vez que ele lembrava do ocorrido ou toda vez que ficava face a face com o seu medo da morte (KING, 2014, p. 143). No desfecho do romance, os protagonistas descobrem que para vencer o antagonista eles devem enfrentar seus medos, cada um à sua maneira. No caso de Bill, ele encontra força para o enfrentamento pronunciando uma frase que sua fonoaudióloga o havia ensinado para destravar a língua, a qual, até aquele momento, ele nunca conseguira realizar, sempre gaguejando algum som ou sílaba:

— Ele soca postes de montão! — gritou Bill. [...] A coisa-George se encolheu sibilando, colocando a mão sobre o rosto em um gesto de afastamento. [...] — Ele soca postes de montão e insiste que vê assombração! — trovejou Bill. Ele avançou para cima da coisa-George. — Você não é fantasma! George sabe que eu não queria que ele morresse! Meus pais estavam errados! Eles descontaram em mim e isso foi errado! Você está me ouvindo? A coisa-George se virou abruptamente, guinchando como um rato. [...] A Coisa estava perdendo sua forma, se tornando amorfa. (KING, 2014, p. 1009).

Para alguns tipos de medo, aqueles mais delicados, como o da morte “a resposta mais adequada é a palavra falada ou escrita” (TUAN, 2005, p. 33) e é isto que se observa no excerto anterior. Bill consegue utilizar da palavra falada para enfrentar a Coisa expondo seus sentimentos em voz alta e, além disso, vence a barreira da gagueira, o que simboliza uma fala ainda mais imponente por ser mais inteligível e ininterrupta.

Conclusão

Com base no que foi exposto e analisado, é possível inferir que a Coisa, antagonista do romance, é um monstro que personifica tanto de forma literal os medos como também de forma figurada, sendo apenas uma representação dos medos na infância. Isso fica claro quando observado que ao mesmo tempo em que ele é um ser físico que toma a forma do seu principal medo, como o ‘leproso’ para Eddie e o irmão morto para Bill, ele é combatido através do puro enfrentamento desses medos, isto é, sem necessidade de ações físicas sobre ele. Sendo assim,

ele pode ser categorizado como uma representação dos medos tanto subjetivos como aqueles provenientes do ambiente.

No romance, King coloca um grupo de crianças frente a uma imagem muito icônica no universo das histórias de terror, o palhaço. Na história, o palhaço é a entidade maligna denominada 'a Coisa', que se alimenta das pessoas e de seus medos. Rabinowitz (2017) aponta algumas características como responsáveis por gerar o medo da figura do palhaço. Em primeiro lugar, o ser humano depende muito de expressões faciais para determinar não só as emoções da outra pessoa como também suas intenções, a maquiagem do palhaço cristaliza sua expressão e impossibilita essa leitura gerando, assim, desconfiança. Em segundo lugar, pessoas que se mostram constantemente felizes costumam levantar suspeita, isto é, não são confiáveis. Por fim, coisas que são familiares, mas que, por algum motivo, fogem um pouco do normal, tendem a ser indesejáveis, no caso do palhaço se tem um ser humano, que representaria o lado familiar ao cérebro, mas que porta roupas, maquiagem e atitudes que são, de certo modo, estranhas.

Sobre as crianças que protagonizam a narrativa, é possível concluir que elas representam uma criança que está sob uma ótica na qual elas são retratadas como seres realmente sociais e que possuem autonomia e singularidade. Os seus papéis de protagonistas e personagens redondos evidenciam bastante esse ponto, a subjetividade de cada um é notável através dos diálogos e das reflexões que eles fazem ao longo da narrativa e através da maneira como são descritos pelo narrador, isto é, suas personalidades. Além disso, a própria presença do medo em cada um também demonstra certo nível de subjetividade e individualidade.

Com isso, conclui-se que o romance *It, a coisa*, de Stephen King, consegue abordar o medo através de diversos prismas. Ele traz à tona, através do antagonista, uma visão geral do medo em si, ou seja, como ele pode se mostrar e como pode ser enfrentado e combatido, e, pela utilização de crianças no enredo, o autor consegue evocar diferentes tipos de medos, os físicos e os psicológicos, que atingem as crianças e jogar luz sobre o processo de confronto desses medos, tratando desde as suas origens, passando pelos processos de convivência com eles e culminando na superação desse sentimento.

Referências

ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Tradução D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BRAIT, B. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1985.

CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 2010.

DELUMEAU, J. *História do medo no ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GANCHO, C. V. *Como Analisar Narrativas*. São Paulo: Ática, 1991.

LOVECRAFT, Howard Phillips. *O horror sobrenatural em literatura*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

JEHA, Julio. *Monstros e monstruosidades na literatura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

JENKINS, Richard. *Social identity*. 3. ed. Abingdon: Routledge, 2008. 257 p. v. 1. ISBN 0-203-92741-9.

JAMES, A.; PROUT, A. (orgs.). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Basingstoke: Qe Falmer Press, 1990. 248p.

KING, Stephen. *It: a coisa*. Tradução Regiane Winarski. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. 1103 p. v. 1.

MATA, Anderson Luís Nunes. *O silêncio das crianças: representações da infância na narrativa brasileira contemporânea*. Orientador: Prof. Dra. Regina Dalcastagnè. 2006. Dissertação de mestrado (Graduado em Letras) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

RABINOWITZ, D. *Here's why people are afraid of clowns -- and what you can do to get over it*: 16 set. 2017. Entrevista concedida a Chris Snyder. Disponível em:

<<https://www.businessinsider.com.au/why-people-afraid-clowns-phobia-coulrophobia-it-movie-2017-9>>. Acesso em: 22/12/2020

SANTOS, Luciana Oliveira dos. *O medo contemporâneo: abordando suas diferentes dimensões*. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 23, n. 2, p. 48-49, junho 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000200008>.

STRENGELL, Heidi. *Dissecting Stephen King: From the Gothic to Literary Naturalism*. 1. ed. Madison: The University of Wisconsin Press, 2005.

TUAN, Yu-Fu. *Paisagens do medo*. Tradução Lívia Oliveira. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2005.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO
Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 11:

CRÍTICA FEMINISTA E A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: TENSÕES DE GÊNERO NA LITERATURA ESCRITA POR MULHERES



Úrsula: o silenciamento da mulher negra

Ana Caroline Ferreira da Silva¹

Marcelle de Lemos Vilela Quirino²

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Josilene Pinheiro-Mariz³

RESUMO

Úrsula foi o primeiro romance brasileiro escrito por uma mulher negra, Maria Firmina dos Reis, no ano de 1859, período no qual a escravidão era vigente no Brasil. O livro mostra de forma pungente a posição da mulher perante a sociedade que silenciava a voz feminina, como é possível enxergar através das personagens Úrsula e Susana. Este trabalho tem como objetivo analisar o silenciamento feminino negro no âmbito literário, dando-se enfoque à escritora em questão, sobretudo na voz da personagem Suzana. Discutir esta temática é relevante para que possamos mostrar que ainda hoje há pouco espaço para que mulheres negras sejam reconhecidas e ainda protagonistas em narrativas. Utilizaremos como pressupostos teóricos para esta pesquisa a pensadora bell hooks (2019), que tem uma vasta discussão sobre a marginalização da mulher negra. A metodologia utilizada é a bibliográfica e, com o desenvolvimento desta pesquisa, pretende-se também questionar e formular hipóteses sobre os motivos pelos quais ocorreram e ainda ocorrem esses apagamentos no âmbito literário.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher; Negra; Silenciamento.

1 Introdução

Maria Firmina dos Reis era uma mulher, negra e nordestina, nasceu em São Luiz do Maranhão, em 11 de Outubro de 1822. Porém, muitos livros registram que seu nascimento ocorreu no ano de 1825, pois foi o ano em que sua mãe a batizou após um período no qual Firmina ficou doente.

A mãe da escritora chamava-se Leonor Felipa e era uma escrava forra, há algumas suspeitas de que o pai da autora foi um amigo do ex-proprietário de Leonor, no entanto, Firmina se declarava bastarda, pois em sua certidão de batismo não constava o nome do seu pai.

Maria Firmina foi professora de primeiras letras, por influência de um primo com quem conviveu, ao morar na casa de uma tia mais abastada por parte da família de sua mãe. Ao se

¹ Graduanda em Letras - Português/Francês pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: anacarolinee.f@outlook.com

² Graduanda em Letras - Português/Francês pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: marcelleemosvilela@gmail.com

³ Professora Doutora, Unidade Acadêmica de Letras, UFCG, Campina Grande – PB. E-mail para contato: jsmariz22@hotmail.com

aposentar, em 1880, fundou a primeira escola mista e gratuita do estado do Maranhão. Morreu pobre e aos cuidados de uma ex-escrava da qual criou o filho.

Em 1859, usando o pseudônimo *uma maranhense*, Maria Firmina dos Reis lança aquele que seria considerado o primeiro romance brasileiro escrito por uma mulher negra. Composto por pouco mais de 150 páginas, relatadas por um narrador observador e onisciente, o qual se mostra empenhado em expor os valores e a realidade das vidas que conta, vemos retratados, além de uma história de amor e suas reviravoltas, as mais diversas formas de sofrimento.

Enquanto aves entoam “*seus meigos cantos de arrebatadora melodia*” (FIRMINA, 1859, p.20), em tardes que “*parecem resumir em si quanto de belo, de luxuriante, e de poético ostenta o firmamento do equador*” (FIRMINA, 1859, p.153), acompanhamos a trajetória de mulheres oprimidas por maridos tiranos, irmãos ciumentos ou homens que não suportam a ideia de seu amor não ser correspondido, e, principalmente, pessoas escravizadas narrando seu cativeiro, falando sobre as tristezas que carregam no coração, resultado de sua condição.

Sobre a escravidão, Maria Firmina inova ao retratá-la por um ponto de vista inédito em uma época em que a política e a literatura eram feitas, muitas vezes, por e para homens brancos, sem levar em consideração as dores e as opiniões daqueles tidos como pouco dignos, instruídos ou importantes.

A história tem como personagens principais: Úrsula, Tancredo, Susana, Túlio e Fernando, sendo este último o antagonista da história. Como personagens secundários o romance apresenta: Luísa B., Paulo B., os pais de Tancredo, Adelaide, o padre e Antero.

Ao longo do texto, a autora retrata as mulheres como figuras reclusas e subservientes aos desígnios dados pelos personagens masculinos e, com base nisso, nosso trabalho irá expor um pouco como o silenciamento da mulher negra é abordado na obra de Firmina, bem como se estrutura o apagamento da mulher negra no âmbito literário.

Nas considerações finais, iremos abordar sobre possíveis soluções para este apagamento da figura feminina no universo literário, bem como vamos discutir sobre as conclusões as quais chegamos ao final de nossa pesquisa.

2 O lugar do negro na sociedade

Inicialmente, iremos abordar qual era o lugar do negro tanto na literatura quanto na sociedade desde a época em que o romance *Úrsula* foi escrito, pois tal fato mostra o porquê da grandiosidade desta obra.

Firmina escreveu seu livro numa época na qual a escravidão era legalizada no Brasil e, nesse período e em períodos anteriores, é comum encontrar a figura do negro representada de forma animalesca, como um objeto, sem sentimentos, sem personalidade relevante.

Sobre essa questão, acima mencionada, a autora Linda M. Heywood lembra como os europeus costumavam retratar, por exemplo, Jinga, uma rainha africana que enfrentou durante o século XVII, de maneira sábia e feroz, as investidas colonialistas dos europeus em seu território como pode-se observar através do trecho a seguir:

A rainha Jinga, que, durante o século XII, governou o Ndongo, um reino da África Central localizado onde hoje é uma parte do norte de Angola, chegou ao poder graças à bravura militar, à manipulação habilidosa da religião, à diplomacia bem-sucedida e à notável compreensão da política. Apesar de seus feitos extraordinários e de seu reinado de décadas, comparável ao de Elizabeth I da Inglaterra, ela foi difamada por seus contemporâneos europeus e escritores posteriores, que a acusaram de ser uma selvagem incivilizada que encarnava o pior do gênero feminino. Na época, os europeus a retrataram como uma canibal sanguinária que não exitava em assassinar bebês e trucidar seus inimigos. Acusaram-na também de desafiar as normas do gênero ao vestir-se como homem, liderar exércitos, ostentar haréns de homens e mulheres e rejeitar virtudes femininas de criar e cuidar dos filhos. Muito mais tarde, escritores do século XVIII e XIX criaram relatos fictícios sobre Jinga, retratando-a como uma mulher degenerada, movida por desejos sexuais heterodoxos, que se regozijava com rituais bárbaros. (HEYWOOD, 2019, p.7)

Pode-se ver, portanto, através do exemplo de Jinga que o negro e, principalmente, a mulher negra eram seres desconsiderados como humanos e por muito tempo foram representados como animais irracionais capazes das maiores atrocidades imagináveis. Djamila Ribeiro cita, inclusive, que o termo *mulata/o* foi criado como forma de comparar o negro às mulas no trecho a seguir disposto:

No início do mês, eu e a ativista Stephanie Ribeiro escrevemos para um grande jornal um manifesto pelo fim de estereótipos como o da *Globeleza*. Nesse artigo, criticamos o termo “mulata” e seu uso ofensivo: Para começar o debate em torno dessa personagem, precisamos identificar o problema contido no termo. Além de ser uma palavra naturalizada pela sociedade brasileira, ela é presença cativa no vocabulário dos apresentadores, jornalistas e repórteres da emissora global.

A palavra, de origem espanhola, vem de “mula” ou “mulo”: aquilo que é híbrido, originário do cruzamento entre espécies. Mulas são animais nascidos da reprodução de jumentos com éguas ou de cavalos com jumentas. Em outra

acepção, são resultado da cópula do animal considerado nobre (equus caballus) com o animal dito de segunda classe (equus africanus asinus).

Sendo assim, trata-se de uma palavra para indicar a mestiçagem, impureza, mistura imprópria, que não deveria existir. Empregado desde o período colonial, o termo era usado para designar negros de pele mais clara, frutos de estupro de escravas pelos senhores de engenho. (...) (RIBEIRO, 2018, p.99)

Desconstruindo totalmente essa visão, acima relatada do negro, Maria Firmina traz, no livro *Úrsula*, Túlio e Susana como dois escravos plenos de sentimento e consciência sobre a sua condição em uma sociedade extremamente racista podemos ver tal característica da obra nos trechos que se seguem:

-(...) O sangue africano fervia-lhe nas veias; o mísero ligava-se à odiosa cadeia da escravidão; e em balde o sangue ardente que herdara de seus pais, e que o nosso clima e a servidão não puderam resfriar, em balde – dissemos – se revoltava, porque se lhe erguia como barreira – o poder do forte contra o fraco!... (FIRMINA, 1859. p.22.)

Senhor Deus! Quando calará no peito do homem a tua sublime máxima – ama a teu próximo como a ti mesmo –, e deixará de oprimir com tão repreensível injustiça ao seu semelhante!... Àquele que também era livre no seu país... Àquele que é seu irmão? E o mísero sofria; porque era escravo, e a escravidão não lhe embrutecera a alma; porque os sentimentos generosos, que Deus lhe implantou no coração, permaneciam intactos e puros como a sua alma. Era infeliz, mas era virtuoso; e por isso seu coração enterneceu-se em presença da dolorosa cena, que se lhe ofereceu à vista. (FIRMINA, 1859. p.23.)

Assim, pode-se ver através do pensamento de Túlio, nas citações supramencionadas, que este é um ser humano como qualquer outro e que sofre com sua condição de cativo em uma sociedade que diferencia e valoriza as pessoas pela sua cor de pele. Firmina traz a humanização do negro, mostrando um aspecto diferente do que a literatura e a sociedade promoviam, e muitas vezes ainda promovem atualmente, como mencionou Ribeiro ao relatar o fato de uma emissora de televisão se referir a uma mulher como mulata.

Djamila Ribeiro aduz, diante disso, que:

O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas. (RIBEIRO, 2019, p.9.)

No mesmo sentido dispõe bell hooks que:

Como grupo, as mulheres negras estão numa posição peculiar na sociedade, não apenas porque, em termos coletivos, estamos na base da pirâmide ocupacional, mas também porque o nosso *status* social é inferior ao de qualquer outro grupo. Isso significa que carregamos o fardo da opressão sexista racista e de classe. (HOOKS, 2019 p. 45)

Tal reflexão, supracitada, mostra que para entendermos o porquê da representação do negro na literatura como animal ou compreendermos o tratamento que se dá ao negro até os dias atuais, inclusive no mercado literário, precisamos entender como o racismo se estruturou em nosso país desde a época da escravidão.

3 O lugar da mulher, sobretudo da mulher negra, no romance *Úrsula*

Embora percebamos que o romance é inovador ao retratar o negro como ser que pensa e sente, consoante ao seu ano de produção e publicação, ele ainda reproduz uma visão comum oitocentista da figura feminina. Em 1859 o Brasil era imperial e escravista, sendo assim, mulheres brancas ainda não possuíam direitos básicos como educação igualitária, voto, ou a própria liberdade de casar-se ou não. Mulheres negras tampouco, essas eram vistas como objetos sexuais ou seres que não sentiam, eram estupradas, arrancadas de seus países e trazidas para o Brasil em condições animais.

Segundo Grada Kilomba (2012):

Por não serem nem brancas nem homens, as mulheres negras ocupam uma posição muito difícil na sociedade supracista branca. Representamos uma espécie de carência dupla, uma dupla alteridade, já que somos a antítese de ambos, branquitude e masculinidade. (apud RIBEIRO, 2018, p.125)

Nessa leitura, uma das questões principais é que, por mais que sejam retratadas mulheres com papéis comuns à época, Maria Firmina Dos Reis consegue dar voz a essas personagens que por muito tempo foram silenciadas, tanto na sociedade como na literatura. A presente escritora destina um capítulo para cada uma das personagens femininas, para que essas, de certa forma, expressem suas angústias e sentimentos.

Em *Úrsula*, somos apresentados a cinco figuras femininas: a mãe de Tancredo, que não possui nome na narrativa; Luiza B; Adelaide; Susana e a própria *Úrsula*. Com exceção de Susana, essas personagens correspondem a típica figura feminina representada pelo romantismo: seres delicados, puros, virginais, que vivem para serem adorados e cuidar dos filhos. No entanto, a

literatura da época e a própria sociedade não enxergavam a mulher como ser único, que possui vontades e opiniões sem que esses girassem em torno de figuras masculinas.

Ela antes tão descuidosa, ela no arrebol da vida, no primeiro despontar da existência, tão bela, tão pura, tão ingênua e tão louçã; porque sentia esse desejo irresistível de engolfar-se em tristes pensamentos, que lhe davam a um tempo prazer e pena. (FIRMINA, 1859, p.43.)

Meu pai era para com ela um homem desapiedado e orgulhoso – minha mãe era uma santa e humilde mulher. (FIRMINA, 1859, p.60.)

Nessas passagens que falam, respectivamente, sobre Úrsula e a mãe de Tancredo, podemos notar que ao passo que mulheres brancas eram símbolo de santidade e adoração, eram também sentenciadas a tutela de maridos impiedosos e ruins, tendo assim suas opiniões e desejos invalidados. De nada adiantava serem idolatradas como seres puros e angelicais se, na prática, seus problemas e angústias não eram ouvidos, não tinham liberdade nem direitos civis.

No que diz respeito a mulher negra a questão era e ainda é duplicada, pois mulheres negras além de sofrerem com a opressão sexista, ainda sofrem com a opressão étnica. Essas mulheres carregam, até hoje, o estereótipo construído em uma sociedade escravista, onde não eram adoradas nem vistas como santas e virginais, pelo contrário, eram vistas como impuras, como representação do pecado e como animais que não sentiam. Nós podemos encontrar essa representação no romance, através do contraste entre as personagens Úrsula e Susana, como pode-se perceber no seguinte trecho:

Nos dois últimos dias não houve mais alimento. Os mais insofridos entraram a vozear. Grande Deus! Da escotilha lançaram sobre nós água e breu fervendo, que nos escaudou e veio dar a morte aos cabeças do motim. A dor da perda da pátria, dos entes caros, da liberdade foi sufocada nessa viagem pelo horror constante de tamanhas atrocidades. Não sei ainda como resisti – é que Deus quis poupar-me para provar a paciência de sua serva com novos tormentos que aqui me aguardavam. (FIRMINA, 1859, p.117.)

Mesmo a história de vida da personagem Úrsula sendo descrita como solitária e ingênua, essa ainda tinha sua mãe – mesmo que doente – , tinha uma casa, conforto, momentos de felicidade, era amada e querida. Susana, por ser negra, fora submetida a situações desumanas de extrema violência, trazida a força de seu país na África, obrigada a deixar sua família e tudo que uma vez conheceu, como mostrado no trecho acima transcrito.

Ademais, conforme Djamila isso ocorre: “Porque branco não é uma cor, é uma afirmação política, assim como negro. Representa uma história de privilégios, escravatura, colonialismo, uma realidade cotidiana.” (RIBEIRO, 2018, p.110)

Por fim, a forma distinta como Úrsula e Susana morreram, demonstra nitidamente os papéis e o silenciamento tanto da mulher negra quanto da branca, naquela sociedade. Enquanto Úrsula morrera, embora louca, sob uma cama confortável, com suas necessidades básicas preenchidas, Susana fora esquecida em um quarto úmido, sem comida e sem o mínimo dos recursos básicos.

4 Escritoras negras na sociedade literária

Maria Firmina dos Reis viveu em uma época em que as condições do gênero feminino e raciais eram marginalizadas socialmente, a mulher era submissa ao homem e não tinha, muitas vezes, liberdade de escolha, sem nenhum direito, ou com direitos limitados. A escritora foi a primeira romancista maranhense afrodescendente, que teve a coragem de retratar em suas produções a opressão e a violência cometida contra um povo.

Firmina, mulher negra e de educação simplória, vivenciou um período no qual as campanhas abolicionistas estavam a todo vapor. E, diante do contexto social que presenciava, a escritora produziu o romance *Úrsula*, que mostra a real face da mulher e do negro. Iniciando a narrativa, a autora apresenta no prólogo a frase:

Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem que corrigem, com uma ilustração misérrima, apenas conhecendo a língua de seus pais, e pouco lida, o seu cabedal intelectual é quase nulo. (FIRMINA, 1859, p.13)

Maria Firmina vivenciou um período marcado por opressões raciais, de gênero e sociais, ela teve a ousadia de evidenciar em suas obras o negro com um olhar diferente de outras construções ideológicas, até então, mostrados pelo olhar de outros escritores. Firmina justifica nessa frase, acima mencionada, o porquê achava que o seu romance vai valer pouco, já que

escrito por uma mulher negra, pobre, brasileira de educação acanhada, diferente de escritores, do gênero masculino e brancos, reconhecidos na sociedade da época.

No romance *Úrsula*, a escritora proporciona ao leitor a visão de dois mundos, de modo que um leitor desavisado pode achar que o livro trata apenas do envolvimento romântico entre dois jovens brancos, no entanto, a autora traz muito mais que isso, ela nos oferece uma visão de como era a vida dos escravos em pleno período de repressão e opressão dos negros no período em que a escravidão era legalizada. Nas últimas páginas do romance, ao narrar a morte da escrava Susana, Maria Firmina denuncia os maus tratos ao qual o povo negro era submetido:

Levem-na! – tornou acenando para Susana – Miserável! Pretendeste iludir-me... saberei vingar-me. Encerrem-na na mais úmida prisão desta casa, ponha-se-lhe corrente aos pés e à cintura, e a comida seja-lhe permitida quanto baste para que eu a encontre viva. Susana ouviu tudo isto com a cabeça baixa; depois ergueu-a, fitou aos céus, onde a aurora começava a pintar-se, como se intentasse dar à luz seu derradeiro adeus, e de novo volvendo para o chão, exclamou: — Paciência! (FIRMINA, 1859, p.192)

O discurso de Firmina possibilitou mostrar a voz do negro através de sua escrita, como uma estratégia para abordar assuntos raciais de uma forma honesta, pautadas em suas vivências. A autora ousa, ao dar voz a uma personagem negra, para que essa contasse as reais questões da escravidão sob o olhar do escravo. A Preta Susana, que descreve sua vida na África, terra onde tinha a verdadeira liberdade, faz um relato através da sua voz e da sua memória das condições da trajetória dos negros cativos até chegarem ao Brasil:

Ainda não tinha vencido cem braças de caminho, quando um assobio, que repercutiu nas matas, me veio orientar acerca do perigo iminente, que aí me aguardava. E logo dois homens apareceram, e amarraram-me com cordas. Era uma prisioneira – era uma escrava! Foi em balde que supliquei em nome da minha filha, que me restituíssem a liberdade: os bárbaros sorriam-se de minhas lágrimas, e olhavam-me sem compaixão [...] Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é necessário à vida passamos nessa sepultura até que abordamos as praias brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como animais ferozes das nossas matas que se levam para recreio dos potentados da Europa. (FIRMINA, 1859, p. 116-117)

Diante disso, e considerando que já se passaram mais de 200 anos desde que Maria Firmina ousou abordar a temática por meio da voz de personagens negros, levantam-se os questionamentos: Quantas autoras negras conhecemos? Quantas autoras negras já nos foram

apresentadas durante os anos que passamos na escola ou na faculdade? A resposta que possivelmente iremos obter será: conhecemos poucas escritoras negras ou até nenhuma. Mas por que isso acontece? Por que o silenciamento de escritoras negras na sociedade passa despercebido?

Para respondermos esses questionamentos podemos observar o que Djamila Ribeiro dispõe em seu livro *Pequeno manual antirracista* que: “O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal e ser seguido” (Ribeiro, 2018, p.24)

Maria Firmina dos Reis vem para mostrar que durante o ano de 1859, já existiam mulheres negras atuando dentro do ambiente literário, e tomando posicionamento perante assuntos até então pouco abordados pelos escritores do período e, mesmo a escritora possuindo uma vasta produção intelectual de grande importância para a literatura brasileira, não obteve o reconhecimento que outros autores obtiveram, sem, por vezes, produzir da forma como ela produziu suas obras, e, que devido a suas condições de gênero, raciais e sociais, permaneceram em “silêncio” por 116 anos.

Os contos *Escrava* e *Gupeva* fazem jus à maneira da escritora trazer para o âmbito literário a história contada pela perspectiva dos desfavorecidos, dos oprimidos, que não têm poder e nem lugar de fala, pois conforme Djamila Ribeiro: “Essa divisão social existe a séculos, e é exatamente a falta de reflexão sobre o tema que constitui umas das bases para a perpetuação do sistema de discriminação racial.” (Ribeiro, 2018, p.25)

Sendo assim, podemos dizer que o apagamento e silenciamento da mulher negra na sociedade literária, resulta do fato de que a formação histórica da nossa sociedade é pautada em anos de escravidão, tendo como reflexo e resultado disso o racismo.

As escolas apresentam para seus alunos um mundo no qual a cultura europeia é superior às outras, o que acaba por não mostrar a verdadeira história do Brasil, não abordam de fato como várias pessoas foram arrancadas de seus lares em países distantes, e trazidas contra sua vontade para serem usadas como objeto de exploração pela sociedade brasileira. Com isso, deixam de falar sobre como esse processo repercute no dias atuais, quando seria necessário trabalhar a importância e o quanto a cultura dos povos escravizados está presente no nosso dia-a-dia. Isso acaba por contribuir na perpetuação da opressão que existe contra o povo negro. E, assim, escritoras negras permanecem esquecidas e apagadas, e consoante Bell Hooks:

(...) Como grupo, as mulheres negras estão numa posição peculiar na sociedade, não apenas porque, em termos coletivos, estamos na base da pirâmide ocupacional, mas também porque o nosso *status* social é inferior ao de qualquer outro grupo. Isso significa que carregamos o fardo da opressão sexista e de classe. (HOOKS, 2019, p. 28.)

Desse modo, é necessário a compreensão de que estamos fadados a repetir os atos de apagamento e esquecimento contra o povo negro e, principalmente, contra mulheres negras, pois é comum que não seja de total conhecimento das pessoas a trajetória dessas personalidades na história.

Os indivíduos são naturalmente induzidos a não refletir sobre o porquê de os negros não ocuparem lugares e cargos importantes assim como os brancos ocupam. E, desse modo, somos cooptados a não refletir sobre a existência de escritoras negras que precisam e merecem ser reconhecidas por seus feitos.

Essas escritoras, em menção, devem ocupar o seu lugar na sociedade e, para isso, é necessário que as pessoas passem a se questionar sobre o que estão fazendo para contribuir para a luta antirracista, conforme Djamila Ribeiro: "(...) fazer perguntas, entender seu lugar e duvidar do que parece "natural" - é a primeira medida para evitar reproduzir esse tipo de violência, que privilegia uns e oprime outros." (RIBEIRO, 2018. p.22)

Considerações finais

Úrsula, como demonstrado ao longo desse trabalho, foi um romance transgressor. Mostrou a capacidade de uma mulher afrodescendente, filha de uma escrava forra, em pleno século XIX, antes da abolição da escravidão, de escrever uma obra de cunho abolicionista e feminista com tamanho primor que até os dias atuais continua sendo discutida.

Firmina conseguiu, através de seus personagens, mostrar a dura realidade vivida pelos cativos e pelas mulheres daquela época. Há uma clara distinção, como foi demonstrado, de como eram tratadas as mulheres negras, como Susana, e as mulheres brancas, como *Úrsula*.

A narrativa da história também traz um olhar sensível a questão do povo negro, pois, como dito anteriormente, enquanto outros escritores contemporâneos da autora, muitas vezes, representavam os negros de forma animalésca, os tratando como objetos incapazes de um

raciocínio lógico, no livro em comento Túlio e Susana se mostram como pessoas normais, sensíveis ao que acontece ao seu redor, com histórias próprias.

Infelizmente, por muito tempo não se valorizou as obras de Maria Firmina e isso nos levou aos seguintes questionamentos: Por que conhecemos tão poucas autoras negras? Será que a sociedade está dando espaço para que elas possam ser apreciadas no meio literário?

E como resposta, encontramos ao ler outras obras que abordam sobre o tema, que há um silenciamento da mulher negra tanto no meio sociedade, como no âmbito literário. Fato esse que dificulta a divulgação e o conhecimento por parte da sociedade dos trabalhos dessas mulheres.

O racismo ainda se encontra enraizado no modo como a sociedade dá abertura para a valorização de autoras afrodescendentes, pois até mesmo as publicações existentes, muitas vezes, ocorrem através de editoras menores ou menos conhecidas no Brasil, por exemplo.

É preciso, portanto, haver uma discussão sobre a mudança de perspectiva sobre a escrita de mulheres negras, pois a marginalização delas pela sociedade literária só ajuda a perpetuar o racismo estruturante que, infelizmente, ainda vigora em nossa sociedade.

Se estimular a leitura dessas autoras ainda no ambiente escolar seria um começo para se concretizar uma nova realidade onde todos possam ter iguais oportunidades e, como isso, poderem exercer o seu lugar de fala.

Referências
COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

HEYWOOD, Linda M. **Jinga de Angola: A rainha guerreira da África**. São Paulo: Todavia, 2019.

HOOKS, Bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. 4. ed. Atualização do texto e posfácio de Eduardo de Assis Duarte. Florianópolis: Mulheres; Belo Horizonte: PUC-Minas, 2004.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 12:

LITERATURA EM LÍNGUA DE SINAIS



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

Contação de história: Literatura em Língua de Sinais no ensino de Libras

Sonale Sintia Araújo de Santana Agra¹

Kívia Karla de Figueiredo Pereira²

Conceição de Maria Costa Saúde³

RESUMO

Este Artigo propõe discussões para abordar literatura em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em sala de aula, visando a adaptação sinalizada do conto Pinóquio. Apontamos opções lúdicas de sua aplicabilidade no ensino de literatura em Libras, proporcionando o desenvolvimento de habilidades literárias pelo público surdo. A proposta é integrar língua e literatura a partir do conto Pinóquio surdo (adaptação autoral), a fim de explorar aspectos educativos necessários à formação cidadã do discente, tendo em vista o caráter crítico e reflexivo da literatura. Fundamentado em KARNOPP (2009), NICHOLS (2016), BASSO, STROBEL E MASUTTI (2009), entre outros teóricos. Para além da proposta de adaptação e sua utilização em sala de aula, relataremos a experiência prática da narração da história ao público a partir do evento: *I Mostra de Conhecimentos em Libras*. Corroboraremos também a relevância da reflexão trazida por esta vivência como estímulo para que surdos produzam literatura, propiciando a abrangência do leque de opções para que os professores que tenham acesso ao artigo possam levar a literatura às suas aulas de Libras como L1 e como L2 de forma prazerosa, alavancando o ensino-aprendizagem de seus discentes quanto a formação literária.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura em Libras; Ensino de Libras; Gêneros Literários; Práticas Pedagógicas.

1 Introdução

Sob o viés das pesquisas vinculadas à disciplina Leitura e Escrita, ministrada pela professora Ma. Conceição de Maria Costa Saúde no curso de graduação em Letras Libras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Uniremos a teoria à prática proporcionada pelo evento *I Mostra de Conhecimentos em Libras*. Refletiremos acerca da importância da utilização da

¹ Sonale Sintia Araújo de Santana Agra – Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); e-mail: nalesintia@gmail.com

² Kívia Karla de Figueiredo Pereira - Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); e-mail: kiviasaulo@gmail.com

³ Conceição de Maria Costa Saúde – Mestrado em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade pela Universidade Gama Filho (UGF) / Professora do Magistério Superior da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); e-mail: prof.conceicaosaude@gmail.com

literatura em sala de aula. E, para além da reflexão teórica, explanaremos a prática adquirida no referido evento, apresentando seus respectivos resultados.

Este estudo evidencia os benefícios da inserção da literatura em sala de aula para propiciar ao discente desenvolver-se satisfatoriamente por meio da literatura unida às práticas pedagógicas. O gênero literário, conto, foi escolhido para viabilizar esta cooperação qualitativa tanto no concernente ao ensino-aprendizagem do aluno de forma prazerosa, divertida e eficiente, quanto na motivação de novas produções surdas.

Ao ser inserido no universo literário não nos referimos apenas a uma simples história que o discente tomou conhecimento, mas sim falar do momento que a criança/adolescente interage socialmente, trocando conhecimentos, aprendendo a lidar e respeitar os colegas, desenvolvendo-se intelectual, colocando-se no lugar do outro, potencializando a alteridade, entre outros benefícios.

Para o docente, o conto literário é uma ferramenta útil para introduzir a literatura na vida cotidiana do discente e que o mesmo adquira os conhecimentos proporcionados sem pressões, no seu ritmo e se divertindo. A narração contribui na fluência da Libras, nos aspectos socioculturais e comunicativos do aluno, além de despertar a criatividade ao ter a possibilidade de criar novos desfechos, deduzir o que acontecerá com determinada personagem e a autonomia em desenvolver seu próprio conto, ou outra produção de gênero diferente.

Na I Mostra de Conhecimentos em Libras, optamos por utilizar o conto Pinóquio numa versão adaptada à realidade do surdo, desta forma os espectadores puderam ver-se dentro do conto, uma vez que a adaptação contou com personagens surdas, situações corriqueiras da comunidade surda e até angústias que o surdo pode passar ao longo da vida. Destarte, esta literatura tornou-se próxima do seu receptor despertando interesse em buscar mais conhecimentos na área. Tendo explanado o que se trata este estudo, partiremos para a discussão teórica no concernente a literatura e a sua utilização em sala de aula.

2 Panorama geral do uso da literatura no ensino-aprendizagem

No decorrer dos séculos, a literatura passou por diversas mudanças, incluindo o surgimento de inúmeros períodos cruciais no seu contexto histórico. Sua eclosão consistiu em

relatos de histórias contadas por anciãos de uma comunidade aos seus membros mais jovens, perpassando-as de geração em geração. Segundo Karnopp e Hessel 2009, p 13:

Antes da escrita, as histórias contadas nas línguas orais eram transmitidas oralmente. Naquela época, era muito importante que as pessoas guardassem na memória as histórias para que pudessem transmitir às futuras gerações, seus filhos, amigos e netos, toda a fantasia e conhecimento presentes nessas histórias. Em geral, as pessoas mais velhas eram aquelas consideradas mais sábias, uma vez que acumulavam mais conhecimentos, experiências e histórias. O ato de contar histórias é um hábito tão antigo quanto a civilização e esteve presente em diferentes culturas, atuando como um dispositivo para a aprendizagem de forma lúdica e afetiva.

Algumas dessas narrações transcorreram épocas, povos e línguas a exemplo da famosa história do dilúvio, que teve sua versão escrita séculos depois de ser relatada por incontáveis gerações. A narração não percorreu apenas por povos monoteístas como judeus e cristãos, mas também contou com versões escritas de povos politeístas como os maias no chamado “popol vuh”, datado no século XVIII que conta os primórdios dos guatemalenses.

Com o passar do tempo e as mudanças ocasionadas por ele, a literatura foi adaptando-se aos períodos históricos e aderindo a forma escrita através de textos escritos de acordo com o que era característico de cada época. Segundo Candido (2006, p. 12), “Procurava-se mostrar que o valor e o significado de uma obra dependiam de ela exprimir ou não certo aspecto da realidade, e que este aspecto constituía o que ela tinha de essencial”.

O momento em que a sociedade vivia refletia-se diretamente na língua, o que permitia uma certa liberdade de criar conforme o que se tinha contato cotidianamente. Para Nichols (2016, p 29) “A literatura é um movimento social: todos os escritores manifestam que existem; a história da vida neste mundo e o sofrimento sempre são parte da nossa vida”. Percebemos que a vida dos interlocutores também era evidenciada, o que deixa o leitor mais próximo do autor sabendo que poderiam ocorrer fatos parecidos na vida de ambos.

Por conseguinte, a literatura constitui-se uma marca cultural indiscutível dos povos e uma notável forma de retratar a sociedade da qual faz parte, ora sendo temáticas de cunho pessoal, ora criticando-a sutilmente ou com transparência, citando em caso análogo as cantigas trovadorescas de escárnio e de maldizer que eram respectivamente críticas indiretas e diretas. Assim, podemos dizer que o contato literário promove uma visão reflexiva do mundo de forma

geral, podendo abranger os pensamentos de quem a emite, recebe ou a estuda de forma eficaz e prazerosa.

Tratando-se do ensino-aprendizagem: “A literatura ajuda no concernente à formação humana do indivíduo, em relação à construção do caráter e dos valores, atualizando a consciência e a inteligência do cidadão, além da questão de torná-lo competente na língua meta”. (SANTANA e ALBUQUERQUE 2016, p.150). Sendo assim, a utilização dos recursos didáticos associados à literatura são extremamente positivos, uma vez que contribui não apenas para o intelecto do estudante, mas também para sua formação de cidadão que se posiciona diante da sociedade da qual faz parte.

Depreende-se que a literatura expressa além de questões sociais, sentimentos que ao receptor transmite emoção e este logra sentir a dor, a alegria, a fúria, a frustração, etc. de cada personagem. Este tipo de contato proporciona também a construção da identidade, pois o leitor deve encontrar na obra as personagens que lhe agradam e as que não. As primeiras geralmente têm características em comum, que o leitor almeja ter ou admira. As segundas, portam-se de forma diferente do leitor ou para este, são tediosas ou possuem personalidades que ao leitor pode parecer medíocre.

No entanto, para além dos gostos e opiniões pessoais sobre as personagens, através da literatura o docente tem a possibilidade de explorar aspectos importantes da convivência humana como aprender a conviver com o diferente, respeitando-o e pondo-se no lugar do outro. O que proporciona ao discente o sentido de alteridade e empatia pela cultura do outro por meio das identificações que se tem com as personagens e pela orientação do professor que está explorando determinada obra literária em sala de aula.

Esta identificação entre leitor e personagem se dá segundo Compagnon (2003, p. 36, apud CÂRCAMO, 2013), porquê: “Há um conhecimento do mundo e dos homens propiciado pela experiência literária (talvez não apenas por ela, mas principalmente por ela), um conhecimento que só (ou quase só) a experiência literária nos proporciona”.

A experiência literária é uma imersão cultural onde teremos conhecimento de modos de vida, comportamentos, crenças, etc. que são diferentes das nossas e poderemos nos posicionar sem julgar o outro como errado ou inferior. Desfazendo raízes preconceituosas ou etnocêntricas que possam haver em nós ainda que inconscientemente, uma vez que somos produto do meio, por vezes carregamos pressupostos sociais aos quais fomos expostos desde a infância e os de cunho negativo é necessário desconstruir.

Para isso, o contato literário viabiliza ao leitor/receptor construir sua própria identidade observando as personagens e selecionando as que considera plausíveis para extrair os pontos positivos e talvez adicioná-los à sua própria personalidade.

Visto que a escola tem um papel primordial na formação do caráter dos estudantes, trabalhar a literatura pode ser considerada uma forma excepcionalmente produtiva no tocante ao desenvolvimento sociocultural e comunicativo do discente e conta com:

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 e ALBUQUERQUE 2016, p.150)

Quanto maior a exposição desse aluno à literatura, maior será a aquisição do conhecimento prévio em histórias posteriores, dando início a ativação de conhecimentos intertextuais em que o leitor/receptor interliga uma história a outra identificando suas similitudes, alcançando a cada narração a consciência literária, que lhe permitirá ativar seus conhecimentos culturais, comunicativos e sociais.

A literatura pode viabilizar ludicamente a nossa ponderação sobre as temáticas que serão abordadas em sala de aula. Segundo Nichols (2016, p 29) “Consideramos que a literatura tem como função a formação do indivíduo leitor, pois ela ocupa um importante espaço no acesso à informação e ao conhecimento”. Além disso, o momento em que o mundo literário entra em cena é o ápice que nos concede a sensação de fazer parte deste universo fantástico e ficcional que a literatura proporciona.

3 Literatura surda e sua aplicabilidade no ensino de Libras

A Literatura é um exemplo cultural inegável de qualquer língua, seja ela oral, visual ou em sinais, tendo em vista que a cultura contribui de forma significativa na construção cidadã e na formulação da identidade do indivíduo, seja ele ouvinte ou surdo. O contato literário nos possibilita adentrar em um mundo no qual podemos desfrutar positivamente para o ensino-aprendizagem como pessoa, estudante e professor.

Por meio deste contato podemos criar um ambiente interativo no qual podemos entender o outro em seus diversos aspectos, uma vez que a literatura pode promover discussões acerca de temas diversos e o discente pode “se encontrar” dentro das narrações e identificar-se com as personagens que têm características iguais às suas. O surdo por exemplo, se sentirá parte daquele mundo se na história que lhe for apresentada houver uma personagem surda.

A comunidade surda conta com dois tipos de literaturas, a literatura surda e a literatura em língua de sinais que compreendem-se respectivamente como “Histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas, pelos contos, lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muito mais”. (KARNOPP e MACHADO 2006, p. 3). E a “Literatura em língua de sinais está vinculada à Literatura Surda e tem foco nessa língua e nas formas de tradução, adaptação ou criação. Ela é produzida por sujeitos surdos ou ouvintes que fazem parte da comunidade surda, como profissionais na área, que também podem ter mãos literárias” (MOURÃO 2016, p. 136).

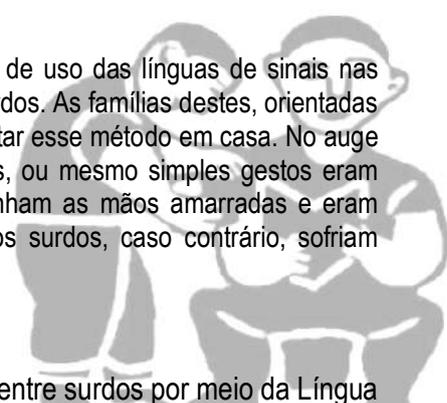
Estas literaturas proporcionam representações destes seres humanos reais através deste eixo tão vasto em possibilidades que é o universo literário. Podendo ser a tradução de obras existentes, a produção com a temática da luta pelos direitos dos surdos, sobre a trajetória de sofrimentos que o povo surdo passou ao longo dos séculos, o cotidiano, preconceitos, conquistas, identidade e cultura surda etc. Ou adaptações à realidade do surdo, remetendo a sua cultura e identidade, que é o caso da obra Pinóquio Surdo utilizada no evento I Mostra de Conhecimentos em Libras utilizada para este relato de experiência tratando-se de uma literatura em língua de sinais e será melhor detalhada na próxima seção.

Descobrir-se como sujeito e formar a própria identidade fazem parte do ser humano e a presença da literatura surda em sala de aula dá margem para que o surdo possa construí-las de forma mais consciente da cultura a qual está inserido, refletindo nas suas próprias características. Portanto caracteriza-se também pelo autoconhecimento que proporciona aos seus receptores surdos, trazendo-os a uma esfera consciente de sua importância na sociedade.

O campo da literatura surda reflete a necessidade de o surdo definir a sua própria identidade e construir uma consciência do que é ser surdo. No contexto literário isso se realiza a partir do momento em que o surdo se assume como sujeito da enunciação de sua própria história e como ser que se constitui pela experiência visual, libertando-se da imagem estigmatizada de que suas manifestações são “coisa de surdo”. (NICHOLS 2016, P. 52)

A literatura surda faz parte da cultura do povo surdo, uma vez que através de produções artísticas viabilizadas também por ela, pode consolidar a aspiração de ter uma identidade respeitada. Karnopp (2009) afirma que vídeos produzidos por pessoas surdas podem ser considerados materiais constituintes da literatura surda, embora não estejam documentados efetivamente como tal.

Diferentemente da literatura representada por ouvintes que é antiquíssima, segundo Karnopp, com o surgimento de escolas abertas as histórias corriam risco de se perder. Para evitar que isso acontecesse, os escritores as coletaram e as escreveram, ainda que as modificassem e as recontassem. Já a literatura surda e em Língua de Sinais é relativamente recente, não se tem registros de produções datadas de séculos anteriores a XX. Após o surgimento da língua de sinais como conhecemos hoje, Segundo SAÚDE *et al* (2017, p. 65) houve o Congresso de Milão em 1880 que:



Excluiu todas as formas e possibilidades de uso das línguas de sinais nas escolas e instituições que recebiam os surdos. As famílias destes, orientadas por professores, também passaram a adotar esse método em casa. No auge do oralismo, o surdo que utilizasse sinais, ou mesmo simples gestos eram severamente punidos. Estes às vezes tinham as mãos amarradas e eram impedidos de se encontrarem com outros surdos, caso contrário, sofriam sérias agressões.

Devido a este período de privação da comunicação livre entre surdos por meio da Língua de Sinais, o processo de disseminação da literatura surda foi prejudicado e interferiu na realidade literária atual. Algumas produções literárias permaneceram nas memórias dos surdos, porém devido à falta de tecnologia muitas acabaram se perdendo.

Com o advento de tecnologias como o VHS, CD, DVD etc. A contação de histórias dos surdos pôde dar início aos registros literários gravando vídeos. Então, a partir da Libras e da tecnologia em desenvolvimento os surdos lograram esse passo tão importante para a consolidação de uma língua em que:

É socialmente relevante o registro de histórias, pois pode proporcionar, principalmente às escolas, um material baseado na cultura das pessoas surdas. O trabalho de registro de histórias contadas por surdos é necessário e relevante. Registrar a ficção e o imaginário dessa comunidade, envolvendo surdos e tradutores no registro das histórias em sinais têm evidenciado uma maior aproximação com a criação e constituição de uma diferença política. (KARNOPP e HESSEL 2009, p. 12)

Ainda que os surdos tenham iniciado os registros e criação literária, é fundamental ampliar o leque de possibilidades de produções com temática surda, seja na literatura surda ou em língua de sinais, é necessário que o povo surdo tenha acesso a ela a partir dos primeiros anos de vida na escola que é um lugar propício para apresentar esse universo literário desde a infância.

A maioria das crianças surdas brasileiras chegam na escola sem conhecer de fato uma língua por nascerem em um lar onde convivem com pais ouvintes que não dominam a Libras. Porém, a aquisição da Libras é primordial para a criança surda se desenvolver e um elemento facilitador desta aquisição é a literatura, pois a oportuniza imaginar, criar uma relação lógica entre as personagens, seguida de uma ordem cronológica de sucessão dos fatos dentro das histórias, recriar as histórias apresentadas com novos desfechos, mudar características de personagens e adquirir de forma natural, contextualizada, prazerosa e lúdica a sua língua e cultura.

Destarte, percebemos que os gêneros narrativos infanto-juvenis são opções incríveis para se trabalhar com surdos em sala de aula. Nichols 2016, elucida que o narrador precisa ter fluência na língua de sinais, ser bilíngue, ter habilidade com o gênero literário e conhecimento de arte para que não torne a literatura desagradável e prejudique o desenvolvimento da criança/adolescente. Recontar a narração é uma estratégia benéfica para um aprendiz de uma língua, pois ativa os conhecimentos que já tem, as experiências que viveu, histórias que conheceu, fazendo com que o estudante utilize conscientemente a língua.

Por isso, é essencial que o surdo tenha acesso aos diferentes gêneros literários como contos, fábulas, romances, crônicas etc. na língua natural a Libras, possibilitando um leque abrangente de opções literárias para sua fruição. Cada gênero tem sua particularidade, o que oportuniza reflexões diferentes em cada narração, vocabulários distintos a aprender, promovendo o enriquecimento do seu intelecto e o uso da Libras de forma mais fluida.

Podemos perceber ao longo do enredo de um conto por exemplo, que é o gênero selecionado para a aplicação na prática deste manuscrito, pontos chave nos quais há a possibilidade de explorar uma visão crítica de mundo, pois, traz consigo momentos dentro da narrativa que promovem a reflexão sobre a temática abordada.

Tradicionalmente, os contos (de fadas) contém personagens como fadas, princesas, bruxas, dragões etc. nem todos exatamente com as mesmas criaturas, mas sempre são fantásticas por vezes encantadoras, outras amedrontadoras. Se passam em lugares distantes, e

geralmente temos um: “felizes para sempre”, conta com algo maravilhoso como magias e transformações exuberantes.

Encontramos personagens que se encaixam no padrão exigido pela sociedade, as princesas são brancas, algumas loiras, outras de cabelos mais escuros, magras, e vistas sempre como boas, da mesma forma os príncipes, o que causa a generalização de um padrão que é transmitido como algo bom.

Isto posto, as crianças e adolescentes tendem a copiar os modelos aos quais são expostos. Os que compartilham essas características se identificam com as personagens, porém, os que não se encaixam por não ser magros, não ter cabelo liso, não ser brancos e por não serem ouvintes, como se verão naquele universo?

Cabe ao professor trazer opções diversificadas com contos mais modernos que contenham, personagens pertencentes às minorias, como personagens negras, cegas, indígenas, surdas etc. dando a oportunidade de os alunos sentirem que também fazem parte deste mundo literário. Trazendo temáticas com as quais se podem promover discussões reflexivas acerca da sociedade e cultura a qual fazem parte de forma natural e com situações que podem acontecer no seu cotidiano.

Ademais, deparar-se com situações do seu cotidiano ou não, faz com que o discente tente solucioná-las ou deduzir seu desfecho, dando margem à criatividade e possibilitando a criação de novas narrações.

Estas discussões propiciam ponderações positivas, fazendo com que repensemos nossos conceitos sobre algumas questões pré-determinadas pela sociedade na qual estamos inseridos. Principalmente para os discentes que por vezes são alvos de críticas ou preconceitos, fazendo com que alguns possam adquirir pensamentos de inferioridade em relação às outras pessoas.

Desta forma, podemos constatar a importância da literatura para que indivíduos com particularidades como a surdez se percebam representados e possam adentrar às histórias com as quais estão em contato, sentindo-se pertencentes àquele universo que em sua própria língua propicia a valorização da sua identidade, cultura e comunidade a qual faz parte. Tem-se então a oportunidade de desfazer preconceitos internos sobre ele mesmo e conhecer um pouco mais de si e de seus semelhantes, constatando que às personagens ou até mesmo os autores podem sentir as mesmas aflições, alegrias, dores e pensamentos.

4 Aplicação do conto Pinóquio Surdo na I Mostra de Conhecimentos em Libras

Visando a contribuição para a literatura surda e a literatura em Libras que vem se desenvolvendo e conquistando espaço nas mídias digitais, a disciplina Leitura e escrita ministrada pela professora Ma. Conceição Saúde, propôs que saíssemos da zona de conforto e elaborássemos uma proposta relacionando teoria e prática de forma aplicável para o evento I Mostra de Conhecimentos em Libras que foi realizado na Universidade Federal de Campina Grande, no ano de 2018.

Optamos por trabalhar com a literatura em Libras com a adaptação de um conto por ser uma ótima alternativa. Selecionamos um conto de fadas bastante conhecido: Pinóquio. A narração em língua de sinais foi adaptada por Sonale Agra trazendo à realidade cotidiana da comunidade surda e claro, narrada na língua meta ao vivo e ao público durante o referido evento.

A versão ouvinte é conhecida por todos, um homem solitário que desejava um filho e o fez de madeira. Desejou que seu filho tivesse vida e uma fada boa (azul) concedeu o desejo, dando a condição que a marionete deveria ser boa para ser de verdade, as mentiras atrapalharam, mas no final ele conseguiu ser um menino real.

A versão em Libras impressa da mesma história, conta com bastante imagens fator facilitador do estímulo visual que o surdo precisa e os sinais impressos junto às frases, permitindo que o aluno possa relacionar a Libras com a língua portuguesa e aprender as palavras correspondentes aos sinais, porém a mencionada versão é bem resumida. Poderíamos ter elaborado apenas um jogo para aplicar a história no evento, já que os sinais estavam junto às palavras, o surdo poderia entender sem maiores problemas.

Porém, o evento contava com uma quantidade significativa de variados jogos de inúmeros conteúdos voltados para L1 e L2. Isto posto, quisemos apresentar uma proposta especificamente pensada para a literatura, visto que a mesma conta com várias formas de ser trabalhada e que as práticas pedagógicas são sumamente importantes desde a perspectiva de educadores para o ensino aprendizagem dos estudantes, a I Mostra de conhecimentos em Libras propiciou a união da literatura e das práticas pedagógicas em prol do ensino de Libras como L1 e L2. A metodologia utilizada foi tátil-visuo-espacial, levando em consideração que a Libras é uma língua maioritariamente visual.

Elaboramos um livrão com 52cm de altura por 35cm de largura, encadernado e com inúmeras imagens sequenciais de acordo com a ordem cronológica do conto para narrá-lo, ativando o apelo visual e sensitivo e podendo também ser promovida a interação do público com o narrador, aspecto evidenciado pela literatura, considerando que o conto traria além de aspectos da cultura e identidade surda, reflexões e críticas sociais. Veja as imagens 1 e 2.

Imagem 1:



Fonte própria das autoras

Imagem 2:



Fonte própria das autoras

As imagens do “livrão” continham texturas de acordo com o lugar em que as personagens se encontravam, como uma estrada de terra por exemplo por onde o protagonista Pinóquio caminhava para chegar à escola e na imagem do livro a estrada também era de terra. As texturas poderiam também ser localizadas nas próprias personagens como a o cabelo de Geppeto com algodão e desta forma o receptor poderia ser transportado para dentro da história.

Uma imagem desafia a nossa imaginação, proporciona (na maioria das vezes) a construção de ideias que se sucedem, configurando uma narrativa, uma história. A iluminação, o foco, tons, cores, formas, linhas retas ou linhas curvas, o enquadramento, o centro da imagem ou foto proporcionam elementos para a interpretação/compreensão/tradução das imagens. São recursos que possibilitam algumas interpretações e excluem outras interpretações. (KARNOPP e HESSEL 2009, p. 37)

Karnopp e Hessel 2009 elucidam que como se aprende a ler um texto com palavras, também se pode aprender a ler imagens, ou textos somente com imagens. Logo, a utilização de narrações em Libras como o conto Pinóquio Surdo proporciona essa habilidade e uma interatividade entre o narrador e os receptores que como afirma Santana e Albuquerque (2016, p. 135) seria “um campo interativo no qual podemos entender o outro em seus diversos aspectos, criando assim uma relação de respeito pelo outro [fazendo com que] repensem seus conceitos sobre determinadas questões pressupostas pela sociedade na qual estão inseridos.” Veja as imagens 3 e 4, referentes ao “livrão”.

Imagem 3:



Fonte: própria das autoras

Imagem 4:



Fonte: própria das autoras

Segundo Proust (2002), a vida plena se alcançava pela literatura, não apenas para o seu emissor, mas também para o seu receptor ultrapassando as margens de uma simples história à emoção que arte literária oportuniza no jogo de palavras, no nosso caso a escolha de sinais, trazendo sentimentos e sensações: “Somente pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso” (PROUST 2002, p. 683). Levando os receptores a uma viagem para dentro da história contada.

O conto Pinóquio Surdo contava com situações do cotidiano vivenciadas pela comunidade surda, como um surdo talentosíssimo em artes manuais, porém solitário porque não tinha com quem se comunicar que era Geppeto e precisava da companhia de um filho que falasse sua língua, compartilhasse a mesma cultura e identidade e entendesse suas angústias. Ponto que na comunidade surda é bastante comum, pois as pessoas compartilham identidade, cultura, lutas etc. Conseqüentemente, tanto alunos surdos como futuros professores surdos puderam se identificar com a personagem, sentindo-se parte da narração.

Os espectadores puderam perceber também que em uma mesma família pode conter irmãos totalmente diferentes como as fadas Azul e Verde, uma surda e outra ouvinte, respectivamente e que nem sempre a família compreende o que é ser surdo, ponto bastante relatado entre surdos de variadas faixas etárias. Além disso, notaram a presença de um ouvinte que se importava com o surdo, Pepe o Grilo que representou os ouvintes adeptos à causa surda bastante frequente também na realidade, pois há várias pessoas ouvintes que lutam junto com os surdos para que seus direitos sejam garantidos.

Pepe, o grilo era ouvinte, fluente em língua de sinais e foi enviado pela fada azul a influenciar sempre Pinóquio a tomar as melhores decisões. Porém, sob influência da fada verde foi feito tudo ao contrário. O jovem acabou sendo rebelde e desobedecendo as orientações do pai

e se dando muito mal. Não é diferente da realidade, pois a fase adolescente é complicada com altos e baixos. Pinóquio foi para uma escola em que ninguém sabia Libras, sofreu bullying por ser surdo, a escola não tinha intérprete e isso o desestimulou. Na vida real isso também acontece, um surdo em uma escola de ouvintes sem acessibilidade nenhuma.

O contato com outros surdos tão essencial para Pinóquio, é tão importante como na vida real, também como os perigos envolvidos em desobedecer aos pais para ter contato com pessoas desconhecidas, isso mostra ao estudante o cuidado que é necessário ter com as pessoas com as quais se relaciona. O cuidado deve se estender ao que dizemos, pois, é maléfico proferir mentiras em demasia.

Estas foram reflexões que pudemos levar a público no decorrer do evento, além de contar também com inúmeras formas benéficas e eficazes de se ensinar Libras em sala de aula e este tipo de narrativa faz com que o estudante reflita criticamente sobre o que acontece em sua vida. O público teve a oportunidade de interagir com o narrador com perguntas, curiosidades e contribuições gerais, como podemos constatar nas imagens 5 e 6.

Imagem 5:



Fonte própria das autoras

Imagem 6:



Fonte própria das autoras

Considerações Finais

Diante do que foi exposto acerca de levar a literatura à sala de aula, notamos que podemos utilizar recursos didáticos de forma a evidenciar a literatura em Libras e estimular o gosto pela leitura e recepção literária, podendo também desenvolver no estudante a curiosidade por conhecer outros gêneros literários além do conto e despertar o hábito leitor. Haja vista, explorar a literatura nas aulas traz atributos favoráveis no ensino-aprendizagem, dos discentes, vislumbrando um “upgrade” no desenvolvimento do aluno, trazendo aspectos comunicativos, culturais e sociais da língua, enriquecendo os estudantes, tornando a literatura mais atrativa.

Pudemos expor a importância de utilizar a literatura de uma forma sutil, trazendo a realidade vivenciada pelo estudante à sala de aula, estimulando o interesse em relação à temática abordada. Além disso, a literatura proporciona a construção de identidade, alteridade, respeito, contribui para a fluência na língua, desenvolvimento do hábito leitor e competência comunicativa, entre outros.

O evento I Mostra de conhecimentos em Libras proporcionou inúmeros pontos positivos em relação ao ensino aprendizagem da Libras. Quanto a literatura em Libras, a adaptação feita do conto Pinóquio, pôde estimular surdos e ouvintes a mergulhar nesse universo literário que é tão vasto e rico para desfrutar e também motivá-los a adaptar outras histórias e produzir outros gêneros literários de livre escolha, contribuindo para a consolidação efetiva da sua língua natural com novas produções literárias que contemplem a cultura e a identidade surda.

Referências

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

HONORA, Márcia; LOPES, Mary. *Coleção contos clássicos em libras: Pinóquio*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

KARNOPP, Lodenir Becker; MACHADO, Rodrigo Nogueira. *Literatura surda: ver histórias em língua sinais*. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO, 2; 2006, Canoas. Anais...Universidade Luterana do Brasil: Editora da ULBRA, 2006.

KARNOPP, Lodenir; HESSEL, Carolina. *Metodologia da Literatura Surda*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2009. Disponível em: < <https://central3.to.gov.br/arquivo/299633/>> Acesso em: 19 de setembro de 2020.

MOURÃO, Claudio Henrique Nunes. *LITERATURA SURDA: experiência das mãos literárias*. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2016.

NICHOLS, Guilherme. *Literatura surda: além da língua de sinais*. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, SP. 2016.

PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido*. Tradução de Fernando Py. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. t. III, p. 683.

SANTANA, Sonale Sintia Araújo de; ALBUQUERQUE, Thays Keylla de. *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.

SAÚDE, Conceição de Maria Costa; SILVA, Erenilson Saúde da; CARNEIRO, Naiany de Sousa.
*A memória dos (ex) excluídos: A língua de sinais como principal agente de construção da
identidade surda e inclusão.* In: I Congresso Nacional em Educação & Práticas Interdisciplinares.
Anais. João Pessoa: Sal da Terra, 2017. p. 63 - 74.



Literatura em língua de sinais para ouvintes “Menina bonita do laço de fita”

Autora: Valdelânia Francisca da Silva

Coautora: Shirley Barbosa das Neves Porto

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de relatar a experiência vivenciada através da para a língua de sinais da literatura infantil para crianças ouvintes “Menina bonita do laço de fita” da autora Ana Maria Machado. Tivemos dois objetivos: inicialmente, apresentar a literatura em língua materna, através da contação de história para crianças ouvintes dos anos iniciais de uma escola pública municipal de João Pessoa-PB; o segundo foi observar o desenvolvimento das crianças com o texto traduzido para segunda língua. Os contos e narrativas mexem com o imaginário das pessoas, principalmente das crianças, no mundo do faz de contas, através das expressões corporais e faciais que transmitem valores semânticos, morfológicos e pragmáticos muito pode ser recriado. Os dados da experiência narrada estão analisados à luz de teóricos como Porto (2007), Porto e Peixoto (2011), Quadros e Karnopp (2004), que dissertam sobre as características da literatura em língua de sinais e/ou sobre as características da Língua Brasileira de Sinais. A metodologia adotada foi qualitativa e sua natureza é aplicada, baseada em uma experiência vivenciada pela pesquisadora a partir da contação da história para duas turmas do Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal da cidade de João Pessoa – PB.. As reações das crianças para compreender a língua e aspecto da cultura surda em Libras foram observados como parte de uma proposta para inserir a Libras em contexto diferentes das aulas tradicionais.. Os resultados deste trabalho demonstram a importância das estratégias de ampliação das relações dos ouvintes com a Libras permitindo a expansão dos horizontes do universo literário das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Libras; Literatura em língua de sinais; A tradução; Recepção.

1 Introdução

A prática de leitura nas escolas tem o objetivo principal formar leitores ativos para desenvolverem habilidades, constituírem opiniões próprias e agregarem conhecimentos de mundo. Nesse sentido, pretendemos com este trabalho relatar uma experiência vivenciada em sala de aula da educação infantil através da tradução para a Língua Brasileira de Sinais(Libras), da obra “Menina bonita do laço de fita”, da autora Ana Maria Machado, para crianças ouvintes de uma escola pública municipal, localizada na cidade de João Pessoa-PB, no ano de 2019.

Nossos objetivos específicos foram: a) apresentar a literatura “Menina bonita de laço de fita” em língua materna (Língua Portuguesa) para crianças ouvintes dos anos iniciais de uma escola pública municipal de João Pessoa-PB; b) observar o desenvolvimento das crianças com o texto traduzido para a segunda língua (Língua Brasileira de Sinais), com ênfase sobre os elementos culturais e da identidade surda que compõem a literatura em língua de sinais.

De acordo com Karnopp (2008, p.6), “a experiência de viver em contato com duas ou mais línguas pode possibilitar o movimento das pessoas em universos linguísticos diferentes.” Por isso, elegemos a contação de histórias como estratégia primeira para o contato com a segunda língua.

Além disso, entendemos que é importante que as histórias sejam valorizadas dentro do espaço escolar, pensando nisso, observamos a recepção em primeira língua, o português, especialmente, foi traduzida para segunda língua, no caso, a Libras.

Na escola em que a experiência aconteceu os alunos são ouvintes e desconheciam histórias, contos, fábulas, piadas em Libras. Também desconheciam traduções de textos vertidos para a Libras. Assim, durante todo o trabalho ressaltamos a história dentro do contexto das duas línguas, embora a língua majoritária fosse o português, por ser tratar de uma escola para ouvintes, expomos uma outra cultura visual-espacial com a finalidade de inserir a linguística da comunidade surda brasileira.

A inclusão da Libras nas escolas regulares é algo novo, apesar de ser uma conquista da comunidade surda que abriu espaço para seu ensino, a segunda língua em vigência e amparada por lei no Brasil, ainda é garantida sua obrigatoriedade no ambiente escolar regular..

Sabemos da necessidade do ensino da mesma em ambientes onde os ouvintes possam interagir e desenvolver uma comunicação visual-espacial e aprendam a valorizar a cultura que cria e sustenta Libras. Por isso, utilizamos os poucos conhecimentos que as crianças tinham de contações de história do que sabiam sobre Libras e desenvolvemos esse trabalho buscando apresentar como os surdos veem o mundo e como a língua de sinais alimenta sua identidade cultural.

Também é de conhecimento geral que as práticas de leituras são necessárias para um bom desenvolvimento dos alunos. Pensamos que nesse contexto de desenvolvimento, podemos inserir o ensino dessa nova língua, vídeos, filmes e livros produzidos por surdos ou por pessoas ouvintes que valorizam a cultura surda. Assim, é possível tornar necessária a presença de um(a) professor(a) de Libras com metodologias que tragam para esse ambiente novas formas de criações visuais. Na melhor das possibilidades um surdo como professor da língua de sinais, pois ele é o principal propagador da sua cultura.

No espaço escolar as relações com surdos, mesmo que sejam de professores alunos, permitem aos alunos ouvintes aprender e desenvolver a Libras, não apenas no plano cognitivo do aprendizado gramatical e comunicativo, mas também a construção afetiva e

compartilhamento cultural de quem são os surdos. Não é nossa realidade na escola no momento, mas sabemos da importância dos contatos com os nativos em Libras.

A metodologia adotada foi qualitativa e sua natureza é aplicada, baseada em uma experiência vivenciada pela pesquisadora. Os dados da experiência narrada estão analisados à luz de teóricos como Porto (2007), Porto e Peixoto (2011), Quadros e Karnopp (2004), entre outros, que dissertam sobre as características da literatura surda em Língua de Sinais Brasileira.

Esse artigo traz em sua sequência expositiva aspectos teóricos por nós considerados relevantes, relato de experiência na escola mesclado de nossa análise e encerrando-o as considerações finais.

2 Literatura para ensinar língua? Nosso relato

O reconhecimento dos direitos das pessoas surdas foi resultado de muitas lutas e reivindicações. A Língua Brasileira de Sinais é a língua oficializada em 24 de abril de 2002 pela Lei 10.436/2002 e regulamentada em 22 de dezembro de 2005 pelo decreto 5.626, que regulariza a situação de pessoa surda pertencente a uma comunidade e usuária de uma língua visual espacial. Vejamos o que diz a lei da Libras.

Art. -1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Com base nessa Lei, buscamos respeitar as duas culturas que estavam sendo trabalhadas dentro do ambiente escolar, primeiro a língua oral-auditiva e segundo a língua visual-espacial. As crianças se mostraram culturalmente abertas ao movimento de serem inseridas dentro do aprendizado da língua sinalizada, respeitando as particularidades da mesma.

Na literatura em língua de sinais temos poucas obras produzidas por surdos, mas que, uma vez feitas e publicadas, nos contam suas experiências, histórias de lutas e conquistas,

relatam suas visões do mundo, sentimentos e relações. O acesso a estes materiais pelas crianças ouvintes é importante pela oportunidade gerada de adentrar em um mundo, por muitos, desconhecido, o mundo dos surdos.

Livros de literatura que tematizem a experiência de pessoas surdas são escassos. No entanto, as histórias são contadas e circulam na língua de sinais, que repassa, de uma geração para outra, os valores, o orgulho de ser surdo, os feitos dos líderes surdos, as histórias de vida e as dificuldades de participação em uma sociedade que os exclui pela diferença linguística e cultural que possuem. Desse modo, a literatura surda é, num certo sentido, uma tradição “em sinais” e é, eventualmente, registrada em filmes ou vídeos. Outras formas de registro são as traduções das histórias para a língua escrita do país, por exemplo, as histórias que são contadas na língua de sinais brasileira e que são, posteriormente, traduzidas para a escrita da língua portuguesa. (KARNOPP, 2009. p.150).

Quando falamos em literatura em língua de sinais não temos a real percepção de como surdo pode incorporar suas criações e recriar algo que exprima tão fortemente sua realidade, seus costumes e valores, pois, os surdos são autores e atores de suas criações, e apresentam para o mundo uma cultura pouco conhecida pelos ouvintes.

Nesse sentido, trazer para dentro das escolas regulares de ouvintes experiências com literatura sinalizada, onde são encontrados alunos totalmente leigos em relação a cultura surda, que acham que a Libras e trata apenas de sinais isolados ou alfabeto manual pode tornar o aprendizado desta língua mais que mero estudo linguístico. Pode significar a reconstrução de um olhar estereotipado, histórica e socialmente cristalizado, para um olhar relativizador da existência surda.

Para os surdos, o espaço à sua frente, suas mãos dão vida à sua imaginação, as suas ideias e apresentar seu estilo de fazer literatura, como afirma Karnopp (2008) é materializar a cultura surda. Como nossa opção de trabalho com o texto literário infantil foi a tradução do livro “Menina bonita do laço de fita”, consideramos aqui que nosso trabalho se localiza em um lugar diferente do apresentado por Karnopp (2008), estamos no âmbito da literatura em língua de sinais, pois trazemos para o mundo da sinalidade um texto escrito por uma ouvinte e não uma produção surda.

A recepção ao texto sinalizado foi favorável e quanto ao ensino das expressões da L2, as crianças apresentaram desenvolvimentos com as características particulares da Libras como: expressões faciais, corporais e uso do espaço. O desdobramento aconteceu por meio das adaptações que o texto sofreu, despertando em todo o ambiente a possibilidade de um novo

conhecimento linguístico. Porto (2007, p. 91) analisa como em um poema eu lírico viaja em busca de fortalecimento de suas da necessidade de ensinar a língua de sinais para ouvintes. Para a autora:

A ação, no poema, fica por conta da necessidade de novos contatos, que levam o eu lírico a uma viagem para se fortalecer e retornar defendendo a sinalização. É a busca pela identidade linguística e, conseqüentemente, cultural, encontrada e dividida com seus pares sinalizadores, mas não apenas com estes, também com os falantes. Para o eu lírico não basta informar e mudar as atitudes dos sinalizadores, é preciso ensinar aos falantes uma nova maneira de se relacionar com eles, pois para que os falantes mudem de atitude, precisam ressignificar sua forma de ver os sinalizadores e isto acontecerá, entre outros aspectos, mediante à mudança de postura do próprio sinalizador com relação a sua língua e suas possibilidades de expressão.

Dialogamos aqui com suas colocações porque compreendemos que o movimento de ensino da língua de sinais para ouvintes ajuda na construção de uma re-significação destes com relação a quem são os surdos.

Percebemos que é preciso trabalhar com a cultura surda em sala de aula, pois esta é desconhecida de muitos na sociedade em geral e não seria diferente, dentro das escolas regulares. É notável a necessidade de ser desenvolvido o ensino da Libras e serem feitas e tradições de conteúdos como piadas, poesias, contos, teatros, histórias e estórias em quadrinhos, filmes, seja através da contações de histórias, interpretações e/ou com materiais didáticos visuais e sinalizados para o alunado ouvinte. Dessa maneira, estaremos divulgando a cultura deste grupo linguisticamente minoritário do Brasil.

As pessoas surdas que pertencem a essa comunidade vivem espalhadas por todo o território brasileiro, fazendo-se necessário a articulação do seu idioma dentro também das escolas. Uma vez que, frente ao tamanho e diversidade do Brasil, a escola se constitui como núcleo propício para dar início ao ensino da Libras, uma vez que as crianças estão com idades que favorecem o aprendizado de uma segunda língua.

A língua de sinais ainda tem atributo quase exclusivo das comunidades surdas, poucos são os ambientes que sem a presença de surdos usam a língua e sinais. Sobre sua gramática, esta se difere da língua oral, e sua universalidade está presente nas construções lexicais e vocabulares do idioma, o regionalismo. É o regionalismo que gera sinais criados pelos surdos de acordo com seus costumes e lugares de nascimento.

Durante a experiência de ensino de Libras com uso de “Menina bonita do laço de fita”

ensinamos sobre estes aspectos diferenciadores dos vocabulários, como também sobre classificadores e como as sentenças aconteceram dentro de um espaço a frente do sinalizador, dependendo do movimento dos personagens na história, esse espaço pode mudar e respectivamente o sinal pode ser substituído por pronomes.

Gramaticalmente nos referenciamos em Felipe (2007) que coloca:

Na Libras, como em português, os pronomes demonstrativos e os advérbios de lugar estão relacionados às pessoas do discurso e representam, na perspectiva do emissor, o que está bem próximo, perto ou distante. Eles têm a mesma configuração de mãos, dos pronomes pessoais, mas os pontos de articulação e as orientações do olhar são diferentes. (p. 23).

A diferença de modalidade estrutura entre o português, oral-auditivo/analítico e linear-temporal, e a Libras, gestual-visual/sintética e simultânea, gera a necessidade de compreensão por parte do aprendiz a necessidade da produção dos sinais em pontos de articulação das mãos no corpo do sinalizador e que o espaço a sua frente junto com a mobilização das orientações do olhar aplicadas para cada sinal produzido na Libras compõem as informações a comunicação nessa língua. Todo esse ensino dentro do jogo lúdico da encenação da história.

3 Metodologia

Preocupada com a compreensão de saberes aplicados em uma realidade escolar, esta pesquisa é de abordagem qualitativa e sua natureza é aplicada, pois busca gerar conhecimentos práticos, dirigidos à solução de problemas específicos, que envolvem verdades e interesses locais (GIL, 2007). Além disso, trata-se de um estudo de caso descritivo, tendo em vista que investiga uma realidade particular sobre o ensino da literatura na transição entre duas línguas oficiais no Brasil: o Português e a Libras.

Os recursos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas, em diálogos simples com os professores, e a elaboração e avaliação de todo o processo de ensino referente aos objetivos traçados, organizados em forma de um relato de experiência. No entanto, no presente artigo, pelo limite do texto, optamos pela descrição do trabalho de tradução e apresentação das narrativas para as crianças.

O trabalho foi desenvolvido com alunos ouvintes, com idades entre cinco e seis anos,

em duas turmas de terceiros anos do Ensino Fundamental I, de uma escola pública municipal da cidade de João Pessoa – PB, durante a semana da poesia em prol das comemorações do Dia da Consciência Negra, em 2019, aproveitamos para integrar o assunto um dos livros escolhidos, nesse caso, o conto “Menina bonita de laço de fita”, de autoria de Ana Maria Machado, que foi didaticamente pensado e adaptado e traduzido dentro de uma dinâmica na qual os alunos vivenciassem não só um momento de leitura, como também brotassem sementes para, no cotidiano escolar, a inclusão social e linguística fosse aplicada, rompendo, assim, um processo histórico que traz muitas as divergências no que respeita ao uso da Libras por ouvintes.

4 Discussão e Análise

A obra literária infantil “Menina bonita de laço de fita” foi apresentada para crianças ouvintes com idades entre cinco e seis anos, matriculadas em turmas dos terceiros anos A e B de uma escola pública municipal da cidade de João Pessoa-PB.

Desenvolver este trabalho partiu de nossa compreensão e de que a literatura em língua de sinais é tão necessária como outras literaturas existentes. Durante a experiência, observamos os comportamentos dos alunos ouvintes durante a recepção visual até as articulações manuais como gestos e primeiros sinais em Libras quando as sinalizações a serem desenvolvidas foram propostas.

Nossa sequência de ação com o texto e com o ensino da Libras aconteceu do seguinte modo: apresentação do texto em língua portuguesa e conversas sobre as percepções dos alunos sobre ele; contação da história em Libras, com apresentação e estudo do vocabulário para compreensão da mesma; diálogo com as crianças sobre o que estava sendo aprendido. Discorreremos sobre cada momento a seguir.

No primeiro momento, apresentamos o texto com as imagens e gravuras para as crianças. Contamos a história lendo o texto em Língua Portuguesa. Começamos a trabalhar visualmente suas inquietações e percepções sobre os personagens da história e o que o enredo dizia a cada com a primeira atividade, recorte e pinturas, quisemos despertar suas criações para o visual e o mundo encantado das cores, e sempre buscando dialogar com novas possibilidades de criação.

Os sentidos do texto dados pelos alunos foram sendo discutidos aos poucos, pois era

preciso respeitar, além do modo como cada um recepcionou o texto a diversidades em sala de aula, a mesma continha alunos com síndromes de Down, Dislexia e TDAH.

Por meio da utilização de vídeo exploramos, com explanação e diálogos, os elementos constitutivos da história, tais como personagens, local\tempo\época, o enredo dele, e a temática da negritude contida no livro.

Em um ambiente alegre, apesar da luz estar apagada, sentados em círculos, as crianças assistiram a contação de histórias em Libras entres olhares e expressões de felicidades, assim, demonstravam estarem receptivos diante do contexto da narrativa e das personagens. As crianças eram acostumadas a ver vídeos e desenhos animados na escola, mas aquela narrativa era diferente, pois a história contada também em Libras era uma novidade. A turma ficou em silêncio durante toda a apresentação, em uma atmosfera de descontração e curiosidades fizeram vários questionamentos sobre as partes não compreendidas e as compreendidas, o que nos fez perceber o tamanho de seu engajamento para o desdobramento das atividades.

Nesse contexto, observamos, através da contação de história, os primeiros contatos das crianças com a literatura infantil em duas línguas, a história era contada pela professora responsável pela turma de forma oral-auditiva. A professora de Libras fazia a narração em língua brasileira de sinais, era a primeira vez que as turmas tinham acesso a uma literatura que seria apresentada por elas e traduzida para língua de sinais.

As crianças questionavam sobre os sinais isolados serem feitos de um jeito e em determinado lugar e quando reproduzidos dentro do contexto da Libras eram feitos de outro modo ou em outro lugar. Esse momento foi importante porque nele aproveitamos para explicar que a substituição acontece em todas as línguas, dependendo do contexto de uso. Na língua falada, dentro daquela história, isso não era possível, mas na língua de sinais era sim possível porque dentro do movimento da história língua se movimenta e diferente para a gente poder entender o que está sendo narrado.

Nesse momento, as crianças, além de se divertirem, desenvolviam as frases oralizando e também realizando sinais em Libras e faziam questionamentos, desenhos nas folhinhas de cadernos, pinturas e contextualizaram com o tema trabalhado como representatividade, que foi o Dia da Consciência Negra.

A expressão “literatura surda” e “literatura em língua de sinais” chegou aos ouvidos dos alunos de formas novas, encheram-se de expectativas, afinal, nunca tinha vivido diante da

realidade bi-cultural dentro do mesmo espaço. Antes da experiência realizada não tinham conhecimento de que um texto poderia ser traduzido para língua de sinais, com todos os requisitos e possibilidades de representação da cultura surda.

A prática da contação de histórias dentro da escola já é hábito e mostra que as crianças são participativas, pois a cada nova proposta elas despertam para aprenderem sobre novos conteúdos que lhe são apresentados.

A contação da história em língua portuguesa ofereceu aos alunos a abertura para o imaginário. Na sequência, no primeiro momento da narração em Libras, os sinais foram sendo desenvolvidos pausadamente, uma vez que a narrativa apresentou o tema sobre racismo e precisava de uma boa contextualização, para que as duas estruturas linguísticas fossem percebidas. Durante a contação, era perceptível pelas expressões de curiosidades, o quanto os alunos estavam interessados.

A necessidade de desenvolver o hábito de trabalhar duas línguas com respectivas culturas diferentes dentro do âmbito escolar para ouvintes traz para a realidade o respeito a uma nova forma de pensar, entender e agir sobre o outro, e, o mais importante, ter acesso a um mundo visualmente desconhecido com características próprias. Assim, ofertamos um desenvolvimento da narrativa baseado na interação, que possibilitou a aprendizagem de uma nova língua e a ampliação do vocabulário dos alunos, a partir da qual novos esquemas de conhecimento foram acionados e, conseqüentemente, “tais esquemas podem ser comparados com os parâmetros que são acionados e fixados pela criança. Quanto mais línguas forem adquiridas por uma pessoa, mais parâmetros serão fixados” (QUADROS, 1997, p. 85).

O brilho nos olhos de cada criança ouvinte durante todo o processo de contação da história em Libras nos fez refletir sobre a beleza que é a literatura surda. As crianças tentavam ao mesmo tempo reproduzir os sinais que eram articulados no espaço à sua frente, mesmo que inicialmente não soubessem o significado.

Existem várias obras de ouvintes traduzidas e também adaptadas para cultura surda, como também criações próprias da comunidade como afirmam Porto e Peixoto (2011). Estas são exemplos da riqueza de possibilidades que é a literatura em língua de sinais:

O número de produções surdas na categoria artes visuais é extremamente significativo e conseqüentemente apresenta uma riqueza em exemplos, pois consiste no que o surdo tem de melhor, a visão. Esta aptidão faz com que a

A contação passou por vários momentos significativos: desde a apresentação da história, que começou a partir da escolha do livro didático, de material para pinturas, escolha de vídeos e leituras, passando pela formação de frases e histórias imaginárias motivadas pela leitura inicial até a explanação e tradução do texto para a Libras.

É importante mencionarmos que no início da abordagem questionamos os alunos acerca da literatura, perguntamos se conheciam a literatura, contos ou fábulas, se já tinham visto uma história traduzida em Libras. Para nossa surpresa, não conheciam, o que significa que a apresentação proposta trouxe um mundo novo para estas crianças.

No segundo momento, durante a contação da história em Libras, ficamos atentas para a recepção de compreensão do que estava sendo contado e, de acordo com o que viam, escutavam, da labialização presente na sinalização, na observação e compreensão dos sinais icônicos e em como estes se articulavam no espaço neutro, a sua frente. Estes foram os primeiros ensinamentos relacionados a Libras norteados pela relação com o livro infantil e suas imagens.

A introdução da tradução e, conseqüentemente, da língua e cultura surda se fez presente na sala e foi percebida pelas crianças. Depois do término da contação de história, à medida que elas iam tirando dúvidas sobre os sinais, íamos explicando que existem sinais que são incorporados nas frases através das expressões faciais e corporais e que podem ser feitos com uma das mãos ou com as duas. Assim, com o livro, a leitura das frases em português e a sinalização em Libras, fomos mostrando, em contraste, as diferenças estruturais entre as duas línguas.

A Língua de Sinais Brasileira, assim como as outras línguas de sinais, é basicamente produzida pelas mãos, embora movimentos do corpo e da face também desempenham funções gramaticais relevantes. Seus principais parâmetros fonológicos são locação, movimento e configuração de mão (QUADROS; KARNOPP, 2004), apesar de posteriormente expressões faciais/corporais e a orientação das mãos terem sido incluídas.

Os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinados locações nesse espaço. Um sinal pode ser articulado com uma mão ou duas mãos. Um mesmo sinal pode ser articulado tanto com a mão direita quanto com a mão esquerda: Tal mudança, portanto, não é distintiva. Sinais articulados com uma mão são produzidos pela mão dominante ou

preferida (tipicamente a direita para destro e a esquerda para canhoto). Sendo que sinais articulados com as duas mãos também ocorrem e apresentam restrições em relação ao tipo de interação entre as mãos. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 51).

Foram multiplicativas as emoções diante da apresentação da contação em português primeira língua da turma, e depois apresentada em Libras, segunda língua para eles.

Considerações finais

Uma das metas possíveis neste trabalho foi aproximar dos alunos ouvintes a literatura em língua de sinais. Deste modo, pensamos estar abrindo o espaço para o desenvolvimento da cultura surda para crianças que desconheciam completamente essa realidade existencial.

Para que os ouvintes possam ver quanto há de aprendizado para além do aspecto gramatical/comunicativo, pensamos na possibilidade a que foi aprender Libras é pelo contato com elementos da existência surda mais presentes na literatura. Além disso, pretendíamos que a experiência fosse ampliada para outras disciplinas, através de conteúdos didáticos diferenciados e adequados para inclusão da Língua Brasileira de Sinais, já que é a segunda língua em vigência no país, para os que optarem pelo acesso ao mundos surdos por meio dela, com a esperança de que essa adequação viesse corroborar com a expansão da cultura surda.

Nosso anseio é de que a inclusão que trouxe a Libras para dentro da escola também possa incluir o conhecimento de uma realidade possível, mas pouco conhecida dos ouvintes.

Para os professores ouvintes das outras disciplinas, destacamos uma nova possibilidade de desenvolver novos projetos entre a cultura surda e a cultura ouvinte com esperança que todos vejam a cultura surda merecedora de respeito.

Ao final das atividades, ficou o sentimento de uma grande satisfação com o resultado obtido, pois, as crianças, os professores e toda a comunidade escolar, apresentaram resposta de ressignificação de seu olhar para com os surdos. Muitos, ao perceberem que os surdos emergem da literatura igual ao ouvinte, e que através da socialização entre culturas é possível fazer um ambiente integral, pareceram dispostos a rever posturas e pensamentos sobre os surdos e com falas de respeito às diferenças culturais entre línguas.

Este trabalho não quebrou, mas mexeu com o paradigma de ausência de conhecimento da Libras e da cultura surda dentro de escolas regulares. E, ao transformarmos o projeto em

realidade, naquele momento, conseguimos que todos se envolvessem e passassem a ver com os olhos dos surdos o fascinante mundo visual-espacial da Libras.

Aplausos em Libras foi a chave do reconhecimento de um trabalho prazeroso que engatinhou para a flexibilidade cognitiva de um novo desenvolvimento linguístico no âmbito de uma escola de ouvintes, que proporcionou ampliação do pensamento aberto acerca de uma nova expectativa sobre a Língua Brasileira de Sinais.

Desse modo, entendemos que o mundo literário da comunidade surda pode ser acessível a todas as escolas, possibilitando para os ouvintes um novo espaço onde uma história que não é sua, mas é de lutas e conquistas humanas, possam ser reconhecidas pelos usuários da língua majoritária socialmente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. *Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002*. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PORTO, Shirley Barbosa das Neves. **De poesia, muitas vozes, alguns sinais: vivências e descobertas na apreciação e leitura de poemas por surdos**. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande/Paraíba, Campina Grande, 2007.

PORTO, Shirley; PEIXOTO, Janaína Aguiar. **Literatura Visual**. In Faria, E.M.B. Língua Portuguesa: Teorias e Práticas. João Pessoa. Editora Universitária da UFPB, 2011.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 13:

O ERUDITO E O POPULAR NA LITERATURA BRASILEIRA

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE



(Con)tradição e modernidade: O cordel e as questões de gênero em sala de aula

Roberta Tiburcio Barbosa¹
José Ismael Tiburcio Barbosa²

RESUMO

A literatura de cordel ou os folhetos nordestinos fazem parte da tradição literária nordestina, que apresenta em suas expressões características próprias da cultura popular, configurando-se em uma autêntica manifestação do Nordeste brasileiro. Há muito se discute acerca das origens dessa literatura, com fortes marcas provenientes da oralidade, chegando-se a relacioná-la com a produção de cordéis ocorrida na Europa, questões que vêm sendo revistas e problematizadas. Na atualidade, o cordel se insere no contexto das salas de aulas brasileiras, principalmente na região nordeste, como uma forma de reflexão e compreensão a respeito da linguagem e dos artefatos socioculturais. Nesse sentido, o presente estudo busca discutir as possibilidades de reflexão acerca de questões de gênero e sexualidades proporcionadas pelo trabalho com o cordel em sala de aula. Através de pesquisa bibliográfica, com base nas discussões de Ayala (2003; 2016), Abreu (1999), entre outros, sobre a produção popular nordestina, e da análise do cordel “Chica bananinha, a sapatão barbuda de lá da Paraíba” (1984), de K. Gay Nawara, observaremos como o contexto regional e a criatividade local se inserem na literatura de cordel, observando o modo como a crítica tradicional mascara a potencialidade intelectual nordestina sob uma pretensa origem europeia e uma conseqüente imitação brasileira, bem como, de que maneira tal produção é capaz de colaborar com os debates sobre questões contemporâneas, como o gênero e a sexualidade, no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura de Cordel; Gênero e sexualidade; Escola.

1 Introdução

O presente estudo visa pensar/afirmar a capacidade criativa/intelectual do poeta nordestino frente à produção e difusão, ao longo dos séculos XVIII-XX, de narrativas rimadas/poesias cantadas/contadas denominadas folheto nordestino ou, posteriormente, cordel. Para tal, nos utilizaremos das duas nomenclaturas para discorrer a cerca da produção nordestina e da última para o gênero lusitano.

Ao observarmos atentamente a fortuna crítica e as produções que integram a tradição popular nordestina - especialmente quando focamos na análise do cordel “Chica bananinha, a sapatão barbuda de lá da Paraíba” (1984), de K. Gay Nawara -, percebe-se o constante entrecruzar de experiências e elementos próprios das culturas nordestinas operado por meio dessas produções. Ao mesmo tempo, também é possível ressaltar que as criatividade nordestinas estão desde seu surgimento sendo colocadas à sombra dos chamados cordéis

¹ Doutoranda em Literatura e Interculturalidade (PPGLI) pela Universidade Estadual da Paraíba. Professora efetiva da rede estadual de ensino da Paraíba (SEECTPB). E-mail para contato: robertatiburcio1@gmail.com

² Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: joseismael.tiburcio@gmail.com

portugueses/europeus, o que é não só alvo de críticas, como também de contestação e refutação por parte dos estudiosos da temática.

Uma vez que o cordel é um gênero que vem se fazendo presente no contexto escolar, principalmente na região nordeste, se faz imprescindível refletir acerca das configurações socioculturais apresentadas nesse gênero e discutir os sentidos operacionalizados por tais produções.

2 Surgimento da literatura de folhetos: imitação ou (re)criação?

No século XVIII e no início do XIX houve uma grande circulação de literatura e demais artes em Portugal. Eram textos das mais diversas ordens, poemas, romances, receitas de comida, fofocas, notícias, orações, etc, todos com uma característica em comum: o suporte ou “gênero editorial” (ABREU, 1999, p. 25). Tais escritos circulavam em um suporte conhecido como cordel, devido à forma como era negociado.

Pendurados em cordões, produzidos com papel simples, de baixa qualidade, os cordéis, pequenas brochuras de 15 por 12 cm, apresentavam uma diversidade tão grande de conteúdos e temas que “não há nada que unifique esse material, a não ser a questão editorial” (ABREU, 1999, p. 23).

Com circulação em Portugal e em outros países da Europa, como Espanha, Inglaterra e França, os livretos eram utilizados com frequência pelos editores em decorrência do baixo custo em relação ao formato clássico do livro. O cordel era conhecido também como “literatura de cego”, pois muitos vendedores, a exemplo do maior deles, o português Baltasar Dias (século XVI), eram cegos que vendiam e escreviam suas próprias obras e as produções de outros. Nesses contextos, o público e os conteúdos dos cordéis eram diversos, indo desde os campos mais eruditos, aos leitores da elite e as obras canônicas, exemplo de Shakespeare, até o popular, aos pobres as obras populares, como as receitas e orações.

3 O nordeste em folhetos: falar/escrever entre o tradicional e o moderno

Há registros de envios de cordéis portugueses para o Brasil, entre 1769 e 1816, por meio de pedidos de licença à Real Mesa Censória Portuguesa. Contudo, é muito difícil saber quais versões e quem teve acesso aos cordéis e seus diversos conteúdos.

O que é comprovado é o sucesso das cantorias no nordeste desde o século XIX, com o seu cantador “fundador” Agostinho Nunes da Costa, embora antes dele já existissem cantadores, como refere Abreu (1999, p. 74). Das cantorias se originaram as narrativas orais que depois passaram para o formato escrito, há registros do aparecimento do folheto nordestino desde 1893 (AYALA, 2016, p. 12).

No século XIX, com a modernização da imprensa as velhas tipografias de jornais foram deixadas para trás e alguns nordestinos se utilizaram desse material marginalizado e viraram editores de folhetos de sua própria autoria e de colegas poetas, a exemplo de Leandro Gomes de Barros, assim, aproveitaram para fazer suas narrativas, até então repassadas apenas pela fala, serem transmitidas em letras. A tradição de cordel no nordeste procede, pois, tanto de fontes/meios de produção/circulação oral, quanto de uma forma/estrutura própria para a escrita, que concentra em si traços acentuados e significativos da primeira. É, portanto uma literatura fronteira/dialógica entre oralidade e escrita.

É assim que começam a se espalhar com mais alcance e ganham maior visibilidade as histórias contadas pelos homens pobres e simples do nordeste do Brasil. São textos que possuem uma forma própria de escrita que prescrevia, entre outras coisas, a versificação e as rimas, que primava pelas sextilhas (ABCBDB); setilhas (ABCBDDDB); e décimas (ABBAACCDDC). Os folhetos também tinham temas de preferência: amor; heroísmo; lutas/vida rural, dentre elas o chamado “ciclo do boi”; etc.

Por ter na oralidade seu meio primeiro de produção e circulação as narrativas apresentavam um enredo simples, que auxiliassem o público a memorizá-las, tendo em vista que era a memória, até a utilização da escrita, o único objeto de preservação daquela tradição. Com o folheto as narrativas tinham uma forma a mais de circulação, mas não perderam sua linearidade e simplicidade de composição, sendo facilmente memorizados pelos leitores e pelos analfabetos que faziam parte do público dessa literatura.

O folheto nordestino era vendido disposto em bancas improvisadas ou em maletas, próximas às quais ficava o autor/editor que falava alguns versos, geralmente até o clímax, para que as pessoas se interessam em comprá-los. Portanto, os folhetos não eram dispostos em cordões ou barbantes, tal prática surgiu apenas após a “canonização” do folheto, que classificava

o folheto nordestino como uma derivação do cordel português. O que não procede, tanto pela forma fixa/regular que as produções nordestinas apresentavam, o que não ocorria no cordel lusitano que era composto de várias formas, “Que fosse em prosa ou em verso”³ e com variados conteúdos, quanto, e principalmente, por a escrita nordestina possuir um vínculo primordialmente oral, das cantorias/cocos/emboladas, sendo, portanto, uma prova da criatividade do nordestino que produz, edita e divulga sua própria literatura em grande escala já no século XIX.

Após o reconhecimento acadêmico da literatura de cordel, entre os anos de 1960 e 1970 (AYALA, 2016, p.19), com vistas à valorização e o crescimento de sua arte os nordestinos aderiram ao pensamento do cânone, tendo em vista que tal classificação os tornou mais conhecidos/comprados e valorizados enquanto produção literária pelo restante do Brasil e alhures. Contudo, esse reconhecimento da produção nordestina como cordel, como o próprio nome já denuncia, atribuiu à originalidade de criação, o topos de primeiros/autênticos literatos, aos portugueses e, assim, os nordestinos perderam o crédito/reconhecimento de autores/pensadores primeiros de sua produção, e passaram ao posto de meros reprodutores, como a maioria da produção literária/artística brasileira era compreendida/subalternizada.

4 Chica Bananinha: os estereótipos e a modernidade na arte tradicional

O enredo nordestino é linear, ou patrilinear, com pouca ênfase no ambiente e nos detalhes concernentes ao desenvolvimento da história, sintoma de sua origem oral. Geralmente os folhetos apresentavam uma intenção moralizante, que visava passar noções de condutas e bons modos para os leitores/público, e que por isso mesmo, acabava sendo um depósito de preconceitos vigentes àquela época.

É este o caso do cordel “Chica bananinha, a sapatão barbuda de lá da Paraíba” (1984), do autor que assinava sob o pseudônimo caricaturesco de K. Gay Nawara (“caguei na vara”). O texto apresenta a história de Chica, uma mulher à época lésbica/sapatão, que hoje poderíamos considerar um homem transgênero hétero, visto que sente atração por mulheres.

³ CAVALCANTE. Rodolfo Coelho. Origem da Literatura de folheto e sua expressão de cultura nas letras de nosso país, s/l., s/ed., 1984.

Mas o que temos no enredo é a afirmação de um estereótipo que exotiza, animaliza, desmoraliza, e desnaturaliza a lesbianidade e a personagem Chica. Em um contexto em que a modernidade está se fazendo mais visível por todos os cantos do mundo, as relações humanas também se mostram mais às claras que outrora, como a homoafetividade. Desse modo, o caso de Chica é caracterizado como uma “anomalia da modernidade”:

O mundo tá tão mudado
Que ninguém entende nada.
Tem mulher que está nascendo
Macho e até barbada,
Como é o caso da tal Chica,
Que é mulher só na fachada.

(NAWARA, 1984, p.1)

Percebe-se, antes de tudo, que a linguagem utilizada é bem próxima da oralidade, a exemplo do uso do termo “tá” ao invés de “está”, e que Chica é vista como uma pessoa que foge dos padrões da época ou do ser/identidade nordestina. Uma nova configuração que vem para destruir os velhos e “corretos”, segundo o *éthos* do eu-lírico, sistemas sociais, como a família. Nesse sentido, Chica é tanto pessoa física, a sapatão que rouba a esposa de um homem e que possui um desejo sexual incontrollável por mulheres, quanto instrumento da modernidade que faz tudo que era sólido se desmanchar no ar⁴.

Já na capa a história de Chica mostra o contraste entre o moderno e o tradicional no nordeste, que fica entre o cangaço do “cabra macho”, com rifle (falocêntrico) e chapéu de couro(cultura), e a transgressão das mulheres que ousam o gozo, e, mais que isso, o prazer sem um homem.

Chica é tão perigosa que o seu ato desencadeia uma espécie de propagação da homoafetividade no seio da sociedade heteronormativa. A influência/contágio que Chica pode causar é tal que até o marido traído também “Encontrou um(*sic*) bicha / E amigou com o ditoso” (NAWARA, 1984, p.1). Nota-se, dessa forma, o conflito entre o moderno e o tradicional, entre a

⁴ Referência à produção *Tudo que é sólido desmancha no ar*: a aventura da modernidade, de Marshall Berman, (1986).

rusticidade, entendida como marca maior do estereótipo nordestino, tão presente nos folhetos e cantorias, e a adaptação às novas configurações sociais que o transcorrer do tempo exige, embora neste cordel haja uma rejeição/resistência a esta nova conjuntura. Nesse sentido o cordel revela, com o exemplo de *chica*, o raciocínio da maioria da sociedade nordestina naquela circunstância.

A lógica heteronormativa integra as instituições sociais, produzindo e mantendo o discurso e o controle dos corpos em sociedade. A escola é uma das instituições que corroboram tal intento. “A educação foi historicamente utilizada como ferramenta potente na produção de corpos e subjetividades normalizadas, ou seja, de acordo com os padrões estabelecidos” (SALES; BARBOSA; MELO. 2017, p. 843). Nesse sentido, é necessário que os docentes rompam os regimes estabelecidos e fomentem um ambiente escolar aberto ao diálogo e a pluralidade subjetiva.

A narrativa de *Chica* proporciona espaços de discussão que são cada dia mais urgentes na sociedade e, por conseguinte, em escolas e universidades. O trabalho com esse cordel pode se dar tanto nas academias, desde a graduação até o doutorado, como também em turmas de ensino médio. Refletir sobre os sentidos envolvidos em tal texto contribui para a compreensão dos agenciamentos dos processos socioculturais.

Em *A invenção do Nordeste e outras artes*, Albuquerque Junior traça um panorama do movimento regionalista brasileiro, desde sua eclosão no século XIX até seu ressurgimento e transformação, na década de vinte do século XX.

No início da década de vinte era facilmente observável a mudança por que passou a região nordeste do país, aquele lugar que antes se construiu como um espaço de sujeitos opostos e inferiores aos pertencentes à região sul, em uma divisão do Brasil entre o Norte – atrasado, subalterno, decadente e mestiço e o Sul – avançado, superior, próspero e branco, agora se apresentava como um espaço moderno com uma geografia que apenas refletia as ruínas de um passado de estereotipação criado em torno do povo e da região nordestina.

A região nordeste é por meio desses primeiros escritos regionalistas não só representada, mas também, e principalmente, (re)criada, ao passo que as narrativas buscavam formar uma visão depreciadora da região, caracterizando assim uma dicotomia entre o que era escrito e o contexto social, ao passo que havia uma estandardização da vida na região, de maneira a colocá-la como inferior, subalterna e atrasada.

Acreditava-se, nos primórdios regionalistas, que o sertão, por ser afastado dos centros colonizados, guardaria preservado a verdadeira essência de ser brasileiro, representando a nação como ela é de fato, sem influência estrangeira, ao passo que tinham o litoral como um local que por ser colonizado fazia com que as pessoas tivessem contato e influência europeia, adquirindo costumes de outros lugares, entretanto também colocavam os nordestinos como sendo um grupo ingênuo, animalesco e preguiçoso, como afirmava Monteiro Lobato, assim, para que se chegasse a uma verdadeira representação da nação brasileira era preciso unir a inteligência e civilidade dos sulistas com a força e pureza do povo nordestino.

Considera-se, atualmente, a obra regionalista como aquela que contém, em maior ou menor grau, implícita ou explicitamente, os signos de cultura e subjetividades de seus territórios narrativos, produzindo, assim, uma representação particular da sua região. A literatura de cordel é um elemento primordial na reflexão acerca da regionalidade nordestina. Região entendida contemporaneamente em sua dimensão simbólica e vivida. Segundo Haesbaert (2010), sob a ótica da regionalização, a região encontra-se em constante processo de rearticulação, devendo ser compreendida como “arte-fato”, ou seja:

É concebida no sentido de romper com a dualidade que muitos advogam entre posturas mais estritamente realistas e idealistas, construído ao mesmo tempo de natureza ideal-simbólica (seja no sentido de uma construção teórica, enquanto representação “analítica” do espaço, seja de uma construção identitária a partir do espaço vivido) e material-funcional (nas práticas econômico-políticas com que os grupos ou classes sociais constroem seu espaço de forma desigual/diferenciada). “Arte-fato” também permite indicar que o regional é abordado ao mesmo tempo como criação, autofazer-se (“arte”) e como construção já produzida e articulada (“fato”). (p. 7)

O que se percebe no cordel de Chica Bananinha é uma apresentação do nordeste tipicamente tradicional, no que se refere ao estereótipo nordestino, mas que, por isso mesmo, também revela a presença de questões que foram silenciadas na formação desse mesmo estereótipo, como a sexualidade que foge ao padrão heteronormativo. Esses fatores revelam o quanto esse cordel possibilita uma discussão que vai além dos comportamentos e práticas pessoais e se insere, também, nas problematizações acerca da literatura produzida por/sobre essa região.

Chica bananinha é, pois, um texto que une problemáticas que dizem respeito ao tradicional (sempre questionado) e à modernidade. Marshall Berman, na introdução da obra “Tudo que é

sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade”, discute o conceito de modernidade e os sentimentos/ações por ele gerados ao longo das gerações, precisamente do século XVI até o XX. Essa experiência da modernidade, que se personifica em novidades e desconstrói todas as verdades estabelecidas até então, faz com que os personagens que a vivenciam tenham diferentes, e por vezes controversos, modos de recepção/adaptação à nova (des)configuração social. No folheto em foco, observamos uma visão problemática da concepção de tradição, e até de arte tradicional, uma vez que as circunstâncias apresentadas não são, e inclusive negam, a pretensa homogeneidade da tradição.

Considerações finais

É a literatura de folhetos criação original e sintoma da grande potência intelectual do nordestino, que escrevia/produzia um “fazer dentro da vida”. (AYALA, 2003, p.90). Muito além de instrumento de denúncia ou discussão/reflexão sobre o contexto nordestino, os folhetos eram, e são, uma afirmação da criatividade de homens e mulheres, embora estas tenham sido marginalizadas em decorrência do machismo/patriarcalismo até então ativo.

O folheto documenta o que as cantorias já afirmavam: nordestino não só é gente como também e, principalmente, é literato, é culto, é autodidata, visto que muitos poetas pouco ou nada frequentaram a escola. Mais do que “um forte”⁵, o nordestino é antes de tudo esperto/inteligente, é aquele que visualiza uma oportunidade de difundir sua arte fazendo uso dos poucos recursos financeiros que dispõe.

Chica era uma mulher estereotipada e negativizada no cordel apresentado. Contudo, hoje se observa que ela era uma lésbica puta/futurista, uma sapatona convicta como o próprio Nawara (1984, p.7) afirma sem o saber, pois não deixou a inveja/preconceito a abalar⁶. Ela aponta para um nordeste em potência, que escreve/canta/narra seus dilemas sociais, suas intersecções entre tradição e modernidade; oral e escrito; popular e erudito; local/regional e nacional.

⁵ CUNHA, Euclides da. Os Sertões. São Paulo: Três, 1984.

⁶ Alusão à música “Lésbica futurista”, de GA31, disponível em: <https://www.vagalume.com.br/ga31/lesbica-futurista.html>. Acesso em 12 de novembro de 2020.

Evidentemente, tanto pela extensão, quanto pela superficialidade da reflexão apresentada no presente texto, não se encerra aqui essa discussão, que ainda necessita de muitos estudos que falem/visibilizem as diferenças entre a produção do nordeste e a lusitana e analise as particularidades de cada folheto nordestino, para que se possa compreender o alto nível de poesia/literatura do qual é capaz o povo nordestino.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2001.

ABREU, M. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

AYALA, M. I. N. Aprendendo a apreender a cultura popular. In: PINHEIRO, H. (Org.). **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2003, p. 83-119.

AYALA, M. I. N. Do manuscrito ao folheto de cordel: uma literatura escrita para ser oralizada. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 16, n. 02, 2016.

BERMAN, M. Modernidade ontem, hoje e amanhã. In: **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Trad. Carlos F. Moisés; Ana M. L. Loriatti. São Paulo: Companhia das letras, 1986, p. 15-35.

NAWARA, K. G. **Chica Bananinha**, a sapatão barbuda de lá da Paraíba, Rio de Janeiro: 1984.

HAESBAERT, R. Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas. **Antares**, Caxias do sul, n. 3, p. 2-24, jan.-jun. 2010.

SALES, R. d. S.; BARBOSA, R. T.; Melo, R. M. d. S. Educar e normatizar: a produção da identidade e diferença no espaço escolar. In: ROSA, K. D.; CAETANO, M.; CASTRO, P. A. (Org). **Gênero e sexualidade: interfaces e discursos**. Campina Grande: Realize Editora, 2017, p. 841-852.

Educação lúdica no cordel História da Donzela Teodora

Luana Rafaela dos Santos de Souza¹
Orientador: Ismar Inácio dos Santos Filho²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a educação lúdica na literatura de cordel a partir do folheto “História da Donzela Teodora”, averiguando como o cordel contribui para o desenvolvimento do processo de letramento literário. Cada vez mais cresce o interesse de estudantes e educadores de todo o Brasil, especialmente da região Nordeste, pela literatura de cordel. Esse gênero já foi oportunamente batizado de “professor folheto”, porque tem sido responsável pela alfabetização de muitos sujeitos. Neste sentido, procuramos refletir sobre as estratégias pedagógicas voltadas para uma educação lúdica e para o letramento literário. O estudo está embasado em olhares teórico-críticos como os de Almeida, (2013), Alves (2013), Cosson (2014), Dionísio (2005), Nascimento (2019), entre outros, considerando os preceitos da BNCC e dos PCN. Trata-se de uma pesquisa que possibilita refletir sobre as características do gênero literário cordel e proporciona a participação do educando em situações de letramento. Desse modo, foi possível perceber a importância do trabalho com textos literário, especificamente o cordel que oferece diferentes formas de aprendizagem para processo de letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Cordel; Letramento; Educação.

1 Introdução

Por muito tempo pesquisadores imaginaram que, com a tecnologia e os meios de comunicação de massa, o cordel não resistiria. Mal a literatura de cordel brasileira, a poesia popular impressa, mostrava sua vitalidade, no fim do século XIX e início do XX, e o eminente folclorista Sílvio Romero já dizia que os folhetos estavam condenados à morte por causa do advento e distribuição de jornais no interior do país. Depois, na década de 1930, outros pesquisadores afirmavam a mesma coisa, culpando, dessa vez, o rádio. Na década de 1960, foi a vez da televisão (LUYTEN,2005).

Os folhetos já foram um dos principais veículos de informação quando ainda não existia o rádio e o jornal era um veículo escasso. Por isso, foi considerado o elemento mais expressivo para que os acontecimentos chegassem ao conhecimento de todos. Eles estavam presentes nos

¹ Mestra em Dinâmicas Territoriais e Cultura, pela Universidade Estadual de Alagoas. Professora da Rede Municipal de Paulo Afonso/BA. E-mail: analupoesia@gmail.com

² Doutor em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: ismarinacio@yahoo.com.br

mercados, nos serões familiares, nas feiras livres, mas sua função social se modificou, começa a se transformar em livro didático utilizado para alfabetização, conforme destaca Viana (2010).

Desse modo, cada vez mais cresce o interesse de estudantes e educadores de todo o Brasil, especialmente da região Nordeste, pela literatura de cordel. Esse gênero já foi oportunamente batizado de “professor folheto”, porque tem sido responsável pela alfabetização de milhares de nordestino (VIANA, 2010).

A produção da literatura de cordel está longe de desaparecer, em 2018 o Conselho Consultivo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) concedeu o título de Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro à Literatura de Cordel. O gênero literário teve grande expansão no Brasil na segunda metade do século XIX e aborda episódios históricos, temas religiosos, lendas, e fatos do cotidiano, sobretudo do povo nordestino.

Neste trabalho escolhemos discutir e apresentar, entre as várias possibilidades disponíveis a educação lúdica na literatura de cordel. De modo geral, consideramos que a educação lúdica tem um significado muito importante, pois está presente em todos os segmentos da vida. Nessa perspectiva, a educação lúdica por meio do cordel combina atos prazerosos e funcionais com a necessidade intrínseca do sujeito de conhecer e aprender e traz para os processos de ensino e aprendizagem uma perspectiva de integração de atividades com brincadeiras e jogos populares de nossa tradição, com finalidade pedagógica.

O termo “lúdico” está ancorado na compreensão de Almeida (2013), entendido como a ação ou o ato de brincar ou jogar e caracteriza-se como o próprio brincar ou jogar. Desse modo, o lúdico é o ato ou a ação de brincar.

A respeito das adivinhas, presentes no cordel, Dionísio (2005) explica que no campo da literatura popular, essa foi sempre definida como (i) “conjunto de analogias e de personificação” (CASCUDO, 1978b, p. 65); (ii) conjunto de analogias ou personificações, encerram verdadeiros enigmas desafiadores de nossa imaginação (FRADE, 1979, p.23-24); (iii) “mecanismo da formação das ideias e dos conceitos formulados por analogias, antinomia ou assimilação, evidenciando o formidável poder de descrição ou definição que possui nosso povo (OLIVEIRA, apud CASCUDO, 1978; p. 65); (iv) “forma lúdica na qual a enunciação da ideia, fato, ou objeto ou ser, vem em forma de uma alegoria, a fim de dificultar sua descoberta: ora é a linguagem metafórica, ora é a comparação que induz à decifração do enigma oral proposto (ARAÚJO, 1913; p.130).

Pensando na possibilidade de uma educação lúdica apresentamos algumas estratégias pedagógicas a partir do folheto “História da Donzela Teodora” para o desenvolvimento de um letramento literário.

2 Letramento literário

Para refletir acerca do letramento devemos compreender que a leitura do mundo não ocorre apenas pelo viés da linguagem escrita. Mas também através de textos escritos ou não, e de experimentar a leitura colocando-a em articulação com os conhecimentos de mundo. Freire (1989) em sua obra “a importância do ato de ler” nos faz refletir que a leitura é um processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Dessa forma, para o autor supracitado, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, uma vez que linguagem e realidade se prendem dinamicamente, de modo que a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Assim, podemos chegar à noção de letramento literário, podendo entender que o letramento literário é uma das formas de letramento existentes. O letramento literário é abrangente, dessa forma, envolve práticas sociais de leitura do texto literário.

Para trabalhar com a leitura partimos da ideia de que ela é uma experiência a ser realizada. É mais do que um conhecimento a ser reelaborado, é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2014). A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. 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 fornece, como nenhum outro tipo de leitura, faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2014, p.30).

Desenvolver no aprendiz o gosto pela prática de leitura literária para formá-lo como leitor contínuo, crítico e participativo inserido na sociedade. Nesse sentido, argumentamos com base em Nascimento (2019) que o ensino de literatura precisa fazer com que o aprendiz perceba que a

obra não se apresenta apenas como produto a ser decodificado, “dissecado”, mas que se apresenta como meio de proporcionar, por meio de ficção/imaginação, prazer e conhecimento.

A escola tem o papel de procurar despertar o gosto/prazer do discente pela apreciação do texto ficcional, devendo apresentar a estas obras agradáveis por meio de estratégias de interesse, isso a coloca, conseqüentemente, como responsável pela formação do leitor.

Com o objetivo de esclarecer alguns pontos no tocante ao importante papel da literatura de cordel no contexto escolar, torna-se necessário esclarecer como os documentos oficiais se posicionam diante da educação literária. Desse modo, acreditamos que as considerações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, um importante documento que norteia o currículo das escolas brasileiras, contribuindo para a valorização da literatura de cordel na formação do leitor.

Conforme o MEC, a BNCC é documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. As diretrizes da BNCC definem as aprendizagens essenciais para o ensino de modo geral. A BNCC estipula objetivos, aprendizagens e competências específicas a serem desenvolvidas em cada componente curricular. Além das competências específicas, há ainda dez competências gerais, transversais a todos os componentes. A BNCC ainda faz menções diretas ao gênero cordel em habilidades específicas de Língua Portuguesa 1º E 2º anos. Vejamos:

- (EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re) contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
- (EF03LP27) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia.

A Base, portanto, busca formar alunos capazes de compreender que as manifestações populares constituem um importante vetor no campo de atuação artístico-literário. Nessa perspectiva, a escola apurar o olhar para a análise de formas literárias populares, por exemplo, o cordel, buscando nessas manifestações seus pontos de contato com a dita alta literatura, a fim de mais construir pontes, saberes.

Os PCN de língua portuguesa também são outro importante documento norteador do trabalho docente. O documento mencionado aponta que o domínio da língua tem relação com a possibilidade de plena participação social, visto que é por meio dela que o sujeito se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Desse modo, os PCN compreende que um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Por esse viés, a escola é a principal agência de letramento.

Nesse direcionamento, Alves (2013) propõe que a escola deve abarcar em seu *corpus*, entre outras manifestações, a literatura de origem popular. Mais especificamente, no tocante à literatura brasileira, o pesquisador defende a literatura de cordel no rol das correntes da literatura que mereciam ser levadas ao espaço escolar. Para o pesquisador, toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, veiculadas por suportes orais ou escritos, deve fazer parte da escola. Para o referido pesquisador, é relevante porque toda vivência artística de qualquer grupo comunica uma experiência específica do mundo. Nesse sentido, “é preciso ouvir a experiência de outro não como menor, ou menos universal, mas como diferente” (ALVES, 2013, p. 36).

Conforme Alves (2013),

Se a literatura de cordel traz uma vivência peculiar de determinados grupos sociais, se traz questões humanas que interessam não apenas ao grupo a que esteve ligado em seu nascedouro, certamente ela poderá ter um significado para outros leitores, uma vez que apresenta uma experiência humana de pessoas simples, mas nem por isso desprovidas de vivências interiores, de percepção muitas vezes aguda sobre a condição humana, sobre determinadas instituições ou sobre fenômenos da natureza (ALVES, 2013, p. 38).

Desse modo, é fundamental que a escola promova experiências de leitura de cordel e de outras manifestações.

A partir de Dalvi (2013) ressaltamos que a leitura dos textos literários, na escola, deve ser guiada pelo professor com segurança, com delicadeza e com discrição, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que leia com sua memória, sua imaginação, sua experiência vital, suas expectativas e seus conhecimentos linguísticos e literários.

É necessário que as emoções e os afetos – a alegria, a tristeza, a angústia, a piedade, a indignação, a revolta... -, fundamentais nos jovens, nos adolescentes e nas crianças, não sejam asfixiadas ou esterilizadas no ato de leitura por matrizes ou grandes de leitura ou por modelos analítico-interpretativos de aplicação mecânica. Nessa perspectiva, as emoções e os afetos são indissociáveis do conhecimento do mundo, da vida e de si próprio que o texto literário possibilita e ajuda a desenvolver no leitor. As opiniões, as crenças e os valores do leitor são interpelados pelo texto literário – e vice-versa. Desse modo, o cordel tem sido também o lugar de diálogo criativo com outros textos de outros povos, de outras terras, de outras culturas e com outras pessoas tão distintas – e tão próximas – de nós.

3 O jogo simbólico no folheto *História da Donzela Teodora*

A “*História da Donzela Teodora*”, cujas origens são árabes, remonta ao Século XIII, segundo a pesquisadora Borges (1998), para quem o contexto nesse século é o da Idade Média, localizada entre o século V e XV. Para ela, as mulheres no século XIII eram aquelas que além de exercerem o papel de esposas, mães e filhas, também se ocupavam de diversos outros papéis sociais, tais como professoras, boticárias, tintureiras, copistas etc. Muitas forças sociais influenciaram as mulheres desse período, dentre elas a Igreja Católica, com a dominação cultural e religiosa, sob a mentalidade popular.

Essa narrativa foi ressignificada por Leandro Gomes de Barros, um paraibano educado pela família do Padre Vicente Xavier, proprietário de fazenda, e da qual era sobrinho por parte de mãe. Foi considerado o rei dos poetas populares do seu tempo (Barros nasceu em 1865 e faleceu nos anos de 1918). O poeta viajava pelo Nordeste³, divulgando e vendendo seus versos, de acordo com as informações da Casa Rui Barbosa. Esse poeta foi casado com Venustiniana Eulália e teve quatro filhos.

Ao pensar no texto literário, o léxico é a matéria onde ocorrerá o jogo da criação, pois as possibilidades que ele comporta são inúmeras, principalmente em relação à literatura. Conforme Antunes (2012), “no momento mesmo da criação – da criação mais agudamente criação – o

³ Nesse período, o Nordeste ainda não tinha sido inventado, pois, como postula Albuquerque Júnior (2013), o recorte regional Nordeste surgiu em torno da segunda metade da década de 1910.

'dizível' entra nos contornos disponíveis do léxico e, assim, torna-se menos extenso e mais suscetível de sofrer as restrições de seleção de palavras" (ANTUNES, 2012, p. 127).

A percepção de Antunes (2012) é de que a literatura cria um mundo particular, mas um mundo a 'imagem e semelhança' do nosso; por vezes fora de qualquer modelo protótipo. Antunes (2012) explica que essa fuga para o imaginário já provoca um ar de inusitado no texto. Tal fato implica no estranhamento de encontramos nos cordéis de Leandro Gomes de Barros, narrativas tão diferentes (incomuns)? A pesquisadora revela outra estratégia que também é responsável pela criação do caráter inusitado da literatura: *a violação dos cânones da linguagem comum*. Antunes (2012) argumenta que a fuga do mundo real legitima as reinvenções de outros 'modos de dizer', o outro mundo simbolicamente criado ou recriado, culmina também pela 'construção de um novo jeito de dizer' ou de 'desconstrução da linguagem'.

Antunes (2012) enfatiza que poderíamos julgar a liberdade outorgada ao texto literário supondo que fazer literatura é uma coisa muito fácil, uma vez que se pode criar à vontade, reinventando os modos de dizer, plurissignificar em jogos de sons e de imagens. Porém, tal pensamento é um engano, pois todos os fatores derivam da complexidade da produção literária, resultado de um processo que trata do linguístico e do estético ao mesmo tempo. Nessa lógica, o gênero literatura de cordel se constrói sob uma série de fatores que mesmo sendo vistos como "fáceis" são dotados de complexidade. As escolhas do "eu" na criação estética tem a sua função de significar. Em razão disso, configuramos um percurso para entender alguns movimentos de construção de "História da Donzela Teodora":

- Um movimento de ativação: quando Leandro Gomes de Barros introduz as personagens, ideias, informações, dados, propriedades;
- Um movimento de reativação: quando ele retoma o objeto-de-discurso, qual seja, a mulher, forjando a reiteração do que foi dito anteriormente durante o folheto.
- Um movimento de desativação: quando deixa de lado o objeto-de-discurso, voltando-se para as questões de outra ordem.
- A literatura como um processo estético e linguístico, no qual o léxico fornece pistas estratégicas que ajudam o leitor ou ouvinte a manter ativa na memória referências e predicacões, assim, arquitetando a unidade do texto.

As percepções de Antunes (2012) são significativas, porque revelam que devemos olhar para a distribuição dos elementos linguísticos, pois são como pistas estratégicas que ajudam o

leitor ou ouvinte a manter ativa na memória referências e predicções e, por conseguinte, ir construindo a unidade do texto.

Conforme Dionísio (2005), ancorado nas concepções de dicionário a adivinha é uma “a adivinhação é uma “brincadeira que consiste na proposição de enigmas fáceis para serem decifrados” (FERREIRA, 1999; p.53) ou “brincadeira popular em que os participantes apresentam enigmas simples para serem solucionados pelos parceiros do jogo” (HOUAISS, 2001; p.85).

Conforme Almeida (2013), o termo “brincadeira” é compreendido como atividade recreativa. A maioria das brincadeiras não possui regras explícitas pré-estabelecidas, mas sim, criadas momentaneamente ou seguidas por tradição cultural. Entre as brincadeiras mais comuns temos as de rodas, de adivinhas, de faz de conta, de corrida, de artes e de linguagem. Assim, destacamos que por mais simples que seja o jogo da adivinha no cordel, há nele um significado educativo, seja para formar ou para construir aprendizagens.

Para Dionísio (2005), a noção de “adivinhação” será vista sob o gênero textual formado pelo par pergunta-resposta, em que se propõe um enigma a ser decifrado. No tocante a esse gênero textual, entendemos que é constituído por adivinhação, que é conhecida a partir das expressões “O qual é?” ou “O que é? O que é?”.

No folheto, vemos que o narrador cede espaço para a voz da personagem, marcada pelos dois pontos e pelos verbos dicendi, como os verbos nas formas “diz-me” e “respondeu”. Toda a encenação em torno de Teodora em construí-la como uma mulher sábia que foi capaz de derrotar homens considerados da ciência.

Assim, os desafios propostos pelos três sábios consistem em um jogo de pergunta-resposta, em adivinha, tal como no excerto 1:

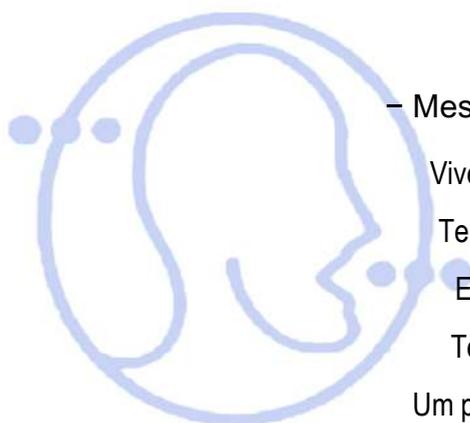
Donzela, qual é a coisa
Que pode ser mais ligeira
Respondeu: O pensamento
Que voa de tal maneira
Que vai ao cabo do mundo
Num segundo que se queira.

(BARROS, s/d, p. 19)

O excerto 1 é constituído por formas textuais em verso, tendo características estruturais versificada, uma vez que as adivinhações são textos criados para serem falados. No folheto, adivinha é dotada de elementos típicos do discurso poético. A combinação e seleção das palavras se fazem não apenas pela significação, mas também por vários elementos, principalmente fonéticos, que resultam em uma resposta de modo cifrado (DIONÍSIO, 2005).

Vejamos o excerto 2:

O sábio disse: Donzela
Conheces os animais:
Agora que descrevas
Alguns irracionais
Me diga qual é o bicho
Que possui oito sinais.



– Mestre, isto é o gafanhoto
Vive embaixo dos outeiros
Tem pescoço como vaca
Esporas de cavaleiros
Tem olhos como marel
Um pássaro dos estrangeiros

(BARROS, s/d, p. 18)



COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

Como podemos perceber a adivinha é apresentada em estrutura de conto, em forma de verso. Os contos apresentam uma história curta, simples, concentrando ações, tempo e espaço e oferecem uma amostra da vida através de um episódio. Dionísio (2005) ressalta que uma das características das adivinhas é a sua forma versificada/rimada. As adivinhações são textos criados para serem falados, como argumenta Barroso (2012), que o cordel é formado por duas modalidades, quais sejam, a oralidade e a escrita

A função social desse gênero é a de incorporar visões de mundo, trazer uma vivência peculiar de determinados grupos sociais, abordando questões humanas que interessam não apenas ao grupo a que esteve ligado em seu nascedouro. Sendo o cordel uma produção de indivíduos ligados ao campo, ao mundo rural, buscamos problematizar que o poeta elaborou

conhecimentos dos processos sociais, interligando a dinâmica do meio em que habitava com a vida como, por exemplo, a descrição da fauna no excerto 2.

Vejamos o excerto 3:

O sábio aí perguntou:
qual é a coisa mais aguda?
Disse ela: é a língua
duma mulher linguaruda
que corta todos os nomes
e o corte nunca muda
(BARROS, 1975, p. 19).

Nessa estrofe, a personagem faz referência ao que é ser uma mulher boa e uma mulher má, ou seja, essa última é linguaruda, fofoqueira, o que nos ajuda a entender que a conexão entre fatos semânticos e informações de valor pragmático contribui para uma interação fundada no saber e na curiosidade, conforme explica Dionísio (2005). Logo, podemos inferir que a pergunta do sábio é clara e objetiva, e que nela reside o enigma.

Na leitura do folheto, temos a ideia de que quem faz a pergunta sabe mais do que quem responde. No entanto, há uma estratégia de referência que auxilia na construção do novo e do inusitado, que percebemos através das respostas de Teodora, pois, na concepção dela, a esposa tem que ser fiel, sendo isso mais doce que o mel, característica atribuída somente à mulher. Assim, ao homem era dado o direito de poder se relacionar com outras mulheres, mesmo sendo casado. Mas quando a mulher também praticava essa ação era vista/ julgada como infiel.

- Donzela, qual é a coisa
mais doce do que o mel?
- O amor dum pai a um filho
ou dum esposa fiel
a ingratição de um desses
amarga mais que fel
(BARROS, 1975, p. 19).

A resolução da adivinhação é resultado da interação dos aspectos linguísticos, saberes e crenças, já que o comportamento verbal do poeta e a estrutura da linguagem estão entrelaçados por aspectos sociais e culturais. Assim, observamos que o adjetivo “linguarruda” é atributo especificamente ao feminino, pois essa é uma noção do imaginário social.

Como o cordel é uma literatura capaz de ensinar, divertir e informar seus leitores, problematizamos na perspectiva de um letramento literário as atitudes da personagem Teodora, provocando discussões com os/as alunos/as, tais como: por que ao homem também não é atribuído tal características? Esperamos que cada estudante construa seus sentidos para o texto.

Dissemos que a oralidade é muito forte no cordel, pois esse gênero literário é uma escrita para a oralidade. Por isso, mesmo o cordel sendo para a modalidade escrita, traz em sua composição elementos da oralidade, tal como as adivinhações da “História da Donzela Teodora”, tal como em:



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



Perguntou o sábio a ela:
que homem foi que viveu
porém nunca foi menino
existiu mas não nasceu
a mãe dele ficou virgem
até que o neto morreu?
- Esse homem foi Adão
que da terra se gerou
foi feito homem grande
não nasceu, Deus formou(...)
(BARROS, 1975, p. 21)

VIII ENLIJE

Nesse verso, temos a reiteração do princípio da gênese, no capítulo 02, versículo 7:

⁷ Então o Senhor Deus formou o homem do pó da terra e soprou em suas narinas o fôlego de vida, e o homem se tornou um ser vivente.

Dionísio (2005) argumenta que a tarefa do desafio é desvendar o tema-título, assim, esse só pode ser descoberto após a descrição de que o homem viveu, porém nunca foi menino. Existiu mas não nasceu, a mãe dele ficou virgem até que o neto morreu. No cordel há a presença do discurso do gênero intercalado em que um gênero discurso é inserido dentro do outro, como vemos o gênero literário e o gênero textual “adivinhação”. As adivinhações na história são dotadas de um caráter estético, pela repetição de palavras, pela versificação sonora, pelas comparações, metáforas etc., além de ser algo tão comum para os populares.

Considerações

Diante do exposto e considerado o que foi apresentado nesse estudo, no qual buscou analisar a educação lúdica na literatura de cordel a partir do folheto “História da Donzela Teodora”, averiguando como o cordel contribui para o desenvolvimento do processo de letramento literário. Abordar o letramento literário a partir da literatura de cordel pode ser um importante avanço na/para a formação do leitor, uma vez que o gênero cordel tem a função social de incorporar visões de mundo, trazer uma vivência peculiar de determinados grupos sociais, abordando questões humanas de grande relevância para a formação de estudantes.

Destacamos que o texto literário não é uma atividade de ‘dizer para informar’ e que esse se lança para fora da configuração formal corriqueira, provocando também admiração e gosto. Acreditamos que o letramento literário através do cordel pode provocar esses sentimentos, tanto pelo o que diz, mas também pela forma como diz. Além disso, a presença do gênero intercalado adivinha pode servir para a figuração estética do cordel, estimulando o mundo da fantasia, o mundo do imaginário ou a de um mundo no qual o ‘real’ [é] transposto a um mundo imaginativo, de ficção, para além do palpável/concreto. Tanto é que, ao olharmos desse modo compreendemos o jogo entre ficção e realidade que perpassa a “História da Donzela Teodora”.

Referências

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

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: teorias e práticas**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ALVES, José. Hélder. Pinheiro. **O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino.** In: Memórias da Borborema 4 – Discutindo a literatura e seu ensino. São Paulo: Parábola, 2013, p. 36-49.

BARROSO, Helenice. **Cordel: uma poética da oralidade e do riso.** In: Mesa Redonda - "Folhetos de Cordel, memória e percursos", organização IELT/Memória Imaterial. 20'20" Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=54uo3rXiOYI>>. Acesso em 24 de outubro de 2014.

BARROS, Leandro Gomes de. **História da donzela Teodora.** In: MEDEIROS, Irani. No reino da poesia sertaneja: antologia Leandro Gomes de Barros. João Pessoa: Ideia, 2002.

BORGES, F. N. F. **'Folhetos de feira' movem a imaginação popular.** Jornal de poesia, Natal, p. 1-6, 20 de nov. de 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2014.

DIONÍSIO, A. P. **O que é uma adivinhação?** Revista entre ideias: educação, cultura e sociedade. v. 5, n.9, 2005, p. 35-54.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LUYTEN, Joseph Maria. **O que é literatura de cordel.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso Set. 2020.

NASCIMENTO, Gilles Villeneuve Souza. **Letramento literário e cordel: o ensino de literatura por um novo olhar.** Curitiba: Appris, 2019.

VIANA, A. **Acorda Cordel na Sala de Aula.** Fortaleza: Gráfica Encaixe, 2010.

Poesia em sala de aula: o canto pela vida e liberdade

Rômulo Rodrigues de Oliveira¹
Maria Suely da Costa²

RESUMO

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa em andamento com textos da literatura popular no contexto escolar. O objetivo principal está em desenvolver uma proposta de leitura literária na sala de aula por meio da poesia de cordel, a fim de possibilitar uma experiência com a linguagem estética que possa contribuir para a formação crítica dos estudantes. Entendemos que, nesse processo, a linguagem literária tem um papel relevante para a formação de um sujeito crítico e ativo na sociedade em função da temática em foco. Neste caso, a temática explorada está ligada à relação entre animais e humanos, problematizada a partir do cordel *O apelo do concriz*, do poeta João Gomes Sobrinho, conhecido por Xexéu. O aspecto teórico-metodológico se pauta em estudos da estética a poesia, nos fundamentos da ecocrítica, nas proposições do letramento literário e oficinas de leitura. Para tanto, utilizaremos dos estudos de Cosson e Paulino (2009), Cosson (2019), Garrard (2016), Kleiman (2002), Marinho e Pinheiro (2012), entre outros. A relevância deste trabalho está na possibilidade de desenvolver além das competências leitoras, por meio da linguagem literária, uma visão crítica nos discentes relativas aos bons e maus tratamentos aos animais, assim como a construção de uma visão ecológica do homem para com a natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia; Formação leitora; Ensino.

1 Introdução

O ensino de leitura é uma atividade atribuída à escola, por isso, ela precisa buscar propostas para a formação de leitores que sejam capazes de interagir com os mais diversos textos existentes, de modo a mergulhar em suas camadas de sentidos. Nesse contexto, sabendo que ensinar literatura é ensinar leitura (PERRONE-MOISÉS, 2006), desenvolver propostas que promovam a apreciação de textos literários na sala de aula é uma ação essencial para o processo de formação leitora.

Entretanto, não é incomum verificar práticas de ensino de leitura que são pouco estimulantes, que utilizam o texto como pretexto para diversos exercícios superficiais e não exploram mais que a superficialidade do texto. São atividades, nas quais, muitas vezes, o estudante só precisa identificar uma informação específica na leitura. Os sentidos e significados não são explorados, o leitor não vai além do que é aparente, não realiza inferências sobre o que leu, a fruição e o prazer que a leitura pode oferecer são ignorados. Nesse sentido, Kleiman (2002 p. 20) aponta que “não é uma atividade de leitura [...] no bom sentido da palavra”.

¹ Mestrando do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UEPB). E-mail: romulo.rodrigues@aluno.uepb.edu.br

² Professora Doutora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UEPB). E-mail: mscosta3@hotmail.com

Embora a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) defenda a formação de um leitor que seja capaz de se implicar na leitura dos textos e desvendar suas camadas de sentido (BRASIL, 2017), verificamos dificuldades relativas à leitura mais significativa dos textos literários por parte dos estudantes, isto é, há uma presença maior da leitura decodificadora e menos interpretativa. Nesse sentido, entende-se que trabalhar habilidades que permitam aos estudantes a compreensão dos sentidos do texto é fundamental para o processo de formação de leitores proficientes.

Partindo dessa perspectiva, este trabalho tem em vista uma proposta de leitura da poesia de cordel, através das oficinas de leitura, que possa despertar o interesse dos estudantes e contribuir para sua formação leitora bem como seu senso crítico. Nesse contexto, a apreciação do cordel *O apelo do concriz*, de João Gomes Sobrinho, conhecido como Xexéu, foi objeto de leitura para este trabalho. Além disso, a temática está voltada para as questões ambientais, com foco na violência cometida contra os animais, de modo a provocar a reflexão e a construção de uma visão crítica diante de determinadas práticas comuns na sociedade.

2 Considerações sobre a leitura

Mesmo sendo a decodificação dos signos um processo que faz parte da leitura, esta não pode ser resumida ou limitada a ele. De acordo com Martins (1982), a aprendizagem da leitura relaciona-se ao processo de formação global do sujeito, capacitando-o para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural. De modo mais simples, quando se tem uma perspectiva que vá além do processo de reprodução mecânica, não é possível aceitar que um leitor proficiente só precise dominar a capacidade de decifrar signos do texto, pois essa habilidade não garante, por exemplo, a compreensão.

Nesse sentido, Lajolo (2009, p. 101) afirma que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Conforme apontado na citação, entende-se que o leitor proficiente é aquele que realiza um trabalho ativo de compreensão, atribuindo significados ao que lê. E, para isso, diversas habilidades são necessárias, como, por exemplo, antecipação, inferência e verificação (BRASIL, 1998).

Segundo Martins (1982), o aprendizado era feito por meio de método analítico, considerando um passo a passo: decorar, soletrar e, por fim, decodificar palavras isoladas, frases, até chegar a textos contínuos. O problema desse método está na introdução do sujeito em um universo de signos e escrita, em treinamentos, cujo processo de compreensão e interação com os textos não é considerado com a mesma relevância, resultando numa formação leitora deficiente.

Os alunos avançam nas séries escolares sem desenvolver a competência leitora como um todo, são inábeis para ler o mundo, para ler os textos e, principalmente, para fazer uma relação inteligente entre o mundo e os textos. É a situação que vemos na maior parte das escolas brasileiras – e que precisa ser urgentemente mudada! (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 23)

Nesse caso, o problema é encaminhado para os anos seguintes, crescendo na proporção em que novos desafios vão sendo apresentados aos estudantes, que necessitarão cada vez mais de habilidades que não possuem, uma vez que sua formação leitora foi incompleta. Atualmente, é possível verificar práticas aliadas à concepção tradicional de ensino, nas quais a leitura é resumida a superficialidade do texto, isto é, um processo mecânico e maçante que exclui o prazer em ler e a reflexão sobre o que foi lido.

Sobre essas práticas, Kleiman (2002, p.16) afirma que são

práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provem, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. E dessa legitimidade que se deriva um dos aspectos mais nefastos das práticas limitadoras que discutiremos: elas são perpetuadas não só dentro da escola, o que seria de se esperar, mas também funcionam como o mecanismo mais poderoso para a exclusão fora da escola.

Considerando a importância da leitura interpretativa no processo de formação do leitor, certamente, essas práticas não formam um sujeito crítico-reflexivo e participativo na sociedade, mas se relacionam bem mais ao processo de memorização.

É importante destacar que o ensino de leitura é uma atividade atribuída à escola, assim, a responsabilidade pelo seu incentivo cai sobre o professor de língua portuguesa, mesmo sabendo que a escrita e leitura são tarefas de toda a escola e não apenas desse componente curricular específico. Apesar disso, “as questões de leitura, literatura e ensino deveriam interessar a todos, mas as acusações devidas as dificuldades encontradas quem responde é ele” (ZILBERMAN, 1991, p. 112). Nesse caso, o professor de língua portuguesa deve utilizar estratégias que desenvolvam o trabalho com a leitura interpretativa.

Cosson (2018) aponta três aproximações da leitura: a primeira parte do diálogo como gerador de sentidos; a segunda entende que esse diálogo é travado com o passado, considerando a experiência dos outros e nela relações são travadas por meio dos sinais inscritos em algum lugar que é o objeto físico da leitura; a terceira aproximação compreende esse diálogo com o passado cria vínculos entre o leitor, o mundo e os outros leitores, criando, assim, uma comunidade de leitores na qual este faz parte e que determina o que é relevante para ser lido, como deve ser lido e em que consiste o ato de ler.

Dessa maneira, o leitor não é o único a construir o sentido do texto, pois o próprio leitor já é formado pela comunidade na qual ele está inserido, assim, a ação de ler depende do contexto e sofre influências dos discursos que instrumentam, informam e determinam o texto e o sujeito. Ler, nesse caso, não é uma competência, somente, individual, mas, antes de tudo, social que envolve quatro elementos: autor, leitor, texto e contexto.

Destacamos também que a BNCC defende a leitura como um processo decorrente da interação ativa do leitor, ouvinte e espectador com os textos, sejam escritos, orais, multissemióticos e de sua interpretação, como, por exemplo: a leitura por fruição estética de textos e obras literárias; discussão e debates sobre variados temas sociais que sejam relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; entre outras possibilidades. Além disso, a BNCC abrange o conceito de leitura, contemplando todas as formas em que esta pode ser apresentada (BRASIL, 2017).

Embora tenha sido afirmado anteriormente que o ensino de leitura é uma função atribuída à escola, é importante ressaltar que esta não é o único espaço de formação leitora na sociedade. Sob esse ponto de vista, Cosson (2019) afirma que além de não ser o único espaço de formação

presente na sociedade, ela também não é o mais eficiente, contudo, não se pode esquecer a sua representação como espaço de aprendizagem sistemática e sistematizada da leitura e de outros saberes e competências. Nesse viés, pode-se afirmar que a formação leitora é um processo que também ocorre fora do ambiente escolar, uma vez que a própria capacidade a qual o leitor possui em ler possibilita sua formação em diferentes espaços. Em outras palavras, o leitor desenvolve sua capacidade leitora lendo, mas não qualquer texto e de qualquer forma (COSSON, 2019).

No que se refere ao potencial do texto literário no processo de formação leitora, Cosson e Paulino (2009, p. 63) defendem que

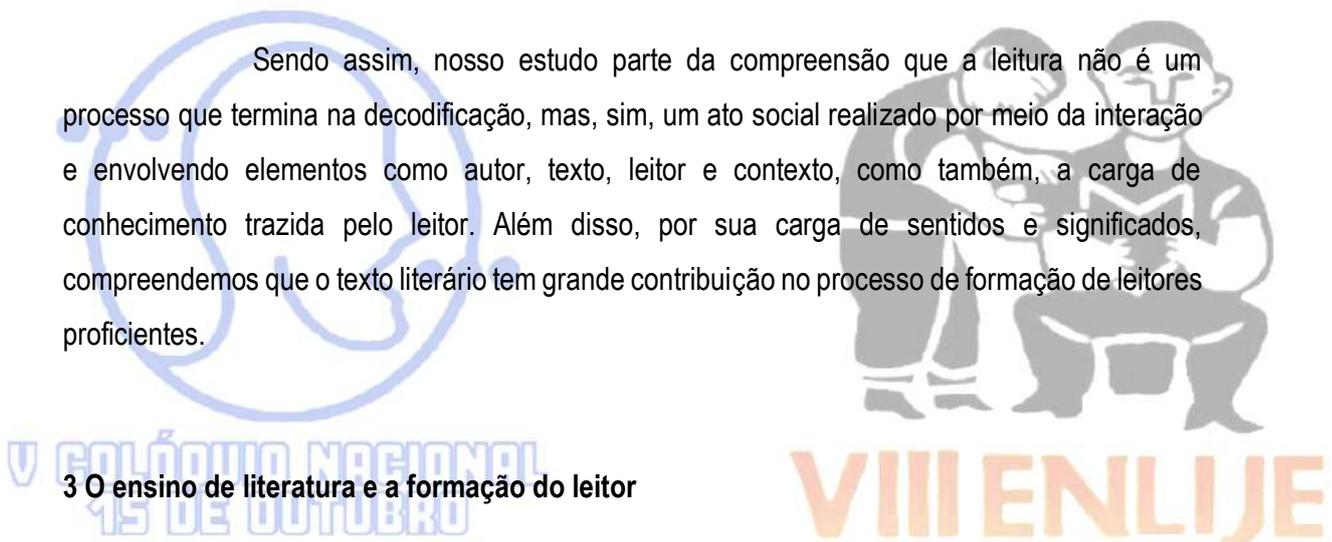
Tão ou mais antiga que a própria noção ocidental de literatura, a ideia de que a leitura de obras literárias cumpre um papel importante no desenvolvimento do ser humano, quer no sentido estrito de favorecer o trato com a escrita, quer no mais amplo de educar os sentimentos e favorecer o entendimento das relações sociais, está na base dessas preocupações e iniciativas.

Sendo assim, nosso estudo parte da compreensão que a leitura não é um processo que termina na decodificação, mas, sim, um ato social realizado por meio da interação e envolvendo elementos como autor, texto, leitor e contexto, como também, a carga de conhecimento trazida pelo leitor. Além disso, por sua carga de sentidos e significados, compreendemos que o texto literário tem grande contribuição no processo de formação de leitores proficientes.

3 O ensino de literatura e a formação do leitor

O texto literário possibilita que os estudantes tenham acesso a outros tipos de texto que esses precisam conhecer. De acordo com Candido (2011, p. 176), a literatura se refere a “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, [...] até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”.

Candido (2011) considera a literatura como um bem incompreensível, isto é, indispensável para a vida humana e, por isso, um direito. Não há como viver sem ter contato com a literatura, uma vez que essa se manifesta das mais variadas formas. Ainda de acordo com o autor, não há equilíbrio social sem a literatura, pois esta confirma no homem a sua humanidade. Dessa maneira,



a compreensão adotada é que impossibilitar práticas de leituras do texto literário na sala de aula é sabotar a formação dos estudantes.

Para Rouxel (2013, p. 20), a finalidade de ensinar literatura é

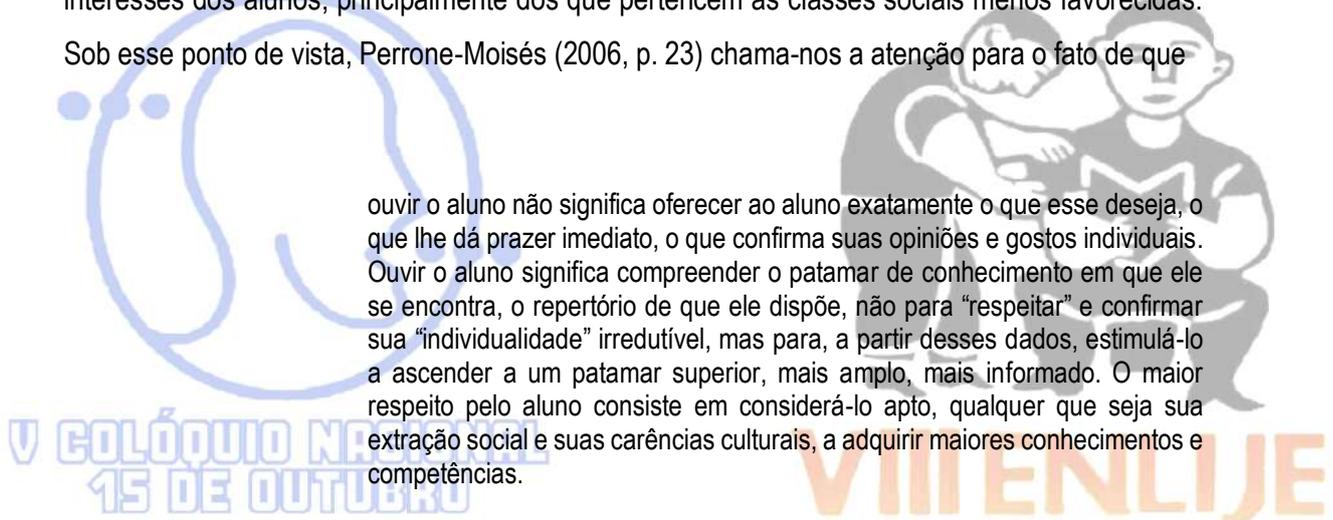
a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra.

Concordamos com a autora no que se refere ao ensino de literatura e à formação de leitores. Mas, destacamos que na sala de aula, por vezes, o texto literário é substituído ou deixado em segundo plano, pois, ainda pesa a compreensão de que são complexos ou distantes dos interesses dos alunos, principalmente dos que pertencem às classes sociais menos favorecidas. Sob esse ponto de vista, Perrone-Moisés (2006, p. 23) chama-nos a atenção para o fato de que

ouvir o aluno não significa oferecer ao aluno exatamente o que esse deseja, o que lhe dá prazer imediato, o que confirma suas opiniões e gostos individuais. Ouvir o aluno significa compreender o patamar de conhecimento em que ele se encontra, o repertório de que ele dispõe, não para “respeitar” e confirmar sua “individualidade” irredutível, mas para, a partir desses dados, estimulá-lo a ascender a um patamar superior, mais amplo, mais informado. O maior respeito pelo aluno consiste em considerá-lo apto, qualquer que seja sua extração social e suas carências culturais, a adquirir maiores conhecimentos e competências.

Considerando tais afirmações, pode-se afirmar que independente da extração social dos estudantes, sua inteligência permite o aprendizado de literatura e, por isso, a preocupação dos professores quanto ao seu ensino deve estar voltada para a formação de leitores proficientes para esta.

A literatura possibilita acesso aos mais diversos conhecimentos. Por meio dela, é possível conhecer o mundo e a nós mesmos, viajar e enxergar por meio da visão do outro, sem renunciar a história, cultura e valores que constituem a nossa essência e, por isso, “interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.” (COSSON, 2018, p. 17). Dessa forma, sabendo todas as possibilidades que a literatura proporciona, não se pode reduzi-la em sala de



aula, mas efetivá-la. Logo, é necessário desenvolver projetos na escola que proporcione a apreciação de textos literários.

4 A contribuição da ecocrítica

O meio ambiente sempre foi uma temática em pauta na sociedade, já que o planeta sofre com constantes transformações que podem resultar em danos ou crises ambientais, como, por exemplo, o desmatamento e queimadas das florestas, a poluição de rios, o aquecimento global, a escassez de recursos não renováveis, a extinção de algumas espécies de animais, entre outros. São inúmeros exemplos que mostram como a interação do homem com a natureza apresentam, por vezes, desequilíbrios.

Nesse contexto, a ecocrítica surge como um movimento científico-literário voltado para os estudos sobre a contribuição da literatura em relação às questões ambientais. Ocupa-se, assim como o marxismo e feminismo, de uma análise confessadamente política, mas guiada por uma moral e projeto político “verde” (GARRARD, 2006, p. 14). Em outras palavras, pode-se afirmar que “a ecocrítica é o estudo da relação entre literatura e o meio ambiente físico.” (GOLTFELTY *apud* GARRARD, 2006, p. 14).

De acordo com Guattari (1990), para compreender a problemática ecológica se faz necessário ir além da perspectiva tecnocrática e compreender a relação que o homem possui com a sociedade, a psique e a natureza, ou seja, uma análise ético-política englobando os três registros ecológicos: o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana.

No campo da ecocrítica, Garrard (2006) apresenta três linhas de abordagens as quais ele chama de “tropos”, são elas: pastoral, mundo natural e apocalipse. O primeiro, de modo geral, divide-se em três tipos: a fuga da cidade para o campo; o campo em um contraste implícito ou explícito com o ambiente urbano e a idealização da vida rural, omitindo dificuldades do trabalho realizado no campo. O segundo parte da ideia de uma natureza que seja intocada pelas civilizações. Por fim, o último refere-se à destruição da natureza e o fim do mundo. Além dos tropos, destacamos também, os estudos voltados para a relação dos homens com os seres não humanos (animais), que também faz parte das ciências humanas e é de interesse para o nosso estudo.

Dessa forma, compreendemos que a ecocrítica em uma contribuição importante no que diz respeito ao trabalho com a literatura na sala de aula por meio da perspectiva ecológica, de modo a provocar discussões que estejam relacionadas à interação do homem para com a natureza. Por meio da apreciação do cordel *O apelo do conchris*, de João Gomes Sobrinho, conhecido por Xexéu, nas aulas de língua portuguesa, objetivamos a partir de sua leitura, propiciar a troca de ideias e debate na sala de aula que contribuam para uma compreensão mais significativa da interação do homem com a natureza, bem como, a construção de uma visão crítica sobre determinadas práticas na sociedade.

5 A poesia de cordel na sala de aula

Nosso estudo parte da preocupação com o trabalho do texto literário no ambiente escolar. Nesse contexto, surge a ideia de promover a apreciação da poesia de cordel na sala de aula. A escolha pela poesia de cordel ocorre pela sua riqueza tanto no que se refere à forma quanto ao conteúdo. São características como a musicalidade, a abrangência de temas, o humor, a linguagem própria e tantos outros aspectos que podem transformar a prática de leitura em uma experiência lúdica, prazerosa, divertida e interessante, que estimule os estudantes e, conseqüentemente, permita o contato com a cultura popular.

Abrir a porta da escola para o conhecimento e a experiência com a literatura de cordel, e a literatura popular como um todo, é a conquista da maior importância. Porém, há que se pensar de que modo efetivá-la tendo em vista a formação de leitores. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 11)

Assim como os demais gêneros literários, o trabalho realizado com o gênero cordel não pode ser feito de qualquer jeito, é importante realizar um planejamento e estratégias que favoreçam a aproximação lúdica da poesia de cordel e, ao mesmo tempo, possibilite as diversas percepções que esta pode proporcionar.

Também é importante destacar que o trabalho com a literatura de cordel na sala de aula não pode ter foco apenas no ensino de determinados conteúdos, mas sua apreciação deve promover a fruição e a compreensão dos sentidos e significados que o gênero proporciona, bem como, os alunos devem refletir e inferir a partir da leitura.

A literatura de cordel, ao longo de sua história, tem sido instrumento de lazer, de informação, de reivindicações de cunho social, realizadas, muitas vezes, sem uma intencionalidade clara. Podemos apontar no cordel uma acentuação do caráter de denúncia de injustiças sociais que há séculos estão presentes em nossa sociedade. Seriam muitos os exemplos desta faceta da literatura de cordel. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 88)

Nesse contexto, a leitura da poesia de cordel pode ser uma experiência prazerosa, mas também, pode realizar denúncias e provocar reflexões sobre diversos assuntos que estão presentes na sociedade, como já foi dito anteriormente, ela possui uma abrangência de temas que permite ao leitor refletir sobre diversos assuntos. Além disso, a literatura de cordel vem ser um meio de proporcionar a leitura de um dos gêneros mais subestimado nas aulas, a poesia. Sendo assim, escolhemos o cordel *O apelo do concriz*, de João Gomes Sobrinho, conhecido por Xexéu, para uma experiência leitora na sala de aula.

6 O apelo do concriz: o canto pela vida

João Gomes Sobrinho, Xexéu, nasceu no Sítio Lajes, município de Santo Antônio-RN, no dia 13 de maio de 1938 e faleceu aos 81 anos, no dia 29 de maio de 2019. Em 2009 recebeu da Fundação José Augusto o certificado de Mestre. Enquanto vivo, foi reconhecido Patrimônio Imaterial da Cultura Popular do Rio Grande do Norte. Além disso, pertenceu a Academia Nortorri-grandense de Literatura de Cordel (ANLiC). Desde sua infância Xexéu estava inserido nesse universo da cultura popular, “assistia os cantadores de viola cantar na sua comunidade até que ele conseguiu cantar também. Aí veio-lhe o apelido de Xexéu botado pela plateia, pois ele cantava muito bem e é um nome de um passarinho muito cantador do Nordeste” (SOBRINHO, 2018, p. 3).

Assim como a maioria dos autores de folhetos de cordel, Xexéu não tinha muita formação, apenas o curso ginásial. Mas, suas obras são ricas em conhecimentos sobre a vida, o homem, os sentimentos e a natureza. Além disso, se destacam por forte apelo pela preservação ambiental e temáticas sociais.

Uma das características marcantes da obra deste cordelista é a temática centrada na preservação da natureza. Suas inspirações costumam vir do

ambiente natural onde vive, seja quando se remete ao passado ou mesmo quando retrata uma questão contemporânea. (COSTA, 2017, p. 17)

Dessa forma, selecionamos para o nosso estudo a poesia de Xexéu que tem por título *O apelo do concriz*, a escolha por essa obra para o trabalho realizado em sala de aula parte não só pelo seu inegável valor literário, mas também pela temática voltada para questões relativas à relação estabelecida entre homens e animais, numa perspectiva ecológica. Desse modo, acreditamos que levar essa temática para a sala de aula é relevante, principalmente, considerando o contexto atual no qual é possível verificar diversas ações que explicitam a desvalorização da natureza por parte dos homens. De acordo com Todorov (2009), a literatura não pode ser desvinculada da realidade, uma vez que, assim como a filosofia e as ciências humanas, é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social no qual vivemos.

Quanto à obra *O apelo do concriz*, é escrita em sextilhas, com versos em redondilha maior e composta por trinta em três estrofes, cujo esquema de rimas é x a x a x a – Com x indicando os versos que não rimam e a, os versos que rimam entre si. No início, o leitor já é inserido em uma reflexão, por meio de uma pergunta provocativa: sendo a liberdade uma necessidade para a vida humana, não seria essa uma necessidade fundamental também para os animais?

O homem quer liberdade
Para viver satisfeito
Pois de maneira nenhuma
Abre mão desse direito
Quem sabe se os passarinhos
Não pensam do mesmo jeito.

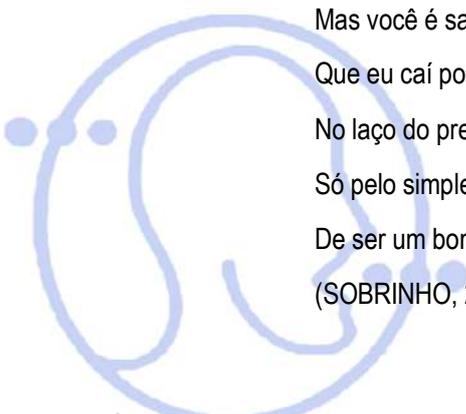
(SOBRINHO, 2018, p. 56)

O trecho acima foi retirado do cordel *O apelo do concriz*. É possível observar a posição que o eu-lírico possui em relação aos animais, há um forte apelo em defesa desses seres. “O poeta expressa, de maneira singular, sua proximidade com a natureza, [...] sobretudo porque é pelo contato direto com as árvores e os animais que ele se sente mais acolhido e mais vivo.” (COSTA, 2017, p. 17). No decorrer do poema, versos apresentam descrições de paisagens nordestinas ao leitor, enfatizando o cantar de diversos pássaros, como por exemplo, o galo de

campina, os bem-te-vis que fazem parte dessas paisagens, tornando-as ainda mais belas. Entretanto, inserido nesse cenário, o eu-lírico se depara com um concriz aprisionado que faz um apelo por meio de seu canto.

Xexéu tenha dó de mim
Já que você tem noção
Entende bem o que eu digo
Na voz da minha canção
Em nome da liberdade
Me tire dessa prisão.

Eu não entendo a razão
Mas você é sabedor
Que eu caí por inocente
No laço do predador
Só pelo simples motivo
De ser um bom cantador
(SOBRINHO, 2018, p. 57)



Observamos nos versos acima a personificação do pássaro que por meio de seu canto, pede ajuda ao eu-lírico para que o livre da prisão. Apenas o poeta consegue compreendê-lo, talvez por sua sensibilidade elevada, entende que o canto do concriz não expressa alegria, mas é uma súplica cheia de tristeza. Nas próximas estrofes, o concriz continua a expressar sua insatisfação, destacando sua falta de vontade em continuar vivendo sob tal circunstância, nem comida e água lhe interessam, pois sente saudades daqueles por quem guarda sentimentos, principalmente sua amada.

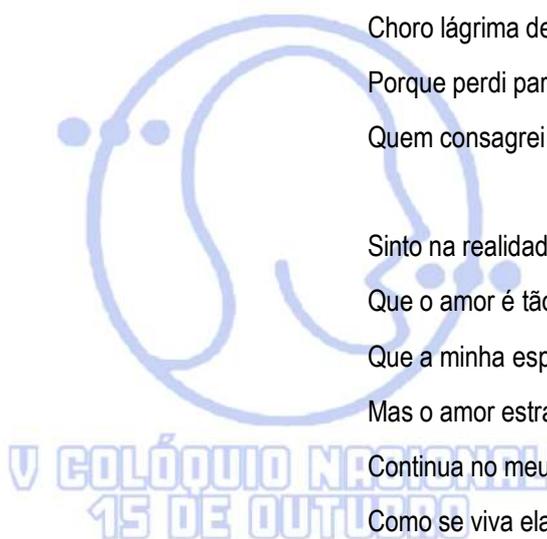
Sozinho nessa enxovia
Pensando na minha gata
Talvez essa hora esteja
Fazendo queixa a cascata
Que minha beleza está

A partir desse momento, o eu-lírico sente ainda mais empatia pelo animal, pois ele também está longe de sua amada, não por terem tirado a sua liberdade, mas por essa ter falecido. Assim, é possível perceber a linguagem poética superando a linha inultrapassável entre humano e animal, pois há uma identificação do eu-lírico com o animal, ambos compartilham do mesmo sentimento de saudade. É possível verificar tal identificação nas estrofes abaixo:

Quando ouvi a petição
Do concriz na solidade
Lembrei de mim que também
Choro lágrima de saudade
Porque perdi para sempre
Quem consagrei amizade.

Sinto na realidade
Que o amor é tão doce
Que a minha esposa morreu
Mas o amor estranhou-se
Continua no meu peito
Como se viva ela fosse.

(SOBRINHO, 2018, p. 58)



São versos de uma imensa sensibilidade e que emocionam o leitor. Enquanto o concriz sofre pela sua liberdade roubada e pela saudade de sua amada, o eu-lírico compartilha de sentimento semelhante, pois a sua esposa já não vive mais. Um fato curioso sobre a biografia do autor é o falecimento de sua esposa. Então, para o leitor que possui conhecimento sobre essa informação, soma a esses versos uma carga maior de significação. Dessa forma, sensibilizado pela situação do concriz, o eu-lírico faz uma denúncia para o IBAMA por meio de seus versos e o pássaro consegue novamente a sua liberdade, voltando feliz e agradecido para o seu lar e para sua amada.

Dessa forma, apreciar a leitura do cordel *O apelo do concriz* na sala de aula, possibilitará o encontro dos estudantes com a literatura e, conseqüentemente, com a cultura popular. Além disso, a leitura dessa obra pode provocar uma reflexão e visão crítica em relação à determinadas práticas na sociedade, como por exemplo, a captura de animais.

Nesse contexto, é possível que alguns estudantes tenham vivenciado ou mesmo praticado a captura de passarinhos. Em vista disso, a leitura da obra pode proporcionar uma visão diferente e, conseqüentemente, uma mudança de comportamento. Ademais, é importante explorar elementos que estão presentes na vivência dos alunos. Por esse ângulo, Colomer (2003, p. 133) destaca a perspectiva de que o leitor literário entende as obras de acordo com a sua experiência de vida e literária. Nesse sentido, a vivência que o leitor traz para o texto é tão importante quanto a experiência proporcionada ao leitor.

Assim, do ponto de vista metodológico, a proposta consiste em oficinas de leitura organizadas em dezesseis aulas, estruturadas em seis etapas: questionário diagnóstico, aula motivadora, leitura em voz alta e sarau.

A primeira etapa consiste na aplicação de um questionário a fim de traçar o perfil dos alunos. Por meio deste, será possível identificar dados referentes a seus hábitos de leitura, seus conhecimentos sobre a literatura de cordel e opiniões relativas ao modo como as atividades de leitura são realizadas na sala de aula, entre outros aspectos relevantes.

Na segunda etapa, será iniciada uma atividade com caráter de motivação. Nessa oficina, os estudantes serão preparados para realizar a leitura da poesia de cordel por meio de uma proposta lúdica.

[...] o professor não pode perder aquilo que realmente interessa [...]: a preparação para a leitura do texto literário. Dessa maneira, o primeiro passo na montagem de uma estratégia de motivação é estabelecer o objetivo, aquilo que se deseja trazer para os alunos como aproximação do texto a ser lido depois. (COSSON, 2018, p. 79)

Nesse sentido, levaremos folhetos para a sala de aula e instigaremos os estudantes a levantar hipóteses quanto à ilustração e o título da obra. Essa estratégia pode tornar a leitura desejável e instigar a curiosidade dos estudantes.

Na próxima etapa, daremos início a oficina de leitura em voz alta do cordel. Entendemos que realizar a leitura em voz alta do poema na sala de aula contribui tanto para o aluno que ouve quanto para o que lê. No que diz respeito ao cordel *O apelo do concriz*, prepararemos a leitura com antecedência de modo a garantir o ritmo e a musicalidade, como também o envolvimento dos alunos com o texto. A leitura, nesse caso, será realizada pelo professor e pelos alunos. Os estudantes realizarão de forma compartilhada, cada um tem a oportunidade de ler uma estrofe. É importante oportunizar a leitura para todos, bem como, a releitura, pois, “esta repetição ajudará a perceber o ritmo e encontrar os diferentes andamentos que o folheto possa comportar e trabalhar as entonações de modo adequado” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p.129).

Na sequência, passa-se à etapa da proposta que consiste em realizar um debate sobre o tema abordado no folheto *O apelo do concriz*, o objetivo dessa oficina será provocar os alunos para trocarem ideias, apresentar e ouvir opiniões diferentes. O professor terá o papel de mediador, garantindo que o tempo de fala seja respeitado. Essa atividade permite uma interação capaz de produzir reflexão, pois ao observar opiniões diferentes sobre o assunto construímos novas compreensões. É importante destacar que outros aspectos além da temática podem ser destacados pelos estudantes. Assim, cabe ao professor considerar todas as observações durante as discussões na sala de aula.

A última etapa consiste na produção de um sarau com poesias de cordel selecionadas pelos alunos ou produzidas por eles, se assim quiserem. O sarau realizado na escola é uma oportunidade de pôr em prática o aprendizado adquirido durante as oficinas e promover um evento cultural na escola que valorize a literatura de cordel e estimule demais alunos para a leitura desse gênero.

Dessa forma, as oficinas de leitura apresentadas na proposta possibilitam uma experiência leitora com a poesia de cordel de modo lúdico e prazeroso na sala de aula. Além disso, pode estimular o senso crítico dos alunos, provocando reflexões em torno da temática sobre as práticas realizadas pelos homens que são consideradas comuns na sociedade, mas são prejudiciais para a natureza e para os seres não humanos.

Considerações finais

Realizar práticas de ensino de leitura que contemplem o texto literário na sala de aula é uma ação essencial no processo de formação de leitores. Desse modo, este estudo apresentou

uma proposta de leitura literária usando a poesia de cordel, objetivando proporcionar aos alunos uma experiência de leitura lúdica, estabelecida na relação de leitor, texto e autor. Partiu, portanto, da necessidade em realizar atividades de leitura nas aulas de Língua Portuguesa que possibilitem discussões e reflexões sobre o texto literário de modo dinâmico.

Nesse contexto, o letramento literário se inscreve como forma de contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras que possam auxiliar na compreensão dos alunos referentes à leitura mais interpretativas do texto literário. Para esse processo de formar leitores literários, selecionamos uma obra cuja temática estivesse em torno das relações entre homens e animais, em função de estabelecer reflexão e debate, resultando na construção de senso crítico a respeito de determinados comportamentos humanos e, conseqüentemente, uma mudança de postura em relação a estes. Além disso, a vivência com a poesia de cordel pode estimular a prática da leitura e o entendimento de que a literatura pode ser objeto de prazer e imaginação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [\[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades\]](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades). Acesso em: 01/03/2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COLOMER, T. A. **Formação do Leitor Literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, R.; PAULINO, G. Letramento literário: para viver a leitura dentro e fora da escola. In: ROSING, T. M. K.; ZILBERMAN, R. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 61-81.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019.

COSTA, M. S. Relações tecidas entre o fenômeno literário e educação ecológica. In: LINS, J. N.; LINS, C. R. R. R. (Org.). **Linguagem e ensino: discussões teóricas, possibilidades e práticas**. João Pessoa: Ideia, 2017, p. 13-28.

FERRAZI JR., C.; CARVALHO, R. S. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

GARRARD, G. **Ecocrítica**; Tradução: Vera Ribeiro. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papyrus, 1990.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ROSING, T. M. K.; ZILBERMAN, R. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense s.a., 1982.

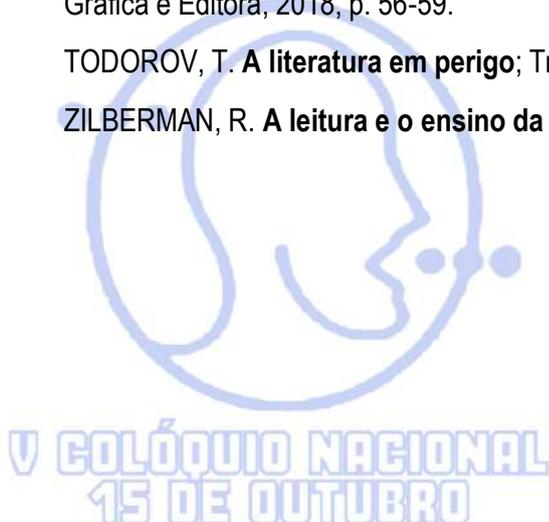
PERRONE-MOISÉS, L. **Literatura para todos. Literatura e Sociedade**, 2006, vol. 9, p. 16-29. Disponível em: [<https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29>]. Acesso em: 09/05/2019.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R., (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

SOBRINHO, J. G. O apelo do conacruz. In: SOBRINHO, J. G. **Cantos da manhã**. Natal: Soluções Gráfica e Editora, 2018, p. 56-59.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**; Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.



V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 14:

O LUGAR DAS LITERATURAS MARGINAIS DENTRO E FORA DO CONTEXTO ESCOLAR

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

O lugar social de um Rei sem reinado: leitura de *Inferno*, de Patrícia Melo

Maria Fernandes de Andrade Praxedes¹

RESUMO

Este trabalho visa discutir a estetização da violência no romance *Inferno* (2010), da escritora Patrícia Melo, uma narrativa que evidencia os problemas sociais como a pobreza, o abandono, a exploração e a figuração da violência no contexto do tráfico de drogas nos morros e favelas cariocas. O enredo efetiva uma contundente crítica à desigualdade social brasileira contemporânea, sobretudo no que diz respeito ao tratamento dado aos menos favorecidos como pobres e negras das comunidades mais carentes dos grandes centros urbanos. Do ponto de vista metodológico, nos valemos das reflexões teóricas que tratam da relação entre literatura e sociedade, Candido (2010), das considerações sobre o poder simbólico, os espaços sociais e a gênese de classes, Bourdieu (2014), dos argumentos a respeito da violência e do realismo no Brasil contemporâneo, Schøllhammer (2013), dos estudos sobre as representações da desigualdade e da violência na literatura brasileira contemporânea, Dalcastagnè (2008), além de outros pressupostos teóricos. O resultado da pesquisa aponta que as desordens sociais são fatores que colaboram expressivamente para a violência anômica na obra de Patrícia Melo, e que os personagens mais marginalizados vivem um processo de “autofagia”, de degradação e autodestruição, pois não encontram saída para reverter o caos da própria realidade, optando, muitas vezes, pelo crime como alternativa para conquistar poder e *status* econômico e, conseqüentemente, visibilidade social. Esperamos que este trabalho possa contribuir com os estudos de crítica literária e, sobretudo, motivar e ampliar as discussões que envolvem as literaturas pós-coloniais.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Pobreza; Tráfico; Violência.

1 Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar a figuração da violência no romance *Inferno*, de Patrícia Melo, atentando para o perfil do personagem Reizinho, um garoto da periferia do Rio de Janeiro inserido no universo do crime desde os 11 anos de idade. O tráfico de drogas é o divisor de águas da narrativa permeada por conflitos familiares, intrigas, traições e extrema violência. Publicado em 2000, o referido romance é caracterizado pela corrupção da polícia e pela impunidade que norteia a vida em sociedade. A disputa pelo tráfico de drogas expõe o esgotamento da “humanidade” dos protagonistas dentro de um jogo de ambições que exaure qualquer possibilidade de perdão e reconciliação entre os personagens de *Inferno*.

Desse modo, em *Inferno*, a violência parece surgir como marca definidora do cotidiano dos subúrbios e das periferias dos grandes centros urbanos brasileiros, nos quais os personagens daninhos e assassinos são, quase sempre, manipulados e explorados por outros personagens de maior poder econômico e social, e isso potencializa os conflitos hostis do tráfico de drogas e do crime organizado nesses espaços citadinos. A história de malandragem pelos arredores dos morros cariocas, espaços de opressão e apodrecimento de afetos e de caráter, edifica um narrador

¹Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
E-mail para contato: mariafpraxedes@yahoo.com.br

em terceira pessoa para denunciar e criticar questões sobre a desigualdade, a infância perdida, as traições, as ambições, a exploração e a violência tipificada em torno do tráfico de drogas nos morros e favelas do Rio de Janeiro. Essas atuações devastadoras são instituídas pela concepção autocentrada na autoridade e no poder capitalista, isto é, por uma empáfia consciência dos personagens, protótipos representativos da sociedade brasileira contemporânea.

A infância perdida para o tráfico emerge como fio condutor para a transformação do personagem em um temido e violento traficante, ressaltando que, no terreno das margens e da marginalidade, a malandragem tem outro sentido, diferente do “bom malandro do morro”, aquele que quer vida boa e vive na boemia. A hostilidade das relações dos protagonistas inseridos no território do crime desponta para o que há de mais cruel entre a disputa do tráfico no Rio de Janeiro. Rezinho é a configuração da deterioração do indivíduo transformado no que há de mais pungente no campo dos interesses e das relações de poder e controle. Os efeitos da violência dos personagens na narrativa de Patrícia Melo denunciam a precarização das favelas, a desigualdade social, o poder e o controle dos traficantes, bem como a exploração de crianças e adolescentes no território do tráfico de drogas.

Este artigo é resultado de um recorte da minha pesquisa de doutorado na qual analiso dois romances de Patrícia Melo, *O matador* e *Inferno*. Aqui nos deteremos sobre algumas reflexões acerca do romance *Inferno*, cuja leitura é orientada pela crítica sociológica de Candido (2010) e alguns pressupostos teóricos sobre as relações de poder e da estetização da violência na literatura brasileira contemporânea, respaldados em Bourdieu (2014), Schøllhammer (2013) entre outros. Desse modo, o trabalho está dividido da seguinte forma: Introdução, uma breve contextualização do conteúdo de análise, do objetivo e de algumas orientações teóricas; “No conto da vida, o inferno é logo ali”, traça a trajetória do personagem José Luís dos Reis e o seu lugar social; “O rei, o morro e a violência” versa sobre as questões que potencializam a violência na narrativa; e por último as considerações finais nas quais expõe as impressões sobre a leitura do referido romance.

2 No conto da vida, o inferno é logo ali

O romance *Inferno*, publicado em 2000, vencedor do Prêmio Jabuti de literatura, em 2001, expõe uma linguagem seca e agressiva que coaduna com as ações violentas dos personagens. Dividida em 33 capítulos curtos, a narrativa, seja pela escrita violenta ou pelo modo como apresenta o dia a dia de uma comunidade da periferia carioca, choca pelo realismo do tráfico de drogas. Nesse contexto de guerra e disputa, o desdobramento da trajetória de vida do protagonista de *Inferno* indica a falta de potenciais políticas públicas de assistência às crianças, jovens e

adolescentes no Brasil, e isso alonga, muitas vezes, a possibilidade desses sujeitos seguirem, motivados pelo capitalismo contemporâneo, o caminho da criminalidade.

Narrada em terceira pessoa, a história escabrosa do tráfico de drogas e dos crimes brutais se apresenta como cenas cinematográficas, uma epiderme de partículas entrelaçada pela miséria, sexo, amor, ódio e vingança, demarcando o lugar social dos indivíduos nos espaços urbanos. José Luís Reis, o Reizinho, um garoto de 11 anos de idade, morador de um morro carioca, desponta como personagem central da narrativa de Patrícia Melo. O dia a dia de Reizinho se resume em soltar pipa com os amigos: “Subindo. Ruas de terra batida. Onze anos, o garoto, Reizinho. Pipa nas mãos. Pés descalços. Short laranja”, (MELO, 2010, p. 9). A transgressão na vida do filho de Dona Alzira ocorre quando ele comete o primeiro crime de morte: “Reizinho mirou a cabeça de Duque e disparou. Errou o primeiro tiro. Foi só naquele momento que o garoto olhou de verdade para a vítima. Os olhos gritavam, pedindo penico. Porra. Os homens de Miltão pareciam se divertir com aquilo. Estreante é fogo, disseram” (MELO, 2010, p. 115). Esse episódio foi o estopim para a inserção definitiva do garoto nos negócios do tráfico e realizar o sonho de trabalhar para Miltão, o homem mais poderoso do morro do Berimbau. A partir dessa inserção, outros personagens se juntam a Reizinho para intensificar uma história de intrigas e crimes.

De acordo com Zolin (2006, p. 73) “*Inferno* [...] enfoca uma galeria de personagens masculinas e femininas, construída em torno de José Luís Reis, que parece ter por objetivo fazer uma espécie de retrato do caos do mundo moderno, em que a violência assume muitas formas”. A partir dessas construções, o narrador em terceira pessoa evidencia a miserabilidade e a violência da sociedade contemporânea. Ainda sobre a galeria dos personagens do referido romance a autora enfatiza:

Ao pôr em sua mira a trajetória do menino favelado que queria ser “rei”, a escritora vai enfocando progressivamente as misérias da realidade contemporânea, que abarca não apenas a periferia, mas, também, os espaços nobres da cidade. Trata-se, como bem aponta a crítica, da banalização do mal, que, embora esteja em toda parte, ou, justamente por isso, é ignorado. Assim, o olho incômodo de Patrícia Melo enfoca, revela e põe em discussão ora a violência mais divulgada dos disparos de metralhadoras por dinheiro e poder, no mundo do tráfico de drogas, a gravidez indesejada e recorrente da adolescente do morro, a dor da mãe que somatiza o fato de não conseguir manter os/as filhos/as longe das tragédias sociais; ora violências veladas como a da relação patroa-empregada, em que o desnudamento da diferença de mundos e problemas causa estranhamento. A trajetória do protagonista Reizinho é marcada pelo desejo de ascensão no mundo do narcotráfico, que, na verdade, consiste na única possibilidade de transcendência que ele conhece, (ZOLIN, 2006, p. 73).

Diante dessa compreensão, Reizinho encontra no narcotráfico a possibilidade de ser “rei”, conquistar poder e ascensão social, uma questão ligada à trivialidade da sociedade contemporânea. A violência em *Inferno*, segundo o excerto acima, se dá de diferentes formas: física, psicológica e moral. A mãe de Reizinho é humilhada pela patroa, que esnoba da empregada por ser deslegante e desjeitosa com as coisas, e destrata a empregada na frente das amigas, uma necessidade de evidenciar a diferença entre patroa e serviçal. Essa violência é latente na narrativa e apregoa a diferença de classe, bem como as humilhações e a exploração que as empregadas domésticas são submetidas, escravizadas e silenciadas atrás dos muros de casas ou de apartamentos luxuosos.

Os personagens criados por Patrícia Melo são, quase na sua totalidade, “amplos, profundos e universais”, com isso a escritora capta os problemas contemporâneos e suscita uma reflexão sobre diferentes realidades concretas. Sobre a figuração da realidade socialmente fabricada, Jaguaribe (2007, p. 16) lembra que “a realidade é socialmente fabricada, e uma das postulações da modernidade tardia é a percepção de que os imaginários culturais são partes da realidade e que nosso acesso ao real e à realidade somente se processa por meio de representações, narrativas e imagens”. Desse modo, o choque do realismo na narrativa de *Inferno* se caracteriza pelo brutalismo da voz narrativa, em que o ato de narrar já é, por sua natureza, uma violência. O narrador toma para si o discurso dos personagens, de modo a enfatizar e revelar a face mais cruel das relações humanas, os tormentos diante das desigualdades sociais, a falta de perspectiva de vida e a apatia à pobreza e às situações de abandono e de exploração; elementos esses que se constituem como vetores de violência.

Nesse sentido, a literatura se apresenta como um sistema simbólico da realidade e, como tal, traz o mundo externo para o interior de sua matéria ficcional, produzindo relatos cada vez mais limítrofes do real. Os temas assinalados pela literatura brasileira contemporânea, principalmente, os da violência, têm profunda afinidade com o saber e as condutas humanas, pois “[...] à medida que remontamos na história temos a impressão duma presença cada vez maior do coletivo nas obras; e é certo, como já sabemos, que forças sociais condicionantes guiam o artista em grau maior ou menor” (CANDIDO, 2010, p. 35). Em razão dessas influências, a expressão da violência, seja na mídia ou nas artes, tem provocado um certo niilismo da sensibilidade humana, uma espécie de apatia atemorizante dos indivíduos diante das barbáries.

De acordo com Candido (2010, p. 21): “[...], todos sabemos que a literatura, como fenômeno de civilização, depende, para se constituir e caracterizar, do entrelaçamento de vários fatores sociais”. Por isso, o crítico literário considera salutar o questionamento: “em que medida a arte é expressão da sociedade [...] e em que medida é social, isto é, interessada nos problemas

sociais?” (2010, p. 29). Nesse dizer de Candido, entendemos que há uma revitalização das contribuições das ciências sociais ao estudo literário, no qual a sociologia moderna procura esclarecer alguns aspectos relacionados com a conexão entre literatura e sociedade. Por esse motivo, segundo o crítico, a obra literária não pode ser vista como algo isolado do mundo, uma vez que possui as suas particularidades, do ponto de vista estético. No entanto, a sua estrutura recai sobre o fator social não como elemento essencial de sua constituição enquanto arte, mas como elemento que determina a matéria de uma obra.

Com base nessa perspectiva, na sociedade brasileira, a violência é assentada na hierarquização de classes, entre o dominador e o dominado. Essas representações são correntes no cotidiano das pessoas, e a literatura, como figuração da realidade, expõe, de maneira regular, as estruturas da sociedade contemporânea, seus conflitos, suas crises e descrenças. Nesse contexto, as narrativas contemporâneas denunciam e criticam a sociedade do poder e do controle, cuja supremacia da autoridade do poder econômico aponta para a necessidade de o homem dispor sobre o capitalismo, categorizando a classe dominante e a dominada. Assim, para Bourdieu:

A classe dominante é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: as fracções dominantes, cujo poder assenta no capital econômico, têm em vista impor a legitimidade da sua dominação quer por meio da própria produção simbólica, quer por intermédio dos ideólogos conservadores os quais só verdadeiramente servem os interesses dos dominantes *por acréscimo*, ameaçando sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social que detém por delegação; a fracção dominada (letrados ou intelectuais e artistas, segundo a época) tende sempre a colocar o capital específico a que ela deve a sua posição, no topo da hierarquia dos princípios da hierarquização. (BOURDIEU, 2014, p. 8).

Os sistemas ideológicos da sociedade contemporânea capitalista pactuam de uma autoridade para refutar os direitos dos menos favorecidos dentro de uma organização hierárquica, fixando, na consciência do homem, a sua postergação diante das práticas de poder e controle das classes dominantes. Assim, o lugar de luta pela hierarquia é, deliberadamente, fortalecido na lógica do discurso do poder econômico, de modo que justifica o lugar de ricos e pobres assentado, muitas vezes, no campo das ideologias das estruturas do capital. Nesse sentido, a desigualdade social é fundada na hierarquização das estruturas do poder e do cabedal capitalista, do controle e da manipulação. Contudo, quem é desprovido dessas estruturas sociais é marginalizado e dominado.

Para Bourdieu (2014, p. 136) “os agentes e grupos de agentes são assim definidos pelas suas *posições relativas* neste espaço [...]”, assim, considerando-se essa percepção teórica, a literatura evidencia, através de representações simbólicas, esses grupos dispostos e subdivididos

numa posição ou numa classe impreterível de posições análogas, ou seja, numa determinada região do espaço, pois não é possível ocupar dois espaços distintos ao mesmo tempo. Isso significa que, para cada grupo, há um espaço socialmente determinado pela posição que ocupa.

Em tese, a potencialização dos espaços sociais homologa o escopo do Realismo na literatura contemporânea e legitima a preocupação de muitos autores de representar o real, evidenciando, sobretudo, o poder e a tipificação da violência simbólica e física. Desse modo, o campo social é definido por Bourdieu (2014, p. 137) como “um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes”. Com base nisso, o autor acrescenta ainda que os agentes se estruturam em duas dimensões: “na primeira dimensão, segundo o volume global do capital e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses” (BOURDIEU, 2014, p. 138). Essa composição confere aos agentes, de maior e de menor capital, relações de poder e controle; já o lugar-comum que esses grupos ocupam nos espaços sociais definem sua posição e seu prestígio no campo das relações de poder.

O sistema capitalista e opressor, cuja desigualdade social potencializa a desordem humana, equaciona a violência à sociedade brasileira contemporânea, racionalizada em função da regularidade com que os jornais noticiam todos os dias crimes violentos. Desse modo, conforme Schøllhammer (2013, p. 7), “a violência é uma realidade com a qual todo brasileiro vive ou tenta conviver. Às vezes, nosso comportamento se condiciona a tal ponto que se acomoda nesse estranho convívio, aceitando-o e vivendo um estado prolongado de exceção”. Isso ocorre porque testemunhamos e convivemos diariamente com as causas e os efeitos da violência exibidos pelos meios de comunicação. Por isso, nada mais nos espanta, pois estamos habituados e, ao que parece, cada vez mais expostos às ações criminosas diariamente.

Assim, os personagens de ficção comunicam a mais autêntica verdade existencial, segundo as concepções de Candido. O crítico salienta, porém, que “o romance é incapaz de reproduzir a vida, seja na singularidade dos indivíduos, seja na coletividade dos grupos. [...] Na medida em que quiser ser igual à realidade, o romance será um fracasso” (CANDIDO, 2007, p. 7). Esse paradoxo pode ser explicado da seguinte forma: primeiro porque o real não é idêntico, e, sim, é alterado, transformado; segundo porque o autor manipula os personagens a comunicar um mundo e suas concepções do mundo inventado a partir da realidade: “Rap é uma coisa muito séria, disse Fake. É um gesto político, brother, você mostra à galera a realidade das coisas. Guerras. Você faz denúncia. Violência. Você critica. Lama. Mostra as feridas. Desigualdade social.

Isso é rap.” (MELO, 2010, p. 81). Partindo dessa perspectiva, o romance é, por assim dizer, um gesto político porque provoca reflexão sobre a realidade, é construído a partir de diferentes modelos sociais.

Dentro dessa hermenêutica do discurso literário, a análise do romance *Inferno* procura perscrutar o tormento dos personagens ficcionais de Patrícia Melo, cujos discursos são manipulados por um narrador vigilante em cada detalhe. Dito isso, importa compreender como se configura a violência a partir das relações entre os personagens e as suas histórias ambientadas no morro, o inferno construído à luz da percepção de uma escritora empenhada com as questões sociais do Brasil, preocupada com as situações limites dos sujeitos socialmente marginalizados. Partindo do exposto, o inferno vivido por Reizinho e sua família, e tantos outros personagens não tem uma relação direta com o inferno de *A Divina comédia* dantesca. O que bloqueia a trajetória dos protagonistas não são as feras mitológicas – mesmo que seja possível compreender a mitologia de Dante como uma metáfora da vida –, mas, sim, os caminhos que levam ao inferno, nos quais são marcados por círculos violentos e tangíveis, diferente do ponto de vista do 7º círculo de Dante, ligado ao castigo de quem violentou a si mesmo, o outro e a Deus.

A narrativa de *Inferno* é estimulante e convida o leitor a conhecer o percurso da vida de José Luís Reis, o Reizinho, um “moleque” igual a tantas outras crianças moradoras dos morros cariocas entregues à própria sorte dentro de uma sociedade expressivamente desestruturada e desigual. O enredo, por sua vez, traz uma aguda crítica social, tendo em vista que aborda as situações de crianças postas em contextos de riscos e de abandono, exploradas por um sistema Capitalista, classificatório e excludente. Nesse sentido, o menino do morro do Berimbau lida com a violência desde muito cedo, pois as sucessivas surras da mãe surgem como vetores de transformação do menino em um criminoso e assassino. Ao longo de toda a sua infância, Reizinho foi destituído do carinho, da afetividade e do amor dos pais. A mãe, segundo o narrador, sentia uma espécie de prazer em bater no filho: “a voz fria da mãe, olhar impassível, onde você meteu, José Luís? E taf, tap, fale, imbecil, a mãe gostava de lhe bater na cara, no rosto, menino, fale logo, antes que eu lhe arrebente, e taf, e tap, menininho idiota, taf [...]” (MELO, 2010, p. 15). Em consequência disso, o personagem passou a carregar consigo as marcas das agressões da mãe, que negou, ao filho, o diálogo, a segurança e a proteção, além de denominá-lo de vadio e imprestável. Dona Alzira era ríspida e castigava o filho com veemência, batia no garoto até sentir o esgotamento das forças, o que o narrador chama de prazer e satisfação de dever cumprido.

3 O rei, o morro e a violência

Em *Inferno*, Patrícia Melo, comparada, muitas vezes, a Rubem Fonseca, em função da recorrência da violência urbana, é reconhecida como uma autora fecunda na arte de transformar seus personagens em criminosos ousados e perigosos. Reizinho não nasceu criminoso, pelo contrário, foi transformado no que há de pior no ser humano: um assassino descomedido, modelado pela ambição de dispor de trabalho capaz de render-lhe dinheiro e poder, diferente do emprego miserável e humilhante da mãe. A avidez colossal do filho de Dona Alzira o conduz a experimentar o lado vil da vida do tráfico de drogas, um mundo liderado pela cobiça, traição, intriga e violência brutal. Reizinho, apesar de se indignar com as humilhações que a mãe sofria da patroa, se prestava às humilhações de Miltão antes de assumir a liderança do tráfico de drogas nos morros, talvez, como uma forma de “engolir” o choro porque sabia onde queria chegar. Logo, ficar ao lado do traficante, estrategicamente, renderia crédito e, por isso, se sujeitava à vassalagem e à violência do patrão:

Venha aqui, ô otário. Imbecil. Só matando. Cagão. Você primeiro, Reizinho. Os outros fazem fila. E eu achando que neguinho tinha futuro, você mesmo, Reizinho, pensei que neguinho conectava lé com cré. Ele sempre dizia isso, o Miltão. Lé com cré. Babacas. Vem cá babaca. Reizinho se aproximou. Miltão tirou um revólver da cintura, encostou o cano da arma na palma da mão do garoto e detonou. (MELO, 2010, p. 17)

Essa foi a punição por ter dormido e não ter percebido a chegada da polícia. Antes de sofrer o tiro na palma da mão, Reizinho é espancado por um dos homens de Miltão, e, de tanto apanhar, acabou desmaiando e sendo levado à presença do traficante. Desse modo, o menino inicia o serviço de olheiro conhecendo o lado mais cruel da punição para aqueles que vacilam no mundo do tráfico de drogas. Reizinho está diante de um espaço social marcado pela hierarquia do traficante Miltão e, embora o garoto demonstre inteligência e disposição para o trabalho, cala-se diante da violência do chefe e de seus comparsas porque reconhece que vacilou e precisa do emprego se quiser mudar de vida. Dessa forma, o tiro na mão é prova das relações de poder entre os agentes do tráfico e os seus serviçais. O lapso não é perdoado, nem mesmo quando se trata de um fiel e comprometido parceiro que, por um descuido, dormiu e não percebeu a chegada da polícia ao morro.

A conduta de José Luís dentro do contexto de violência sempre foi a de suportar: não reclamava, não revidava. Sendo assim, a teimosia e a resistência definem bem o personagem. No campo das possibilidades, resistir para vencer parece ser o lema de Reizinho, e é, também, ao que parece, a compreensão das relações de poder estabelecidas entre um determinado sujeito ou grupo social. Desse modo, o personagem tem consciência de sua posição frente ao chefe do

tráfico, era preciso ganhar “terreno” para, em seguida, delimitar o seu próprio espaço social no crime. Já no terreno das margens e da marginalidade, as relações de poder dos agentes sociais são definidas: a relação entre Reizinho e o líder do tráfico se configuram como uma relação de poder simbólico, pactuado pelo poder econômico, pelo poder social e pela fama do traficante, especificando o lugar de cada um desses agentes no tráfico de drogas e nos morros do Rio de Janeiro.

A relação entre Reizinho e Miltão, inicialmente, é de poder e controle dada a condição de um ser o empregado e, o outro, o empregador. Em outras palavras, o poder que emana do chefe é o mesmo dentro de outras relações de hierarquia elitizada, pois, no morro, quem dá as ordens e quem define o modo de ser e estar naquele espaço é o líder. Nesse caso, o poder é mais intransigente, abusivo e violento, pois é o edificador da lei das comunidades que estão sob seu domínio. Isso se configura no que podemos chamar de agente elitizado no campo de forças do tráfico de drogas. Assim como Reizinho, o patrão também fora empregado um dia: era subalterno a um traficante conhecido por Nobre, preso e condenado a cento e dezessete anos de prisão. Para financiar a fuga do patrão, Miltão gastou uma fortuna e comprou a liberdade do parceiro, mas, o sujeito não soube aproveitar a nova oportunidade, pois andava “dando sopa” pela rua e, por isso, fora preso outra vez – para cólera do comparsa, que investira tanto na soltura do chefe: “dinheiro jogado no lixo”. Além dessas forças de poder e controle, Patrícia Melo denuncia a corrupção da polícia, a ousadia e os arsenais de armas potentes dos traficantes:

O contato direto entre os dois traficantes acabara havia mais de um ano, quando Miltão tivera sua ordem de prisão decretada por ter aparecido numa reportagem de TV empunhando uma metralhadora e dando declarações vexatórias para a polícia carioca. Na época, o governo estadual estudava a possibilidade de empreender uma “ação saneadora” nas favelas, enviando aos morros tropas de elite das Forças Armadas. O Rio de Janeiro estava vivenciando uma guerra civil, diziam os partidários da ocupação militar. E nossos inimigos têm poder de fogo de verdade, eles diziam, apresentando os arsenais apreendidos em blitzes cada vez mais frequentes, vejam, Uru, fuzil, HK-47, eles estão preparados. A verdade é que estamos nas mãos da choldra. O exército tem que controlar as favelas. O problema do Rio, respondiam os que repudiavam a ideia de invasão militar, não é o tráfico, nem a droga, é a desigualdade social. (MELO, 2010, p. 17).

Esse é o extremo oposto entre polícia e traficantes, o poder de fogo desses é superior ao daqueles, visto que há uma inversão de força. Assim, quem deveria estar fortemente armado para combater o crime sente-se inferior e ameaçado pelos criminosos, cada vez mais preparados a impedir a ação da ordem nas favelas do Rio de Janeiro. Nesse ínterim, o narrador dessa guerra, o inferno expressivamente estetizado no romance de Patrícia Melo, chama atenção à observação

daqueles que preterem a ideia de invasão militar como solução para o problema da violência, e desconsidera que o tráfico, a droga e a desigualdade são fatores que atuam juntos na configuração da desordem. Nesse sentido, a violência precisa ser vista por outra perspectiva, ou seja, não é a pobreza propriamente a responsável pela violência, mas essa é provocada por uma superposição de carências como a educação, o emprego, a moradia e a segurança. Essas condições adversas provocam a corrosão da dignidade, sobretudo, a da juventude.

O bom malandro do morro do Berimbau triunfou no tráfico, segundo Schøllhammer (2008, p. 68): “Rezinho cresce junto aos traficantes, qualifica-se no crime e acaba se tornando um poderoso chefe do tráfico”. No entanto, esse reinado não se conserva por muito tempo, “acaba se destruindo depois de destruir seus adversários, seus desafetos, mas também todos os seus próximos e amados” (SCHØLLHAMMER, 2008, p. 68). Da mesma forma que ocorre com Máiquel, personagem de *O matador*, Rezinho conquista poder e dinheiro à custa de muito esforço, mas a ambição de querer tudo para si parece ser a razão da demolição do personagem, destruído por outros ambiciosos assim como ele. A cupidez não é, assim, uma característica apenas do protagonista Rezinho, pois Marta surge na história para evidenciar a avidez e o empoderamento da mulher da sociedade contemporânea, e afirmar a sua autonomia nos negócios do tráfico: “Faço o que me der na telha, e homem nenhum manda em mim” (MELO, 2010, p. 367). Marta não admite ser contrariada, visto que, quando alguma coisa ou alguém a contraria, age com violência e aniquila qualquer ameaça aos seus planos para liderar o morro depois de armar para Rezinho ser preso, a fim de assumir o lugar do rei do tráfico.

A disputa pelo controle do tráfico nos morros do Berimbau e dos Marrecos representa uma verdadeira “troca de cadeiras”. Com a prisão do personagem Nobre, Miltão assume a chefia do tráfico. Depois, é traído e deposto por José Luís Reis. Este, por sua vez, também é traído e expulso, e, assim, o posto é ocupado por Marta, mulher e comparsa de Rezinho. Este, depois de algum tempo fugindo da polícia reaparece “sem saber se espera a reconciliação ou a morte pelos bandidos rivais” (SCHØLLHAMMER, 2008, p. 68). Fazer parte de um mundo criminoso não é fácil, pois a velocidade da ascensão é a mesma da derrocada. Nesse território disputado e violento, sobrevive mais tempo no tráfico quem tem sabedoria, segundo destaca o líder do morro dos Marrecos:

Os morros do Berimbau e dos Marrecos, na época do Nobre, viviam em combate, disputando pontos de distribuição de drogas. Quando Nobre foi preso, Miltão e Zequinha estabeleceram um acordo, dividindo o território. A diferença, disse Zequinha, é que eu continuei crescendo, e Miltão ainda está naquela vidinha de traficantezinho de meia-tigela. Na verdade, ele dizia, o problema do tráfico no Brasil é este, burrice pura. Burrice não tem remédio.

Burriche e progresso não combinam. O tráfico não vai para a frente por causa dos traficantes, gente ignorante. (MELO, 2010, p. 151-152).

A compulsiva disputa pelos pontos de distribuição de drogas entre os traficantes é, a partir da perspectiva do personagem Zequinha, o estorvo para o progresso do tráfico nos morros do Berimbau e dos Marrecos. Desse modo, o certame é classificado, pelo personagem, como burriche, uma vez que se perde muito tempo com isso ao invés de avançar. O problema não é tão somente outro senão a guerra entre os próprios traficantes, coisa muito pequena para quem desejar ser grande no território do tráfico. Outra questão evidenciada pelo traficante diz respeito à ambição, em que o rapaz, por exemplo, “ao contrário da maioria dos líderes, não se metera no tráfico porque era um pobre-diabo sem nada para fazer. Era técnico em eletrônica. Mas acontece, dizia, que não nascera para ser escravo do sistema. Nem para passar fome. Não sou otário” (MELO, 2010, p. 152). A crítica exponencial ao sistema, às condições de trabalho e remuneração salarial no Brasil exprime que o crime é mais rentável. Para o personagem Reizinho, à inserção no crime bastava ter sensatez e investir para prosperar financeiramente, ainda que a polícia levasse “uma bolada semanal” (MELO, 2010, p. 152).

Mediante o exposto, compreendemos que a violência que permeia os 33 capítulos do romance *Inferno* é gritante; mais gritante, ainda, é o teor de denúncia dos esquemas de disputa e corrupção no tráfico de drogas. Desse modo, o pagamento de propina feito à polícia, pelos traficantes, é uma violência contra a ordem e a justiça desse país, um crime deliberado por quem deveria cumprir as leis e garantir segurança à sociedade. Nessa atmosfera de crime e violência, a narrativa de Patrícia Melo vai revelando o apodrecimento da moral dos personagens principais e dos secundários, a quem preferimos denominar de personagens periféricos. A densidade da crueldade no romance *Inferno* constitui a moldura da violência urbana da sociedade contemporânea. Esse fato, curiosamente, parece não chocar o leitor, que é arrematado para testemunhar os conflitos e assassinatos nos morros cariocas, midiaticizados todos os dias.

Assim, o desencadeamento dos fatos corrobora a violência banal, mas, também, imprime a banalização das relações humanas, da guerra por posições privilegiadas dentro dos espaços sociais, independente da classe social. O modo de ser e estar no mundo revela, com profundidade, os campos de forças das relações humanas e, dentro dessa estrutura de poder de um agente sobre o outro, manifestam-se os conflitos, as divergências e as lutas em busca dos espaços sociais mais notáveis. Sob a égide de uma sociedade expressivamente marcada pela desigualdade, a violência se instaura como prática social abduzindo a convivência equilibrada entre sujeitos, categorizando-os em dois grupos: um que manda e outro que obedece, possível de perceber na convivência de Reizinho e Miltão:

Miltão urina ao ar livre, mirando o céu. Vem cá garoto. Reizinho se aproximou, constrangido. Quer mijar?, perguntou o traficante. José Luís olhou para o céu, não havia nenhuma estrela, só escuridão. Está preparado?, perguntou Miltão. Preparado para quê?, quis saber o menino. Para matar, respondeu o traficante, você vai matar Duque. [...] Miltão explicou que ninguém era obrigado a nada. Jamais matar Duque de qualquer jeito. Furariam os olhos do traidor. Cortariam a língua dele. Ateariam fogo, depois. Era isso que fariam. Mas Reizinho poderia dar um tiro na testa do homem e resolver o assunto mais rapidamente. Era só um favor que estava pedindo. Quando alguém pede um favor, você pode prestar e pode não prestar. Você veio para isso. Para dizer sim ou não. Você pode dizer, sim, posso matar esse sacana que traiu nossa galera. Pode dizer, não, não quero sujar minhas mãos. Aqui nequinho escolhe disse Miltão. (MELO, 2010, p. 113-114).

Diante da assimetria da vida, Reizinho parece ter consciência de que não poderia dizer não, pois era preciso conquistar a confiança do traficante e, embora a ideia de matar causasse inquietação, ele tinha de ser forte e resistir, inicialmente, ao medo e, depois, à aflição da vítima, afinal, não havia razão pessoal para matar Duque. Para Miltão, aquilo não era uma ordem, mas um pedido, um favor. Todavia, não é o que se constata na fala do traficante no momento em que impera “você vai matar Duque”. Delinear as formas de como mataria o traidor figura como tática para (im) pressionar o garoto. Um tiro na testa, além de rápido, evitaria a execução violenta proposta pelo traficante: “Fibra, nervos de aço. Gostei, disse Miltão. Muito bom. Era assim que gostava de avaliar o potencial de um novo membro do grupo” (MELO, 2010, p. 15). Depois de assassinar Duque, Reizinho é promovido de olheiro a avião, agora transportava a droga de um lado para o outro. Para desespero da mãe, o filho agora não era apenas um malandro, era também “valente”, ousado e um autêntico criminoso do tráfico.

É nessa sociedade cifrada, no sentido de descumprir o direito de igualdade, que a classe menos favorecida se desdobra para ocupar os espaços que, muitas vezes, foram negados em função da desigualdade e da exclusão, na qual os sujeitos, às margens, vivem os limites, os dilemas, as contingências de uma realidade marcada pelo distanciamento de políticas públicas de serviços e de acolhimento. O que resta ao personagem Reizinho? A difícil realidade de ser “órfão” de pai; a vida miserável da mãe como empregada doméstica, submetida a todo tipo de humilhação; a vida desregrada da irmã; a falta de perspectiva na escola e na vida. Além disso, o espaço social ocupado por Reizinho é restrito de bens culturais, econômicos, e amplo de exploração e segregação de direitos, o efeito dessa marginalização subverte o menino que subia e descia o morro, talvez, para encontrar algo que preenchesse a ociosidade cotidiana da fase pueril. Dito isto, segundo compreensão de Dalcastagnè (2008), não se pode negar a literatura como prática humana, visto que a ficção representa a vida em sociedade. Reizinho ascende no

tráfico, resgata o pai da rua, conquista poder e dinheiro, mas perde tudo: o pai volta a morar na rua, Reizinho perde o lugar de líder no morro, é traído por Marta, a esposa que trama sua prisão para assumir o posto de chefe no tráfico. Com isso, o rei perde a majestade no morro onde a violência é motivada pela desigualdade social, ambição, exploração e crimes violentos.

Considerações finais

Em *Inferno* os problemas sociais redimensionam o lugar de cada sujeito na sociedade contemporânea: o lugar de poder e de controle e, por outro lado, o lugar de conformidade, aceitação ou de superação. No centro dessas questões, as ações dos personagens coadunam com os espaços dos conflitos urbanos, e, também, com os espaços de luta e resistência. Tal como é comum ocorrer nas narrativas de violência de Patrícia Melo, Reizinho, personagem central, ocupa um lugar, inicialmente, de opressão e exploração: Miltão se aproveita da miserabilidade do garoto, concede-lhe emprego, considerando suas habilidades de olheiro, e por causa disso o traficante não se importa de se tratar de uma criança de apenas 11 anos, e quando este não cumpre fielmente as tarefas que lhe são atribuídas é punido violentamente.

A ideia que dá corpo à trajetória de Reizinho, que traz em si a marca da rebeldia, da malandragem juvenil, se alinha com a violência urbana mediada pela impunidade em relação a qualquer forma de promoção da criminalidade, seja por parte de quem motiva, ou de quem pratica o crime. Sob a epidêmica necessidade do consumo de bens materiais, cooperada por um sistema capitalista, o personagem cultiva o desejo de consumo, de visibilidade e de socialização da “imagem” de si para o outro, o sonho de ser igual ao traficante Miltão. Nesse sentido, Reizinho nutrem aspirações que envolvem posição social, dinheiro e poder, o tipo representativo de uma sociedade efetivamente capitalista, e isso gera conflitos moldados em função do choque entre duas classes expressivamente distintas – de um lado os pobres, ou a “ralé”, que representa, simbolicamente, a maior parte da população brasileira desassistida socialmente e insere nas margens; do outro lado, uma parte bem reduzida de ricos que se apropriam cada vez mais de riquezas para si mesmos. Contudo, vale ressaltar, que a criminalidade dos personagens de Patrícia Melo, por exemplo, não está ligada somente à pobreza em si, mas, e, sobretudo, à desproporção entre eles e aqueles que detêm o capital econômico e dividem o mesmo espaço, como é o caso dos traficantes dos morros dos Marrecos e do Berimbau, protagonizados por Miltão, Nobre, Reizinho, Marta e tantos outros.

Esse trabalho adverte para o fato de que a inópia de direitos e oportunidades leva os protagonistas a cultivarem o desejo de consumo. Esse ato consumista é epidêmico dentro de uma

estrutura social na qual a perceptividade do sujeito depende, na maioria das vezes, do arranjo financeiro que possui, e que, do contrário, é postergado o direito de oportunidade de trabalho, educação, saúde, segurança e moradia. Quando as portas se fecham, o melhor caminho parece ser o de entrar pela “janela”, ou pelo “telhado”, usando, neste ponto, uma analogia, uma correspondência para dizer que se as portas não se abrem às possibilidades de acesso ao conhecimento e às práticas de direitos sociais, os personagens, muitas vezes, procuram outras vias de acesso. E se “a ocasião faz o bandido”, Reizinho chega aonde deseja, embora essa ação lhe custe um preço muito alto.

Posto isso, esperamos que este trabalho possa ampliar as discussões sobre a obra de Patrícia Melo, especialmente o romance *Inferno*, atentando para os aspectos sociais responsáveis pela configuração dos personagens, sobretudo no que diz respeito à construção e/ou à transformação de sujeitos comuns em criminosos lancinantes. Pensando na perspectiva dos personagens jovens da obra de Patrícia Melo, compreendemos que esses são construídos à luz de uma nova perspectiva de exclusão social. Posto isso, os personagens da história de violência da narrativa de *Inferno* estão inseridos à realidade dessa desigualdade social, pois são agentes privados, na maioria das vezes, do mercado de trabalho, das políticas educacionais, habitacionais e de outros serviços sociais.

Assim, o processo de desenvolvimento da violência dos personagens no romance *Inferno* legitima as situações de controle geradas pelo poder, representado pelos traficantes, pela polícia e pelo estado. Logo, mudar o rumo das coisas faz parte de um mundo sem lei dentro da “lei” do tráfico. Paradoxalmente, se a justiça não garante a ordem social por meio da defesa dos direitos pela forma legal, a justiça do tráfico elabora, determina e executa as suas próprias leis. Na guerra pelo controle dos pontos de venda de drogas, não se respeita os princípios e os códigos de convivência; a fidelidade e a gratidão não se sustentam por muito tempo dentro das relações, as desavenças são rastilhos para a traição, emboscadas, tomadas de posição e assassinatos.

Portanto, a premissa da violência no romance *Inferno* corresponde a um encadeamento de conflitos internos e externos, de modo que o comportamento violento dos personagens está vinculado a uma estrutura de conduta que envolve interesses, ambição, amor, traição, dinheiro e poder. Com isso, matar e morrer são procedimentos banais. Considerando esses fatores, a diferença entre os personagens José Luís e Miltão seria: para o primeiro, matar é uma forma de resistência e poder; para o segundo, além do autoritarismo, o prazer de matar. Esses antagonismos são complexos, mas possíveis de perceber ao longo da narrativa de violência de Patrícia Melo, que denuncia e critica a banalização da violência da sociedade brasileira.

Referências

BOURDIEU, P. Sobre o poder simbólico. *In: O poder simbólico: história & sociedade*. Tradução de Fernando Tomaz. Edições 70, Lta. Rio de Janeiro: 2014, p. 3-13.

CANDIDO, A. A personagem do romance. *In: A personagem de ficção*. (Antonio Candido, et al.). São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 50-80.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. ed. 11. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2010.

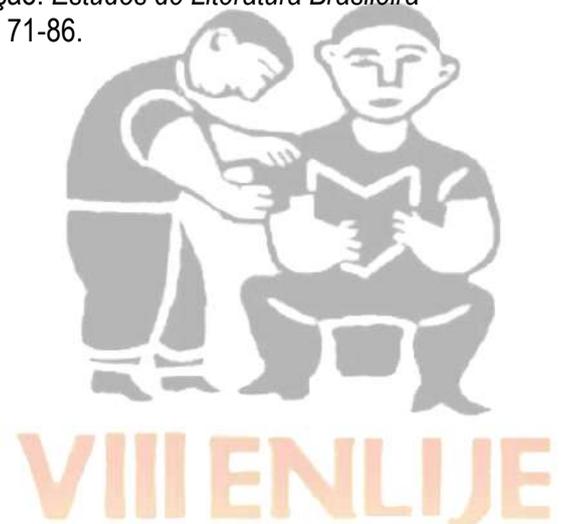
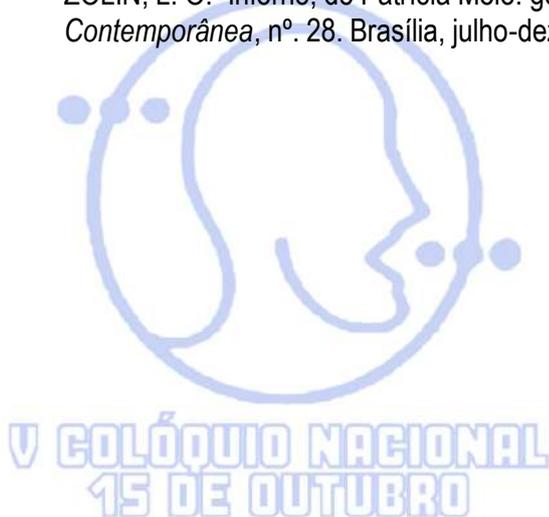
DALCASTAGNÈ, R. Vozes nas sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea. *In: Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea*. São Paulo: Editora Horizonte, 2008.

JAGUARIBE, B. O choque do real e a experiência urbana: cartões postais da metrópole híbrida. *In: O choque do real: estética, mídia e cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007, p. 97-124.

MELO, Patrícia. *Inferno*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

SCHØLLHAMMER, K. E. *Cena do crime: violência e realismo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

ZOLIN, L. O. Inferno, de Patrícia Melo: gênero e representação. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, nº. 28. Brasília, julho-dezembro de 2006, p. 71-86.



Os dois lados da fechadura: o lirismo e a sátira social em *O Ferrolho do Abismo*

Paulo Victor Araújo¹

RESUMO

O texto literário, dentre outras funções, amplia as perspectivas do leitor para duas possíveis realidades: a imaginária/pessoal, criada pelo escritor, capaz de reinventar os aspectos vivenciados pelas pessoas na sociedade, e a social/coletiva, a qual contém uma série de acontecimentos e de práticas, nem sempre percebidos em sua essência. Este trabalho pretende discutir as duas faces – lírica e satírica – do livro *O Ferrolho do Abismo*, do escritor cratense Geraldo Urano, pertencente à poesia marginal, evidenciando suas relações com uma literatura de caráter engajado e combatente à Ditadura Militar na década de 1970. Duas concepções distintas na literatura poética, a lírica e a satírica, fazem-se presentes nesta obra, que se torna um misto de subjetividade e crítica social às injustiças e explorações da sociedade no período ditatorial. Levando em consideração a relevante contribuição que a literatura marginal e, neste caso, também regional pode trazer para aproximar os discentes da realidade brasileira, aguçando a formação de um senso crítico frente aos problemas sociais, também é foco desta pesquisa discutir como a obra de Geraldo Urano, escritor cearense, pode ser trabalhada pelos docentes nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, é realizada uma análise literária da obra, evidenciando seus aspectos de lirismo e sátira social, com base em Moisés (2012) e Domeneck (2013), a fim de se discutir como tais assuntos podem ser levados à sala de aula, com o fito de tornar o trabalho com as literaturas marginais uma prática constante na Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Literaturas marginais; Literatura cearense; Lirismo; Sátira social; Sala de aula.

1 Introdução

A literatura tem o poder de abrir a mente de quem lê para duas realidades: a imaginária, criada pelo escritor, capaz de reinventar os aspectos vivenciados pelas pessoas na sociedade, e a atual, a qual está vigente e contém uma série de acontecimentos que nem sempre são enxergados em sua face verdadeira. A obra em análise, intitulada de *O Ferrolho do Abismo*, do autor cratense Geraldo Urano, apresenta essas duas finalidades, com um caráter simbólico presente em boa parte dos poemas. O título já enfatiza o objetivo do livro, que é exercer a função de um ferrolho, para “abrir a mente” do leitor aos “abismos sociais”, ou seja, formar em quem lê uma perspectiva crítica acerca do cenário social da época em que os poemas foram escritos.

O próprio autor é apresentado com vários nomes, sendo que o verdadeiro é Geraldo José Lima Batista. O sobrenome *Urano* é emblemático, podendo fazer referência ao planeta homônimo, o qual possui anéis em sua estrutura feitos de poeira, que provoca incômodo. Tal alusão relaciona-se às opiniões do escritor que eram motivo de desconforto para a elite ditatorial do Brasil entre 1964 a 1985. Outra relação feita é com o elemento químico Urânio, que possui, dentre outras características, forte reatividade, enfatizando a reação de Geraldo a uma sociedade hostil e contraditória que existia na época.

¹ Graduado em Letras Português/Literaturas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), pós-graduando em Linguística Aplicada na Educação. E-mail para contato: paulovictorprof@gmail.com

Esse ensaio pretende mostrar as duas faces dessa enigmática obra: a lírica e a satírica. A primeira relaciona-se aos sentimentos do eu poético por algo ou alguém, e a segunda faz alusão ao cenário social da década de 70, por meio de poemas com forte teor crítico e bem-humorado.

O estudo se desenvolveu por meio de pesquisas bibliográficas, tendo como base: o livro *O Ferrolho do Abismo*, de autoria do escritor cearense Geraldo Urano, artigos que abordam perspectivas históricas referentes ao contexto da obra e posicionamentos de teóricos e pesquisadores sobre as temáticas desenvolvidas. Em seguida, procurou-se comparar os aspectos históricos, líricos e satíricos dos textos por meio de uma análise literária de poemas presentes no livro, relacionando-os a possíveis fatos e posicionamentos críticos do autor, embasando-se nas simbologias contidas nos referidos escritos poéticos.

Para uma melhor compreensão da intencionalidade dos poemas desse livro, faz-se necessário entender que o estilo de escrita de Urano pertence à Poesia Marginal, também chamada de Geração Mimeógrafo, a qual manifestava uma densa crítica ao regime militar brasileiro, ao ponto de seus poemas não serem publicados por editoras. Isso é justificado pelo fato de haver intensa censura no vigente período, o que geraria a publicação de textos mimeografados, os quais eram distribuídos à população. Havia a intenção de fundir a poeticidade com a realidade social:

A ideia era “casar” vida e poesia e, como dizia Chacal, um dos grandes nomes dessa produção, “ensinar a poesia a falar”. A poesia marginal adotou como armas da guerrilha lírica a alegria e o humor, mostrando caminhos diferentes para a crise que, além de imobilizar, calava a sociedade brasileira. (ABAURRE, et. al., 2013, p. 162)

Outra notável influência para os poemas de Geraldo foi a sua pertença ao Movimento de Contracultura do Cariri, que continha um conjunto de artistas empenhados em difundir a cultura local a nível de Brasil:

O grupo de atores sociais era formado, então, por jovens de 16 a 28 anos, comprometidos com as mais diversas formas de expressão artística: Teatro, Cinema, Literatura, Artes Plásticas, Música etc. Durante décadas, suas produções marcaram, de forma contundente, a região, não só pela quantidade de *shows*, escritos, jornais e filmes produzidos, como pela estética que pretendia romper com as formas tradicionais da produção artística local. (MARQUES, 2005, p. 209)

Diante disso, é comum o ato de encontrar, na poesia de Geraldo Urano, referências a esses acontecimentos, com posicionamentos críticos e repletos de humor. Todavia, o autor consegue fazer de seu livro um verdadeiro manancial multifacetado, uma vez que seus poemas não são constituídos apenas por um único assunto. Ao mesmo tempo em que é lírico e apaixonado, consegue adquirir postura decidida e crítica, opondo-se às fugacidades da vida e das

maculadas relações interpessoais, por vezes mascarada pelo “politicamente bonzinho” que gera hipocrisia.

2 O lirismo presente nos poemas da obra

O lirismo é um fator presente em quase todos os poemas, visto que “a poesia lírica possa conceituar-se como a poesia do ‘eu’, poesia da confissão ou poesia da emoção.” (MOISÉS, 2012, p. 194). Logo, há uma expressão sentimental por parte de quem escreve, existindo, também, um eu lírico, responsável por comunicar a mensagem poética.

É notório que, embora não fosse o foco principal, o aspecto lírico se mostra muito presente na poesia marginal, pois o objetivo dessa era justamente fundir elementos poéticos com a realidade social vivenciada pelos poetas. Urano incorpora em sua poesia esse quesito de modo bastante criativo:



por força do teu luar
a velha fonte voltou a jorrar.
no velho firmamento
surgiram novos bilhões de astros
pela mão do teu olhar.
jangada. amor no mar.
o verde da palmeira. a velejar o vento. (URANO, 2015, p. 16)

Nesse poema, estão presentes alguns elementos líricos da poesia de Urano: o apego à natureza, enfatizado nos dois últimos versos, e o sentimento profundo por um suposto amor que proporcionou ao eu poético uma renovação interior, representado pelo segundo verso. A paisagem criada pode representar a transmissão de paz que esse amor proporciona à voz que ressoa no texto. Entretanto, esse suposto amor pode ser não somente a mulher amada, mas o sonho por uma pátria ideal capaz de transformar as atitudes humanas. O verde, tão presente no poema, pode simbolizar a esperança por um país libertador e justo.

A temática do desejo amoroso continua a ser enfatizada pelo autor, de modo a tornar cada vez mais explícito tal sentimento: “me procure em seu coração / esse / é o meu endereço / mais próximo / e onde / é mais certo você me encontrar / na sua cidade eu apenas nasci / e o mundo / tem muitas cidades / como o céu muitas estrelas” (ibidem, p. 26). Além da fuga às normas gramaticais, traço característico de Geraldo, como forma de escapar do “politicamente correto” da sociedade, pode-se observar um anseio do eu lírico para que a sua amada busque-o no coração. Isso pode demonstrar que os dois já tinham se relacionado, mas houve, possivelmente, um esquecimento da intensidade do amor.

Um dos poemas do livro se relaciona de modo lírico com os versos do poema anterior: “diana que era branca como o dia / e que sorria / apenas de noite. era o que diziam. / e parecia que nunca envelhecia. [...] / e diferente das outras pessoas. / que morriam. / diana que já morou nesta rua. / na esquina. / ali.” (ibidem, p. 31). A mulher citada nessa poesia pode ser a mesma a quem os versos seguintes são dirigidos: “é mais certo você me encontrar / na sua cidade eu apenas nasci” (ibidem, p. 26). Nos dois textos, nota-se um sentimento muito forte do eu poético pela amada, caracterizando uma expressão sentimental individual, a qual marca o texto lírico.

O sentimento amoroso também é exposto por Urano como algo que falta à sociedade da época, estando escasso por haver tantos acontecimentos capazes de não gerarem mais o prazer das pessoas em amar. Isso pode ser comprovado pelos seguintes versos: “ah quantas cidades / onde a lua sonhava com os casais [...] / e as bombas se multiplicaram como beijos / e os beijos se explodiram como bombas” (ibidem, p. 38).

A situação evidenciada é que, em vez de os casais sonharem com a luz do luar, cenário propício ao namoro intenso, a lua é quem sonha com eles. Isso demonstra a carência de pessoas apaixonadas admirando a noite. Uma consequência disso é mostrada nos versos seguintes: as bombas se multiplicam, ou seja, a violência se difunde, enquanto os beijos, símbolos do amor, cessam, são aniquilados. Nesse poema, nota-se uma referência tanto ao lírico quanto ao histórico, sendo que as bombas representam as atitudes violentas da Segunda Guerra Mundial. O lirismo está justamente na percepção do eu poético e na temática do amor, o qual está em escassez.

Em meio a esses poemas, observa-se claramente que o elemento lírico é muito presente na obra, ora sendo associado aos fatos históricos, ora simbolizando a libertação interior do eu poético. Todos esses elementos são produzidos de modo inovador quanto à linguagem, segundo afirma Cláudia Rejanne, no prefácio do livro: “Geraldo é, também, outra construção linguística, outra sintaxe, outra pontuação.” (URANO, 2015, p. 9).

O livro “O Ferrolho do Abismo”, do escritor cearense Geraldo Urano, é emblemático e repleto de simbologias, a começar pelo título. Os poemas, cheios de metáforas e críticas sociais, são feitos para expor um conjunto de entraves sociais da época (anos 70-80), que impediam a democracia e o avanço cultural. Feitos em estilos semelhantes ao Concretismo, pertencendo à poesia marginal, ou “geração mimeógrafo”, os textos destacam a singularidade de cada poesia escrita. O lirismo presente, mesmo que fundido a acontecimentos pessoais ou históricos, é muito presente, dividindo espaço com poemas ricos em sátira social, provocando uma oscilação entre dois objetivos do autor em seus textos: atingir o sentimento amoroso, expondo-o, e, concomitantemente, criticar os acontecimentos históricos de sua época por meio do humor inteligente, como forma de resistência e formação da criticidade do leitor. A hipocrisia das relações

entre brasileiros é um de seus focos, dando a quem lê uma pista para repensar seus atos: “quem somos nós do Brasil? / acolhemos todo mundo / e somos inimigos de nós mesmos.” O abismo deve ser visto, para que seja combatido.

3 A sátira social e os fatos históricos mencionados na obra

A literatura não tem compromisso fixo com o real, mas critica-o. Todavia, por muitas vezes, cumpriu o papel não realizado pela mídia, a qual, em certos casos, encontrava-se corrompida ou dominada, censurada. Na época do Regime Militar brasileiro, isso aconteceu de forma intensa. Domeneck (2014), por meio do site *Observatório da Imprensa*, diz que “se a história mantém em nossa memória o registro de regimes autoritários em suas datas e listas de nomes, é na literatura que muitas vezes sobrevive o aspecto humano e pessoal das tragédias que esses governos desencadeiam.” (DOMENECK, 2014).

A sátira, ou seja, crítica feita por meio de humor, presente no livro é social, isto é, volta-se para a sociedade da época, anos 70, criticando e evidenciando as mazelas ocorridas durante a Ditadura Militar no Brasil. J. Flávio Vieira (2015, p. 1) afirma na introdução da obra sobre Geraldo Urano:

Mais que ninguém, ele captou este multifacetado período histórico, pleno de enormes incongruências, de contrastes incontáveis, onde todas as chagas da civilização ficaram imediatamente expostas e era preciso mudar tudo e mudar rápido. Sua poética é única: sem data, sem fronteiras geográficas ou políticas, perpassada por uma fina e doce ironia. (URANO, 2015, p. 1)

Logo, nota-se que uma parte dos poemas de Urano nessa obra faz parte da poesia engajada, a qual trata de assuntos da sociedade, porém com caráter crítico, satírico e atemporal, servindo para diversos momentos históricos, inclusive para o atual, no qual o Brasil se encontra. Além de lirismo, a poética de Geraldo em *O Ferrolho do Abismo* evoca a sátira social, algo comprovado pelo seguinte trecho: “encontrei / a estátua da liberdade / de noite / numa praia do caribe / deixou a América de mansinho / pondo em seu lugar uma imitação” (URANO, 2015, p. 17).

A sátira presente está relacionada ao movimento hippie, do qual Urano fez parte. Há uma crítica explícita à mesquinhez dos Estados Unidos e aos seus costumes politicamente corretos. A cena gerada é: a Estátua da Liberdade, símbolo dessa nação, está revoltada com o que acontece lá e sai do país, pondo no lugar uma imitação. O curioso é que o eu poético afirma a saída da estátua da América, indo ao Caribe, o qual é o centro desse continente. A relação

estabelecida pode ser feita com o fato de os Estados Unidos acharem-se como os únicos membros do que verdadeiramente seria o continente americano.

Outro aspecto relacionado à crítica social com base na história é ressaltado nos seguintes versos: “saíam todos da frente / nenhum de vocês é transparente / peguem o transporte mais próximo / e cheguem a algum lugar / não fiquem onde estão” (ibidem, p. 23). A inquietude por mudanças aparece nesse trecho, no qual o eu lírico incentiva seus companheiros a batalharem para que a opressão acabe, de modo que eles “cheguem a algum lugar” e não permaneçam sem agir. Tanto o poeta como a voz que ressoa no texto mostram-se fatigados, algo exposto em um dos poemas pelos versos: “eu também estou impaciente / e cansado / com essa paz de fel” (ibidem, p. 29). Esses fatores aludem à tragédia causada pelo regime ditatorial brasileiro na década de 1970.

Geraldo também não deixa de criticar a mídia, que compactuava com o sistema da época, por meio de um poema extremamente polêmico e até mesmo de caráter atemporal:



a família que Deus reuniu na globo
as canções que Deus deu ao rei
didática lunar
tudo é lindo
a primavera de praga
os campos gelados da Sibéria
síria berna oslo
bombaim e calcutá
e a bola rolando linda no gramado
(ibidem, p. 42)

A sátira presente é voltada para uma emissora de televisão, a qual o dono era aliado às forças dominantes do período. O eu poético ironiza no quarto verso, ao dizer que tudo era concebido como belo e normal, de modo que a mídia mascarava as verdadeiras atitudes dos ditadores. O último verso satiriza a Copa de 1970, da qual o Brasil foi campeão. Tal fato gerou um enriquecimento do ego do povo brasileiro e limitou a visão das pessoas apenas para a vitória no futebol, não as fazendo lembrar de que havia uma grande derrota cultural e repressiva causada pelo regime. Claramente pode-se perceber que os poemas de Geraldo evocam a crítica ao opressor, mostrando que o oprimido não se cala diante da opressão.

Considerações finais

O livro “O Ferrolho do Abismo”, do escritor cearense Geraldo Urano, é emblemático e repleto de simbologias, a começar pelo título. Trata-se de um destravamento, a fim de que se abra

uma porta, a qual dá destino a um abismo de problemas sociais abordados nessa obra literária. Os poemas, ricos em metáforas e críticas sociais, são feitos para expor um manancial de empecilhos sociais da época (anos 70-80), que impediam a democracia e o avanço cultural. Pertencendo à poesia marginal, ou “geração mimeógrafo”, os textos destacam a singularidade de cada poesia escrita.

A referida obra é emblemática e repleta de simbologias, a começar pelo título. Trata-se de um destravamento, a fim de que se abra uma porta, a qual dá destino a um abismo de problemas sociais abordados nessa obra literária. Mesmo que oculto, o pensamento amoroso é fundido à sátira social, provocando uma oscilação entre dois objetivos do autor em seus textos: atingir o sentimento amoroso e, concomitantemente, criticar os acontecimentos históricos de sua época por meio do humor inteligente, como forma de resistência e formação da criticidade.

O lirismo presente, mesmo que fundido a acontecimentos pessoais ou históricos, é muito presente, dividindo espaço com poemas ricos em sátira social, provocando uma oscilação entre dois objetivos do autor em seus textos: atingir o sentimento amoroso, expondo-o, e, concomitantemente, criticar os acontecimentos históricos de sua época por meio do humor inteligente, como forma de resistência e formação da criticidade do leitor. A hipocrisia das relações entre brasileiros é um de seus focos, dando a quem lê uma pista para repensar seus atos: “quem somos nós do Brasil? / acolhemos todo mundo / e somos inimigos de nós mesmos.” O abismo deve ser visto, a fim de que seja combatido.

Referências

ABAUURRE, M. L. M.; ABAUURRE, M. B. M.; PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2013.

DOMENECK, R. *A literatura brasileira sob regimes autoritários*. Observatório da Imprensa, 2014. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/armazem-literario/_ed793_a_literatura_brasileira_sob_regimes_autoritarios/>. Acesso em: 12 nov. 2017.

MARQUES, R. *Contracultura, Tradição e Oralidade: (re)inventando o sertão nordestino em tempos velozes*. Trajetos – Revista de História da UFC, Fortaleza, CE, p. 201-16, 2005. Disponível em: <<http://www.revistatrajetos.ufc.br/index.php/Trajetos/article/download/102/79>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

MOISÉS, M. *A Criação Literária: poesia e prosa*. São Paulo: Cultrix, 2012.

URANO, G. *O Ferrolho do Abismo: poesias completas de Geraldo Urano*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.

Uma proposta para o letramento literário através do livro “Kunumi Guarani” do escritor indígena Werá Jeguaka Mirim

Maria Anunciada de Brito Leal (Egressa do PROFLETRAS - UEPB)¹
Rosilda Alves Bezerra (UEPB/CH/PROFLETRAS)²

RESUMO

A pesquisa realizada foca a leitura literária de estudantes do 9º ano disposta como perspectiva o letramento literário e a lei 11.645/08 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. A partir dessas perspectivas, o presente trabalho tem como objetivo propiciar aos estudantes os textos da literatura indígena no que concerne a capacidade crítica/reflexiva deles. A intervenção apoiou-se na pesquisa-ação e fundamentou-se pedagogicamente na sequência expandida de Cosson (2016). A realização da atividade com a leitura aconteceu em uma escola da zona urbana do município de Equador-RN com a narrativa literária “Kunumi Guarani” (2014), de Werá Jeguaka Mirim, mais conhecido como *Kunumi MC*, um escritor de origem guarani, que mora na aldeia Krukutu, na região de Parelheiros, na Zona Sul de São Paulo. O apoio teórico utilizado nessa pesquisa conta com os estudos de letramento literário de Cosson (2016), Kleiman (2008), letramento de reexistência com Souza (2011) em Preti (1999) tem a análise de textos orais (transcrições) e os multiletramentos com Rojo (2012), dentre outros. Os resultados obtidos demonstraram que a literatura indígena representa um instrumento de ensino que envolveu a comunidade escolar e auxiliou no desenvolvimento dos aprendizes através da leitura literária como também na percepção sobre o ambiente em que vivem.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Indígena; Lei 11.645/08; Ensino.

1 Introdução

A literatura utiliza a língua como um instrumento de comunicação e interação para recontar as histórias, agora, na perspectiva, dos povos indígenas cuja literatura possui diversos gêneros já publicados como contos, crônicas, romances e poemas. Para este trabalho, *corpus* de estudo, temos uma narrativa literária “Kunumi Guarani” (2014), do escritor jovem indígena Werá Jeguaka Mirim que busca propiciar ao aluno o conhecimento de textos escritos literalmente por esta etnia em relação a cultura nacional, hábitos, valores e religião usando como base o letramento literário.

Nesse sentido, a pesquisa busca enfatizar que apesar da invisibilidade, massacres e destruição essa etnia contribui(u) de forma significativa para a história do Brasil e precisa ser conhecida e valorizada. Então, é notória a necessidade da aplicação da lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 que instiga as escolas a valorizarem a literatura desses povos para que o aprendiz perceba as várias possibilidades de conhecimento literário produzido por esta etnia.

¹ Mestre em letras (Egressa PROFLETRAS), da Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades - Campus III- Guarabira/PB. Email: lealanunciada@gmail.com

²Coautora e Orientadora. Docente do quadro permanente do PROFLETRAS – Universidade Estadual da Paraíba – Centro de Humanidades – Campus III - E-mail: rosildaalvesuepb@yahoo.com.br

Partindo dessas premissas, iniciamos na escola o trabalho com a literatura indígena numa turma de 9º ano do ensino fundamental apoiando-se em duas perspectivas: primeiro, mostrar, ler e discutir textos escritos pelos nativos e segundo motivá-los pelo viés da criticidade a reconhecerem esses textos como um panorama cultural indígena, visto que consideramos primordial que o povo brasileiro saiba acerca do sofrimento que a comunidade indígena foi exposta, favorecendo tal pesquisa a uma ampla compreensão das atitudes tomadas pelos nativos no decorrer da história do Brasil.

Como agentes multiplicadores dessa literatura, os estudantes fizeram uso do relato oral para a multiplicação dessa literatura indígena em outras escolas. Visto que os discentes deslocaram-se da instituição de origem e procuraram outras escolas da cidade para apresentarem a literatura indígena estudada em sala de aula, tornando-se protagonistas do processo de ensino-aprendizagem que acrescentou ao currículo um olhar sobre os povos indígenas (Lei em vigor há mais de dez anos) uma vez que propõe as escolas valorizarem a literatura e a importância desses povos. Desenvolvemos a sequência básica proposta por Cosson (2016) para a apreciação dos textos e favorecer um enlaçamento do leitor com o tema para que os discente-multiplicadores expusessem em sala de aula a Literatura nativa.

Os resultados dessas etapas estão registrados em depoimentos orais dos aprendizes que foram transcritos pelas normas de transcrição de Preti (1999). Neles estão armazenadas as impressões e como eles vivenciaram um processo tão valioso para a experiência estudantil. E, para finalizar, tecemos as considerações finais, compreendendo que podemos ajudar a amenizar a discriminação em torno dos povos indígenas e sua literatura.

2 Fundamentação Teórica

De acordo com Kleiman (2008, p. 18) o letramento está ligado aos aspectos sociais da linguagem em suas agências, eventos e níveis de letramento, conforme a autora, o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” que se utiliza da escola como uma das muitas “agências” utilitárias dessa prática. Assim, a escola seria, apenas, uma agência de letramento, dentre várias outras, e desempenharia, apenas, algumas práticas de letramento.

Nessa perspectiva, observamos que as práticas letradas estão entrelaçadas com as agências de letramento a qual o sujeito está envolvido ao longo de sua vida. Cada agência articula práticas de leitura e escrita dentro dos mecanismos sociais que os usuários estão expostos.

Nesse ínterim, entre vários processos de letramentos, assim mesmo no plural o termo ganhou proporções gigantescas no espaço da leitura e da escrita e passou a configurar na mídia digital que por ser dinâmica em sua composição admite novas linguagens através das redes que interagem com o usuário, por isso, transpôs-se para multiletramentos que Rojo (2012, p. 23) define como:

O conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 23).

Se a premissa para sustentar os multiletramentos é a multiplicidade cultural e semiótica dos textos, então, Pignatari (1987, p.16) na década de 80 (que foi o ápice da teoria semiótica aqui no Brasil) apropriou-se conscientemente do conceito da Semiótica, que segundo o teórico: “a Semiótica acaba de uma vez por todas com a ideia de que as coisas só adquirem significados quando traduzidas sob a forma de palavras”. Por isso a literatura sempre se reinventa e busca novas formas de aparição, aqui apresentada na versão indígena já que durante séculos a população indígena viveu sobre o estereótipo da selvageria. Graças à antropologia esse conceito foi sendo modificado. Esse processo acarretou um apagamento ou enfraquecimento das culturas e identidades indígenas principalmente quando se trata da linguagem, afinal, era imposta a prática de ensinar a língua do dominador, no caso, a língua portuguesa. Talvez essa imposição linguística, tenha retardado a escrita dos povos ameríndios que vinham de tradição oral.

O indígena, então, precisava contar suas narrativas conforme sua perspectiva, afinal, era sempre o não-índio quem reproduzia suas histórias, muitas vezes, de forma tosca ou fantasiosa. Afinal, qual a origem da escrita, indígena? A resposta vem de um ameríndio Wapichana (2018, p. 75):

A literatura indígena, ou dita indígena (não sei quem criou isso, não tenho ideia se foram os indígenas ou os acadêmicos depois), surgiu timidamente, não oficialmente, em 1998, com a publicação *A terra de mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*. Antes disso, na década de 1980, Eliane Potiguara escrevia um jornalzinho que tinha algo sobre texto, ou alguma coisa nesse sentido. A publicação de Kaká Werá rendeu matéria no *Fantástico* e foi tomada como um evento extraordinário, por ser um índio escrevendo. Esse foi o surgimento oficial, no sentido mais amplo, para a sociedade brasileira. (WAPICHANA, 2018, p. 75).

Timidamente, diz o autor, essa literatura foi sendo apresentada aos leitores como uma escrita inovadora com novos autores, novos protagonistas, novos cenários. Uma escrita

embrionária estava formando-se com um povo que tinha muita história para contar, já que eles eram ínfimos contadores de histórias as quais tinham sido vivenciadas ou ouvidas pelos seus ancestrais. Para o escritor Olívio Jekupé (2018, p. 45):

Livros escritos por antropólogos, historiadores, literários havia demais. Mas algo me deixava naquela época impressionado: eu tentava ver se achava algum livro escrito por índios e não conseguia. Como nossos parentes são grandes contadores de histórias, imaginava que teríamos grandes escritores. Isso seria muito importante, porque a sociedade ia conhecer uma cultura, mas escrita pelo próprio povo; como exemplo, temos nossos Guarani, tem os Xavante, Terena, Tukano, Tikuna e tantos outros; mas sempre que eu lia algo sobre alguma nação, esse algo era escrito pelos não indígenas e isso me deixava muito angustiado. Isso me fazia pensar muito se um dia teríamos nossos próprios escritores e que eles faziam muita falta. Isso eu pensava no ano de 1982. (JEKUPÉ, 2018, p. 45).

O desejo dos indígenas era pôr nas mãos dos leitores textos escritos pelos próprios índios, porque era inadmissível que um povo com tantas narrativas, lendas, fábulas e mitos fossem ignorados no seu saber literário no âmbito da escrita. Já que na década de 80/90 vários escritores (não-índios) já haviam publicado texto indianista, apoiando-se nas narrativas orais escutadas nas diversas tribos do país. A partir das primeiras publicações, houve uma divisão desses textos em três aspectos proeminentes: contexto das aldeias, contexto acadêmico e por fim o contexto literário. Esses textos foram se corporificando, e hoje, temos uma quantidade razoável de obras publicadas em relação ao tempo que surgiram. Conforme Souza (2018, p. 52):

Três momentos que considero relevantes na abordagem da escrita e da literatura entre os povos indígenas no Brasil: (1) a literatura produzida no contexto das aldeias, desenvolvida nos Cursos de Formação de Professores Indígenas; (2) aquela produzida nos centros acadêmicos, universidades e centros de pesquisa, voltada para responder a situações mediáticas das aldeias, demandas de técnicos indígenas na área de educação e saúde; e (3) a outra, denominada de "literatura Indígena" ou "Literatura Nativa", voltada para atender ao mercado editorial brasileiro. (SOUZA, 2018, p. 52).

Percebemos a partir daqui que a escrita indígena é mais extensa e não se estende só ao Literário ela tem um campo de atuação mais amplo e convencionam outros fatores como o social, o cultural e o estudantil. Atualmente, os indígenas são incentivados a produzirem suas narrativas, primeiro para conservarem seus relatos ancestrais e segundo para acompanharem a tecnologia que muito tem facilitado a divulgação de novas obras literárias já que hoje ela é um grande suporte para a aprendizagem e a aquisição ou divulgação do conhecimento. Segundo Ramos (2016, p. 83):

O processo de globalização iniciado no final do século passado, as pessoas de diferentes cultura e países se encontram cada vez mais interligadas, assim, os indígenas de diversos matizes de territorialidade e etnias têm se apropriado de novas tecnologias para que através de “documentos digitais” possam preservar suas culturas. (RAMOS, 2016, p. 83).

Os indígenas podem, sim, evoluir intelectualmente e tecnologicamente entre nós. Eles estão tomando posse dos direitos que lhes foram “negados”. Obviamente que essas conquistas são importantes para o fortalecimento da etnia, porque a partir delas podemos perceber a correspondência entre a autoafirmação e o autoprotagonismo identitário desse povo. De acordo com Souza (2006, p. 17) “nas culturas indígenas, cada sujeito é visto em termos de suas relações com os outros sujeitos da comunidade, e nunca de uma forma independente ou individualista.” Eles sempre viveram coletivamente por isso que temos tanto histórico de resistência, de luta contra as invasões ao longo da história. Foi a partir desses processos invasores que o índio foi despertando e conscientizando-se do equívoco em deixar outros povos invadirem seu habitat. De acordo com Prezias (2017, p. 29):

O bom relacionamento entre indígenas e portugueses durou enquanto os europeus não se preocuparam em ocupar a terra. Quando o rei de Portugal passou a doar grandes lotes do território – as capitânicas hereditárias -, a membros da pequena nobreza e a comerciantes que desejassem estabelecer-se na colônia, essa harmonia acabou. Os indígenas reagiam e as lutas e guerras multiplicaram-se, sobretudo no litoral, onde foram instaladas as vilas e os engenhos de açúcar. Aquela “Terras sem males” tornavam-se uma “Terra dos males sem fim”, com muito sofrimento e morte... Iniciava-se também o período da grande resistência indígena. (PREZIAS, 2017, p. 29).

Resistência que dura até os dias atuais. Resistiram a genocídios, etnocídios, massacre de toda ordem, perderam muitos dos seus entes queridos, mas estão sempre em sentinela para resguardar aqueles que aqui permanecem. São os guardiões da nossa terra e da nossa história.

3 Metodologia

A pesquisa qualitativa propõe-se numa prática pedagógica interventiva, que torne os alunos conhecedores da literatura nativa, escrita, literalmente, pelo próprio indígena. Será desempenhada numa Escola Estadual do Ensino Fundamental na cidade de Equador-RN numa turma do 9º ano do ensino fundamental, composta por 16 alunos com faixa etária entre 13 a 20 anos através da sequência básica formulada por Cosson (2016) na qual abordamos o livro Kunumi

Guarani (2014) do escritor de literatura nativa Werá Jeguaká Mirim, conhecido artisticamente como Kunumi MC. Os dados foram gerados por meio de registros escritos, fotográficos, filmicos e gravações de áudios (transcritos) realizados no decorrer das sequências, produções escritas e leituras. Todos os procedimentos realizados foram relevantes para a análise e interpretações dos dados para em seguida serem entrelaçados com aportes teóricos. Os estudantes tornaram-se agentes multiplicadores da literatura indígena em outras escolas da cidade para isso, dividimos a turma em grupos de quatro alunos, o que sucessivamente, formaram-se quatro grupos, uma vez que a turma tem 16 alunos. Para esses encontros, utilizamos a sequência básica proposta por Cosson (2016) constituída pelas etapas:

- Motivação;
- Introdução (apresentação do vídeo no youtube³ da questão indígena no Brasil e apresentação do autor dessa literatura)
- Leitura do livro “Kunumi Guarani”(2014), de Werá Jeguaka Mirim);
- Interpretação;

Os agentes multiplicadores (alunos) formam as escolas, apresentaram o livro “Kunumi Guarani” (2014) discutiram sobre a problemática indígena no Brasil hoje. Ouviram os interlocutores e foram bem aceitos e elogiados pelo trabalho. Observamos que o projeto realizado na escola contribuiu no processo de letramento das crianças com ações lúdicas envolvendo a leitura e a interpretação da Literatura nativa. A maior gratidão da escola foi ver os ex-alunos apresentado um tema tão relevante no processo educacional. Além disso, essa metodologia criou oportunidade de expor para a comunidade escolar, como também para aqueles apreciadores do fazer literários ou os leigos, uma atividade que mostra o trabalho de como a leitura pode promover a inclusão social e despertar o prazer pela literatura. As análises expostas com as quatro equipes de multiplicadores tornaram os alunos protagonistas do fazer literário. O momento foi de muita troca e interação entre as equipes. Havia muita ansiedade pelo momento de apresentação de cada equipe (foram quatro momentos separados para cada grupo), entretanto no momento da exposição à receptividade era tão calorosa que os multiplicadores cumpriam eficientemente sua função de agentes multiplicadores da literatura nativa. Abaixo transcrevemos (conforme as regras de transcrições de Pretti (1999)) um dos relatos da experiência vivenciada pelo estudante.

Oi, meu nome é _____ Sou da Escola Dom Manuel Tavares de Araújo do 9º ANO e vim falar um pouco sobre a TRlbo in-dí-ge-na. E:: Esse ano foi um ano de muita aprendiZagem para mim, porque eu não conhecia muito sobre a tribo indígena... e::: eu gostei MUlto... A gente/eu e meus colegas/eu e os

³ >youtube.com/watch?v=0NzrTPZwLdw< Acesso no dia 17 de set. 2019

alunos/EU e meus AMIGOS conhecemos muito sobre a tribo indígena e A-BRA-ÇA-MOS essa CAUSA:: A gente chegou a conheCER... a tribo IN-DI-GE-NA foi MUITO legal... A gente também TEve:: uma experiência muito boa de ir para uma EsCOLa daqui de Equador e:: ApresenTAR sobre a tribo inDÍgena... mostrar a cultura deles... mosTRAR tudo sobre eles:: e foi muito bom falar sobre ISSO... E a gente não foi só...assim... pra, falar sobre eles... A gente foi também para aprendER... pra saBER... Assim... os questionamentos que os alunos iam pedir pra GENte... né? Perguntar alguma coisa... por que, ali tamBEM foi um momento de aprendizagem MUITO pra MIM claro. E:::assim... A gente foi esse...a gente passou essa tempoRAda todinha estuDANdo sobre eles, fazendo... até PROvas e foi muito BOM. Eu aprendi muita coisa. Eu gostei muito de ter aprendido ISSO na minha VIda. Eu aBRacei MUITO essa causa... E::: A gente foi pra::: Uma TRIBO. A gente chegou::: /Teve o privilégio de conheCER uma tribo indígena... E conhecer mais sobre a religião DEles... conheCER as culturas... ConheCER o jeito que eles:: assim... tipo...(...) ConVlvem com a natuREza. E eu VI que REALMENTE, eles amam a natureza, gostam de preserVÁ-las... e:: é:: assim... Eu aprendi muitas coisas sobre ELES... /e:: foi muito... foi uma experilÊNCIACia Única. AprendER mais sobre eles, aprendER mais sobre os indígenas, e EU gostei muito... Foi um momento de muita aprendiZAgem para MIM.

O relato do aluno mostra-nos o entrelaçamento de uma experiência que foi significativa para sua aprendizagem quando diz: “A gente também teve uma experiência muito boa de ir para uma Escola aqui de Equador e apresentar sobre a tribo indígena, mostrar a cultura deles, mostrar tudo sobre eles e foi muito bom falar sobre isso”. Para Fonseca (1998, p. 11): “O futuro da humanidade só pode materializar-se numa capacidade de aprender a aprender, e esta capacidade, indubitavelmente, só pode decorrer de uma nova perspectiva de educação e de formação de pessoas”. Pelo testemunho, percebemos o quanto o experimento de repassar essa cultura para outros estudantes foi significativo “por que, ali também foi um momento de aprendizagem muito pra mim, claro”.

Considerações Finais

Sabemos das dificuldades que provém do sistema educacional vigente, principalmente no que concerne a leitura e a escrita seja por falta de estímulo dos docentes, ou seja, por falta de interesse dos alunos, porém, nesse entremeio, vivenciamos uma experiência singular que promoveu uma formação leitora muito significativa na concepção do letramento literário.

Outra característica positiva para o trabalho com a literatura nativa foi à proximidade que o autor Werá Jeguaka Mirim tem com a linguagem infanto-juvenil mostrada no seu livro *Kunumi Guarani* (2014) o qual despertou os aprendizes quando o autor narrava suas experiências na aldeia. Daí os alunos compreenderam que a rotina de um indígena “Cunumim” não era diferente

da sua e houve uma identificação com a narrativa e elas passaram a ganhar mais notoriedade entre os estudantes.

As contribuições positivas deixadas e narradas pelos ameríndios refletem até hoje na história do Brasil. O entrave maior é que pouco se sabe sobre a cultura indígena, afinal os povos não-indígenas se não forem estimulados para a prática da literatura nativa, talvez, nunca compreenda sua importância e até desconheçam seus descendentes ou habitantes originais das terras ocupadas e colonizadas. Por isso a importância de aplicar a lei 11.645/08 é imprescindível para que esses textos tenham circulação nas instituições de ensino uma vez que busca valorizar a identidade indígena.

Nesta perspectiva de construção, o Livro “Kunumi Guarani” (2014) possibilitou aos agentes da aprendizagem uma experiência significativa a partir das concepções do letramento literário praticadas no âmbito da sala de aula ressignificando, assim, suas ações e vivências através das leituras.

Compreendemos que é necessário a presença desses textos em salas de aula para que os alunos conheçam sobre sua ancestralidade, formação étnica e enriqueçam seu aparato literário e possam eliminar qualquer forma de preconceito que exista ainda contra esses povos.

A proposta de intervenção abriu um leque de experiência nos aprendizes tornando-os mais capacitados intelectual e culturalmente, pois os textos lidos, discutidos e vivenciados oportunizaram diversas reflexões sobre a realidade dos indígenas. O norte para esse êxito na pesquisa é oferecido aos nativos do Brasil, em especial, ao Jovem Werá Jeguaka Mirim que tornou-se uma referência de identidade étnica muito positiva e ímpar para os alunos que criaram vínculos entre os temas e o autor.

Referências

BRASIL, Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: ><http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>< Acesso em 30 de jan. 2019.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. Ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

FONSECA, V. da. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JEKUPÉ, O. *Literatura nativa*. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.>https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR< Acesso em 25 nov. 2020

MIRIM, Werá Jeguaka. *Kunumi Guarani*. Ilustração: Gilberto Miadaira. São Paulo: Pandas Book, 2014.

PIGNATARI, Décio. *Semiótica & literatura*: edição reorganizada e acrescida de novos textos. 3.ed. São Paulo: Cultrix, 1987.

PREZIA, Benedito. *História da resistência indígena: 500 anos de luta*. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2017.

PRETI, Dino (org) *Análise de textos orais*: Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (Projeto NURCISP - Núcleo USP). 4. ed. – São Paulo: Humanitas Publicações FFLCHUIUSP, 1999.

RAMOS, Viviane Katwe Pereira Ramos; SANTOS, João Marcos Leitão. *Repensando a figura do índio na contemporaneidade: apropriação e resistência online através do site Índio Educa*. In: OLIVEIRA, Ariosvalber de Souza, et al. (organizadores) *UBUNTU: Educação, alteridade e relações étnico-raciais*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo(orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Ely Ribeiro de. *Literatura indígena e direitos autorais*. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. *Uma outra história, a escrita indígena no Brasil*. São Paulo, Instituto socioambiental/PUC, 2006. [https://pib.socioambiental.org/pt/Uma outra hist%C3%B3ria, a escrita ind%C3%ADgena no B rasil](https://pib.socioambiental.org/pt/Uma%20outra%20hist%C3%B3ria,%20a%20escrita%20ind%C3%A9gena%20no%20Brasil) Acesso em 2 nov. 2020

WAPICHANA, Cristino. *Por que escrevo?* – relato de um escritor indígena. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Diversidade, etnia e respeito: poetry slam e a ocupação da literatura marginal nas escolas

Cristiane Peixoto de Lima Alves¹
Rosângela Lannes Couto Cordeiro²

RESUMO

Este trabalho apresenta observações sobre a experiência de inclusão da literatura marginal contemporânea no ambiente escolar com o objetivo de ampliar os debates acerca dos estudos de diversidade de raça e gênero. As atividades foram desenvolvidas por jovens estudantes do ensino médio em um colégio estadual na periferia da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Tal abordagem foi realizada a partir do Slam Poetry, competição de poesia falada e livre expressão que iniciou nas ruas e tornou-se uma grande manifestação cultural, social e artística em todo o mundo. O caráter libertário desse movimento e sua realização dentro e fora da unidade escolar permite a identificação de lacunas, tensões e disputas de narrativas existentes dentro do espaço institucional que ainda reflete as práticas seculares pautadas em pensamentos elitistas e excludentes. Os resultados dessas vivências demonstraram que o reconhecimento da legitimidade da literatura marginal, mais especificamente o Poetry Slam, como manifestação artística que contribuiu significativamente para a melhor compreensão do conceito de diversidade, possibilitando assim, trocas de experiências literárias ímpares entre os estudantes e professores e o despertar para uma postura crítica e pluriversal na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura marginal; Diversidade; Poetry slam; Pluriversalidade.

1 Introdução

Este trabalho apresenta observações sobre a experiência de inclusão do Poetry Slam no ambiente escolar com o objetivo de ampliar os debates acerca dos estudos de diversidade de raça e gênero. As atividades foram desenvolvidas por jovens estudantes do ensino médio técnico em um colégio estadual situado na periferia da zona oeste do Rio de Janeiro no período compreendido entre 2015 e 2019.

Através dessa experiência buscamos ultrapassar a prática da didatização das escolas literárias no ensino de Literatura e dialogar com produções da literatura marginal a fim de promover um espaço de protagonismo e produção ativa aos estudantes rompendo com as relações de passividade nas atividades literárias.

É importante salientar que tais atividades foram realizadas paralelamente às aulas regulares sob o formato de projeto de adesão voluntária e sem atribuição de nota por desempenho. Tal formato já ilustra seu aspecto desafiador, pois rompe com o ciclo de práticas recorrentes que

¹ Pós-Graduada em Educação e Diversidade pelo IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia campus Paracambi. E-mail para contato: cristianeplaves@gmail.com

² Mestre em Educação pela UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail para contato: rosangela.cordeiro@ifrj.edu.br.com

vinculam as participações em atividades extras como complementação de avaliação de aprendizagem.

Apresentar-se-ão a definição de Poetry Slam e as razões de sua escolha para o desenvolvimento do projeto; a sua implementação, produções e relatos de alguns estudantes participantes e, por fim, as considerações finais observadas pelas idealizadoras.

2 Por que Poetry Slam?

O Poetry Slam é uma competição de poesia falada e livre expressão, que iniciou nas ruas e tornou-se uma grande manifestação cultural, social e artística em todo o mundo. Surgiu em Chicago, nos Estados Unidos da América, e rapidamente popularizou-se em outras cidades, inclusive em outros países, como Suécia, Inglaterra, Alemanha e Canadá. Possui estreita relação com o movimento hip-hop, com a poesia beatnik, dos movimentos negros americanos e discursos políticos e atividades literárias contemporâneas.

Foi no ano de 1986, no Green Mill jazz Club, um bar situado na vizinhança de classe trabalhadora no norte de Chicago, nos Estados Unidos, que o operário da construção civil e poeta Mark Kelly Smith, juntamente com o grupo Chicago Poetry Ensemble, criou um “show-cabaré-poético-vaudevilliano” chamado Uptown Poetry Slam, considerado o primeiro poetry slam. Smith, em colaboração com outros artistas, organizava noites de performances poéticas, numa tentativa de popularização da poesia falada em contraponto aos fechados e assépticos círculos acadêmicos. Foi nesse ambiente que o termo poetry slam foi cunhado, emprestando a terminologia slam dos torneios de baseball e bridge, primeiramente para denominar as performances poéticas, e mais tarde as competições de poesia. Assim, em um fim de noite, de forma orgânica e a partir de um jogo improvisado, o poetry slam nasceu.” (ESTRELA D’ALVA, 2014, p.109-110)

Apesar de possuir temática livre, obedece a uma organização própria na qual seus participantes dispõem de três minutos para a apresentação de poesia sem auxílio de instrumentos e/ou figurinos. A avaliação é realizada pela plateia presente no evento, escolhida aleatoriamente, característica que rompe com o pensamento academicista e concentra a atenção na poesia e no desempenho do poeta. Não existe censura quanto ao tema abordado e ao tipo de linguagem, mas o texto deve ser autoral. Aliás, geralmente, os textos relacionam-se ao questionamento de atitudes cristalizadas na sociedade como machismo, racismo, desigualdades sociais entre outros, mas que exigem um debate diferenciado.

O poetry slam chegou ao Brasil pelas mãos e voz de Roberta Estrela D'Alva em 2008 com o ZAP! Zona Autônoma da Palavra, primeiro slam do Brasil, realizado em São Paulo e já alcançou 18 dos 26 estados do país (DUARTE, 2019).

Nosso primeiro contato, enquanto professoras, com o Poetry Slam ocorreu em 2015 em um evento cultural no Rio de Janeiro conhecido como Flup – Festa Literária das Periferias – que é uma “festa literária internacional cuja principal característica é acontecer em territórios tradicionalmente excluídos dos programas literários, na cidade do Rio de Janeiro” (FLUP, 2020).

Ressaltamos que o primeiro contato ao qual nos referimos relaciona-se, apenas, à experiência das professoras, pois os estudantes não só conheciam como já produziam textos desse gênero e ficaram muito à vontade para mostrar voluntariamente suas produções durante o evento.

Foto 1 - Aluna Tainara Coelho participando no intervalo das apresentações de Slam da FLUP



Fonte: Acervo próprio

Cada aluno escritor levou um texto consigo, quando houve uma chamada para quem queria mostrar seus textos, Tainara Coelho³ declamou o texto autoral abaixo trazendo o preconceito racial para o debate.

A Neguinha

Hoje a neguinha
esqueceu o 'probrema'
e teve problemas.
Hoje a neguinha quis viver
e não sobreviver.
Hoje a neguinha quer passar

³ Transcrição do poema apresentado pela aluna poeta Tainara Coelho, a partir do registro realizado pela FLUP Pensa 2015. O uso das imagens e textos neste artigo foi autorizado pelos estudantes.

e não ser discriminada.
Hoje a neguinha quer negociar
e não ser negociada.
Hoje é tempo
e a neguinha quer ser A NEGA.
Hoje a nega só quer
lavar o seu preconceito.

A partir da observação da desenvoltura dos estudantes durante o evento, além do conhecimento de mundo que seus textos carregam, permitiu-nos perceber a importância da “descentralização do currículo” do olhar docente e compreender a importância de dialogar com os seus saberes e atender suas reivindicações de espaço de fala. Romper com a verticalidade no processo de ensino-aprendizagem foi um passo importante na construção de um aprendizado dinâmico e autônomo.

O fundamental é que professor e aluno saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p.96).

Os alunos que começam a participar das batalhas de poesia subvertem com uma cultura legitimada pela instituição escolar, pois ao mesmo tempo que vivenciam conteúdos letrados e cartesianos nas disciplinas escolares passam a narrar a sua identidade social e cultural.

Acreditamos que tais práticas como o Slam Poetry possibilitam caminhos que requerem a escuta, a reflexão e a politização do seu público-ouvinte. A escola, quando ocupada como um espaço gerador de trocas e criticidade, torna-se num lugar em que é possível começar a aprender a ouvir quem fala. O ato de ouvir, falar, narrar envolve memórias, imaginação, criatividade, afetos, desafetos e produção de conhecimentos, nos tornando tramas dentro de uma rede comunicacional (MARTÍN-BARBERO, 2007). Quando nos expressamos, tecemos a trama que nos constitui tanto individualmente como coletivamente. Grada Kilomba (2019) afirma que para ouvir é necessário escutar. A autora problematiza o ato de fala e ressalta que é uma negociação entre quem fala e quem escuta, ou seja, entre falantes e suas/seus interlocutoras/es. Quando você ouve está promovendo um ato de autorização em direção à/ao falante. Logo, para que alguém fale, é necessário que sua voz seja ouvida.

Pertencer aos locais de decisão em qualquer estrutura social está na autorização de quem pode falar e de qual perspectiva vai pautar a sua fala (KILOMBA, 2019, p.155.). Desta forma, entendemos que é urgente a produção e a divulgação do conhecimento, bem como o incentivo para que estes alunos possam ler, falar, escrever, criar, produzir, se candidatar e exercer sua cidadania em múltiplos espaços. Trabalhar com poesia marginal, permite-nos ouvir o cotidiano pulsante de autores que escrevem a sua própria história, tecem suas memórias, mesmo em um

ambiente em que são invisibilizados com o sufocamento da sua voz. A escola como instituição precisa fazer uma autocrítica quando trabalha com poetry slam. Refletir e problematizar quais práticas e quais vozes temos ouvido ecoar ou serem silenciadas em nossas redes de conhecimentos e currículo educacional.

O não silenciamento das vozes dos estudantes é acima de tudo uma premissa fundamental na construção do indivíduo como sujeito, ou seja, deixa a posição de simples receptor de conhecimento para assumir o papel de protagonista no seu processo de aprendizagem (FREIRE, 1996). Essa abordagem é um dos principais requisitos da LDB como no artigo 36, inciso II, em que “a adoção de metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes. A autonomia intelectual, finalidade do ensino médio prevista no artigo 35, é um produto e, como tal, resultado de um processo que seja afim a essa mesma autonomia” assim como nos objetivos gerais da BNCC, principalmente na competência 3 que se refere ao repertório cultural para além da valorização e fruição das diversas manifestações artísticas e culturais, mas também da sua efetiva produção.

3 Slam em ação

Após a experiência bem sucedida e não planejada durante o evento da Flup em 2015, resolvemos organizar um Poetry Slam em nossa escola no mesmo ano: Slam Respeito! (Foto 2). O reconhecimento desse espaço de fala e escuta possibilitou muito aprendizado, pois confrontou a comunidade escolar com assuntos e realidades que, normalmente, são evitados, oportunizando um espaço tanto de conflito quanto de diálogo (ESTRELA D’ALVA, 2014, p.119). Este embate pode ser observado no texto do primeiro vencedor do evento, o aluno Jorge Luiz, ao tratar sobre as relações trabalhistas e raciais em uma escola de formação profissional.

Trabalhador Favelado

Entre becos e vielas se escuta um murmurinho,
é a voz de um povo que muitas vezes andou sozinho.
Caminhou, lutou, brigou, apanhou, sangrou, superou.
Sofreu, caiu, se levantou. Se reergueu.
- Escuta aqui, quem está falando sou eu!
Sou a raiz desse chão.
Sim sou eu, que acorda cedo e vai trabalhar,
sim sou quem sai de manhã e não sabe se vai voltar,
sou eu discriminado, ofuscado, rotulado, favelado
e além de todos esses elogios...
Trabalhador, guerreiro, sou eu.

Minhas palavras vêm da alma,
meu poema nasce no alto do morro,
nasce no beco, nasce aqui também.
O samba te contagiou,
o funk te fez dançar, o morrão te fez vibrar.
Aqui tem lugar pra todos,
quem tem pouco divide com quem tem menos,
e a discriminação aqui não chega ao primeiro degrau da favela.
AQUI NÃO.
Sabe aquele murmurinho?
Caro amigo, se tornou um grito,
um grito pela igualdade, pela liberdade.
Um grito pela nossa raiz.
Você. Você mesmo que foge, finge que não vê.
Vou lembrar, eu estou aqui, se olhe no espelho
e enxergue a sua origem.
Prazer, trabalhador Favelado

Foto 2 - I Slam Respeito - 2015



Fonte: Acervo próprio

O grito pelo reconhecimento da diversidade cultural, pelo repensar dos modos de conhecimento e pela desconstrução do currículo escolar promoveu uma revolução necessária que ultrapassou as paredes da escola (HOOKS, 2017). Dessa forma, as apresentações passaram a fazer parte das atividades dentro e fora da escola. A potência do poetry slam nos estudantes impulsionou-os a voos mais ousados.

A primeira apresentação externa ocorreu durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (Foto 3) realizada no bairro vizinho em 2016. Com organização e apresentação conduzida pelos próprios estudantes, atraíram tanta atenção do público presente que receberam

convite para se apresentarem no CE Erich Walter Heine, também em outro bairro. Essas experiências promoveram autonomia, amadurecimento e o mais importante, confiança.

Foto 3 - Semana Nacional de Ciência e Tecnologia no Centro Esportivo Miécimo da Silva - 2016



Fonte: Acervo próprio

No mesmo ano, participaram do I Slam Colegial organizado pela Flup no Rio de Janeiro com uma das fases eliminatória realizada em nossa escola e, posteriormente, disputaram a fase final no evento anual na CDD (Cidade de Deus, RJ) conquistando o 1º lugar (Foto 4) e uma vaga para participar do Slam BR em São Paulo. A potência do poetry slam foi legitimada com a trajetória e desenvolvimento dos estudantes, não só pelos prêmios, mas pela força de suas poesias. Apesar de ser uma competição, para esses jovens o que estava em jogo era a possibilidade de gritar ao mundo sua humanidade.

O slam é feito pelas e para as pessoas. Pessoas que, apropriando-se de um lugar que é seu por direito, comparecem em frente a um microfone para dizer quem são, de onde vieram e qual o mundo em que acreditam (ou não). (ESTRELA D'ALVA, 2014, p.119-120).

Foto. 4 - Vencedora do I Slam Colegial da Flup 2016 - Pollianna Oliveira



Fonte: Acervo próprio

O texto vencedor é escolhido pela plateia com notas de cinco julgadores escolhidos de forma aleatória, descartando a nota mais baixa e a nota mais alta, em uma competição dividida em três rodadas. O texto abaixo foi um dos textos apresentado pela vencedora do I Slam Colegial organizado pela Flup (Foto 4) e aponta uma grave condição da mulher na sociedade brasileira.

Até quando?

Até quando vocês vão dizer que nós mulheres estamos exagerando?

Por favor! caiam na real

Precisamos de proteção

Também precisamos ser igual

Pra que chamar de “gostosa” na rua?

Acha que não vou me defender?

Tem alguma possibilidade ser sua?

NÃO! Na verdade, tenho nojo dessa sua cara

Nojo dessas palavras

Nojo dessas ações

NÃO! Não quero que me pare no meio da rua

Não sou mercadoria

Muito menos sou sua

Acha que somos fracas?

Que não podemos nos defender?

Então abusa só mais um pouquinho

Não tenho medo de você.

O problema acontece quando a falta de respeito é maior

Dizem: É só sair de perto

Finge que não ouve que é melhor.

Dizem e tanto dizem

mas acho que não tem solução

Não estou brincando

Estou falando de coração.

Respondi um dia desses um homem desses na rua
Ele falou “você é ‘mó’ delícia” e já havia me desrespeitado
Quieto não deixei, respondi logo em seguida
Disse bem alto um palavrão
FODA-SE
Devia ou não devia?

MAS É CLARO QUE EU DEVIA, QUERO LOGO OS MEUS DIREITOS!
Só porque sou mulher vai rolar o desrespeito?
E aí os homens dizem: se falar isso aí que ele não vai parar de te olhar.
É isso que você acha?
Então vou terminar de contar.

Após minha resposta, veio logo uma contra-resposta
“Foda-se, você!
Cachorra
Vagabunda
Você não merece o pau que chupa.”

E aí, o que eu digo?
E aí, o que você diz?
Acha que está certo?
Vou reclamar com qual juiz?

Com ninguém, ninguém está lá
Na rua, sozinha tu tá
Você é mais uma invisível
Que mais um homem vai chegar pra zoar.
Tá errado, né? Mas aconteceu comigo!
Sei que já aconteceu com você
Aconteceu com algum conhecido.

E não somos só nós! Somos milhares por aí
Aguentando caladas
E aí? Quem vai ouvir?



A participação em competições promovidas pela Flup possibilitou uma infinidade de experiências como conhecer o alcance poético do poetry slam através de um evento nacional - SLAM BR, além de conhecer outras realidades diferentes daquelas em que estavam inseridas conforme pode ser verificado no relato da aluna Pollianna Oliveira.

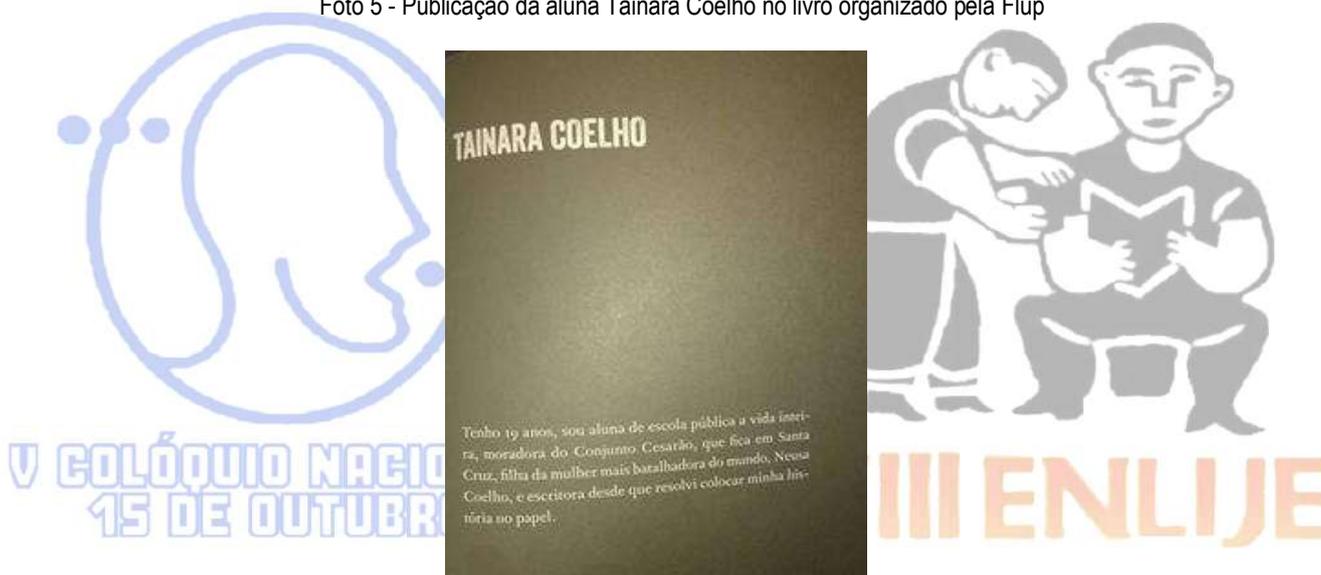
Foi uma experiência que me tornou mais empática, me fez enxergar diferenças e me fez enxergar áreas de mim que não conhecia. O estudo que descentraliza a Europa é fundamental para o crescimento de toda e qualquer criança brasileira. Quanto mais pensamos nas nossas pluralidades, conhecemos nossa história, do nosso país e antepassados, criamos memória afetiva com o entorno, então não aceitamos pouco para nossa política e nossa história. (Relato da aluna Pollianna Oliveira).

Além das apresentações das poesias, os estudantes também vivenciaram a experiência de terem seus textos eternizados através da publicação de seus textos em livros (Foto 5 e 6). A vivência e a oportunidade de se conectarem ao exercício da poesia marginal, possibilitou-os se afirmarem enquanto sujeitos agentes de suas histórias (FREIRE, 1996), assim descreveu o aluno João Paulo Taranto.

Com certeza o que mais me marcou até hoje foi a apresentação das literaturas periféricas, principalmente o Rap e o Slam Poetry. Nós tivemos a oportunidade de observar poetas mais experientes quando fomos levados pelas professoras à FLUP, e também de escrevermos nossas próprias poesias, a partir do nosso contexto e visão de mundo, e declamá-las dentro e fora da escola.

Além desses observei externamente muitas outras coisas acontecerem, como quando a escola estava toda lotada de cartazes com fotos, biografias e trechos de autores brasileiros clássicos e atuais negros e indígenas. De fato o modo em que fui apresentado a literatura (sic), não só como uma coisa estática e imutável, mas sim como eu sendo também autor dela, mudou o jeito de como eu enxergo a arte da produção literária. (Relato do aluno João Paulo Taranto)

Foto 5 - Publicação da aluna Tainara Coelho no livro organizado pela Flup



Fonte: Acervo próprio

Foto 6 - Publicação do aluno João Paulo Taranto no livro organizado pela Flup

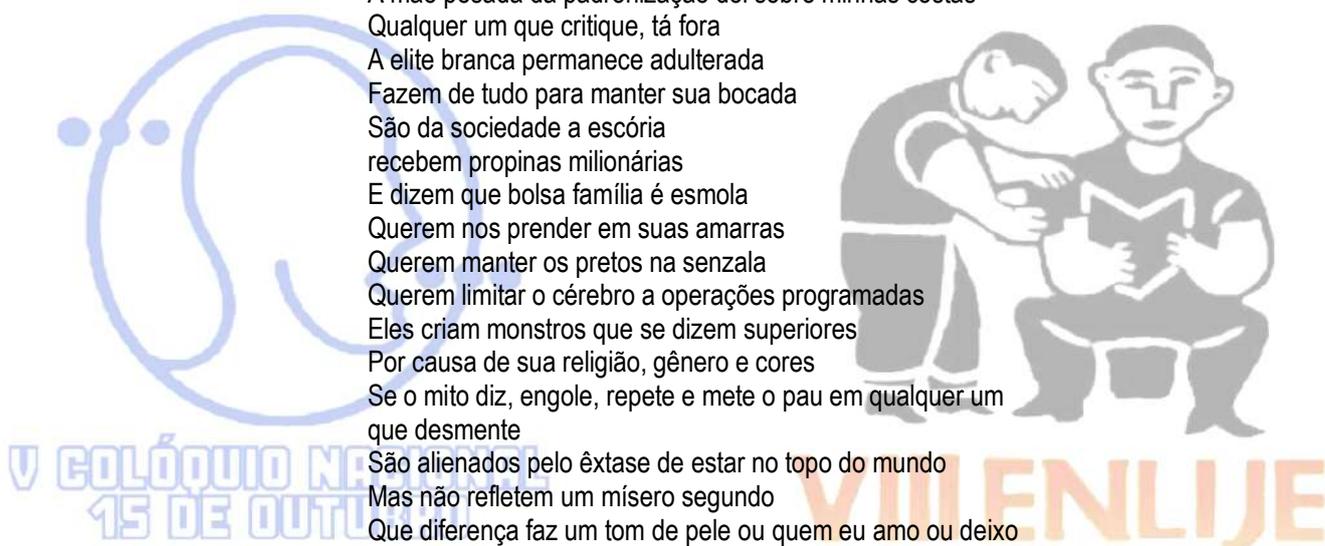


Fonte: Acervo próprio

As poesias retratam temas diversificados e apesar de autorais não são necessariamente autobiográficas. É possível identificar o tom de protesto, o conhecimento que trazem acerca dos problemas do mundo, no entanto, as individualidades na escrita são preservadas. Na poesia do aluno João Paulo Taranto apresentada abaixo, por exemplo, observa-se pouca ruptura com a norma culta vigente. Uma opção bem diferente de algumas poesias apresentadas anteriormente, mas que foi usada apenas como recurso estilístico e não é considerada como critério diferenciador no julgamento da plateia, pois a avaliação é realizada a partir da potência das palavras e da apresentação propriamente dita.

A Fábrica de Violência

Surge um ponto fora da curva
A máquina da sociedade atua
Anula
A mão pesada da padronização dói sobre minhas costas
Qualquer um que critique, tá fora
A elite branca permanece adulterada
Fazem de tudo para manter sua bocada
São da sociedade a escória
recebem propinas milionárias
E dizem que bolsa família é esmola
Querem nos prender em suas amarras
Querem manter os pretos na senzala
Querem limitar o cérebro a operações programadas
Eles criam monstros que se dizem superiores
Por causa de sua religião, gênero e cores
Se o mito diz, engole, repete e mete o pau em qualquer um
que desmente
São alienados pelo êxtase de estar no topo do mundo
Mas não refletem um mísero segundo
Que diferença faz um tom de pele ou quem eu amo ou deixo
de amar?
Será que isso realmente influencia no teu jeito de pensar?
Agressão, assassinato
Tudo isso porque dois jovens andavam
lado a lado?
Como explica a pedra na cabeça da menina que vestia o
branco de sua religião na rua?
Tudo isso porque não é a mesma que a sua?
As milhares de manas caladas na noite, corpos violados por
estupradores, e a mente enlouquece depois de tanto ouvir
“ah, mas merece”
O ódio ao próximo cresce cada vez mais
A compaixão e empatia desaparecem
A violência contra o modo de ser está no auge
Cada dia mais estatísticas para o jornal
E a gente grita, a gente ruge
Mas a mídia fica no banal
Pra uma espécie que se nomeou homem sábio



Estamos mais para um bando de retardatários
Egoístas, vis e ordinários
Que matam e excluem e ainda julgam a vítima como errada
Fazem do seu próprio semelhante o escárnio
Renegam o sofrimento do próximo ao esquecimento
Levam ao ridículo por uma discriminação
Deixam milhares de crianças sem educação
Ao relento
Sem proteção
E ainda falam que tudo na vida é por merecimento?
Até quando existir uma pessoa presa em amarras opressoras
Ainda haverá espaço pra revolução.
(TARANTO, 2017, p. 231-232)

Em 2017, os estudantes participaram mais uma vez do Slam Colegial e conseguiram passar pelas eliminatórias realizadas no CE Carlos Arnoldo Abruzzini em Sepetiba e participaram da final realizada no Vidigal. Toda essa diversidade de realidades vivenciadas oportunizaram a construção de uma visão pluriversal da sociedade e do conhecimento, rompendo com a ideia de universalidade hierarquizada da existência humana que é reforçada em ambientes escolares por décadas. A experiência é fundamental nesse processo visto que comprova a coexistência das diversidades no dia-a-dia da sociedade. No entanto, é importante salientar que

O conceito de pluriversal não se opõe ao de universal; distante da lógica dicotômica - "ou isso ou aquilo" -, a pluriversalidade nos convida a pensar usando a tática da inclusão - "isso e aquilo". Em outras palavras, existem vários universos culturais, não existe um sistema único organizado em centros e periferias, mas um conjunto de sistemas policêntricos em que centro e periferias são contextuais, relativos e politicamente construídos. (NOGUERA, 2014, p.33-34)

É importante salientar a participação na edição do Slam Colegial na Bienal Internacional do Livro realizada no Riocentro, no Rio de Janeiro em 2017 e, posteriormente, em 2019. A apresentação nesse espaço foi uma experiência peculiar, pois colocou a literatura marginal em um espaço internacional de leitura, fato que conferiu legitimidade e confiança às produções literárias dos estudantes até então e, principalmente, confirmou o caráter pluriversal das manifestações literárias sem hierarquização ou disputas.

Foto 7 - Slam Colegial na Bienal Internacional do Livro em 2017



Fonte: Acervo próprio

Foto 8 - Slam Colegial na Bienal Internacional do Livro em 2019



Fonte: Acervo Próprio

Além dessas atividades, os estudantes participaram de outros eventos, tais como: Saúde da Mulher (2017) realizado no CE Heitor dos Prazeres em Pedra de Guaratiba; Sarau pras pretas (2017) no Coletivo Mulheres de Pedra, também em Pedra de Guaratiba; Consciência Negra do Conexão Carioca na Lapa (2019), Rio de Janeiro e o Slam Respeito, evento realizado anualmente dentro da própria unidade escolar.

Foto 9 - Slam Respeito no C.E. Hebe Camargo 2019



Fonte: Acervo próprio

Um dado não mencionado até o momento, mas muito importante para as observações do desenvolvimento deste projeto, foi a resistência encontrada por grande parte da equipe docente mesmo com a participação em todas as atividades mencionadas. Tal fato, provavelmente, deve-se tanto a característica popular e marginal do poetry slam, por suas poesias elaboradas em uma variedade linguística socialmente desprestigiada quanto à livre expressão de ideias e temas urgentes à sociedade, mas ainda sem prestígio nos espaços escolares. A postura libertária dessa prática pedagógica engajada (HOOKS, 2017, p.34) em um espaço institucional de formação profissional pode ter sido interpretada como uma contestação do poder disciplinar e rotulada como desrespeitosa.

Considerações Finais

A compreensão de que a pluriversalidade ultrapassa a ideia da sobreposição de uma cultura por outra (HOOKS, 2017) é o passo mais importante para a inclusão das literaturas marginais como o Poetry Slam no espaço escolar. Descentralizar o ponto de referência cultural e reconhecer todas as vozes atuantes na sociedade rompendo com a universalidade do ensino de literatura e estereótipos incorporados é o ponto de partida necessário para diminuir a lacuna existente entre a escola e a realidade dos estudantes. Assim, entendemos que é urgente a produção e a divulgação do conhecimento por meio do Poetry Slam, bem como o incentivo para

que estes alunos autores possam ter seu espaço de escuta, fala e exercício da cidadania preservados.

Atuar com poesia marginal, permite-nos escutar o cotidiano pulsante de alunos autores que escrevem a sua própria história, tecem suas memórias, mesmo em um ambiente em que são invisibilizados com o sufocamento da sua voz. A escola como instituição precisa fazer uma autocrítica quando trabalha com poetry slam. Refletir e problematizar quais práticas e quais vozes temos ouvido ecoar ou serem silenciadas em nossas redes de conhecimentos e currículo educacional. É no reconhecimento das diversas existências que se potencializa o exercício da cidadania e a diminuição das desigualdades dentro e fora da escola.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio> . Acesso em: 01 ago. 2020.

DUARTE, M. (org.) *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*. Ilustrações de Lela Brandão. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

ESTRELA D'ALVA, R. *Teatro hip-hop: a performance poética do ator-MC*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

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

FLUP. *A festa literária das periferias*, 2020. Página inicial. Disponível em: <https://www.flup.net.br/sobre-a-flup>. Acesso em: 01 de ago. de 2020.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

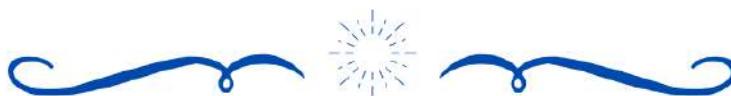
LDB – *Leis de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em agosto de 2020.

MARTIN-BARBERO, J. *Diversidad en convergencia*. Seminário Internacional sobre diversidade cultural. Brasil, 27-29 de junho 2007

NOGUERA, R. *O ensino de Filosofia e a lei 10.639*. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

TARANTO, J.P. A fábrica de violência. In: LUDEMIR, J.; SALLES, E. (Org.). *Seis temas à procura de um poema*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2017, p. 231-232.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO
Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 15:

LITERATURA(S) DE MULHERES NEGRAS EM ÁFRICA E EM DIÁSPORA: (DES)COLONIZAÇÃO E RESISTÊNCIA(S)



Úrsula: Rupturas com o silenciamento da voz negra e feminina

Juliana Marcelino Silva¹
Maria Aline Rodrigues Bezerra²
Laryssa Tatyane da Silva Farias³
Orientadora: Tássia Tavares⁴

RESUMO

Úrsula, embora seja o primeiro romance abolicionista brasileiro, fora “esquecido” pelo cânone literário, por conta, sobretudo, de sua autoria negra e feminina. Ante esse esquecimento, cabe indagar: como o romance *Úrsula* apresenta a voz do negro? Para respondê-lo, traça-se dois objetivos específicos: 1) identificar o silenciamento da voz negra e feminina na literatura brasileira; e 2) analisar as temáticas escravidão e resistência na fala dos personagens em *Úrsula*. Teoricamente, baseia-se na história da escrita feminina no Brasil (TELLES, 1997) e em análises da obra *Úrsula* (MARQUES, 2018; SCHIMIDT, 2018; KRACHENSKI, 2018). Metodologicamente, utiliza-se trechos do romance *Úrsula* para posterior análise, observando aspectos socio-histórico-culturais relacionados ao registro da voz negra e feminina a partir da fala dos personagens. A partir dos dados, identifica-se que o romance *Úrsula* causa uma ruptura no tradicional silenciamento imposto sobretudo aos personagens negros e femininos da literatura brasileira, reflexos do preconceito racial e de gênero enraizado na sociedade. Dessa forma, conclui-se que a obra se revela como um parâmetro para a compreensão sobre o contexto histórico de escravidão e preconceito no Brasil. Ademais, ao focalizar a voz do negro, causa rupturas por não evidenciar passividade, como em obras anteriores, mas desejo por liberdade e resistência.

PALAVRAS-CHAVE: Preconceito racial e de gênero; Vozes negra e feminina; Resistência.

1 Introdução

Na tradição literária brasileira, podemos perceber que a escrita de autoria feminina e/ou negra passou a ter maior receptividade somente a partir da segunda metade do século XIX, tendo em vista que, na perspectiva da conjuntura colonial e escravocrata, maior parte da população não sabia ler e era impedida de aprender. Além disso, por conta da exclusão da mulher na esfera pública ser uma norma vigente à época, sua contribuição para a literatura brasileira era escassa e, quando existia a presença de tais contribuições, esta era muitas vezes impedida de circular na imprensa. Assim, o espaço nas questões artísticas e literárias, como também no cânone literário brasileiro, era reservado predominantemente para homens, brancos e letrados.

¹ Graduanda em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail para contato: julianamarcelino54@gmail.com

² Graduanda em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail para contato: aliner2000@hotmail.com

³ Graduanda em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail para contato: laryssatatynefarias@gmail.com

⁴ Doutora em Letras pela Instituição Universidade Federal da Paraíba. E-mail para contato: tassiatavares@gmail.com

Nessas condições, predominava o hábito de se considerar qualquer texto de autoria feminina como “subliteratura” e sem valor literário. Essa perspectiva era justificada pelos discursos histórico e culturalmente enraizados sobre o papel da mulher na sociedade da época, que era circunscrito ao espaço doméstico. Ante essas privações, notamos que muitas mulheres adotaram pseudônimos em seus escritos, como é o caso da própria Maria Firmina dos Reis, que assinava suas obras sob o heterônimo “Uma Maranhense”. Dessa forma, as rotulações limitantes dos papéis sociais da mulher na sociedade – reprodutora e coadjuvante no ambiente familiar – a impediam de constituir-se como autora de seus escritos e contribuir efetivamente para a literatura brasileira. Tal empecilho também se aplicava às mulheres negras, com o agravante causado pelo gênero, pela raça e por integrar um grupo considerado subalterno na sociedade. Ante esse contexto, percebemos que não havia lugar para as mulheres na literatura brasileira.

No entanto, mesmo nessas condições, as mulheres escreveram, a exemplo de Nísia Floresta, Júlia Lopes de Almeida, Carmem Dolores, Emília Freitas, Amélia Bevilacqua e Maria Firmina dos Reis. Esta última, cujo romance é objeto de nossa análise, foi uma escritora e professora maranhense, que publicou em 1859, o primeiro romance afro-brasileiro antiescravista – *Úrsula*, antecipando-se a autores como Bernardo de Guimarães e Castro Alves. Além desse romance, a autora produziu outras obras, tais como: *Os contos Gupeva* (1861-2), *A escrava* (1887) e *Cantos à beira-mar* (1871). Porém, essas obras foram “esquecidas” da literatura brasileira, o que reitera a constatação de que o espaço no cânone brasileiro era um privilégio para homens brancos. Nesse sentido, vale ressaltar que, apenas em 1962, mais de cem anos depois, a obra *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis veio a ser encontrada em um sebo e tomada como objeto de estudo a partir de então.

Esse “esquecimento” da obra de Maria Firmina dos Reis foi propulsor da nossa pesquisa, uma vez que suscitou o seguinte questionamento: como o romance *Úrsula* apresenta a voz do negro? Para respondê-lo, traçamos dois objetivos específicos: 1) identificar o silenciamento da voz negra e feminina na literatura brasileira; e 2) analisar as temáticas escravidão e resistência na fala dos personagens em *Úrsula*.

A fim de atender aos objetivos delineados, organizamos o presente artigo em quatro partes. Na primeira, referente a esta breve introdução, apresentamos o contexto e os objetivos da pesquisa. Na segunda, discutimos sobre o silenciamento da voz negra e feminina na literatura brasileira. Na terceira, exploramos a escravidão e a resistência do negro na obra em análise. Na quarta e última parte, tecemos nossas considerações finais.

2 Silenciamento da voz negra e feminina

Úrsula, embora seja o primeiro romance abolicionista brasileiro, é um texto “esquecido” e não mencionado nas diversas páginas que compõem o acervo da literatura brasileira. Esse “esquecimento” culminou no não estabelecimento de um valor estético e simbólico ao romance, os quais eram condições necessárias para qualquer obra ser integrada ao cânone literário brasileiro. A volta de *Úrsula* às discussões acadêmicas e literárias ocorreu após a iniciativa do crítico Horácio de Almeida, que encontrou um exemplar de 1859, em um sebo do Rio Janeiro, em 1962. A partir disso, contou com o apoio técnico e financeiro do MinC/Pró-Memória e inseriu a obra na Coleção Resgate v. 12, do Instituto Nacional do Livro.

Diante disso, o esquecimento de *Úrsula* pode ser compreendido a partir do contexto histórico e cultural em que a obra se estabelecia: o país, sob imposição da cultura literária do colonizador, privilegiava a autoria masculina e europeia. Sendo assim, percebemos que há dois pontos a se considerar que explicam o fato de o romance *Úrsula* ter sido “guardado” no baú: autoria feminina e negra. Para melhor discutirmos essas duas questões, subdividimos o presente tópico em dois, a saber: 1) Mulheres na literatura; e 2) Voz ao negro em *Úrsula*.

2.1 Mulheres na literatura: uma caminhada para a legitimação

No século XIX, as mulheres eram excluídas da esfera pública, tendo em vista a norma vigente da época, que oferecia mecanismos de legitimação de uma cultura social, política e literária constituída apenas de homens brancos e letrados. Desse modo, a escrita e o conhecimento eram tidos como formas de poder e dominação para os homens, com o objetivo de manter as mulheres em uma situação cíclica de ignorância e resignação. Assim, qualquer texto de autoria de mulheres era definido como “subliteratura”, ‘fraco’ ou destituído de ‘valor literário’” (SCHMIDT, 2018, p. 16). Tais atitudes eram justificadas a partir do discurso de que à mulher cabe o papel doméstico e familiar.

Nesse cenário, a mulher não tinha o direito de se sentir protagonista da nação, mas apenas coadjuvante na produção de cidadãos (SCHMIDT, 2018). Os mesmos fatores sociais e culturais se aplicavam às mulheres negras, com o agravante de integrarem um segmento tradicionalmente discriminado pela raça/etnia, considerado pela elite dominante como “sub-humano”. Com isso, percebemos que a criação literária é definida como prerrogativa dos homens brancos e letrados. À mulher, são negadas a autonomia e a subjetividade. Sob essas condições, a cultura burguesa integrou a imagem da mulher na literatura a partir da visão masculina, cujos

resultados evidenciam um binarismo, em que a mulher era retratada através de opostos: anjo ou perversa.

Assim, “demônio ou bruxa, anjo ou fada, ela é mediadora entre o artista e o desconhecido, instruindo-o em degradação ou exalando pureza. É musa ou criatura, nunca criadora” (TELLES, 1997, p.403). Com isso, notamos que as mulheres eram submetidas às retratações que os homens criavam, conforme suas concepções, desejos e devaneios. Nessa perspectiva, a figura da mulher não era neutra, nem desvinculada do contexto social, cultural e histórico em que estava, uma vez que todas essas condições refletem a tradicional submissão e a falta de autonomia feminina, nas quais a imagem e o destino eram (e ainda o são, predominantemente) decididos pelos homens, seja na ficção ou na realidade.

Estavam enredadas e constringidas pelos enredos da arte e ficção masculina. Tanto na vida quanto na arte, a mulher no século passado aprendia a ser tola, a se adequar a um retrato do qual não era a autora. As representações literárias não são neutras, são encarnações "textuais" da cultura que as gera (TELLES, 1997, p.408).

Frente a este panorama, os escritos de mulheres não possuíam valores estéticos e simbólicos para a sociedade do século XX. Não obstante, as mulheres escreveram bastante. Entre os primeiros escritos de autoria feminina, destacam-se os cadernos-goiabada (diários, em que escreviam sentimentos e acontecimentos do dia a dia), romances, jornais e polêmicas. Tais textos conseguiam circular na sociedade, porém, ainda com censura e indiferença. No contexto contemporâneo, notamos raízes ainda fortes dessa desvalorização para com a escrita de autoria feminina, haja vista a longa e difícil carreira literária na qual as mulheres têm de enfrentar para conseguir escrever e se destacar.

Maria Firmina dos Reis, portanto, faz parte da resistência feminina, entre as quais destacam-se Júlia Lopes de Almeida, Nísia Floresta, Carmem Dolores e Emília Freitas, visto que, embora pertencentes a uma sociedade preconceituosa e taxativa para com as mulheres, escreviam romances, contos e crônicas com profundo valor simbólico e literário. Diante disso, pode-se dizer que *Úrsula*, situada nas margens nordestinas do país, “ultrapassou várias fronteiras em pleno período da escravidão” (SCHIMIDT, 2018, p.17) e causou rupturas com a cultura do silenciamento negro e feminino.

2.2 A voz dos negros em *Úrsula*

Conforme já citado, *Úrsula* é o primeiro romance abolicionista brasileiro. Porém, por questões sociais, históricas e culturais, atribui-se ao romance *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, publicado em 1873, esse status pioneiro. De acordo com Schimidit (2018), no romance referenciado de Guimarães, o apelo contra a escravidão está presente, contudo, de forma implícita, visto que ainda é perceptível o culto da feminidade, das boas maneiras e do gosto refinado, nos quais Isaura detém todas essas características valorizadas. Além disso, a personagem também é retratada através de atributos físicos tipicamente relacionados à mulher branca, tais como “colo branco” e “feições angelicais”. Desse modo, notamos que Isaura “era uma figura imaginária, uma escrava branca, que não tinha nada a ver com a condições reais de existência das mulheres negras sob o regime da escravidão” (SCHIMIDIT, 2018, p.20).

Em contraste, o romance *Úrsula*, desde sua estrutura até o conteúdo, é elaborado de modo que os personagens tenham voz ao longo da narrativa. Isso pode ser visto quando Reis (2018 [1859]) ao estruturar o romance, segue uma técnica de encaixe, na qual os personagens contam suas histórias usando suas próprias vozes (relatos pessoais narrados em primeira pessoa a partir do uso de aspas). Porém, o que se destaca é, sobretudo, o pano de fundo em que se passam as histórias, no qual um cenário sombrio e doloroso do regime escravocrata brasileiro toma forma. Cenário esse em que os personagens principais – uma família rica em decadência e dois escravizados, Túlio e Mãe Suzana, apresentam relatos e episódios de suas trajetórias de vida.

Desse modo, Maria Firmina dos Reis “faz brotar” em seu romance a voz do negro, cujas palavras foram silenciadas por instrumentos físicos e psíquicos. Em *Úrsula*, a voz do personagem negro não só é oportunizada, mas também ouvida e registrada, conforme vemos no trecho a seguir, em que Túlio, como agente do enredo, descreve a Tancredo sobre seu sofrimento e o de sua mãe:

Se os habitei, perguntais! Ah, este é o lugar de meu nascimento; mas que detesto, que eu amaldiço do fundo da minha alma, porque aqui minha pobre mãe, à força de trato os mais bárbaros, acabou seus míseros dias! Minha desgraçada mãe fez parte daquilo que ele comprou aos credores, e talvez fosse ela mesma uma das coisas que mais o interessava. Quando ela se viu obrigada a deixar-me, recomendou-me entre soluços aos cuidados da velha Susana [...]. Bem pequeno era eu – continuou Túlio após uma pausa entrecortada de soluços -; mas chorei um pranto bem sentido por vê-la se partir de mim. (REIS, 2018 [1859], p. 223-225).

No trecho acima, podemos perceber que Túlio relata o destino de sua mãe, que foi capturada por quem ele denomina de “bárbaros”. No relato, Túlio verbaliza a consciência e

estranhamento do lugar em que nasceu e habitou, o qual nunca se sentirá pertencente, já que foi ali que maltrataram a sua mãe — tirando-a de perto dele e a degradando até a morte — e a si mesmo, cuja infância foi marcada com a partida violenta da mãe e com o destino sub-humano de escravizado. A partir desse relato, percebemos que “a escritora faz brotar palavras de corpos sem mundo e sem terreno e até então esquecidos na escuridão dos mares ou das senzalas”. (MARQUES, 2018, p. 30).

Já no tocante à Mãe Suzana, ela é apresentada como “guardiã” da cultura africana, uma vez que (re)memoriza a condição de escravizada. A voz de Mãe Suzana é apresentada na última parte do livro, onde ela conta sobre a infância e juventude feliz com sua família na África, a captura pelos “bárbaros” e a sobrevivência nos porões dos navios negreiros, sob condições terríveis de saneamento e alimentação. No trecho a seguir, a velha africana relembra, em diálogo com Túlio, da vida que fora obrigada a deixar:

Liberdade! Liberdade...Ali eu gozei na minha mocidade! - continuou Susana com amargura. - Túlio, meu filho, ninguém a gozou mais do que eu. Tranquila no seio da felicidade, via despontar o sol rutilante e ardente do meu país. [...] eu corria as descarnadas e arenosas praias [...] o milho e o inhame e o amendoim eram em abundância nas nossas roças. E esse país de minhas afeições, e esse esposo querido, e essa filha tão extremamente amada, ah, Túlio! Tudo me obrigaram os bárbaros a deixar! Oh, tudo, tudo, até a própria liberdade! (p.179-180)

O discurso de Mãe Suzana apresenta a memória oposta entre a condição de mulher livre e escravizada, deixando claro que possuía família e uma boa vida na África. Conforme Marques (2018, p.68), “Preta Suzana indica que estava oposta ao lugar de desqualificado como bárbaro, pois possuía família, marido, filha e liberdade, perdidos quando do seu sequestro pelos brancos, esses sim, os incivilizados”. Assim, podemos notar que, em *Úrsula*, ao escravizador, é dado o papel de bárbaro e incivilizado, pois, sob violência e crueldade, captura pessoas e as trata como “mercadorias”.

Ante essas considerações, podemos perceber que Maria Firmina dos Reis causa uma ruptura na literatura brasileira vigente, uma vez que oportuniza espaço e voz aos negros em meio a um sistema escravocrata e patriarcal, que constantemente silencia essas vozes por meio de aparelhos físicos e psíquicos. Por essa razão, *Úrsula* constitui-se como “uma reivindicação de visibilidade histórica e cultural face ao discurso hegemônico da nacionalidade do século XIX” (SCHIMIDT, 2018, p.23), caracterizando-se como uma obra de resistência e intervenção, que ouve e registra (a voz e o silêncio) daqueles que estão à margem da sociedade.

3 Escravidão e resistência em *Úrsula*

A narrativa do romance *Úrsula* transfigura a realidade dos oprimidos daquela época. Sendo assim, o narrador vem mostrar que os personagens negros constroem sua identidade sócio-histórico-ideologicamente. Desse modo, como foi exposto no tópico anterior, ao oportunizar voz ao sujeito negro, Reis (2018 [1859]) o liberta para que ele mesmo nos apresente, de uma forma sensível e individual, o contexto escravocrata do qual é vítima.

[...] davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca: vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos! (p. 181).

No trecho acima, a negra Susana relembra os horrores vivenciados na travessia até chegar ao Brasil, como também as punições sofridas sempre que alguém tentava, em vão, rebelar-se contra a condição de escravizado. Com isso, “as denúncias feitas à escravidão apresentadas em *Úrsula* não são, como vimos, uma mera condenação moral, uma vez que se fundam nas experiências vividas pelas personagens” (KRACHENSKI, 2018, p. 56).

Oh! A mente! Isso sim ninguém a pode escravizar! Nas asas do pensamento o homem remonta-se aos ardentes sertões da África, vê os areais sem fim da pátria e procura abrigar-se debaixo daquelas árvores sombrias do oásis, quando o sol requeima e o vento sopra quente e abrasador: vê a tamareira benéfica junto à fonte, que lhe amacia a garganta ressequida: vê a cabana onde nascera e onde livre vivera! Desperta, porém em breve dessa doce ilusão, ou antes, sonho em que se engolfara e a realidade opressora lhe aparece – é escravo e escravo em terra estranha! (REIS, 2018 [1859], p. 115-116).

Por meio desse fragmento, podemos perceber como a autora proporcionou aos personagens negros uma posição que até então lhes tinha sido negada: a de ser humano completo e autônomo, portador de sentimentos, memória e alma (MENDES, 2011). Diante disso, Túlio nos diz que seu único refúgio para se ver livre da cruel realidade é o pensamento, que abriga as recordações de sua terra natal, já que “a alma está encerrada nas prisões do corpo!” (REIS, 2004, p. 116). Através dessa declaração, compreendemos como a mente é uma forma de resistência que o escravizado encontra para conseguir enfrentar as condições miseráveis que lhe são atribuídas.

Firmina também aborda, através da personagem Susana, outra ideia de liberdade: a morte. Quando lhe é oferecida a oportunidade de fuga, antes de ser condenada à morte, a escravizada recusa, pois acredita na sua inocência. Desse jeito, o sujeito escravizado, com uma atitude de coragem, resiste.

- Foge, Susana! - Fugir? Não, meu senhor. Não sabeis que sou inocente? - Louca! - tornou ele. - Toma o meu cavalo e foge. Que importa àquela fera a tua inocência? Acaso não conheces o comendador? Susana replicou-lhe com vivo reconhecimento: - O céu vos pague tão generoso empenho; mas os que estão inocentes não fogem. (REIS, 2018 [1859], p. 239-240).

Podemos ver na figura negra representada na obra *Úrsula* uma visão diferente das obras anteriores que retrataram o negro, pois os personagens negros que fazem parte deste romance resistem ao poder do senhor, seja pelo discurso ou pensamento. Paralelamente, Maria Firmina dos Reis, enquanto autora negra e feminina, encontra suas formas de resistência por meio da escrita e da literatura. Assim sendo, a romancista transforma-se em testemunha e porta-voz do sofrimento de mulheres e homens afrodescendentes, que eram (e ainda hoje o são, por vezes) vítimas da escravidão.

Considerações finais

No presente artigo, a fim de compreender como as vozes negra e feminina eram focalizadas no romance afro-brasileiro *Úrsula*, delineamos como objetivos específicos: 1) identificar o silenciamento das vozes negra e feminina na literatura brasileira; e 2) analisar as temáticas escravidão e resistência nas falas dos personagens em *Úrsula*.

Em relação ao primeiro objetivo, percebemos que o romance *Úrsula*, embora considerado o primeiro romance afro-brasileiro, fora “esquecido” por décadas, haja vista se tratar de uma obra de autoria feminina, em uma sociedade em que apenas os homens, brancos e letrados, possuíam o direito à arte e à literatura, como também por sua autoria negra, uma vez que a sociedade vigente na época da publicação, ainda era (por vezes, ainda é) profundamente preconceituosa e exclusiva. Em contraposição ao silenciamento imposto na sociedade escravista, o romance *Úrsula*, desde sua estrutura até o conteúdo, é elaborado de modo que aos personagens negros seja oportunizado a voz ao longo da narrativa. Porém, a voz não só é expressa passivamente, mas ouvida e registrada, de forma que os relatos sejam significativos e apreciados por quem os ouvem. Assim,

Maria Firmina dos Reis rompe com o silenciamento das vozes negra e feminina e enfatiza o valor da liberdade.

Já no tocante ao segundo objetivo, observamos o modo como a autora mostra seu repúdio à escravidão. Ao apresentar personagens que rompem com os estereótipos de que o africano não tinha cultura, alma, tampouco sentimentos, bem como que a escravidão era uma mera “condição natural” determinada para os negros, Reis (2018 [1859]) produz e se utiliza de sua obra para reivindicar e resistir, esteticamente e ideologicamente, as imposições machistas e escravocratas ao literário, humano e social da época.

Diante dos resultados, a obra *Úrsula* ganha notoriedade recentemente por se revelar como um romance afro-brasileiro que nos permite compreender os contextos histórico, social e cultural em que viviam os negros no Brasil colonial. Diante disso, acreditamos na necessidade de mais pesquisas que envolvam o romance *Úrsula*, aliado a outros com a mesma temática, uma vez que, em nossa sociedade considerada “pós-moderna”, muitas raízes preconceituosas ainda precisam ser rompidas.

Referências

KRACHENSKI, Naiara. Escravidão e subjetividade: notas sobre o romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis. *Revista Itinerários*, Araraquara, n. 46, p. 51-61, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/download/10221/7992>> Acesso em: 22 nov. 2019.

MARQUES, Eliane. *Úrsula*: a diferença como exclusão e como desejo de reconhecimento. In: REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. 1.ed. 2. reimp. Porto Alegre, RS: Zouk, 2018.

MENDES, Algemira Macêdo. O discurso antiescravagista em *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis. *Cerrados*, Brasília (UnB), v. 20, n. 31, 2011, pp. 75 - 92. Disponível em: <<http://www.revistacerrados.com.br/index.php/revistacerrados/article/view/200/170>> Acesso em: 25/03/2020.

REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. 1.ed. 2. reimp. Porto Alegre, RS: Zouk, 2018 [1859].

SCHIMIDT, Rita Terezinha. Uma voz das margens: do silêncio ao reconhecimento. In: REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. 1.ed. 2. reimp. Porto Alegre, RS: Zouk, 2018.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: PRIORE, Mary Del (org.). *Histórias das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

Muito além de um túmulo de papel: história, memória e faces da barbárie genocida em Ruanda. Uma leitura sobre *Baratas*, de Scholastique Mukasonga

Gyselly Regina da Silva Sobrinho Bosi¹

RESUMO

Decorrente de um processo histórico, a dissensão entre Tutsis e Hutus, mais do que um desígnio de poder o ódio foi fomentado pela falácia de uma ideologia de supremacia racial. Os Tutsis, anteriormente privilegiados no período colonial, foram humilhados, perseguidos e massacrados pelos Hutus que alcançaram o poder. Mais de 800 mil Tutsis foram assassinados e esquartejados a golpes de facões em um período de noventa dias. Em 1994 Ruanda transformou-se em um campo de sangue e covas sem nomes. A partir de memórias urdidas, a autora ruandesa Scholastique Mukasonga traz em *Baratas*, reminiscências de um período marcado pela violência, medo e a tentativa de preservar a imagem dos que foram cruelmente dizimados. O presente trabalho objetiva analisar a narrativa autobiográfica *Baratas*, de modo a abordar questões sobre as faces da violência, o silenciamento do genocídio em Ruanda e a reescrita histórica a partir de memórias coletivas e individuais da autora. Para tal, será utilizado como arcabouço teórico os estudos de Daniela Réche (2015), Giorgio Agamben (2009), Seligmann Silva (2003), entre outros autores.

PALAVRAS-CHAVE: *Baratas*; Ruanda; Genocídio; Memórias; Barbárie

1 Introdução

A experiência em eventos violentos, avassaladores e genocidas é capaz de afetar direta e indiretamente a vida dos indivíduos, causando danos que vão além de mazelas físicas. Estar em face da morte, testemunhar e sofrer torturas físicas e psicológicas, privações, exílio, são momentos difíceis de sobrepujar e apagar da memória. Para Daniela Réche (2015), o enfrentamento se torna ainda mais árduo quando os sujeitos, além de terem suas vozes silenciadas pelo trauma, têm suas dores negligenciadas, transformando-se em fantasmas de suas próprias vidas, sendo colocados à margem da história quando se trata de questões africanas.

Giorgio Agamben, ao falar dos conceitos de dispositivos, mostra-nos como eles são capazes de “capturar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” (AGAMBEN, 2009, p.40). Em abril de 1994, quase um milhão de pessoas foram massacradas em um período de apenas três meses, em decorrência do extremismo étnico entre hutus e tutsis em Ruanda. *Inyenzi*, o mesmo que *baratas*, assim eram

¹ Mestranda em Estudos literários pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ. E-mail para contato: gyselly_sobrinho@hotmail.com

chamados e exterminados pelos hutus os indivíduos de etnia tutsis. Contudo, tal fato parece não ter sido tão significativo para a história do mundo.

Baratas (2018), de Scholastique Mukasonga, como uma espécie de mortalha de papel, apresenta-nos episódios trágicos do genocídio em Ruanda. A obra, um relato autobiográfico tecido por memórias individuais e coletivas, nos deixa entre uma realidade dramática e afetuosas lembranças da infância da escritora ruandesa. De acordo com Márcio Seligmann-Silva (2003) a memória do trauma funciona como uma espécie de busca por um compromisso entre memória individual e a construída socialmente. Dito isso, este artigo visa analisar o romance de Mukasonga, de modo a refletir sobre os impactos causados em decorrência do evento traumático da guerra civil em Ruanda, atrelados à história, memória e narrativas do trauma.

2 Entre memórias e o limiar da história

Para a compreensão do conflito devastador que acometeu Ruanda, é importante pensar sobre a sua construção histórica. O ano de 1994 foi apenas uma consequência do processo “civilizatório” empreendido pelos europeus. A manipulação dos colonizadores belgas e alemães sobre a diferenciação racial entre tutsis e hutus, contribuiu para transformar o que era um contraste político e econômico entre os povos, em subjugação de uma etnia pela outra.

Por apresentarem traços físicos mais próximos aos europeus, os tutsis constituíam uma espécie de elite. Os hutus, com características físicas mais diferentes, formavam uma classe inferiorizada aos tutsis. A partir da utilização da teoria científica das raças, essa segregação foi feita formalmente com a implementação de documentos de identificação. Com a chegada dos franceses e o fim da colonização, o favorecimento social é transferido para as mãos dos hutus, que passam a governar Ruanda substituindo líderes políticos tutsis por hutus. O que a priori era uma separação de etnias, tornou-se mola propulsora para o extermínio de tutsis pelos hutus. Assim, de vítimas tornaram-se assassinos.

Em suma, essa polarização criada pelos europeus os beneficiou de alguma forma. Numa tentativa de entender essa relação de poder estabelecida, é possível citar Giorgio Agamben (2009) ao se tratar de jogos de força e dispositivos de poder. Para o autor:

O dispositivo tem uma natureza essencialmente estratégica, que se trata, como consequência, de uma certa manipulação de relações de força, de uma intervenção racional e combinada das relações de força, seja para orientá-las em certa direção, seja para bloqueá-las ou fixá-las e utilizá-las. O dispositivo

está sempre inscrito num jogo de poder e, ao mesmo tempo, sempre ligado aos limites do saber, que derivam desse e, na mesma medida, condicionam-no. Assim, o dispositivo é: um conjunto de estratégias e relações de forças que condicionam certos tipos de saber e por ele são condicionados (AGAMBEN, 2009, p. 28).

Com a máxima do dividir para imperar, quando mais fragmentada fica uma classe, mais enfraquecida esta se torna, deixando o campo fértil para possíveis conflitos. Sustentada por uma ideia de superioridade, os colonizadores tencionavam sobrepor os costumes dos dominados em detrimento aos avanços da cultura ocidental.

Ao escrever *Baratas*, Scholastique Mukasonga não tinha a intenção de escrever expressamente sobre o horror do genocídio, mas sim a vontade de preservar traços do passado, a memória de seus familiares e de outras pessoas que passaram pela sua vida. Momentos de atrocidades acabam sendo inevitáveis, uma vez que sua vida foi espinhosa desde a infância. Para a autora africana, resguardar a memória era mais do que necessidade, era também uma obrigação, afinal, de algum modo ela tinha sido escolhida para sobreviver. Em entrevista à *Veja*, ao falar sobre os desígnios do seu livro, Mukasonga afirma que:

Foi um livro que eu quis escrever desde que eu soube do genocídio, em 7 de abril de 1994. Quando aconteceu o massacre eu estava em pânico, como Primo Levi (*autor italiano sobrevivente de Auschwitz, que narrou os horrores do Holocausto*), porque já havia sido deportada há muito tempo, como outros tutsis. Eu morava na França desde 1992, e descobri como todo mundo: pela televisão. Naquele momento eu percebi que meus pais haviam me escolhido, em 1973, para que eu fosse nossa memória. Em 1994, foi quando eu percebi que era o genocídio do meu povo e que o termo massacre que usavam não era correto. Então eu comecei a escrever porque eu estava em pânico, percebi que era das poucas sobreviventes, tinha medo que tudo se apagasse em minha cabeça. Principalmente o nome das pessoas. Tinha medo de ficar louca e não saber mais do que tinha acontecido. Era preciso que eu deixasse a memória do que foi a minha vila e o meu povo para as minhas crianças e para o mundo (MUKASONGA, 2018).

Além da vida pessoal de Mukasonga, *Baratas* é elaborado de modo a revisitar um pouco da história e cultura de Ruanda. Em ordem cronológica, o livro narra uma história de vida de segregação, humilhação, violência, deslocamento e martírio. Percorremos desde a infância conturbada da autora ao seu regresso ao país. Em determinadas passagens da narrativa é possível perceber que algumas lembranças, ainda que tentando se fazer presentes, já estavam

embaçadas. Nesse tûmulo de papel que é *Baratas*, é possível observar o esforço em resguardar não só a história de Mukasonga e sua família, mas de todo um povo deixado à margem. Desse modo, interpela Daniela Réche: “como contar as experiências de africanos em meio a um mundo em que a diversidade dos povos é, simplesmente, relegada à margem da história desde o processo de colonização do continente? (RÉCHE, p.38, 2015).” Em consonância a esse questionamento, Achille Mbembe, em *Crítica da razão negra* (2017), aponta sobre a dificuldade e importância de restituir os Negros à sua história. Mbembe afirma que:

Tudo o que os Negros viveram como história não tem forçosamente de ter deixado vestígios; e, nos lugares onde foram produzidos, esses vestígios não foram preservados. Assim, impõe-se saber: na ausência de vestígios e de fontes com factos historiográficos, como se escreve a história? Rapidamente começou a criar-se a ideia de que a escrita da história dos Negros só pode ser feita com base em fragmentos, convocados para relatar uma experiência em si mesma fragmentada, a de um povo em pontilhado, lutando para se definir não como um compósito absurdo, mas como uma comunidade cujas manchas de sangue são visíveis em toda a modernidade (MBEMBE, 2017, p. 59-65).

O genocídio em Ruanda é considerado o último genocídio do século XX, contudo, parece ser menos importante do que o cometido aos judeus. Ao folhear *Baratas*, Mukasonga nos reforça a ideia do olhar indiferente com que é tratada essa tragédia no continente africano.

O massacre mais horrível e mais sistemático desde o extermínio dos judeus pelos nazistas. A hierarquia católica, a antiga autoridade mandatária, as instâncias internacionais não encontraram nada para declarar a respeito, a não ser denunciar o terrorismo dos *inyenzis* (MUKASONGA, 2018, p.48).

Mais do que um depositário de narrativas funestas, a escritora nos apresenta diferentes realidades de leitura. No meio de relatos sobre acontecimentos infelizes, perseguição pelos hutus e processo de transculturação imposta pelo “brancos”, também é possível encontrar momentos de felicidade, ainda que muito raros. Na cabeça de uma criança, simples acontecimentos podem se tornar mágicos – ou marcar impiedosamente sua vida para sempre. Mukasonga sentiu-se feliz em uma viagem de caminhão, ainda pequena, onde os tutsis tinham sido destinados ao exílio, mal sabia que o pior ainda estava por vir; fora deportada para uma savana desabitada, repleta de animais selvagens. Mas mesmo diante a adversidade, as crianças procuravam um jeito de se

divertir no acampamento improvisado para onde foram mandados os tutsis, como podemos ver na passagem a seguir.

Nós, as crianças, e éramos muitas, vagávamos feito almas penadas à procura de uma área para brincar. O pátio da escola estava ocupado pelas cabanas das famílias e pelo acampamento dos militares. Não havia espaço para os jogos com bola e bolinhas que os meninos faziam com sacos de farinha ou leite em pó. Também não havia espaço para o jogo de amarelinha das meninas. Assim, aventurávamo-nos pela brousse², onde era tentador experimentar os frutos desconhecidos que as moitas pareciam nos oferecer (MUKASONGA, 2018, p. 24).

Alegria momentânea e sofrimento constante, assim eram os dias de quem carregava a morte na alma. O desrespeito sofrido pelos tutsis parecia vir de todos os lados. De fato, o desrespeito aos ruandeses começa a partir do momento em que suas raízes não foram respeitadas pelo colonizador, sustentado por uma superioridade falaciosa. Suas crenças, cultura e modo de vida, foram subjugadas e forçosamente preteridas. Mukasonga deixa isso bem claro em diversas passagens de sua obra. Podemos mais uma vez tomar como exemplo a estada dos tutsis no acampamento em Bugesera. Os alimentos que lhes eram distribuídos em nada tinha a ver com o que os ruandeses estavam acostumados a comer.

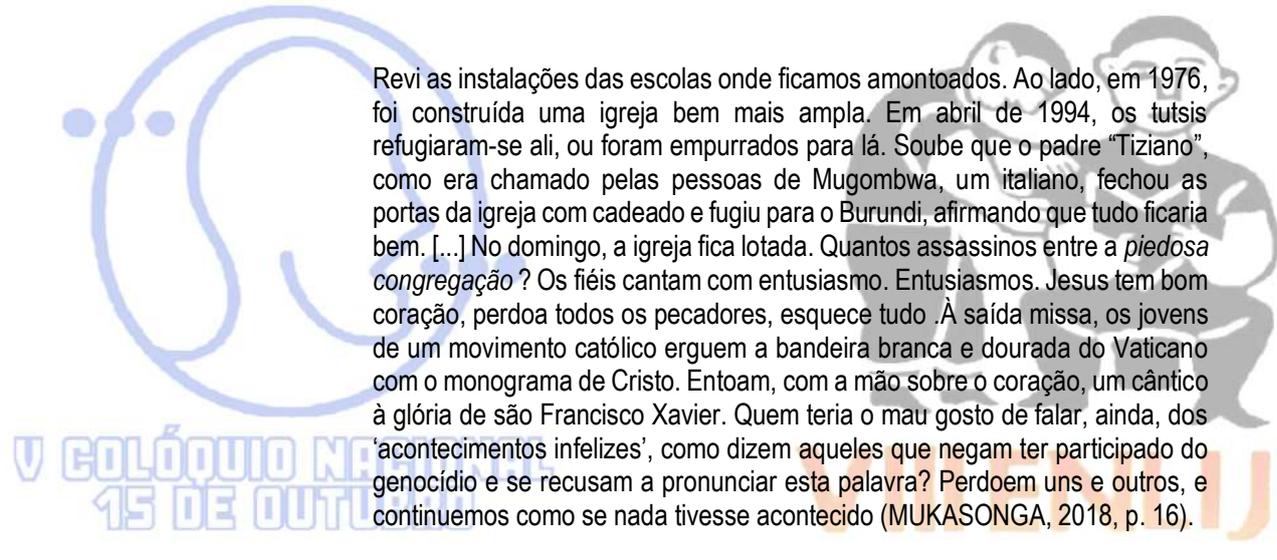
Havia um pó branco para se diluído na água. Esse líquido, que não tinha nome, nos era dado para beber. Aquilo não poderia ser leite, não vinha da vaca e, além disso, como a tradição exige, não se bebe leite em recipientes de metal, e sim em capôs talhados na madeira de certas árvores e que são objeto de grande respeito. Os adultos, indignados, recusaram-se a bebê-lo, mas como as crianças morriam de fome, as beberam e depois deram o leite em pó para seus filhos. Depois, havia os tomates. É claro que conhecíamos os tomates, os tomatinhos do tamanho de cerejas, que serviam para se fazer molho e cozinhar bananas. Mas os que nos davam eram grandes, não sabíamos o que fazer com eles. Meus pais recusavam-se a comê-los crus, mas como não havia outra coisa, as crianças eram obrigadas a comê-los. Foi aos prantos que comi meus primeiros tomates (MUKASONGA, 2018, p.22).

Certamente, essa transculturação não ocorreu da noite para o dia, tampouco sem resistência. Mas a força do dominador pareceu imperar. A posição da religião cristã é outro ponto bastante citado pela escritora africana, a começar pela religiosidade de seus pais. Cosma, pai de

² Vegetação típica da savana.

Mukasonga ia todos os dias à missa. O único livro que tinha em casa era a bíblia do seu pai, que ficava junto aos objetos mais preciosos da casa. Todas as noites a família se reunia para fazer uma oração. Era Cosma o responsável local pela Legião de Maria³. As missas dominicais ocorriam em três encontros, ele assistia às três. Stefania, mãe de Mukasonga não sabia ler e nem escrever, pois os religiosos de uma missão religiosa lhe ensinaram apenas a rezar. Retornamos, então, aos dispositivos de poder apresentado por Agamben, onde ao moldar determinadas condutas “visam, através de uma série de práticas e de discursos, de saberes e de exercícios, à criação de corpos dóceis, mas livres, que assumem a sua ‘liberdade’ de sujeitos no próprio processo de assujeitamento. Isto é, o dispositivo é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações” (FOUCAULT apud AGAMBEN, 2009, p. 46).

Em *Baratas* é possível observar críticas sutis à Igreja. Para a autora, fica claro a omissão da Igreja e a tentativa de desmemória do ocorrido pela da comunidade cristã.



Revi as instalações das escolas onde ficamos amontoados. Ao lado, em 1976, foi construída uma igreja bem mais ampla. Em abril de 1994, os tutsis refugiaram-se ali, ou foram empurrados para lá. Soube que o padre “Tiziano”, como era chamado pelas pessoas de Mugombwa, um italiano, fechou as portas da igreja com cadeado e fugiu para o Burundi, afirmando que tudo ficaria bem. [...] No domingo, a igreja fica lotada. Quantos assassinos entre a *piadosa congregação*? Os fiéis cantam com entusiasmo. Entusiasmos. Jesus tem bom coração, perdoa todos os pecadores, esquece tudo. À saída missa, os jovens de um movimento católico erguem a bandeira branca e dourada do Vaticano com o monograma de Cristo. Entoam, com a mão sobre o coração, um cântico à glória de São Francisco Xavier. Quem teria o mau gosto de falar, ainda, dos ‘acontecimentos infelizes’, como dizem aqueles que negam ter participado do genocídio e se recusam a pronunciar esta palavra? Perdoem uns e outros, e continuemos como se nada tivesse acontecido (MUKASONGA, 2018, p. 16).

Muitas vezes os tutsis procuravam refúgio na igreja de Nyamata por parecer o único lugar inviolável, mas que infelizmente não dava garantia de nada.

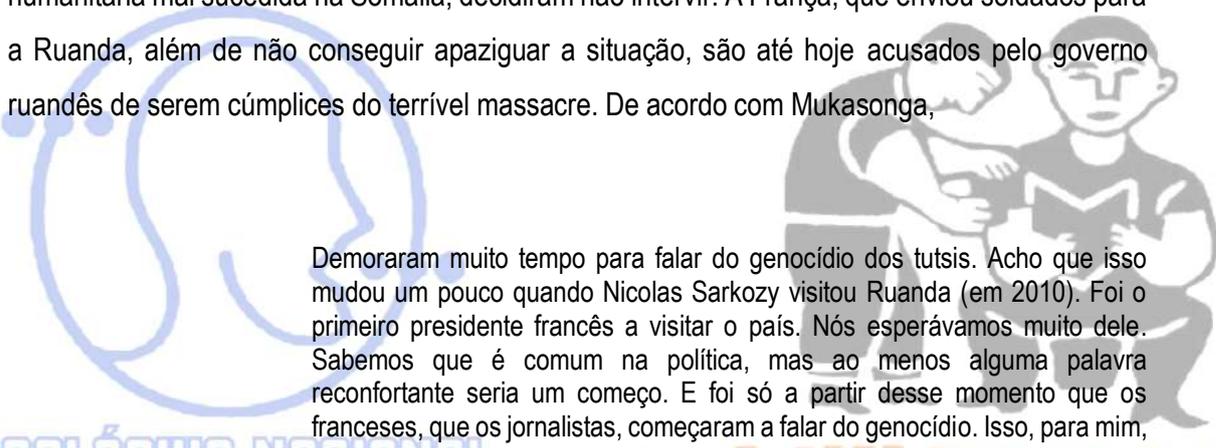
Em 1994, os tutsis de Nyamata refugiaram-se, novamente na igreja, mas o padre Canoni não estava ali para afugentar os assassinos. Os militares da ONU tinham vindo buscar os brancos, os missionários haviam partido com

³ A Legião de Maria é reconhecida como ‘associação internacional de fiéis’. O movimento propõe aos próprios membros como objetivos prioritários, a própria santificação e a participação na missão evangelizadora da Igreja por meio de empenho em tantos apostolados a serviço dos pobres e dos sofredores e daqueles que estão afastados da fé.

eles, sabendo que abandonavam à morte mais de cinco mil homens, mulheres e crianças que acreditaram que encontrariam refúgio em sua igreja. A igreja de Nyamata tornou-se, hoje, um memorial do genocídio (MUKASONGA, 2018, p.72).

Era mais fácil para a comunidade internacional fechar os olhos para essa tragédia. Se retratar depois da desgraça ocorrida não traz de volta vidas que foram ceifadas a golpes de facões e que, poderiam ter sido poupadas caso forças de paz tivessem intervindo.

Em 1948 foi feita a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio, onde a ONU enquadra o genocídio como “crime contra o Direito Internacional, contrário ao espírito e aos fins das Nações Unidas e que o mundo civilizado condena.” A ONU e a Bélgica tinham soldados em Ruanda na época genocídio, contudo, a maioria se retirou após ataques que culminou na morte de dez soldados. Os Estados Unidos, recém saído de uma intervenção humanitária mal sucedida na Somália, decidiram não intervir. A França, que enviou soldados para a Ruanda, além de não conseguir apaziguar a situação, são até hoje acusados pelo governo ruandês de serem cúmplices do terrível massacre. De acordo com Mukasonga,



Demoraram muito tempo para falar do genocídio dos tutsis. Acho que isso mudou um pouco quando Nicolas Sarkozy visitou Ruanda (em 2010). Foi o primeiro presidente francês a visitar o país. Nós esperávamos muito dele. Sabemos que é comum na política, mas ao menos alguma palavra reconfortante seria um começo. E foi só a partir desse momento que os franceses, que os jornalistas, começaram a falar do genocídio. Isso, para mim, me deu forças para voltar a Ruanda. Isso significou que finalmente éramos vistos como humanos e não como baratas. Por 5, 6 anos após o genocídio, o silêncio ainda era completo. Nós continuávamos em nosso mal-estar e miséria. Até hoje, não conseguimos nos perguntar por que aconteceu tudo isso, pois não temos respostas (MUKASONGA, 2018).

Scholastique Mukasonga nos leva a uma viagem que compreende não só a sua vida pessoal, mas todo um contexto histórico e social da época. Como uma espécie de linha do tempo, acompanhamos o martírio da autora desde o seu primeiro exílio ao três anos de idade a sua volta ao que ela chama de “país dos mortos”. Em 1960 foi junto com a sua família e outros tutsis a viver em uma área inóspita de Ruanda, as *baratas*, foram jogadas em uma selva como se fossem animais. Exilados no interior como uma espécie de punição, o espírito de coletividade era o que sustentava os tutsis que, intimamente sabiam que nunca mais retornariam para as suas casas.

“Esse desespero foi o cimento de uma solidariedade bem mais forte do que jamais fora estabelecido por uma suposta consciência étnica” (MUKASONHA, 2018, p.23).

Apesar de todas as dificuldades e da implementação do sistema de *apartheid* étnico, Mukasonga não deixou de estudar. Seu pai confiava devotamente no triunfo escolar dos filhos e acreditava que isso pudesse ser um meio de sua família escapar da morte. Cosma e Stefania não poupavam esforços para a educação dos filhos, mas mesmo assim foi difícil conseguir arcar com a ida Mukasonga ao pensionato. Mais uma vez a solidariedade daqueles que passavam pela mesma dificuldade falou mais alto. Toda a aldeia comemorou o sucesso e contribuiu de alguma forma para que Mukasonga pudesse comprar o material que precisava. “Eu não era apenas filhas de Cosma e Stefania, mas filha de toda a pequena comunidade de Gitagata e Gitwe”, disse Mukasonga. (MUKASONGA, 2018 p.85).

No internato a tutsi já não teve o mesmo calor fraternal do gueto. Foi cruelmente humilhada pelas outras alunas, pois o lugar dela não era ali. Sabia que deveria se esforçar para estar entre as melhores alunas e ser a mais solícita possível. Tudo o que aprendeu no pensionato foi no banheiro, onde junto com outras meninas tutsis passavam a noite em claro estudando.

Do liceu Notre Dame de Cîteaux à escola de assistentes sociais de Butare. Lá também as coisas não acabaram de uma forma tão amigável. É da escola de assistentes sociais que ela tem lembranças de um evento traumático de perseguição que atormenta seu sono até hoje. De volta para casa, Ruanda passara a ser ainda mais perigosa para quem tinha um certo grau de instrução, assim como Mukasonga e seu irmão André. Os estudos poderiam representar uma ameaça, uma tentativa de revolução. Só restava partir.

Inventando e reinventando meios de escapar da morte, mesmo sem saber até quando. Resiliência, essa é a palavra que melhor define a história de Mukasonga. Do latim, *resilire*, significa voltar para atrás, recusar. Termo originado da física, que definindo a capacidade de um corpo de recuperar a sua forma original após sofrer choque ou deformação. Para ratificar essa ideia de sujeito resiliente que apontamos na trajetória de Mukasonga, podemos tomar como base a afirmação de Carlos Laranjeira, quando ele afirma que:

O processo psíquico e comportamental do indivíduo resiliente perante uma situação traumatogénica seria comparável ao trabalho da ostra que, para se proteger do grão de areia que a fere segregando nácar à volta do intruso, vai arredondar as asperezas do grão de areia e dar origem a uma jóia preciosa (Cyrułnik, 1999). A resiliência seria forjada pelo indivíduo perante as agressões da vida e o sujeito resiliente conservaria, assim, esse precioso potencial, que o iria ajudar a enfrentar a sua trajetória de vida em boas condições. A metáfora da ostra perlífera ilustra bem como, por vezes, é a partir de uma experiência

de sofrimento que podemos revelar forças até aí mantidas latentes e desconhecidas (LARANJEIRAS, 2007, p.330).

Não pretendo dizer com essa afirmação que, apesar dos infortúnios Mukasonga saiu ileso ao trauma vivido. Em vários momentos de *Baratas* a autora nos mostra a dificuldade que ela tem em conviver com a perda. Apesar de não vivido o genocídio, só na sua família foram 37 pessoas assassinadas, fora os seus amigos. Como agravante ainda há o fato de que nenhum desses mortos teve um enterro digno. Eles podem ter sido devorados por animais, enterrados em alguma vala, ou estar entre os crânios e ossos expostos em algum memorial.

Não é difícil imaginar a imensidão dessas perdas e não se compadecer com isso. Ainda é possível que haja sentimentos mais profundos que não foram narrados no livro. Como sobreviver a isso? Mesmo sendo uma sobrevivente, Mukasonga seguiu em frente. O destino parecia querer afastá-la de Ruanda. Formou-se em serviço social, casou-se, mudou-se para França e teve dois filhos. Em 1986 foi a última vez que viu seus pais, junto estavam seu marido e os dois filhos do casal. Não puderam ficar muito tempo em Nyamata, pois a presença deles poderia ser uma ameaça para toda família.

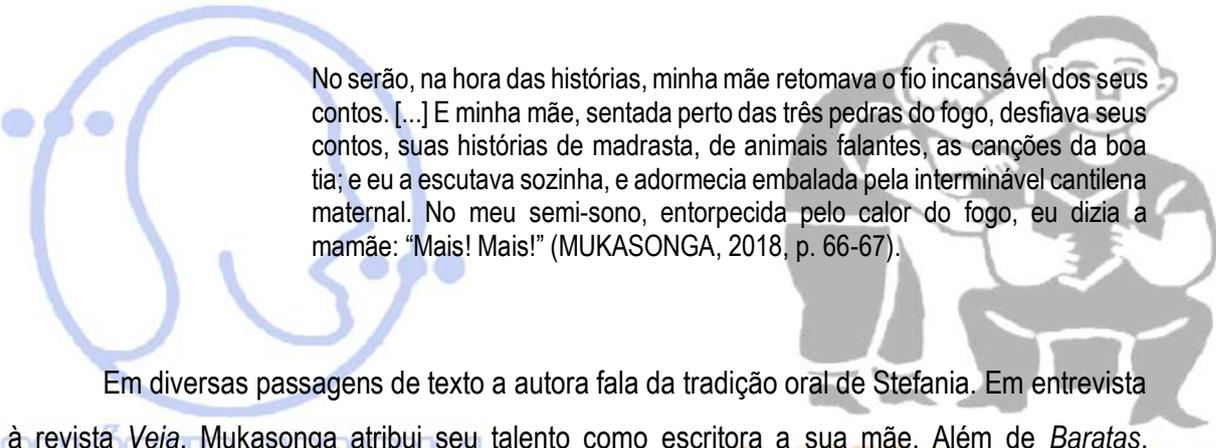
Mukasonga retorna a Ruanda dez anos após o genocídio. Não sabe como encontrou forças para revisitar fisicamente o passado.

“Olhe”, me diz Emmanuel, “você reconhece? Estamos na casa de Cosme e Stefania, na sua casa!” Olho o emaranhado de talhadia, é difícil me convencer. Estou em casa. [...] Repito para mim mesma que estou em casa, e me dou conta de que, para me preservar, apesar do que meu irmão já havia me dito, apesar do que já sabia, conservei, como uma esperança profunda e secreta, a ilusão de que a desolação que se tinha batido sobre Gitagata houvesse poupado alguma coisa em minha casa; que um sinal, além da morte, me esperava. Mas é lógico que não havia nada, nem ninguém. [...] não quero mais saber onde estava a velha casa, nem a nova. Estou só em uma terra estranha onde ninguém mais me espera. Fecho os olhos e, sobre o cenário das lembranças, reposicionam-se as coisas desaparecidas (MUKASONGA, 2018, p. 176-177).

Na volta ao país das lágrimas, boas lembranças se misturam a momentos de dor. Mukasonga não quer ouvir, não quer responder perguntas. Talvez quisesse esquecer, e não carregar o peso de estar viva enquanto seus entes queridos não estão mais ali para recebê-la na mesma forma calorosa como ocorria antes. Como afirma Seligmann a respeito dessa tentativa de superintender a memória, “defender como Nietzsche o tempo certo para se esquecer e o tempo

certo para se lembrar pode levar à ideia inocente de que podemos controlar nossa memória”(SELIGMANN, 2003, p. 61). Ainda de acordo com autor, a memória pode ser seletiva, atuando no “*double bind* entre lembrança e esquecimento, no tecer e destecer, como o mesmo (?) Benjamin descreveu o trabalho de Penélope da reminiscência” (SELIGMANN, 2003, p. 62). Ou seja, lembrar de esquecer, sem, contudo, esquecer de lembrar.

Desde pequena Mukasonga sempre foi muito agarrada com mãe. Stefania foi para a filha um exemplo de mulher. Protetora, inventava diariamente esconderijos na tentativa de proteger seus filhos. Ao ler a descrição que Mukasonga faz de sua mãe, é possível ao leitor desenhar a figura da autora em sua mente, com olhos marejados por ter perdido aquela a quem devota tanto amor e admiração. Stefania possuía um forte apreço pela tradição ruandesa e ensinava tudo o que uma ruandesa precisava saber. Cultivava a terra com prazer e gostava principalmente por contar histórias – e Mukasonga de ouvi-las.



No serão, na hora das histórias, minha mãe retomava o fio incansável dos seus contos. [...] E minha mãe, sentada perto das três pedras do fogo, desfiava seus contos, suas histórias de madrasta, de animais falantes, as canções da boa tia; e eu a escutava sozinha, e adormecia embalada pela interminável cantilena maternal. No meu semi-sono, entorpecida pelo calor do fogo, eu dizia a mamãe: “Mais! Mais!” (MUKASONGA, 2018, p. 66-67).

Em diversas passagens de texto a autora fala da tradição oral de Stefania. Em entrevista à revista *Veja*, Mukasonga atribui seu talento como escritora a sua mãe. Além de *Baratas*, Mukasonga que tem mais dois livros lançados no Brasil, *Nossa Senhora do Nilo* (2017) e *A mulher de pés descalços* (2017), este último uma homenagem à sua querida mãe a quem ela não pôde velar. No prólogo de *A mulher de pés descalços*, quase como que um pedido de desculpas, a autora reforça a dor de não poder ter feito nada para salvar a vida de quem ela tanto amou. Um fragmento penetrante, e de total relevância citar aqui.

Mãezinha, eu não estava lá para cobrir o seu corpo, e tenho apenas palavras – palavras de uma língua que você não entendia – para realizar aquilo que você me pediu (que era cobrir o seu cadáver para ninguém vê-lo). E estou sozinha com minhas pobres palavras e com minhas frases, na página do caderno, tecendo e retecendo a mortalha do seu corpo ausente (MUKASONGA, 2017, p. 7).

É praticamente impossível fazer uma leitura de *Baratas* sem se compadecer com o sofrimento e todo tipo de humilhação por que passaram os tutsis. Segregação, exílio, violência (institucional, estrutural, cultural, física, psicológica, sexual) são alguns elementos que fizeram parte da engrenagem dessa barbárie genocida.

Conclusão

Scholastique Mukasonga foi escolhida para sobreviver, mas carrega na alma a ideia de que tem a obrigação de manter viva a memória de todos os que se foram brutalmente assassinados no genocídio de 1994. A partir de memórias, tanto individuais quanto as lidas foram compartilhadas, a autora fez de *Baratas* uma caixa de lembranças na tentativa de não desmemoriar-se. Ela guarda em si própria os fragmentos de vida, e reconstrói a história de todos aqueles que não tem uma sepultura.

Poderíamos focar em todas as formas de violência pelas quais os tutsis passaram, sobre a tortura, violência psicológica, como pessoas morriam à mingua, ou sobre o estupro genocida ser usado como representativa de dominação masculina sobre as mulheres e transmissão de HIV. Mas a leitura do livro em questão é capaz de despertar no leitor uma extrema sensibilidade e até um sentimento de revolta, quando nos faz pensar até onde vai a crueldade humana.

Onde estão eles hoje? Na cripta memorial da igreja de Nyamata, crânios anônimos entre tantas ossadas? No brousse, sob os espinheiros, em uma fossa que ainda a público? Copio inúmeras vezes o nome deles no caderno de capa azul, quero provar a mim mesma que eles existiram, pronuncio seus nomes um a um na noite silenciosa. Sobre cada nome devo definir um rosto, pendurar um retalho como lembrança. Não quero chorar, sinto as lágrimas escorrerem pelas minhas faces. Fecho os olhos, esta será mais uma noite sem sono. Tenho muitos mortos a velar." (MUKASONGA, 2018, p.8).

Em um caderno escolar, ela registra nomes, e nas páginas de *Baratas* nos mostra como sua vida assemelha-se perfeitamente a metáfora de uma ostra ferida, dando origem a uma pérola, resultado do mecanismo de defesa dessa ostra.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Trad. Vinícius Niscatro Honeski Chapecó, SC: Argos, 2009.

COSTA, L. O dever da memória da autora que sobreviveu ao genocídio de Ruanda. VEJA, Cultura, 23 nov. 2018. 2 Disponível em: <[http:// https://veja.abril.com.br/blog/meus-livros/o-dever-da-memoria-da-autora-que-sobreviveu-ao-genocidio-de-ruanda/](http://https://veja.abril.com.br/blog/meus-livros/o-dever-da-memoria-da-autora-que-sobreviveu-ao-genocidio-de-ruanda/)>. Acesso em: 29 jul. 2019.

FONSECA, Danilo Ferreira da. *Etnicidade e luta de classes na África contemporânea: Ruanda (1959-1994) e África do Sul (1948-1994)*. 2013. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica, PUC, São Paulo.

LARANJEIRA, C. A. S. J. (2007). *Do vulnerável ser ao resiliente envelhecer: Revisão de literatura*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, Jul-Set 2007, Vol.23 n.3, 327-332.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Trad. Marta Lança. 2. ed. Lisboa: Antígona, 2017, p. 59-60.

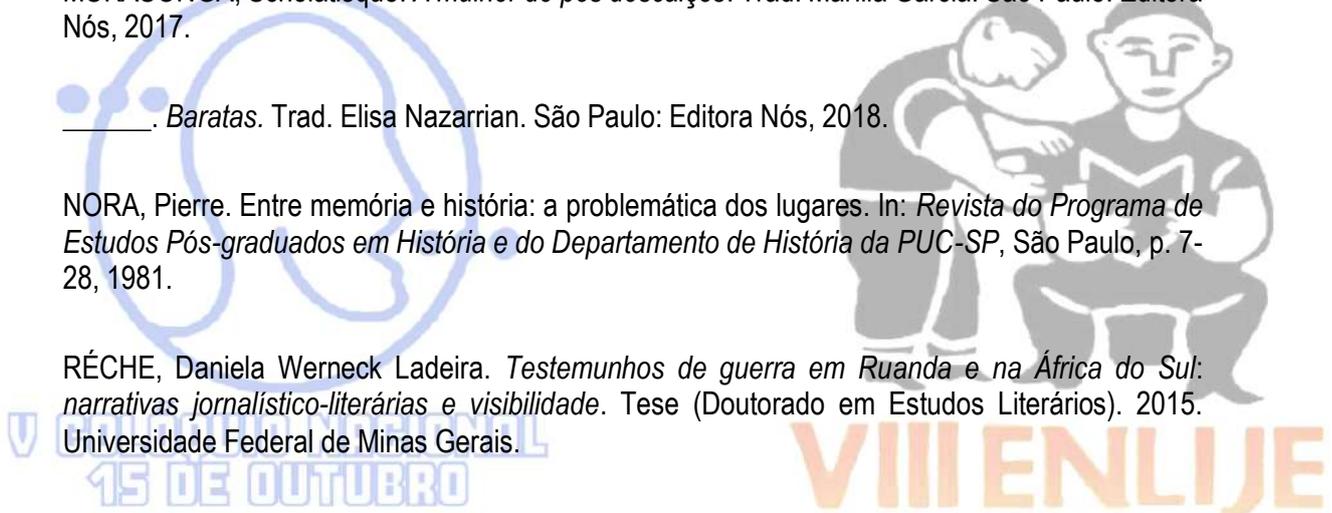
MUKASONGA, Scholastique. *A mulher de pés descalços*. Trad. Marília Garcia. São Paulo: Editora Nós, 2017.

_____. *Baratas*. Trad. Elisa Nazarian. São Paulo: Editora Nós, 2018.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*, São Paulo, p. 7-28, 1981.

RÉCHE, Daniela Werneck Ladeira. *Testemunhos de guerra em Ruanda e na África do Sul: narrativas jornalístico-literárias e visibilidade*. Tese (Doutorado em Estudos Literários). 2015. Universidade Federal de Minas Gerais.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Reflexões sobre a memória e o esquecimento. In: _____. (Org.) *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003, p. 59 – 88.



Descolonizando o conhecimento: a história que não te contaram nas instituições de ensino.

Eliane Nataline dos Santos

RESUMO

Este resumo faz parte do projeto de pesquisa *Escrevivências de Mulheres Negras em Diáspora*. Foi-se pensado no texto "Quem pode falar? Falando do centro, descolonizando o conhecimento" de Grada Kilomba, com o intuito de problematizar as facetas do racismo nos conhecimentos ocidentais que anulam e apagam as pluralidades dos saberes e invisibilizam as mulheres negras dentro das instituições de ensino. O texto de Kilomba retrata sobre os mecanismos de exclusões e violências que são direcionadas às pessoas negras dentro dos espaços de cientificismo, além das armadilhas e testagens emocionais, capacitivas e intelectuais para com aqueles que estão ou vem da margem, estando ligados diretamente às questões étnico-raciais. A escrita da autora direciona a uma discussão analítica do racismo estrutural e suas intersecções. Têm-se como aporte teórico os escritos de CARNEIRO (2005) elucidando a respeito do epistemicídio como forma de anulação intelectual e cultural dos sujeitos negros; ALMEIDA (2019) a respeito do racismo estrutural e, DAVIS (2016) as intersecções da raça, gênero e classe. Logo, espera-se que esse texto possa se somar as diversas pesquisas que abordam essa temática étnico-racial no Brasil, trazendo à luz as questões que são cruciais na sociedade, mas que são silenciados dentro das instituições de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Escrevivências; Instituições; Interseccionalidade; Racismo.

1 Introdução

O embraquecimento nos conhecimentos tem sustentado a naturalização da ausência de sujeitos plurais e suas narrativas históricas, causando a anulação intelectual da diversidade de indivíduos da história da formação do país.

A educação tem uma forte responsabilidade na inserção, transformação e construção de novos conhecimentos. No entanto, é perceptível um desserviço intelectual que é propagado dentro das instituições de ensino que não questionam os conhecimentos ocidentais, visto que ainda se sentem confortáveis em retratar com inferioridade e subjugação os grupos que não fazem parte do centro e que foram colocados na margem da sociedade, como os afrodescendentes.

Nesse sentido, o objetivo desse artigo é problematizar as facetas do racismo nos conhecimentos ocidentais que anulam e apagam pluralidades dos saberes e invisibilizam as mulheres negras dentro das instituições de ensino.

Segundo Almeida (2019), se as violências raciais ainda existem é porque permanecemos com uma educação colonizada, permanecemos sendo sub-representados dentro dos espaços discursivos e de poder. O protagonismo da branquitude que está presente nas narrativas históricas segue nos representando pelo olhar do dominador e fazendo a manutenção do racismo estrutural, uma vez que o racismo está presente em todas as esferas de conhecimentos e relações sociais,

estando enraizado em toda estrutura brasileira. Ressalta-se que a “branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial injusta e racismo” (CARDOSO, 2010, p. 611).

Além disso, no Brasil, há uma problemática do não reconhecimento das ações racistas, tendo como o símbolo das relações o falso sentimento da democracia racial brasileira, ou seja, de que somos todos iguais, somos todos mestiços e por esta razão não há diferenciação nos tratamentos. Quando, na verdade, é extremamente difícil defender essa ideia que foi pensada a partir de princípios eugênicos.

Segundo Munanga (2015), o Brasil é formado por negros, indígenas, brancos, asiáticos e os mestiços, mas isso não o torna livre de preconceitos e discriminações raciais. Por esta razão, o estado não pode se neutralizar na quebra de uma identidade mestiça no país, visto que essa violência étnico-racial existe e está presente na sociedade e quando é somada às questões de gênero acaba sendo ainda mais perversa.

Segundo dados do Instituto de pesquisa econômica aplicada (IPEA, 2013) a mulher negra ocupa a base da pirâmide social do Brasil. Há uma negação da mulher negra enquanto produtora de conhecimento e formadora de uma sociedade, sendo esta, muitas das vezes, desvalorizadas na sociedade, assim como nas representatividades na literatura nacional e mídias.

Sabe-se que por muito tempo homens e mulheres negras vêm sendo objetificados e invalidados como sujeitos, sendo vistos como corpos que podiam ser escravizados. Esta violência traz consequências graves que ainda não foram reparadas dentro da sociedade, tendo em vista que a população negra permanece lutando contra os preconceitos raciais, a invisibilidade e os silenciamentos de suas vozes como protagonistas de suas histórias. E que, apesar de existir significativos avanços em defesa da questão étnico-racial, ainda presenciamos um desserviço na representação da mulher negra, tanto na literatura quanto nas representações midiáticas.

A sub-representação da mulher negra pode ser percebida também através das ausências nas ocupações dos espaços de poder, como por exemplo, nas empresas e multinacionais, instituições de ensino, poder executivo, legislativo, dentre outros. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Ethos em 2010, consta que o Perfil Social e de Gênero das 500 maiores Empresas do Brasil e suas Ações Afirmativas os quadros funcionais de chefias, a mulher negra fica com 9,3% dos cargos da base e de 0,5% do topo. Nas empresas que foram pesquisadas têm 119 diretoras e 1.162 diretores ambos os sexos e apenas seis são mulheres negras (ETHOS, 2010).

Pesquisas também foram feitas para as representações negras na literatura brasileira, Dalcastagnè (2008; 2018) afirma que 80% dos autores na literatura nacional é composta por homens brancos, sendo apenas 2,4% os não-brancos. As escritoras analisadas em textos acadêmicos de cunho literário, assim como o número de críticas ou teóricas citadas nas referências bibliográficas dos artigos é significativamente menor quando comparado aos homens.

Logo, a falta do protagonismo da mulher negra dentro dos discursos formadores de conhecimento demonstra um processo de anulação de narrativas desses sujeitos. A “literatura é um espaço privilegiado para tal manifestação, pela legitimidade social que ela ainda retém. Ao ingressarem nela, os grupos subalternos também estão exigindo o reconhecimento do valor de sua experiência na sociedade” (DALCASTAGNÈ, 2010, p. 106 -107).

Portanto, na subseção desse artigo, será problematizado as facetas do racismo nos conhecimentos eurocêntricos e anulação intelectual da mulher negra, tendo como base de discussão teórica o capítulo “Quem pode falar? Falando do centro, descolonizando o conhecimento” do livro Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano de Grada Kilomba (2012). Têm-se como aporte teórico Carneiro (2005) a respeito do epistemicídio como forma de anulação intelectual e cultural dos sujeitos negros; Almeida (2019) discutindo o racismo estrutural e Davis (2016) com a intersecção da raça, gênero e classe. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica.

1.1 “Quem é reconhecido como alguém que possui conhecimento? E quem não é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode?”

Quando chamamos atenção para a urgência em descolonizar os conhecimentos também estamos ampliando as lentes para os corpos que foram colonizados e que, até hoje, são subjugados na sociedade. Kilomba (2012) é muito enfática ao trazer a intersecção de gênero para as reflexões e discussões sobre quem pode falar e o que é validado como conhecimento universal. Questionando quais são esses conhecimentos e de que forma eles criam anulações de identidade, de histórias e de corpos dentro dos espaços acadêmicos. Analisa também de que forma a branquitude sendo esta concretizada nas estruturas do sistema brasileiro, exerce seu poder de dominação para ditar lugar e gerar exclusões étnico-raciais. Kilomba afirma que:

Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível. A ciência não é, nesse sentido, um simples estudo

apolítico da verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar (2012, p. 53 – 54).

Percebe-se que, o que aprendemos nas instituições de ensino ainda está centrado em um conhecimento hegemônico e excludente, visto que as estruturas dominantes permanecem ocupando os espaços discursivos, produzindo e decidindo o que é conhecimento científico e o que é conhecimento não científico. Deste modo, a falta da diversidade é significativamente alarmante, pois, corpos pretos afrodescendentes e os indígenas são impedidos estruturalmente de se colocar no “centro”, como produtores de conhecimento, do qual Kilomba se refere ao centro como sendo o centro acadêmico. Sendo este:

um espaço branco onde o privilégio de fala tem sido negado para pessoas negras. Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os brancos têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o ‘Outras/os’ inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao sujeito branco (KILOMBA, 2012, p. 50).

Nesse sentido, sabe-se que a negação intelectual do negro está presente desde o primeiro acesso a educação, a partir do apagamento histórico dos negros enquanto sujeitos que fizeram história no passado e os que fazem no presente, anulando-os intelectualmente e culturalmente. O epistemicídio “realiza as estratégias de inferiorização intelectual do negro ou sua anulação enquanto sujeito de conhecimento, ou seja, formas de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão” (CARNEIRO, 2005, p. 10).

A invisibilidade e apagamento de autores/as negros enquanto sujeitos que produzem conhecimento, criam e pensam intelectualmente faz parte desse processo de morte da autonomia da população negra do país. Ressalta-se que, historicamente, os negros/as foram impedidos de estudar e de ter acesso à educação, conforme informa o decreto nº 1.331, Art. 69, § 3º de 17 de fevereiro de 1854, que proibia os escravizados de estudarem.

Essa proibição do acesso à educação não aconteceu somente no Brasil, mas também em outros países, que sustentaram a escravização dos povos africanos e afrodescendentes. A filósofa Davis (2016) no livro “Mulheres, raça e classe”, relata que as mulheres negras assim como os homens negros sempre demonstraram interesse e ânsia em obter conhecimento, em aprender a ler e escrever, mas que foram impedidos por muito tempo. Para esta autora, a educação é um ato emancipatório para a população negra.

Logo, legitimar a naturalização do epistemicídio de autores e autoras negras é também dar a permissão da manutenção do racismo, possibilitando a continuidade hegemônica nos espaços de poder e na produção de conhecimento. Assim sendo, a história que é contada de

forma estigmatizada define visões únicas de uma determinada cultura, história, pessoas e do continente africano.

Quando a história passa a ser contada por um único viés há o apagamento da diversidade e o perigo de uma história única (CHIMAMANDA, 2009) e esse perigo é visto nas historiografias escritas por aqueles que apenas reproduzem as violências da escravidão, reduzindo as lutas de libertação e conquistas daqueles que foram escravizados. Kilomba traz o seguinte exemplo dessa deficiência educacional nos conhecimentos que são ensinados nas instituições de ensino:

Nos pediam para ler sobre a época dos 'descobrimientos portugueses', embora não nos lembrássemos de termos sido descobertas/os. Pediam que escrevêssemos sobre o grande legado da colonização, embora só pudéssemos lembrar do roubo e da humilhação. E nos pediam para que não perguntássemos sobre nossos heróis e heroínas de África, porque elas/eles eram terroristas e rebeldes. Que ótima maneira de colonizar, isto é, ensinar colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador (KILOMBA, 2012, p. 65).

Entender que a educação pode servir como base fundamental para um rompimento ou para a manutenção das opressões é também compreender que é preciso descolonizar os conhecimentos e inserir os negros como sujeitos que contam suas próprias histórias. A ocultação de narrativas pela perspectiva dos afrodescendentes interfere não somente na consciência de si mesmo e de suas origens, mas também interfere negativamente na autoestima, nos valores, nas suas conexões ancestrais e no reconhecimento enquanto povo negro.

É válido ressaltar que, além de estarmos enraizados no sistema racista também vivenciamos um sistema sexista que atua na negação de se ter mulheres, principalmente mulheres negras, ocupando os espaços de poder. Colocando-as no *locus* de inferioridade. Por isso, faz-se urgente a compreensão de que mulheres negras também são formadoras da sociedade e, estas, têm uma vasta contribuição intelectual, produtiva e social.

Assim sendo, as intersecções da raça, gênero e classe são necessárias, posto que as violências raciais e sexistas no Brasil quando comparado as demais etnias apontam que a cada 23 minutos um homem negro morre no país (WAISELFSZ, 2016) e de acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019, 61% dos feminicídios são mulheres negras enquanto as brancas são 38,5%.

Observa-se também que as opressões com as mulheres negras estão presentes desde as suas primeiras tentativas de inserção na sociedade através da educação, tendo dentro desses espaços educativos, ataques na sua autoestima que se fragmenta através de preconceitos que

são reproduzidos constantemente, fazendo a mulher negra sofrer duplamente, pois há nesse momento uma construção de sua identidade (GOMES, 2003).

As mulheres negras travam uma luta diária de existência e resistência em defesa da própria vida e da sua sobrevivência dentro da sociedade. Para Davis (2016), a interseccionalidade da raça deve estar pautada dentro das lutas de gênero, já que as opressões não se limitam em apenas um tipo de opressão, mas se projetam de acordo com aquilo que vem sendo construído historicamente como algo inferior e subjugado, ou seja, pautar a questão étnico-racial dentro da luta feminista é fazer uma intersecção importante e necessária para a conquista dos direitos iguais.

Ribeiro (2016) ao discorrer sobre a interseccionalidade corrobora que “não pode haver primazia de uma opressão sobre as outras e que, sendo estas estruturantes, é preciso romper com a estrutura. É pensar que raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, mas sim de modo indissociável” (p. 101). Visto que as opressões andam em conjunto numa soma destrutiva que tem direcionamento e corpos certos para seus ataques, seja dentro dos espaços de poder ou através da deslegitimação intelectual da população negra.

No tocante, Kilomba relata que nas academias o corpo negro no espaço de conhecimento é desumanizado. Dentro das salas de aula são feitos de objetos de discursos embranquecidos e colonizados. Por esta razão, “a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a” (KILOMBA, 2012, p. 51).

Nesse sentido, quando Kilomba questiona em seu texto “Quem é reconhecido como alguém que possui conhecimento? E quem não é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode?”

A autora está problematizando os dois alicerces principais das academias: Sujeito e Conhecimento. Aponta os sujeitos que estão ocupando o lugar de transmissor de conhecimento e os tipos de conhecimentos, além de chamar a atenção para as formas como tem sido construído e legitimado esses conhecimentos dentro das academias, ou seja, problematiza a branquitude enquanto sujeito que se projeta para o lugar de pensadores universais, assim como a sua forma de descrever, argumentar e criar conhecimento científico, tornando tudo o que não faz parte das narrativas hegemônicas no “outro”, que é impedido de falar e de fazer história. Desse modo,

as estruturas de validação do conhecimento que definem o que é erudição ‘de verdade’ e ‘válida’, são controladas por acadêmicas/os brancas/os. Ambos, homens e mulheres, que declaram suas perspectivas como condições universais. Enquanto posições de autoridade e comando na academia forem negadas às pessoas negras a ideia sobre o que é ciência e erudição prevalece intacta, permanecendo ‘propriedade’ exclusiva e inquestionável da branquitude (KILOMBA, 2012, p. 53).

Por esta razão, a urgência da descolonização do conhecimento vem sendo pautada cada vez mais principalmente pelos movimentos negros no Brasil e intelectuais antirracistas que se empenharam para que pudesse ser criado e implementado a lei 10.639/2003 que tem como obrigatoriedade o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas. Assim sendo, subentende-se que o cumprimento dessa lei, em curso, venha possibilitar uma desconstrução de narrativas históricas que por muito tempo vêm sendo propagada e ensinada nas instituições de ensino sobre a população negra e suas origens. Esses estudos históricos e culturais vêm demonstrar não somente os outros lados das histórias, mas também mostrar continuidades pretas de forma positiva na contemporaneidade.

Descolonizar os conhecimentos nas instituições de ensino perpassa, sobretudo, pela descolonização da mente, de hábitos e das valorizações da população afrodescendente. Nesse sentido, é que se ressalta a importância de criar o resgate das memórias, posto que, descolonizar espaços também requer as ocupações destes sujeitos que foram excluídos. O ato de criar e resgatar histórias requer sujeitos que falem por si e pelo seu coletivo, ocupando esses espaços discursivos, construindo conhecimentos e validando seus conhecimentos.

Portanto, os questionamentos feitos por Kilomba em seu texto, alerta para essas violências raciais e de gênero que ainda é vivenciado dentro das instituições de ensino básico e nas academias que reproduzem exclusões de narrativas e gera exclusões dos sujeitos como protagonistas de suas histórias.

Considerações Finais

Buscou-se discutir nesse artigo as facetas do racismo que está presente nos conhecimentos dentro das instituições de ensino e, conseqüentemente, foi discutido como acontece às apropriações dos espaços de poder e as anulações de sujeitos negros, principalmente as mulheres negras do protagonismo da história.

Ressaltou-se a importância de trazer a discussão de gênero, raça e classe como uma intersecção fundamental para as questões étnico-raciais, por compreender que as violências que acometem mulheres negras perpassam não somente pelas físicas, mas a social, psicológica e também intelectual, tendo em vista que mulheres negras continuam sendo excluídas dos espaços de construção de conhecimentos científicos.

Ao pensar na descolonização dos conhecimentos foi válido mencionar que essa desconstrução de narrativas vem sendo pensada e projetada desde muito tempo atrás, pois parte de uma luta de todos/as aqueles/as que nos antecederam. Todas as lutas e conquistas atuais tiveram um ponto de partida primordial da recusa e da não aceitação da subordinação e inferiorização de corpos pretos dentro das narrativas históricas.

Nesse sentido, o texto de Grada Kilomba possibilitou reflexões a respeito desses espaços de construção de conhecimento, uma vez que ao questionar e problematizar o universalismo científico e seus portadores de conhecimento abriu outros espaços de falas, da reivindicação de direitos, principalmente, no que se refere à história, a imagem e aos corpos pretos em diáspora.

Portanto, este artigo discutiu sobre a necessidade de se libertar das correntes dos conhecimentos que ainda são colonizados e que afetam os corpos pretos, mentes e as ocupações de espaços. Entendendo que descolonizar além da libertação é um ato de humanização que se faz urgente e necessário. A desconstrução do viés único nos conhecimentos se faz importante, principalmente, por pautar a presença da diversidade e do protagonismo negro que conta e decide suas próprias histórias dentro e fora dos meios acadêmicos. Portanto, espera-se que esse texto possa se somar as diversas pesquisas que abordam essa temática étnico-racial no Brasil, trazendo à luz as questões que são cruciais na sociedade, mas que são silenciados dentro das instituições de ensino.

Referências

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. Tradução: Julia Romeu. / Companhia das Letras. Adaptação da primeira palestra proferida por Chimamanda Ngozi Adichie no TED Talk, 2009.

ALMEIDA, S. L. de. *Racismo estrutural* / Silvio Luiz de Almeida. -São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 13ªed. 2019. Disponível em <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf>. Acesso em: 20. out. 2020.

ARTIGO 19. Dados sobre feminicídio no Brasil: #invisibilidademata. *Article 19*, 2018. Disponível em: <https://artigo19.org>. Acesso em: 20.nov. 2020.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 18. nov. 2020.

BRASIL. Decreto n.1331 A de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-90146-publicacaooriginal-115292-pe.html> Acesso em: 10.dez.2020.

CARNEIRO, A. S. *A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: FEUSP, 2005.

CARDOSO, Lourenço. *Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista*. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1279/1055>, 2010.

DALCASTAGNÈ, R. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 31, jan./jun. p. 87-110, 2008.

DALCASTAGNÈ, R. A cor de uma ausência: representações do negro no romance brasileiro contemporâneo. *Afro-Hispanic Review*, v. 29, n. 2, p. 97-108, 2010.

DALCASTAGNÈ, R. A crítica literária em periódicos brasileiros contemporâneos: uma aproximação inicial. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 54, p. 195-209, 2018.

DAVIS, A. *Mulheres, Raça e Classe* / Angela Davis: tradução Heci Regina Candiani, - ed. 1. São Paulo: Boitempo, 2016.

ETHOS. Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 Maiores Empresas do Brasil e Suas Ações Afirmativas. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2012/12/4Perfil-Social-Racial-e-de-G%C3%AAnero-das-500-Maiores-Empresas-do-Brasil-e-suas-A%C3%A7%C3%B5es-Afirmativas-Pesquisa-2010.pdf>. Acesso em: 28. outubro. 2020.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, v. 29, p. 167-182, 2003.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). *Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Orgs. Mariana Mazzini Marcondes ... [et al.].- Brasília : IPEA, p. 160, 2013.

KILOMBA, G. *Plantation memories: episodes of everyday racism*. Munster: Unrast, 124, 2012.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, p. 20–31, 2015.

RIBEIRO, D. Feminismo negro para um novo marco civilizatório: uma perspectiva brasileira. *SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos*. 2016.

WASELFISZ, J. J. *Homicídio por armas de fogo no Brasil*. Mapa da violência 2016. Secretaria Nacional da Juventude, Brasília, 2016.

Clube de leitura e literatura de cordel: enfrentando o silenciamento das vozes negras femininas com prosa e verso.

Rosângela Lannes Couto Cordeiro¹
Orientadora: Alessandra Corrêa de Souza²

RESUMO

O presente trabalho é um recorte de uma atividade desenvolvida no primeiro encontro do Clube de Leitura realizado por professores e alunos do IFRJ Campus São João de Meriti. O tema proposto foi Literatura de Cordel e o livro selecionado para o debate tem como título *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*, escrito pela autora Jarid Arraes. Dentro deste contexto, temos como objetivo problematizar como nós, mulheres negras, somos representadas em nossa sociedade. A partir da necessidade de pensar e ressignificar estes territórios, por meio do gênero literário trabalhado, há um movimento de busca pelo direito de contar a nossa própria história enfrentando o silenciamento das nossas vozes. Nos apoiaremos em Kilomba (2019) para dialogar sobre o ato de fala, a sua autorização e o espaço de negociação das narrativas e em Martín-Barbero (2007) com relação ao ato de ouvir e contar como produção de conhecimentos, a rede comunicacional e a narração como elemento constitutivo do que somos tanto individualmente como coletivamente. Compreendemos, com essas contribuições e experiências, que para ouvir é necessário escutar quem fala. E quem autoriza essa fala? Tais discussões têm caráter urgente nas instituições de ensino. Deste modo, a presença destes desdobramentos ecoando nas mentes de alunos e professores possibilita o aprofundamento desses debates, nos permitindo pensar em como esta temática nos atravessa e ressoa em nossas práticas curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: Voz; Mulheres Negras; Literatura de Cordel.

COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



*“São inúmeras mulheres
Que peitaram toda luta
Enfrentando o racismo
E com garra na labuta
Construíram um caminho
Sempre com a mente astuta.”*

*Por causa dessas mulheres
Hoje temos liberdade
É por isso que me orgulho
Da minha ancestralidade
Preservar é um prazer
E responsabilidade.”*

(ARRAES, 2017, p.61)

¹ Mestre em Educação pela UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Membro externo do Grupo de Pesquisa Escrivências Negras em Diáspora da UFS – Universidade Federal de Sergipe. E-mail para contato: rosangela.cordeiro@ifrj.edu.br

² Doutora em Letras Neolatinas pela UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail para contato: professoralessandra@academico.ufs.br

1 Introdução

O presente texto busca uma reflexão e problematização sobre nossas ações e práticas cotidianas. Como nós, Mulheres, solidificamos e permeamos o espaço e o tempo em nossa sociedade. A partir da necessidade de pensar e ressignificar estes territórios, há também a busca pelo direito de contar a nossa própria história.

Dentro deste contexto, faremos um relato sobre o primeiro encontro do Clube de Leitura que realizamos - cujo tema foi Literatura de Cordel. Este projeto^[3] foi realizado no IFRJ Campus São João de Meriti e está atrelado ao Programa Institucional de Bolsas de Incentivo às Atividades de Extensão (PIBIEX) – PIBIEX/IFRJ de apoio aos Núcleos de Diversidades, no qual trabalho como professora colaboradora.

O livro selecionado para o encontro tem como título *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, escrito por Jarid Arraes. A escolha desta autora se deu com o objetivo de discutir e debater sobre mulheres que são retratadas como heroínas por outra mulher, o que é primordial dentro deste espaço, não só pelo fato da subversão da autora dentro deste gênero literário, mas também pelo tema abordado. Vale ressaltar que no Cordel os autores, em sua grande maioria, são homens, e ao analisarmos suas obras observam-se sempre protagonistas masculinos com grandes aventuras.

Neste gênero, quando apresentam mulheres, seja nos papéis principais ou como coadjuvantes, são retratadas em ambientes sexistas e com temáticas machistas. Em contrapartida, Jarid Arraes nos oferece personagens reais que não são reconhecidas pela sociedade: mulheres negras. Nesta obra a autora com a sua linguagem poética tipicamente brasileira da literatura de cordel nos apresenta a história das mulheres negras que fizeram a História do Brasil e que pouco são estudadas e relatadas nos livros didáticos. Com a narração da trajetória de líderes quilombolas, escritoras e revolucionárias, a autora na escrita dos seus 15 cordéis nos alerta sobre a importância da multiplicidade de vozes no resgate de suas histórias para as mulheres atuais.

Jarid Arraes, em uma entrevista para a Revista Cult, relata sobre a árdua pesquisa que necessitou fazer para a escrita do livro. A escassez de materiais acadêmicos sobre as protagonistas negras e a falta destes materiais a deixou intrigada. Esse processo investigativo foi uma busca cansativa e ao mesmo tempo revoltante para ela. Foram quatro anos desde a pesquisa

até a elaboração do livro. Tudo começou com um estudo sobre a vida de Dandara dos Palmares (revolucionária negra conhecida principalmente como a esposa de Zumbi) e de Luiza Mahin (ex-escravizada abolicionista que entrou para a história, apenas, como a mãe de Luís Gama), ela ainda ressalta que não conheceu essas histórias em um contexto escolar, e sim num coletivo de mulheres negras chamado Pretas Simoa do Cariri, da região do Ceará onde nasceu.

Outro fato interessante também é quanto ao formato da escrita. A escritora é da região do Cariri, no nordeste, e afirma que escrever em cordel é um ato de resistência, acrescenta que o material em que o gênero é impresso apresenta vantagens por ser uma mídia acessível, divertida e barata para poder divulgar o conhecimento literário.

A autora vem de uma família de cordelistas e xilogravadores, apesar de ter crescido em contato com esse ambiente, menciona sobre a angústia por achar que não teria capacidade de estar no mesmo nível que os artistas da família. Comenta que escrever, no seu entendimento na época, era algo destinado a homens, pois suas referências literárias eram quase todas masculinas. Afirma que só teve acesso a obras escritas por mulheres muito tardiamente, quando seu imaginário já estava lotado de homens brancos de meia idade como a imagem do que é ser escritor. Conseguiu subverter e superar esta lógica, descobrindo com suas pesquisas escritoras mulheres que mudaram a sua forma de ver a literatura.

Sobre este universo com a presença masculina imperando, Queiroz (2006) em seu trabalho sobre Mulheres Cordelistas faz uma pesquisa de campo em vários pontos de venda de cordel em cidades nordestinas e também em acervos de cordel de Campina Grande, João Pessoa, Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo. Mapeou a presença de 70 cordelistas e 70 títulos. Afirma em seu trabalho que a primeira mulher autora de cordel publicou em 1938 sob pseudônimo masculino^[4], e que só a partir de 1970 é que se pode testificar manifestações de autoria assumidamente feminina.

No decorrer do seu estudo corrobora sobre a tradição da Literatura de Cordel, com a questão da origem europeia, e ratifica que por muito tempo, foi um espaço voltado somente para a autoria masculina. Mesmo que haja alguns estudos da cultura popular brasileira que identificaram as mulheres como o principal arquivo das tradições orais, observa-se nas pesquisas das antologias do gênero, a ausência de folhetos de autoria feminina. Este fato sinaliza o preconceito contra a mulher e a sua participação numa sociedade patriarcal.

Durante a grande efervescência do cordel nordestino, a mulher, como autora, ainda não tinha obtido espaço de visibilidade pública, diferentemente do homem que, com mais liberdade de ação, percorria os sertões em viagens, participando de feiras, cantorias, eventos artísticos, celebrações religiosas, enfim, ia para onde houvesse algum acontecimento popular. Isto fez com que, de fato, esta narrativa fosse caracterizada no Nordeste, como uma literatura tipicamente de homens (QUEIROZ, 2006, p.15).

A própria história contemporânea da cordelista Jarid Arraes demonstra que a literatura escrita pelas mulheres é um espaço de subversão contra uma tradição predominantemente masculina. Segundo Perrot (2017), a entrada das mulheres na literatura acontece pelo romance e é dentro desta narrativa romanesca, em sua maioria, com características autobiográficas, que permitem às mulheres conquistar seu lugar de fala e seu próprio espaço no mundo, levando-se em conta suas próprias realidades. Ressalta também que a literatura de autoria feminina deve ser vista não só como arte, mas como arma.

Izabel Nascimento, - reconhecida cordelista brasileira - mulher negra e nordestina, em seu canal no youtube, além de divulgar seu trabalho, apresenta conhecimentos de como se faz um cordel e suas técnicas. Alerta que esse gênero literário não é tão fácil de se escrever como se parece, e que tem que ter rima, métrica e oração. E ainda, que é necessário conhecer os autores e estudar essas regras. Evidencia que não é só a escrita, é a cadência e a performance. Ou seja, para se dedicar a este gênero, deve-se conhecer a história, seus símbolos, seus teóricos e os conceitos. Deve-se ter propriedade sobre o que se deve fazer.

Assim, ao ler a produção de Jarid Arraes com os seus cordéis, nota-se o ato de ouvir e contar (narrar, explicar, debater), que envolve memórias, imaginação, criatividade, afetos, desafetos e produção de conhecimentos, nos tomando tramas dentro dessa *rede comunicacional* (MARTÍN-BARBERO, 2007, p.). A narração não é só expressiva, é também constitutiva do que somos, tanto individualmente como coletivamente. Com as produções deste gênero literário, as mulheres negras já demonstram, apesar do silenciamento histórico e estrutural, que são as fibras dessa rede de conhecimentos que a cada dia tem sido tecida e se movimenta.

2 A escolha do livro

O livro de Jarid Arraes traz narrativas de mulheres negras que foram invisibilizadas e que suas histórias, mesmo sendo trajetórias tão potentes e diversas, foram apagadas dos livros históricos e documentos oficiais.

A obra traz 15 cordéis, em formato de coletânea, retratando os feitos de mulheres de diferentes estados brasileiros e de épocas distintas. Ao final de cada cordel há uma contextualização de cada heroína, além de belíssimas ilustrações com traços de xilogravura feitas pela ilustradora Gabriela Pires. A autora faz com a sua escrita um resgate de nossa memória ou, para alguns, apresenta a trajetória de mulheres como: Antonieta de Barros, Aqualtune, Carolina Maria de Jesus, Dandara dos Palmares, Esperança Garcia, Eva Maria de Bonsucesso, Laudelina de Campos, Luísa Mahin, Maria Felipa, Maria Firmina dos Reis, Mariana Crioula, Na Agontimé, Tereza de Benguela, Tia Ciata e Zacimba Gaba.

Ao final do livro há uma proposta para que o leitor/autor conte a história de uma mulher negra que marcou a sua vida. Essa atividade nos faz refletir como o ato de ler e discutir um texto nos possibilita negociar narrativas, ouvindo e autorizando esse movimento de lembrar e propagar a trajetória de mulheres negras que fizeram e fazem história, que são potências tanto no campo do conhecimento quanto na constituição do que somos como sociedade. A professora Jaqueline Gomes de Jesus em seu prefácio no livro *Heroínas Negras em 15 cordéis* ressalta que:

Mesmo que as lutas dessas guerreiras em seus diferentes campos de atuação tenham sido duramente reprimidas e derrotadas, inclusive ao custo de suas vidas; que tenham tido poucos resultados práticos imediatos; elas nos ofereceram um ganho absolutamente crucial, que Jarid permite que muitas pessoas alcancem, no meio dos seus versos, uma consciência mínima da imensa força e vasta inteligência da mulher negra, na sua diversidade de ser mulher e negra. (ARRAES, 2017, p.11-12)

Apesar de ter versos tão potentes no gênero do cordel e de demonstrar a diversidade de narrativas de mulheres brasileiras, por meio de uma vasta e árdua pesquisa, Jarid Arraes ao ser entrevistada pela Revista Cult fala sobre o seu cotidiano no mercado editorial como uma autora negra e faz uma dura crítica: “mulheres que me inspiram a continuar escrevendo e publicando apesar das vergonhas praticadas pelo mercado editorial e pelos eventos literários.” (Revista Cult, 2017)

A cordelista ao resgatar e promover a visibilidade da força dessas guerreiras permite que estas narrativas ocupem o espaço escolar e, ainda, combate o racismo estrutural presente no Brasil desconstruindo a narrativa colonizadora que nos é contada nos bancos escolares. Nos faz refletir que o ato de trazer os feitos dessas mulheres negras não vão apagar os danos que nos foram causados pela escravização, mas nos permitirão conhecer, ouvir e narrar, com criticidade, as diversas e complexas tramas que compõem e constituem a nossa sociedade.

3 A atividade com Literatura de Cordel - folheando e conhecendo as narrativas

No encontro do Clube de Leitura antes de apresentarmos o livro tema, no primeiro momento, espalhamos vários cordéis de Câmara Cascudo em cima da mesa, para que os participantes pudessem ver, folhear e ler os cordéis em silêncio. Após essa leitura, pedimos para que cada um comentasse sobre o que leram e que até pudessem exemplificar com trechos. Uma das alunas participantes comentou que nunca havia pegado um livro de cordel na mão, que apenas tinha visto esse material na televisão ou em uma foto de revista.

Após a explanação dos alunos sobre os temas dos cordéis e trechos que mais se destacaram, distribuímos aleatoriamente os 15 cordéis das Heroínas Negras. Novamente pedimos que fizessem uma leitura silenciosa dos textos.

O relato aqui será com base no seguinte cordel intitulado Maria Firmina dos Reis - para não apagar mais uma vez a história feita com correção histórica e maestria pela autora Jarid Arraes -, colocarei o texto na íntegra, por opção. Este texto, dentre os outros cordéis, é um resgate da narrativa de uma heroína negra que fez história. O trabalho de pesquisa e escrita do gênero realizado pela cordelista foi muito árduo para ser colocado entre parênteses, reticências ou com recortes. Prefiro apresentar o tecido com todas as suas tramas.

M^a Firmina dos Reis
(Jarid Arraes)

Maria Firmina dos Reis
De mulata foi chamada
Mas renego esse termo
Pra gente miscigenada
Reconheço-a como negra
Sendo assim bem nomeada.

Foi nascida em São Luís
No estado Maranhão
Dia onze de outubro
No país, a escravidão
mil oitocentos e vinte e cinco
No nordeste da nação.

Apesar do seu registro
De bastarda carimbada
Sofreu muito preconceito



Por não ser endinheirada
E foi na dificuldade
Que se fez iluminada.

Para ter a vida melhor
com a tia foi morar
Sempre muito esforçada
Conseguiu se educar
Pois sabia da importância
Que existe em estudar

Tinha assim vinte e dois anos
Quando foi ela aprovada
Para a vaga numa escola
Onde muito dedicada
Excelente professora
Foi por todos registrada

Só que Maria Firmina
Tinha livre o coração
Defendendo com clareza
Que acabasse a escravidão
Para ela o ideal
Era a certa abolição.

Uma forma que encontrou
Pra política exercer
Foi na arte literária
Que ela veio a escrever
Contos, livro e poesia
Tudo pronto pra se ler

Com jornais de sua época
Ela sim colaborava
enviava poesias
Mas também se dedicava
ao escrito do seu livro
Que orgulhosa rascunhava

Teve uma coletânea
De poemas inspirados
nos versos de amor
Com afincos lapidados
Ela mostra seu talento
De beleza devirado.

Como "Úrsula" chamou
Seu romance publicado
E na história brasileira
O seu nome está gravado
como sendo a pioneira
Desse estilo já citado

A primeira romancista
Que foi negra e nordestina
soube usar com esperteza
O fulgor da sua sina
Trabalhou suas palavras
Mesmo sendo clandestina

Porque de dificuldades



VIII ENLIJE

Sua vida foi inteira
Até mesmo pseudônimo
Foi sua opção primeira
como “Uma Maranhense”
Assinou sua trincheira.
Em suas obras literárias
ela sempre demonstrou
O seu abolicionismo
Que na escrita assinalou
E a sua origem negra
Com certeza que honrou

Quando publicou seu livro
Chegou mesmo a falar
Que não tinha educação
E o prestígio elementar
De quem era branco e rico
Podendo a tudo comprar.

Disse que era mulher
E não foi pro exterior
Mas assim ele escrevia
E sabia seu valor
Dava luz a esse livro
Com seu peito em ardor.

Aos cinquenta e cinco anos
Uma escola ela fundou
Pra meninas e meninos
Sendo mista começou
Como escola gratuita
Que pouquíssimo durou.

Que tristeza saber disso
Era um tempo tão machista
Mas a nobre professora
Sempre forte e ativista
Assumia toda a luta
Sem temer nenhum racista

Em mil novecentos e dezessete
a Firmina faleceu
Mas deixou sua memória
a herança que escreveu
e que sempre a duras penas
Para o mundo ofereceu.

Ela foi tão importante
Para outros instigar
E a mim me emociona
Quase a ponto de chorar
Quando penso em sua vida
Quero assim compartilhar.

Porque graças a Firmina
Hoje temos esse espelho
Da mulher negra escritora
E que publicou primeiro
Um livro abolicionista
Como o mais belo centelho.



VIII ENLIJE

No entanto, me revolta
O nojento esquecimento
Pois nem mesmo na escola
Nem sequer por um momento
Eu ouvi falar seu nome
Para o seu reconhecimento.

Como pode algo assim?
Se a história ela marcou
Por que não falamos dela
Nem do que ela conquistou?
É terrível a injustiça
Que a escola maculou.

É por isso que eu faço
No cordel a correção
que conheça a Firmina
Um orgulho pra nação
e que se espalhem sua obra
que desperta o coração.

Sendo “Úrsula” seu livro
“A Escrava” foi um conto
Mais “Cantos à beira-mar”
que aqui aumenta um ponto
Obras de profundidade
e também de contraponto.

Com humildade e gratidão
Quero aqui enaltecer
A Firmina escritora
Em quem eu consigo ver
Uma negra corajosa
Para me fortalecer.



Uma aluna que, ao acabar de ler esse texto de cordel, se sente pasma por nunca ter ouvido falar sobre uma mulher que, além de ser a primeira romancista negra do Brasil, abriu uma escola mista para meninas e meninos, oito anos antes da Lei Áurea! A partir desta fala, nos perguntamos: quais outras histórias de heroínas que nunca ouvimos ou lemos no espaço escolar?

Já outra aluna, ao tentar responder essa pergunta, comentou que conheceu a autora Carolina Maria de Jesus em um evento da escola sobre o dia da Consciência Negra, mas que foi uma apresentação muito superficial.

Falar sobre a Literatura de Cordel e a sua construção histórica sem mencionar a questão do poder é um fato impossível. Chimamanda Adichie (2014) nos alerta que, para se ter uma *single story* sobre um povo, é só mostrar uma única coisa repetidas vezes e isso se constituirá numa narrativa. As narrativas são contadas e essas histórias são usadas para expropriar e tornar algo maligno, mas também podem ser usadas para capacitar e humanizar. Dependendo do modo como

se conta pode destruir a dignidade de um povo, em contrapartida, a história contada com outra perspectiva pode recuperar essa dignidade perdida. Desta forma, a autora, em sua entrevista sobre *O Perigo de uma história única*, afirma que as muitas histórias importam. Assim, propõe “um equilíbrio de histórias” que se comprometam com os lados da história daquele lugar ou daquele ser humano.

Isso nos faz pensar em quais práticas e quais vozes temos ouvido ecoar ou serem silenciadas em nossas redes de conhecimentos e currículo educacional. Por que histórias como estas demoram a chegar a nossas escolas? E porque algumas nem chegam? Por que falar sobre o papel da mulher na sociedade dentro da escola ainda é um assunto tão polêmico ou até diminuído nos espaços acadêmicos? Por que falar de mulheres negras - que também fizeram história - incomoda tanto a sociedade brasileira como um todo?

A ausência de produções de autoria feminina e a não lembrança de suas conquistas se dá ao contexto social e histórico que vivíamos e continuamos vivendo. Pode-se observar este fato no próprio cordel transcrito aqui: M^a Firmina tinha um pseudônimo/ E quando se apresentou como escritora mulher, não era reconhecida por não ser *endinheirada*.

No passado colonial, dentro de uma sociedade patriarcal, muitas funções deveriam ser exercidas, e ainda são, pela mulher, o que a delega a uma reclusão à vida pública cultural e ao seu silenciamento. Muitas de nós fomos / somos treinadas para desempenhar o papel de mãe, tendo que tomar conta da orientação dos filhos, cozinhar, costurar e bordar - é importante ressaltar que esses danos históricos se perpetuam e que são latentes. Ao analisar os dados sobre o índice de analfabetismo entre as mulheres negras^[5] podemos constatar com lástima essa triste ‘herança’ colonial.

Queiroz ao exemplificar sobre a educação das mulheres abastadas, leia-se “brancas”, dentro deste contexto, afirma que seu papel social “ não deveria ir além de escrever livros de receitas ou de orações”. Em regiões mais ortodoxas, uma mulher alfabetizada era considerada verdadeira aberração: “se uma mulher aprende a ler, será capaz de receber cartas de amor”^[6] (QUEIROZ, 2006, p.13).

Dentro deste contexto de silenciamento de corpos e textos de mulheres negras, decidimos resgatar, juntamente com os alunos, livros que retratam e potencializam essas histórias, seja na

vida secular ou acadêmica. A valorização destes textos e narrativas de mulheres, que romperam com esse apagamento imposto pela sociedade, nos trazem novas perspectivas de produção de conhecimento, e sua chegada e partilha em espaços educacionais possibilitam indagações e criticidade, quanto a sua legitimação ou não nos currículos escolares.

Trazer essas literaturas para o Encontro do Clube de Leitura é uma forma de legitimar o registro que foi feito por essas mulheres e sobre suas trajetórias. Jarid Arraes com seu trabalho ergue essas narrativas, e com a sua linguagem promove uma subversão dos estereótipos tradicionais, desafiando, com a sua pesquisa e escrita, velhos paradigmas cristalizados na sociedade. Desta forma, acreditamos que é urgente ampliar estes estudos sobre as narrativas das mulheres, sobretudo das mulheres negras na sociedade, estes questionamentos levantados em nossa prática no Clube de Leitura nos permitiu avaliar com criticidade o longo e árduo caminho que temos que construir e trilhar para que essas outras e novas histórias estejam presentes no currículo escolar e nos circuitos culturais.

Encontro do clube de leitura no IFRJ campus São João de Meriti



Figura 1- Acervo pessoal

.Ao realizar este trabalho, temos em mente a fala de Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual brasileira, que nos encoraja a sempre fazer uma revisão e ter um cuidado ao tratar das questões raciais no Brasil. Quanto às publicações de livros e a temática da escravidão afirma que

À primeira vista, a publicação de obras que enfoquem questões referentes às relações raciais no Brasil é uma iniciativa editorial que, no mínimo, deve ser saudada com entusiasmo. Pela delicadeza e importância do tema, no entanto, melhor é que o fato seja encarado com espírito agudamente crítico.

No que tange às reedições de livros sobre a escravidão e o negro no Brasil, é de se estranhar a falta de cuidado na escolha dos títulos, tendo em vista o que eles possam oferecer de relevante para o conhecimento do assunto. E se tais

obras são recentes e os autores ainda estão vivos, por que lançá-las no mercado sem antes submetê-las a uma revisão de conceitos, procurando adaptá-las às novas correntes e pensamentos e tendências interpretativas sobre a história real do negro em nosso país? (NASCIMENTO, 1977, p.117).

O ecoar dessas vozes, com as narrativas das trajetórias das mulheres negras nas mentes de alunos e professores, nos conecta ou nos distancia. A percepção do quanto naturalizamos o que deve e o que não deve ser discutido ou lembrado é perceptível ao folharmos cordéis de autoria masculina. Reconhecemos que, ainda hoje, o ensino exclui os feitos das mulheres e da população negra, como por exemplo, o relato da aluna que não havia ouvido falar em Maria Firmina dos Reis. Sendo assim, ouvir essas vozes e estabelecer pontos de conexão, criticidade e compartilhamento colaborativo é fundamental. Consideramos também que o fazer constante de uma atualização e adaptação destes materiais se faz necessário, como nos alerta Beatriz Nascimento, pois mesmo que o número de publicações tenha crescido, não podemos deixar que apenas um lado da história prevaleça, por isso é necessária revisão, adaptação e criticidade para trabalhar com obras que tenham como foco as questões raciais no Brasil.

Considerações finais

Conversar sobre os escritos de Jarid Arraes nos permite honrar esses nomes e tecer nossas redes com histórias de mulheres que devem ser lidas, vistas e lembradas. É um remendar de um tecido que possui um fio que nos conecta com a nossa identidade cultural e atravessamentos. É uma aprendizagem no espaço e tempo da escuta, numa época em que só ouvimos monólogos repetidos. Subvertendo uma história única e cartesiana, devemos estar atentos, pois para ouvir é necessário escutar quem fala. Kilomba (2019) problematiza o ato de fala. Ressalta que é uma negociação entre quem fala e quem escuta, ou seja, entre falantes e suas/seus interlocutoras/es. Quando você ouve está promovendo um ato de autorização em direção à/ao falante. Logo, para que alguém fale, é necessário que sua voz seja ouvida: “Nessa dialética, aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que ‘pertencem’. E aquelas/es que não são ouvidas/os se tornam aquelas/es que ‘não pertencem’”.

Promover esse encontro com os alunos numa instituição de ensino com características técnicas e, que tem em seu quadro, a maioria do corpo docente e dirigente de homens, nos faz pensar em como este assunto nos atravessa e ressoa em nossas práticas. Acreditamos que tais

discussões para tal espaço têm caráter urgente no momento em que vivemos e por considerarmos a escola como um espaço gerador de trocas e criticidade.

Enfrentar o silenciamento das vozes negras femininas é promover o pertencimento e o alinhamento dessas narrativas à nossa cultura, começando com a performance da prosa e do verso dentro do contexto educacional.

Referências

ADICHIE, C. *O Perigo da História Única*. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TED Global 2009). Mulemba. Rio de Janeiro: UFRJ, V.1, n. 11, pp. 46- 59, jul./dez. 2014. ISSN: 2176-381X. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em: 5 de maio de 2020.

ARRAES, J. *Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis*. 1. ed. - São Paulo: Pólen, 2017.

D'ANGELO, Helô. *Apagadas da história, heroínas negras se tornam protagonistas em coletânea de cordéis*. Revista Cult. 15/05/2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/heroinas-negras-se-tornam-protagonistas-em-coletanea-de-cordeis>. Acesso em: maio de 2020.

De Jesus, J. G. In: ARRAES, Jarid. *Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis*. 1. ed. - São Paulo: Pólen, 2017.

FALCI, M. K. *Mulheres do sertão Nordestino*. In: PRIORE, Mary del. (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

IBGE. *Analfabetismo é três vezes maior entre negros*. CPP, São Paulo. 15 Julho 2020. Disponível em: <https://www.cpp.org.br/informacao/noticias/item/15578-ibge-analfabetismo-entre-negros-e-tres-vezes-maior> Acesso em agosto de 2020.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARTIN-BARBERO, J. *Diversidad en convergencia*. Seminário Internacional sobre diversidade cultural. Brasil, 27-29 de junho de 2007.

NASCIMENTO, Izabel. *Como se faz um Cordel?* Youtube, 23 de out. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PHwAKmthMU0&t=28s>. Acesso em: 19 de mai. 20.

NASCIMENTO, M. B. *Conceitos Ultrapassados*. 1977. In: Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição. Maria Beatriz Nascimento. Diáspora Africana: Editora filhos da África, 2018.

PERROT, M. *Minha história das mulheres*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

QUEIROZ, D. A. *Mulheres cordelistas: percepções do universo feminino na literatura de cordel*. Dissertação (mestrado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

VIANA, Arielvado et al. *12 Contos de Cascudo em cordel*. 1ª. ed. Mossoró, RN: Editora Queima-Bucha, 2007.



V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO
Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 16:

DECOLONIZANDO A ESCRITA: AS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO- DIASPÓRICAS PRODUZIDAS POR MULHERES



Vozes que clamam no exílio: insubmissão e resistência da mulher africana, em duas obras literárias

Maria Rennally Soares da Silva¹
Francisca Zuleide Duarte de Souza²

RESUMO

No presente artigo, temos como objetivo refletir sobre a insubmissão de mulheres africanas exiladas, a partir de duas obras literárias, a saber: *Infiel*, de Ayaan Hirsi Ali (2012) e *Nulle part dans la maison de mon père*, de Assia Djebar (2007). Se tratando de uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2008), que investiga textos autoficcionais, analisamos excertos das obras literárias mencionadas, de modo a ratificar as reflexões de Sayad (1998) acerca do fenômeno social da migração, bem como as reflexões de Aprile (2020) sobre o papel ativo da mulher exilada e, ainda, de Serge Doubrovsky (2005), o qual inscreve o gênero autoficcional no domínio da literatura. Para concluir, acreditamos que a leitura das obras em estudo pode nos levar à compreensão do papel crucial da mulher africana exilada, tanto para a sua comunidade de origem, quanto para a de recepção, nos fazendo, também, conhecer essa mulher, que utiliza a escrita literária para clamar e denunciar as principais dificuldades que pode enfrentar no não-lugar do exílio.

PALAVRAS-CHAVE: Exílio; Mulher africana; Mulher exilada; Assia Djebar.

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous avons le but de réfléchir sur l'insoumission des femmes africaines exilées, à partir de deux œuvres littéraires : 'Insoumise', d'Ayaan Hirsi Ali (2012) et *Nulle part dans la maison de mon père*, d'Assia Djebar (2007). Il s'agit d'une recherche bibliographique (GIL, 2008), qui explore des textes autofictionnels où nous analysons des extraits des œuvres littéraires citées, afin de valider les réflexions de Sayad (1998) sur le phénomène social de la migration, ainsi que les réflexions d'Aprile (2020) sur le rôle actif des femmes exilées et Serge Doubrovsky (2005), qui inscrit le genre autofictionnel dans le domaine de la littérature. Pour conclure, nous affirmons que la lecture des ouvrages ici étudiés peut nous amener à comprendre le rôle crucial de la femme africaine exilée, tant pour sa communauté d'origine que pour la communauté d'accueil, nous faisant également connaître cette femme, qui utilise l'écriture littéraire pour revendiquer et dénoncer les principales difficultés qu'elle peut rencontrer dans le non-lieu d'exil.

MOTS-CLÉS : Exil ; Femme africaine ; Femme exilée ; Assia Djebar.

"(...) Esta passagem no deserto, um lugar onde não é possível se instalar, aspira sempre um outro lugar, e faz de toda mulher, depois de Agar, uma fugitiva. É verdade que ainda hoje para essas "matronas da errância", frutos da imigração que a escritora mostra, se colocam não entre duas línguas, mas entre dois silêncios." (CLERC, 1999, p. 83).³

1. Introdução

¹ Doutoranda, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade – UEPB. E-mail para contato: rennally.fr@hotmail.com.

² Professora Doutora, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade – UEPB. E-mail para contato: zuleide.duarte@hotmail.com.

³ "(...) Ce passage dans le désert, un lieu où il n'est pas possible de s'installer, qui aspire toujours ailleurs, et fait de toute femme, après Agar, une fugitive. C'est vrai encore aujourd'hui pour ces "matrones de l'errance" issues de l'immigration que l'écrivaine montre se tenant non entre deux langues, mais entre deux silences." (CLERC, 1999, tradução nossa).

A reflexão de Clerc (1999) acima apresentada, aponta para o ponto central deste estudo, que é o exílio feminino como o lugar de errâncias, de rotas de fuga, de denúncias e de clamores. Considerando que uma das temáticas mais discutidas na contemporaneidade é a questão dos fluxos migratórios em diversas nações, justificamos a importância dessas reflexões que ressaltam a figura da mulher exilada, frequentemente esquecida no âmbito das pesquisas sobre exílios e migrações. Assim, temos como objetivo refletir sobre a insubmissão de mulheres africanas exiladas, a partir de duas obras literárias, a saber: *Infidel*, de Ayaan Hirsi Ali (2012) e *Nulle part dans la maison de mon père*, de Assia Djebar (2007).

Os índices de deslocamentos feitos pelos indivíduos que saem de suas comunidades de origem para construir uma nova vida em outras nações sempre foram muito elevados, seja por razões econômicas, quando o impulso da partida provém da escassez de emprego, seja motivados por guerras (nesse caso, a emigração se transforma em exílio), ou ainda podem ser ocasionados por outras variáveis. Segundo a ONU (2019), o número de migrantes internacionais chegou a 272 milhões de pessoas no ano de 2019 (aumento de 51% em relação ao ano de 2010).

Os conflitos políticos (geralmente armados), as desigualdades de desenvolvimento econômico, bem como algumas facilidades para a mobilidade urbana são alguns dos fatores que podem impulsionar os fluxos migratórios. Algumas nações decidem combater tais deslocamentos a partir de controles opressivos, através da construção de muros e de políticas cada vez mais rígidas, tendo como argumento questões de segurança dos cidadãos, em oposição a questões humanitárias que poderiam ser levadas em conta.

A figura do homem que parte de sua nação para buscar meios de subsistência para a sua família é comumente mencionada nos estudos relativos à imigração e ao exílio. Porém, conforme dito acima, pouco se fala sobre as situações difíceis pelas quais passa a mulher exilada. Neste contexto, nos apoiamos nos estudos de Sayad (1998) acerca do fenômeno social da migração, bem como nas reflexões de Aprile (2020) sobre o papel ativo da mulher no fenômeno do exílio. Posteriormente, analisamos alguns excertos das obras supracitadas, de modo a enxergar as insubmissões e transgressões de mulheres africanas exiladas.

Esse estudo nos leva à compreensão de que, embora pouco lembrada, a mulher africana exilada, que tem um papel crucial tanto no seio da sociedade de recepção (lugar de *chegada*), bem como no da sociedade de partida (lugar de *origem*), enfrenta dificuldades específicas, diferentes das que são enfrentadas pelos homens exilados, uma vez que precisam quebrar mais barreiras, para conseguir a almejada prosperidade: a barreira do preconceito contra mulheres (gênero), contra africanas e contra imigrantes (xenofobia).

2. Aonde vai o imigrante?

A figura do estrangeiro que chega a um território desconhecido e que precisa encontrar meios para sobreviver, nem sempre é enxergada pelas políticas públicas das sociedades de recepção com alteridade e acolhimento. O imigrante (IM) é comumente visto como um estranho que invade o território alheio para tomar para si as oportunidades de emprego e para assimilar uma cultura que não é a sua, dentre tantos outros julgamentos feitos a priori (GRANADA et al., 2017), por indivíduos que não consideram os processos históricos e antropológicos que levaram determinado indivíduo a migrar da sua terra natal para um território estrangeiro.

Para refletirmos sobre o fenômeno social da migração, invocamos o pensamento de Abdelmalek Sayad (1933-1998), sociólogo argelino especialista em sociologia das migrações, conhecedor da comunidade norte-africana na França. Sayad centrou-se especificamente nos fluxos migratórios que envolvem a saída de seus conterrâneos argelinos para a França, reunindo diversos relatos de emigrantes e analisando as possíveis motivações e expectativas dos mesmos, em contraposição à realidade por eles enfrentada, ao chegar à terra dos sonhos – por representar, em uma perspectiva idealista (para o potencial emigrante), a nação da prosperidade, da riqueza e da felicidade.

Na obra *A imigração* (1998), Sayad critica a dissociação comumente realizada entre os conceitos de imigração e de emigração, como se fossem coisas distintas; quando, na verdade, se trata de um mesmo processo que possui duas faces indissociáveis, concretizado pelo mesmo sujeito. Alguém que parte para um lugar estrangeiro é considerado, em sua pátria, um emigrante (aquele que sai do seu lócus). Esse mesmo sujeito que parte, ao chegar à sociedade de recepção, é concebido como um imigrante, alguém que vem de fora e que é permanentemente considerado como um ser provisório/estrangeiro. Através de seus estudos, Abdelmalek Sayad lançou um olhar mais humano sobre a questão dos emigrantes/imigrantes (doravante EM e IM).

Segundo o estudioso, para os que emigram e retornam, a volta nunca é permanente; sentem-se (e são tratados) como “convidados em sua própria casa” (SAYAD, 1998, p. 40) e que logo irão partir. Nesse retorno, as mentiras contadas a respeito do que realmente se encontra na França são numerosas. Conta-se uma história ilusória que caracteriza principalmente a prosperidade financeira. Isto é bem detalhado pela escritora senegalesa Fatou Diôme, no livro *Le Ventre de l' Atlantique* (2003), quando a personagem principal, Salie, vê-se obrigada a levar presentes caros aos parentes residentes na sua ilha natal, Niodior, bem como é sempre instada a satisfazer os caprichos do irmão, Madické, que está seguro de que a irmão enriqueceu e pode

bancar seus caprichos, inclusive levá-lo a viver na França. Entre a imagem construída e a realidade há, porém, grande diferença. As condições de sobrevivência, o alto custo de vida, a dificuldade para conseguir empregos dignos, o tratamento recebido pelos franceses, dentre outros obstáculos, são aspectos geralmente ocultados. A imagem da antiga metrópole como terra da promessa, lugar de oportunidades, só existe na imaginação de ex-colonos ainda iludidos com o mito da cidade grande, do país rico.

Diante dessa visão idealizada apreendida pelo argelino, ele abraça o seu sonho e acaba acumulando dívidas para custear as diversas exigências burocráticas que se estabelecem para que consiga partir para a França e logo mergulha no que Sayad (1998) chama de *elghorba*: o exílio, a escuridão, o isolamento, a perda, a infelicidade que, na visão do argelino que deseja partir, caracteriza justamente o contrário: a luz, a riqueza, a alegria.

Devido à falta de informações sobre a verdade, ou seja, a respeito de quais são as reais condições sociais enfrentadas pelo IM na França, os argelinos são enganados pelas (ilusórias) felizes recordações de seus conterrâneos que já se encontram instalados na França, os quais não conseguem resolver a distância entre suas expectativas a respeito da França e a realidade que lá encontraram e, por consequência narram maravilhas quando fazem um breve retorno às suas comunidades de origem para visitar os familiares. Um misto de pudor e vergonha pelo fracasso toma conta do migrante, que vê sua saída como culpa, por não ter resistido, por ter “fugido”, abandonado os seus e, pior, não conseguir os meios necessários para alçá-los a um destino melhor.

Por não saber lidar com tal frustração, o IM mascara a realidade e a cria mentiras que desenham a França como um paraíso que proporciona, sobretudo, a prosperidade financeira. A partir desses discursos, os argelinos começaram a se desenraizar de suas tribos, de suas comunidades de origem, sendo esse processo de deslocamento em direção à França, caracterizado pela quebra de vínculos, ocasionando a perda de territórios simbólicos pessoais ou coletivos.

Mais uma das problemáticas apontadas por Sayad (1998) a respeito da IM, é a dupla contradição que nela reside. Por um lado, o estado provisório que se prolonga e, por outro lado, o estado permanente de provisoriedade. Assim, levando-se em conta muito mais o caráter provisório do IM, considerando-o como um indivíduo que ali está apenas de passagem, percebe-se que há uma tentativa (da parte da sociedade de recepção) de ignorar a condição definitiva do IM. Essa é uma contradição que se impõe e que é mantida como uma ilusão coletiva de um estado que, afinal de contas, não é “nem provisório, nem permanente” (SAYAD, 1998, p. 46), sendo a presença do imigrante apenas tolerada e nunca aceita e acolhida.

As ilusões do IM se desfazem, logo quando ele se depara com a dura realidade de sua condição: o desemprego, a dificuldade financeira, as dívidas que começam a surgir e a se acumularem, as dificuldades para encontrar moradias se estabelecem. Logo tudo passa a girar em torno da necessidade de trabalhar e de conseguir dinheiro tanto para se manter, quanto para (principalmente) enviar para a aldeia, para que os seus familiares tenham orgulho do êxito daquele que partiu.

A partir dessas constatações, Sayad (1998) define o que é um imigrante, encerrando o conceito na seguinte afirmação: ele “é uma força de trabalho provisória, temporária, em trânsito.” (p. 54); a exploração da mão-de-obra imigrante é tamanha, que, para o estudioso, usar os termos trabalhador e imigrante em uma mesma frase chega a ser redundante, afinal, para ele, o trabalho é o que assegura a existência do imigrante, o qual acaba se tornando uma espécie de arma nas mãos do patronato.

3. Mulheres africanas exiladas

Retomando a epígrafe do presente artigo, chamamos atenção para a personagem bíblica Agar, situada pela estudiosa Clerc (1999), como precursora das errâncias no deserto. No trecho bíblico que segue, lemos: “Abraão levantou-se cedo, tomou pão e um odre de água que deu a Agar; colocou-lhe a criança sobre os ombros e depois a mandou embora. Ela saiu andando errante no deserto de Bersabeia.” (BÍBLIA DE JERUSALÉM, 2015, p. 60). O papel de patriarca de Abraão, não tem o mesmo status para as mulheres que deram à luz aos seus filhos, os quais possuem destaque na História dos povos árabes. Agar foi uma dessas mulheres, recebendo como recompensa por ter “cedido” o seu útero para conceber um filho de Abraão, a ordem de partir para vagar pelo deserto com o seu filho, sem saber se ambos sobreviveriam.

Conforme a narrativa bíblica, quando Abraão e Sara migraram de Canaã para o Egito, por causa da fome que assolava a cidade onde estavam, um Faraó egípcio “presenteou” Abraão e sua esposa, Sara, com uma mulher escravizada, chamada Agar. Como já eram idosos e ambos desejavam ter filhos, Agar recebeu a determinação de engravidar de Abraão, dando à luz a Ismael. Alguns anos depois, após ter conseguido engravidar e dar à luz a Isaac, irritada com os conflitos entre os dois irmãos, Sara pediu ao esposo que expulsasse Agar e Ismael do seu lar, o qual lhes despede sem nenhum bem ou amparo.

Agar, mulher escravizada e tratada como objeto sexual, possui um histórico de enfrentamento de abusos e de solidão, além de ter diante de si, mais um desafio: expulsa de sua moradia, com uma criança para educar, despossuída de bens, enfrenta a errância no deserto,

mediante o abandono paterno de Abraão. Posteriormente, mediante seus esforços para criar Ismael, ele cresce, constitui uma família e tem doze filhos, dando origem ao povo Ismaelita ao norte da Arábia. O profeta Maomé, fundador da religião Islâmica, afirmava ser descendente da genealogia de Ismael, em linha direta (LIMA, 2016).

Diante do exposto, é possível compreender que os povos árabes se originaram a partir do deslocamento errante de Agar para o deserto, com o seu filho Ismael e, principalmente, dos seus esforços para que a criança não morresse, mesmo em meio a precárias condições de sobrevivência. Porém, os livros que narram a história dos povos árabes, dão pouca ou nenhuma ênfase a Agar, como predecessora ou matrona dos povos árabes; esse destaque é dado tanto a Ismael, quanto ao seu pai, Abraão.

Esse e outros tipos de apagamento da mulher exilada podem ser identificados sem muita dificuldade. Um outro exemplo, é que diversas pesquisas a respeito do exílio, consideram que, a princípio, apenas os homens emigravam e, posteriormente, após conseguirem emprego, eles mandavam recursos para que as suas famílias também fossem (SAYAD, 1998). Contudo, os estudos de Aprile (2020) sinalizam que, na verdade, as mulheres também emigravam, mesmo antes que esse fenômeno social tivesse se tornado coletivo/familiar.

Para a autora, a figura das mulheres imigrantes quebra o estereótipo de um feminino que se dedica aos afazeres domésticos e evidencia a mobilidade feminina, situando então, três categorias de figuras femininas, atreladas ao contexto do exílio: a mulher que fica, mas que não desempenha um papel passivo; ao contrário disso, ela assume as tarefas que antes eram realizadas pelo marido, assegurando o âmbito financeiro da família, participando assim de forma direta do exílio.

Aprile (2020) também destaca a figura da mulher seguidora, cujo papel é o de participar da manutenção das redes familiares. E, por fim, a figura da exilada propriamente dita. A análise dessa estudiosa é feita com base em fontes epistolares e dossiês, observando que as fontes judiciárias privilegiam a figura masculina como predominante na busca de emprego no exterior. Contudo, a mulher também faz parte desse histórico de imigração em diversas sociedades. Essas três figuras femininas nos permitem pensar sobre a importância de políticas de migração feminina e, também, sobre a divisão sexuada das tarefas laborais, especialmente no contexto do exílio.

Assim, seja pelas razões elencadas no início deste artigo, seja por diversas outras razões, o exílio da mulher africana é real, embora seja um fato social geralmente esquecido. Por exemplo, em Gana e em alguns outros países africanos, quando desastres naturais os atingem, a população busca explicações para essas tragédias; e a culpa geralmente recai sobre os ombros das ditas *bruxas*:

Mulheres excêntricas ou extrovertidas – muitas vezes idosas – costumam ser os alvos mais fáceis, e os casos normalmente terminam com a expulsão da ‘culpada’. Atualmente, existem seis campos de bruxas espalhados por Gana, com até mil mulheres em cada um deles. Neles, mulheres exiladas de seus povoados podem viver sem medo de espancamentos, tortura ou até linchamento. Isto é, se forem consideradas inocentes ou passarem por um ritual de purificação.” (WHITAKER, 2012, p. 1).

Além das mulheres idosas, também aquelas que expressam suas próprias opiniões e que obtêm sucesso em seu trabalho, são acusadas de serem *possuídas* por maus espíritos, pois a expectativa sobre as mulheres de Gana, é que sejam submissas ao sistema patriarcal. No campo de Kukuio, após um ritual de corte do pescoço de uma galinha, um homem (considerado sacerdote), determina se a dita *bruxa* é inocente ou culpada (a depender da posição na qual a galinha cai) e, então, sendo inocente, ela é banhada com água considerada *benta*. Caso seja culpada, ela deve ingerir uma poção dita purificadora, feita com sangue de galinha, crânio de macacos e terra (WHITAKER, 2012).

Nesses campos de exílio, as condições de subsistência são precárias. Os barracos são cheios de goteiras e sem acesso à eletricidade ou à água corrente. Esses campos exemplificam o drama da condição da mulher em Gana, que são impelidas ao exílio sendo, muitas vezes, a única forma de sobreviver.

Outro contexto opressor para as mulheres no continente africano, é a restrição dos direitos políticos e civis que rege a religião islâmica, legitimando situações de violência e de exclusão social de mulheres. Tendo entrado na África entre os séculos VII e VIII, pelo Marrocos e pelo Egito, o Islamismo se expandiu principalmente na região Norte, em relação ao deserto do Saara.

Para o islamismo, a mulher deve ser obediente aos homens do seu clã, mas especialmente aos seus maridos, uma vez que eles recebem, dessa religião, autoridade sobre elas, em nome de Alá. Conforme trecho do Alcorão, livro sagrado que rege o Islamismo, na Surah 4, versículo 34:

Os homens têm autoridade sobre as mulheres, pelo que Allah preferiu alguns a outros, e pelo que despendem de suas riquezas. Então, as íntegras são devotas, custódias da honra, na ausência dos maridos, pelo que Allah as custodiou. E àquelas de quem temeis a desobediência, exortai-as, pois, e abandonai-as no leito, e batei-lhes. Então, se elas vos obedecem, não busqueis meios de importuná-las. (ALCORÃO, 2005, p. 133).

Ou seja, mediante qualquer desobediência aos homens da família, o Alcorão chancela o abandono e a agressão à mulher. Aliás, a partir de qualquer indicio de emancipação feminina, a

agressão acontece com o intuito de querer corrigir o que eles julgavam ser um desvio de conduta. É, de fato, uma religião que incentiva a violência contra as mulheres que ousarem buscar a sua emancipação. Assim, algumas mulheres enxergam, no exílio, a única opção de liberdade.

3.1 Infiel: sofrimentos e transgressões

Nesse contexto, se faz importante citar a história de vida de Ayaan Hirsi Ali, registrada no relato autobiográfico *Infidel: A história da mulher que desafiou o Islã* (2012). Nascida na Somália, a personagem-narradora Ayaan é criada sob as prescrições islâmicas. Quando adulta, ela chega à conclusão de que o islamismo é uma religião opressora para as mulheres; a partir de então, descobre determinadas afinidades com os valores ocidentais e, mediante uma crise de fé, decide que a descrença em Alá é o único caminho para a sua emancipação.

Ayaan foi criada pela mãe e pela avó materna, ambas muito fiéis ao Islã. Seu pai raramente visitava a família, pois estava sempre em viagem, militando contra a ditadura comunista que havia se instalado no país. Assim, ela cresceu sob princípios islâmicos e, até a sua adolescência, seguia à risca o que lhe ensinavam em casa e, também, na Madraça (escola corânica): que a mulher deveria se resignar, se esconder, se anular e obedecer aos homens, conforme indica o Alcorão. Caso contrário, ela iria fazê-los pecar e “se desviarem da senda reta” (ALI, 2012, p. 47).

O preço a se pagar por qualquer desobediência a essas prescrições poderia ser a marginalização social, o apedrejamento, o espancamento e, após a morte, o inferno. Assim, ela aprendeu que a obediência aos homens e a Alá seria sempre a melhor opção. Ademais, ela era obrigada a decorar a genealogia do seu pai, pois a linhagem paterna lhe era imposta como a constituição da sua identidade, conforme citação:

‘Aprenda bem isso’, diz minha avó, brandindo uma vara na minha direção. ‘Os nomes lhe darão força. São a sua linhagem. Se você os honrar, eles a manterão viva. Se os desonrar, você vai ser prescrita. Não será ninguém. Há de levar uma vida desgraçada e há de morrer sozinha. Repita.’ (ALI, 2012, p. 14).

A menor recusa para a memorização da genealogia paterna, seria motivo de espancamento e de promessa de solidão vindoura.

Aos cinco anos de idade, sem nada compreender, Ayann foi submetida à clitorectomia. Apenas anos mais tarde lhe explicaram que tal mutilação serviu para lhe purificar os pecados, de modo a lhe preservar a honra. A mutilação genital feminina é feita para impedir que as mulheres

se relacionem sexualmente antes do casamento, além da pretensão de que esse procedimento elimine a libido, impedindo as mulheres de sentirem prazer através de estímulos manuais do seu órgão genital.

Compreendemos, nesse estudo, que essa crueldade pretende forçar a mulher a ter a sua primeira relação sexual após o casamento (convencionalmente arranjado), uma vez que as meninas islâmicas são preparadas desde cedo para a concretização desse objetivo. Essa mutilação provoca, frequentemente, infecções na região genital, sangramentos e até mesmo mortes, devido a infecções generalizadas, além do trauma psicológico causado nas vítimas, conforme excerto:

Fazendo um gesto amplo, vovó disse: 'Quando esse kintir comprido for retirado, você e sua irmã ficarão puras'. Pelas palavras e gestos dela, concluí que aquele abominável kintir, o meu clitóris, acabaria crescendo tanto, que um dia começaria a balançar entre as minhas pernas. Ela agarrou o meu tronco do mesmo modo que tinha prendido Mahad. Duas outras mulheres abriram as minhas pernas. O homem, que provavelmente era um circuncidador itinerante tradicional do clã dos ferreiros, pegou a tesoura. Com a outra mão, segurou o lugar entre as minhas pernas e começou a puxá-lo e espremê-lo, como quando vovó ordenava uma cabra. 'Ai', disse uma das mulheres, 'ai está o kintir'. Então o homem aproximou a tesoura e começou a cortar os meus pequenos lábios e o meu clitóris. Ouvi o barulho, feito o de um açougueiro ao tirar a gordura de um pedaço de carne. Uma dor aguda se espalhou no meu sexo, uma dor indescritível, e soltei um berro. Então veio a sutura, a agulha comprida, rombuda, a transpassar canhestramente os meus grandes lábios ensanguentados, os meus gritos desesperados de protesto. (...). (ALI, 2012, p. 49).

Na narrativa em questão, a descrição da cena da clitorectomia feita em Ayaan, descrita acima, é uma das mais dolorosas. Junto com ela, a sua irmã também foi submetida a essa tortura. Nas sociedades islâmicas, as meninas não infibuladas são discriminadas, consideradas prostitutas e, dificilmente, são escolhidas como esposas, sendo assim excluídas socialmente de seus clãs familiares.

A mãe de Ayaan a batia em quase todas as circunstâncias, sob o pretexto de que aquilo era necessário para que ela aprendesse a obedecer. Ainda na fase da adolescência, o professor particular de Alcorão a espanca, por ela ter se recusado a assistir à aula. Ayaan estava muito cansada por ter executado diversas tarefas domésticas sob as ordens de sua mãe. Por essa razão, não tinha forças para a aula de Alcorão. O espancamento causou uma fratura em seu crânio, dentre outros graves traumas. No dia seguinte a essa agressão, a sua mãe lhe bateu, para obrigá-la a ir à escola (com mãos e pernas amarradas, sem direito de defesa), ignorando o estado

deplorável em que ela se encontrava. Toda a sua história é perpassada pelo tolhimento de seus direitos de escolha e da obrigatoriedade em obedecer a vontade dos outros.

Devido à guerra civil instalada na Somália, o pai de Ayaan solicitou que a família fosse morar na Arábia Saudita. Pouco tempo depois, por razões políticas, logo precisaram migrar outra vez. A família então se muda para a Etiópia e, posteriormente, para o Quênia. Por ocasião de um casamento arranjado pelo seu pai, Ayaan estava sendo obrigada a ir morar no Canadá, com seu futuro marido. Mas, ao chegar na Alemanha, ela foge para buscar asilo na Holanda, onde adquire cidadania holandesa, trabalhando como intérprete, tradutora e secretária. Ela também fez um curso superior de Ciências Políticas e foi eleita membro da Câmara dos Representantes do Parlamento holandês, representando o Partido Popular para a Liberdade e Democracia (em 2003).

Na Holanda, algumas questões políticas a incomodavam de sobremaneira. Quando viveu em um abrigo para estrangeiros, Ayaan conheceu pessoas de diversas nacionalidades. Devido às políticas de imigração, ela foi distribuída para moradias partilhadas com pessoas dessa mesma religião. A partir de então, passou a observar o comportamento de islâmicos em terras holandesas. E o que ela via, comumente, era que essas pessoas buscavam agrupamentos isolados, preservando os seus valores e suas práticas culturais. Dentre essas práticas, a opressão e a violência contra as mulheres era o que mais a incomodava.

A maior parte das mulheres islâmicas que conheceu, sofria agressões físicas e verbais por parte de seus esposos, os quais se achavam superiores às suas mulheres, justamente porque é assim que estabelece o Islã, ou seja, é um sistema de fé, que rege a moralidade. Também, mutilação genital feminina continuava sendo uma prática recorrente, bem como a utilização do véu que esconde e aprisiona as mulheres, sem o direito de saírem sozinhas na rua.

Nesse contexto, chamamos atenção para a indiferença estabelecida: por um lado, os islâmicos radicalistas veem a opressão às mulheres como algo natural; enquanto os islâmicos liberais acham melhor não se envolver no problema dos outros. Por outro lado, o governo holandês mantinha a sua política de incentivo à preservação dos valores culturais dos exilados que lá habitavam e, por isso, não intervinha nessas situações. Um dos exemplos desse incentivo, era a permissão para que as crianças e os jovens frequentassem escolas corânicas, o que apenas perpetuava a ideologia islâmica de opressão às mulheres, bem como o cultivo do ódio aos que tinham outras crenças, fomentando assim a intolerância religiosa, tendo como consequência diversos ataques terroristas.

Para Ayaan, deveriam ser realizadas mudanças nas políticas de imigração da Holanda. Através delas, os exilados deveriam se adequar à sociedade de recepção, respeitando os seus valores e as suas leis e, só assim, seriam de fato integrados. Para a autora, o incentivo à

preservação e manutenção dos valores culturais dos exilados causam o isolamento desses grupos, além de darem chancela para que eles continuem enxergando os povos de demais crenças como pecadores condenados por Alá e, assim, se limitem a socializar apenas com pessoas da mesma religião e, muitas vezes apenas com as que são da mesma nacionalidade e/ou do mesmo clã.

Algumas dessas ações de incentivo à manutenção cultural islâmica pontuadas pela autora vão desde projetos habitacionais de bairros específicos para muçulmanos e, também, para a construção de Mesquitas e de escolas corânicas (cujo funcionamento pretende obrigar as crianças islâmicas a não questionarem a sua própria fé), à implantação de antenas parabólicas sintonizadas na televisão marroquina ou turca, em canais de doutrinação e de pregação de intolerância aos ditos infiéis.

Todas essas conclusões a que chegou, a levaram a apostatar da fé e a publicar artigos, além de dar algumas entrevistas, expondo o seu ponto de vista. A partir daí, Ayaan passou a sofrer vários tipos de perseguições e ameaças de morte. Em 2004, ela escreveu um roteiro de um curta-metragem, juntamente com seu amigo Theo Van Gogh, intitulado *Submission*, um filme que retrata a opressão das mulheres sob a lei islâmica. Van Gogh foi assassinado no mesmo ano de lançamento do filme, por Mohammed Bouyeri, um terrorista islâmico marroquino-holandês. Junto ao corpo, foi deixado um bilhete ameaçando a vida da escritora.

Por causa da intensificação das perseguições e ameaças de morte, ela se mudou para os Estados Unidos, onde adquiriu cidadania e vive até os dias de hoje. De origem somali, Ayaan é um exemplo de mulher muçulmana que utilizou a escrita para erigir a sua emancipação no contexto do exílio, tendo imigrado para cinco países: a Arábia Saudita, a Etiópia, o Quênia, a Holanda e os Estados Unidos.

Além de Ayann, diversas escritoras exiladas, inseridas no contexto islâmico, denunciaram, em suas obras literárias, as forças opressoras que tolhem os direitos das mulheres. Algumas, inclusive, comparam a subalternização feminina com a subserviência a que foi submetido o colonizado (BONNICI, 2009), considerando a mulher da colônia como alguém que é duplamente colonizada.

3.2 *Nulle part dans la maison de mon père* : traumas e insubmissões

A escritora magrebina Fatima-Zohra Imalayène (1936-2015), conhecida como Assia Djebar (pseudônimo), nasceu em Cherchel, na Argélia, em uma família da pequena burguesia

tradicional argelina e filha de Tahar, professor de uma escola primária francesa no interior da Argélia e de Bahia Sahraoui, descendente berbere. A vida de Djebbar toma um rumo diferente do das demais mulheres da cultura islâmica quando o seu pai a inscreve em uma escola francesa, aos cinco anos de idade (SOARES, 1990). Sendo de família burguesa, ela foi uma das raras mulheres argelinas que tiveram acesso à escolarização, uma vez que, culturalmente, a incumbência da mulher dentro da religião islâmica – predominante na região africana do Magrebe – é a de cuidar dos afazeres domésticos e de educar os filhos.

É dentro desse contexto que cresce Fatima Zohra. Contudo, ela não esteve imersa nessa realidade de interdições durante toda a vida, pois buscou exílio na França, logo que alcançou a maioridade. Em seu último romance, intitulado *Nulle part dans la maison de mon père* (DJE BAR, 2007), a autora põe em cena as suas lembranças pessoais de infância, de adolescência e de vida adulta, ainda em sua comunidade de origem – na Argélia. Diversos momentos traumáticos são colocados em voga, delineando uma espécie de escrita reparadora, que visa estabilizar e compreender as situações problemáticas vivenciadas.

A título de exemplo, citamos o episódio no qual, diante de outras crianças, a personagem-narradora Fatima se sente como uma estrangeira em sua Terra Natal, devido ao fato de estar usando uma roupa aos moldes franceses, que o seu pai (professor de uma escola francesa, na Argélia), havia lhe apresentado. As crianças ao seu redor caçoavam de Fatima, por causa de suas vestes e, por isso, a personagem indaga:

- Ela está vestida como uma francesinha! Disse ela, irônica ou invejosa, em direção à minha mãe que sorri e não diz nada. (...). 'Sim, insiste outra menina, em tom de empolgação, o seu pai lhe compra bonecas... não como as que fabricamos nós mesmas, de retalhos e de palitos de madeira, não... Verdadeiras bonecas como as dos franceses!' Eu me calo; me sinto estranha, estrangeira, por causa desses comentários indiscretos. (...) Isso é uma forma de exclusão ou uma graça? (DJE BAR, 2007, p. 17-18.)⁴

Exclusão ou graça? Em um contexto colonial no qual a França realiza uma imposição cultural e obriga os argelinos a adotarem modos de vida franceses, a personagem Fatima se percebe diferente dos seus conterrâneos e não compreende quais as consequências de estar entre dois mundos, entre duas culturas, entre duas línguas. Assim, ela demonstra a sua percepção sobre o seu país de origem como um mundo sem heranças, no qual seus cidadãos são impelidos

⁴ 'Elle est habillée comme une petite française !' S'exclame-t-elle, ironique ou envieuse, en direction de ma mère qui sourit, ne dit rien. (...). 'Mais oui, insiste une troisième sur un ton excité, son père lui achète, dit-on, des poupées... pas comme celles que nous fabriquons nous-mêmes, avec des chiffons et des baguettes de bois, non... (elle rêve, nostalgique) de vraies poupées comme chez les Français !' Je me tais, je me sens soudain étrange, étrangère à cause de ces menus commérages. (...). Une forme d'exclusion – ou une grâce ? (DJE BAR, 2007, p. 17-18.)

a fugir dessa realidade. Compreendemos que se trata do desejo da personagem de buscar, no exílio, um meio de emancipação e de autocompreensão, conforme excerto:

A colônia é um mundo sem herdeiros, sem herança. As crianças dos dois lados não viverão na casa dos seus pais! E se eles tiverem antepassados, eles terão deixado apenas o rancor compartilhado, na melhor das hipóteses o esquecimento, na maioria das vezes o desejo de partir, de fugir, de negar, de buscar um horizonte qualquer para, em seus lençóis crepusculares, fugir... (DJEBAR, 2007, p. 37-38).⁵

Tendo conhecido modos culturais diferentes dos argelinos, a personagem-narradora consegue perceber que a cultura francesa permite à mulher certa liberdade de expressão e de direitos; fato que não ocorre na cultura argelina, regida pelos ideais islâmicos, que factualmente oprimem a mulher. Por isso, quando criança, Fatima tende a assimilar a cultura francesa com mais facilidade, chegando a aprender a andar de bicicleta em um cenário a céu aberto, situação que não agradou ao seu pai, o qual teve uma reação furiosa, chegando a exclamar:



‘– Eu não quero, eu não quero – repete ele muito alto à minha mãe, recolhida e silenciosa -, eu não quero que a minha filha mostre suas pernas subindo à bicicleta!’ (...) Eu me lembro dessa ferida que me incomoda, como se ele tivesse tatuado, ainda nesse momento no qual escrevo, mais de meio século mais tarde.” (DJEBAR, 2007, p. 57).

A personagem narra essa situação, caracterizando-a como uma ferida que incomoda e que não sara, visto que é comparada a uma tatuagem, a qual dificilmente pode ser removida da pele humana. Ser proibida de andar de bicicleta, ser caçoada por portar vestes francesas, ser proibida de comer carne bovina, ser proibida de publicar seus livros, todos esses são exemplos de opressões pelas quais a personagem Fatima passou em sua comunidade de origem e que certamente contribuíram para que buscasse o exílio na França.

A escritora Assia Djebar, exilada na França aos 18 anos, enfrentou muitas dificuldades, que a fizeram retornar para o Magrebe. Porém, sendo essa estrangeira sem lugar, definida por Sayad (1998), ela ficou entre idas e vindas entre a França e alguns países do Magrebe africano, residindo, ao final de sua vida, nos Estados Unidos da América, chegando a falecer em Paris, na França, no ano de 2015.

Considerações finais

⁵ La colonie est un monde sans héritiers, sans héritage. Les enfants des deux bords ne vivront pas dans la maison de leurs pères ! Et s'ils ont tous des ancêtres, ceux-ci ne leur auront laissé que la rancune en partage, au mieux l'oubli, le plus souvent le désir de partir, de fuir, de renier, de chercher n'importe quel horizon pour, dans ses draps de crépuscule, s'enfourir... (DJEBAR, 2007, p. 37-38).

À guisa de conclusão, compreendemos que as escritoras Ayaan Hirsi Ali e Assia Djebar, sendo a primeira de nacionalidade somali e, a segunda, argelina, ambas escritoras africanas exiladas, utilizaram a escrita literária como uma forma de buscar sua emancipação e liberdade, outrora tolhidas pelos ditames de suas respectivas culturas de origem, nos dois casos, influenciadas pela religião islâmica.

Na obra de Ali (2012), são apontadas algumas problemáticas em relação às políticas de integração dos imigrantes, na Holanda, sendo a maior delas, o incentivo à perpetuação das práticas culturais de origem desses imigrantes (muitos deles islâmicos). A autora denuncia, de uma forma mais direta, o islamismo como uma religião opressora para as mulheres; fato que a levou a buscar o exílio como rota de fuga.

Do mesmo modo, a escritora Assia Djebar, de forma indireta, faz a mesma denúncia, citando aspectos culturais argelinos que lhe parecem sufocar e prender, uma vez que lhe causaram, inclusive, traumas insuperáveis. Assim, a saída para a busca da emancipação, do estudo e da liberdade individual se dá, a partir do exílio na França e, posteriormente, nos Estados Unidos.

Quanto à problemática apontada nos estudos de Sayad (1998) sobre esse mesmo tema, que sinaliza a questão das moradias oferecidas aos IM, as quais, além de apresentarem péssimas condições, muitas vezes são moradias coletivas para agrupamentos de indivíduos advindos de uma mesma região (mesma tribo, país ou continente). Contudo, tal agrupamento acaba segregando esses indivíduos, fazendo com que eles estejam sempre próximos àqueles que se encontram na mesma condição dita provisória e, por consequência, pouco próximos dos considerados cidadãos nacionais do país de recepção.

Esse distanciamento entre os considerados cidadãos nacionais e os imigrantes se delinea ainda mais, quando se percebe que as ações ditas educativas e civilizadoras de integração e de reaculturação (resgate da cultura de origem) têm por objetivo segregar os imigrantes e fazê-los acreditar que ali não é o seu lugar.

Para o estudioso argelino, uma solução para os impasses existentes nas problemáticas que envolvem os imigrantes, seria justamente a ausência de políticas específicas para eles, pois, essa demarcação funciona como um delineamento do não-pertencimento desses indivíduos às sociedades de recepção; ao invés de integrá-los, essas políticas os segregam. Assim também defendeu Ali (2012), quando foi eleita deputada na Holanda. Assia Djebar não evidenciou essas denúncias em suas obras, mas, na verdade, buscou fazer ouvir o clamor daquelas que foram

silenciadas pelo patriarcalismo e pela opressão islâmica – aquelas a quem chama de *irmãs ancestrais*.

Assim, acreditamos que a leitura das obras em estudo, pode levar à compreensão do papel crucial da mulher africana exilada, tanto para a sua comunidade de origem, quanto para a de recepção, fazendo, também, conhecer essa mulher, que utiliza a escrita literária para clamar e denunciar as principais dificuldades que enfrenta no não-lugar do exílio.

Referências

ALCORÃO Sagrado. *Tradução do sentido do Nobre Alcorão* para a língua portuguesa diretamente do árabe. Por Helmi Nasr. Medina: Complexo de Impressão do Rei Fahd, 2005.

ALI, A. H. A. *Infidel - a história da mulher que desafiou o islã*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

APRILE, S. Do exilado à exilada: uma história sexuada da proscricção política além-Mancha e além-Atlântico no segundo Império. *Revista Letras Raras*. Tradução de Maria Rennally Soares da Silva e Francisca Zuleide Duarte de Sousa. Campina Grande: UFCG, vol 9, n1, 2020.

BÍBLIA DE JERUSALÉM, A. T. Gênesis. In: *Bíblia de Jerusalém*. Português. Bíblia Católica: Antigo e Novo Testamentos. Tradução do texto em língua portuguesa diretamente dos originais. São Paulo: Paulus, 2015. p. 60.

BONNICI, T. Teoria e crítica pós-colonialistas. In: *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009: 257-286.

CLERC, J-M. Compte rendu de "DJEBAR Assia, Le roman maghrébin francophone, entre les langues, entre les cultures : quarante ans d'un parcours, Assia Djébar, 1957-1987" tese defendida na Université Paul Valéry de Montpellier III. 1999. 246 p. *Revue Études littéraires africaines*, p. 80-83. DOI: <https://doi.org/10.7202/1042046ar>.

DIÔME, Fatou. *Le Ventre de l'Atlantique*. Paris, Editions Anne Carrière, 2003

DJEBAR, A. *Nulle part dans la maison de mon père*. Paris: Fayard, 2007.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GRANADA, D. CARRENO, I. RAMOS, N. RAMOS, M. C. P. Discutir saúde e imigração no contexto atual de intensa mobilidade humana. *Revista Interface*. São Paulo, UNESP, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/icse/v21n61/1414-3283-icse-21-61-0285.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2019.

LIMA, J. C. *Geopolítica da religião: os movimentos expansionistas do Islã em África séculos VII-XV*. Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016. 103 p. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/RellInternac_LimaJC_1.pdf. Acesso em: 09 de maio de 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Le nombre de migrants internationaux atteint 272 millions, en hausse dans toutes les régions du monde*. New York: ONU, 2019. Disponível em: <https://news.un.org/fr/story/2019/09/1051802>. Acesso em: 26/12/2020.

SAYAD, A. *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. Tradução Cristina Murachco. São Paulo: Editora da USP, 1998.

WHITAKER, K. Milhares de acusadas de bruxaria vivem em campos isolados em Gana. BBC Brasil. 3 set. 2012. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias>. Acesso em: 17 de março de 2020.



As “Carolinas” da vida: a representação da mulher, a partir de uma análise da obra Quarto de Despejo

Maria Jucineide Araújo¹
Adriano Alves Bezerra²

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a representação da mulher pobre e negra, a partir da protagonista Carolina Maria de Jesus, autora/personagem principal do livro: “Quarto de Despejo” (1960). Nesse sentido, exploraremos a obra supracitada realizando uma análise dos problemas enfrentados pelas mulheres pobres, principalmente as negras, no cenário brasileiro, no qual, apesar de tanto tempo, ele ainda se repete atualmente em nossa sociedade. Na problemática do livro, Carolina, moradora de favela que para sobreviver catava papelão, metal, ferro, entre outros utensílios descartados no lixo. Mesmo com pouca instrução escrevia relatos sobre seu drama e de outras mulheres que lutavam diariamente contra a fome, o preconceito e a violência contra a mulher. Denunciando os descasos vivenciados pelos moradores de Canindé, que conviviam com a falta de saneamento básico, moradia, saúde, educação e segurança. Promovendo assim, reflexões sobre as condições sociais, bem como, a situação das mulheres que sofrem maus tratos do marido ou da sociedade devido ao machismo enraizado. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório a partir de uma revisão bibliográfica que dá suporte ao tema e da obra mencionada anteriormente, especialmente os problemas enfrentados pelas mulheres negras e pobres residentes na favela. Ao final desse estudo concluímos que, as mulheres em pleno século XXI ainda sofrem com os preconceitos de gênero e de raça, as quais diariamente têm que lutar contra as desigualdades sociais que são agravadas ainda mais nas camadas mais baixa, essas injustiças sociais ficam mais visíveis quando se trata da mulher negra.

PALAVRAS-CHAVE: Carolinas; Mulheres; Representação; Quarto de Despejo.

1 Introdução

Desde os primórdios da história vivenciamos a subordinação da mulher às determinações do homem, colocando-a em segundo plano em praticamente tudo, como também, desprestigiando suas ações, alegando que o ser feminino não tem capacidade para pensar, e conseqüentemente resolver e decidir nada, visto que para elas só cabe a função e o dever de cuidar da casa e dos filhos.

¹ Pós-Graduação (especialista) e graduação em História pela Universidade Federal de Campina Grande, UFCG. Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, IFPB. Professora de História e Literatura da Educação Básica. Email: jucyharaujo@gmail.com

² Pós-Graduação (especialista) em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Cândido Mendes. Graduando em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, IFPB. Professor de Língua Espanhola da Educação Básica. E-mail: adrianoalves077@gmail.com

Enquanto que o homem é o cérebro, ou seja, o ser que tem o poder e a razão para deliberar as decisões do espaço privado e público. Sendo assim, tudo tinha que ter a aprovação do chefe da família.

Havendo uma preocupação com a “formação” das damas, para elas não transgredirem os bons costumes e as normas estipuladas por uma sociedade controlada pelo o ser masculino. Segundo Rago (1985) *cabia a mulher atentar para os mínimos detalhes da vida cotidiana de cada um dos membros da família, vigiar seus horários.*

Esse modelo almejava formar uma feminilidade voltada para a esposa-dona-de-casa-mãe-de-família, excluindo-as do espaço público. No entanto, esse protótipo não era homogêneo, pois a classe social que o ser feminino pertencia determinava suas ações, havendo diferenciações entre as mulheres ricas e pobres, visto que ambas não tinham os mesmos privilégios econômicos.

As mulheres que nascessem em um lar próspero teriam uma vida regrada de luxos, mas vigiadas por seus pais e eram preparadas para o casamento. Enquanto que as moças de camadas sociais mais baixas, para ajudar a sua família trabalhavam fora, geralmente em casa de família, fábricas, vendendo doces, lavando roupas, entre outros serviços secundários.

Mas, isso não significava que elas tinham a liberdade de escolhas, ao contrário, quanto mais elas ocupavam os espaços públicos, mais recaiam sobre elas exigências morais, tais como manter-se puras, longe da vida mundana.

Além do discurso moralista, também recai sobre as mulheres trabalhadoras a culpabilidade de abandonar o lar, os filhos e o marido à própria sorte, sem nenhum respaldo por parte da mãe/esposa. Porém, o que se percebe na realidade é que as mulheres, ao adentrarem no mercado de trabalho, acabam acumulando diversas funções, dentre elas, cuidar da casa, dos filhos, do marido e cumprir a carga horária determinada por seu patrão, que na maioria das vezes quer se aproveitar de suas funcionárias, assediando moralmente e/ou sexualmente.

Sendo assim, as mulheres, por muito tempo, foram tão menosprezadas que não participavam da vida pública. Como também, não existiam para a escrita da história, ou seja, suas histórias, angústias, aflições não eram contadas pela historiografia.

Nesta perspectiva observamos que para muitos historiadores anteriores a Escola dos Annales³, somente os grandes feitos e as pessoas poderosas e do sexo masculino deveriam ser retratadas nas diversas tessituras históricas.

Mas, felizmente, essa situação a partir do século XX passara por modificações com base nas discussões proferidas pela a Nova História⁴, de acordo com BURKE (1992) *“a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana. “Tudo tem uma história”*.

Com essa nova corrente historiográfica há uma renovação e ampliação no panorama das pesquisas históricas, incorporando temas que antes eram totalmente ignorados, como por exemplo: corpo, infância, velhice, morte, loucura, mulher, entre outros. No entanto, essa abertura nos estudos sobre as mulheres não significou que elas vivenciassem isso na prática, visto que a sociedade continuava colocando-as em segundo plano, principalmente se estas almejam profissões de destaques, logo são taxadas de incapazes, que não têm a aptidão necessária para desenvolver as atividades exigidas para aquela função.

E essa situação tende a piorar mais quando essas mulheres são negras e pobres, as quais são marginalizadas pela sociedade. E muitas das vezes sofrem assédio moral e sexual, sendo chantageadas por seus patrões.

Neste contexto observamos que as mulheres não sofrem somente com a violência estrutural, mas também de gênero, como bem expõe Soihet (2011) *“não só a violência estrutural que incidia sobre as mulheres, mas também aquelas formas específicas decorrentes de sua condição de gênero”*.

Pensando nisto, este artigo objetiva trazer reflexões sobre a representação da mulher na obra Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus, apontando debates que permitem pensar a condição das mulheres pobres e negras que vivenciam de maneira cruel as desigualdades sociais e de gêneros provocadas por uma sociedade machista e capitalista.

³ A própria discussão sobre o que foi o grupo dos Annales já indica a complexidade de exame do tema. Entre os intelectuais as discordâncias se sobrepõem continuamente quanto à contribuição do grupo francês. Assim, a historiografia dos Annales é identificada como sendo “Movimento dos Annales” ou “Escola dos Annales” e também como paradigma ou grupo de paradigmas. Outros utilizam o termo Nouvelle Histoire referindo-se a todo o movimento dos Annales e há ainda aqueles que identificam como Nouvelle Histoire um período a partir do qual, o grupo dos Annales muda de direção, de abordagem e altera, em relação às primeiras gerações dos Annales, o enfoque da metodologia na feitura da história, seus objetos e fontes.(OLIVEIRA, 2011)

⁴ A expressão “ a nova história” é mais bem conhecida na França. La nouvelle histoire é o título de uma coleção de ensaios editada pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff. (BURKE, 1992).

Essas desigualdades socioeconômicas e culturais estão presentes em nossa sociedade desde o Brasil colonial, e infelizmente depois de vários anos ainda não superamos essa condição de julgar as pessoas por suas condições financeiras e pelo o gênero.

2 Quarto de Despejo: Relatos de Sofrimentos Vivenciados por Mulheres Esquecidas pela Sociedade

A obra Quarto de Despejo foi publicada pela primeira vez em 1960, a qual reuniu 20 diários de Carolina Maria de Jesus, autora e personagem principal das diversas histórias que passam na favela de Canindé, Estado de São Paulo. Desde que iniciou suas tessituras sobre o cotidiano dos “favelados”, a escritora sonhava em publicar seus textos, e através deles conseguir melhorar de vida, para atingir um dos seus grandes objetivos, sair da favela, como observamos nesta passagem: *“Oh! se eu pudesse mudar daqui para um nucleo mais decente.”* (JESUS, 1960. p 14.).

No entanto, para almejar seu grande objetivo, ela teve que ultrapassar várias barreiras, dentre elas, as questões sociais e de gênero, visto que a maioria das pessoas criticava Carolina por estar sempre escrevendo, questionando como uma negra da favela iria publicar seus rabiscos em alguma editora ou jornal.

Mas, isso nunca a impediu de escrever, pelo contrário, ela se utilizava dessas críticas para buscar mais força e determinação para a composição do seu diário, que acabou se tornando um sucesso de vendas no mundo inteiro.

Outro fato que a autora teve que superar foi a falta de recursos financeiros para comprar cadernos e tinta para relatar o dia-a-dia da favela. No entanto, algumas pessoas acabaram ajudando-a, dando os materiais necessários para seus relatos diários.

Vale ressaltar, que o livro “Quarto de despejo” é baseado em fatos reais, contados por Carolina Maria de Jesus, uma mulher negra, pobre, moradora de favela, que tinha como “diversão” e alento escrever os fatos que decorriam em sua vida e das pessoas que estava em seu cotidiano.

Apesar de ser uma obra que teve sua primeira edição publicada em 1960, o conteúdo desta continua sendo muito atual, visto que a mulher, ainda que tenha conseguido várias conquistas, infelizmente ainda enfrenta muitas dificuldades em uma sociedade que insiste no racismo e no preconceito de classe e gênero.

Ao ler a obra, nos deparamos com uma realidade que ainda permanece em se fazer presente nos quatro cantos do Brasil. Sabemos que existem diversas Carolinas por aí, como ela, lutando para não morrerem de fome, para serem respeitadas, para cuidarem dos filhos e fazê-los cidadãos bem sucedidos e com uma vida melhor que a que têm.

Essas mulheres, mesmo com o cansaço e as adversidades do dia-a-dia, não se deixam abater, pois têm a consciência que o sustento da sua família depende delas. Elas são guerreiras anônimas que lutam por mais igualdade social e de gênero, mas que constantemente têm que se impor diante das ações preconceituosas tão presentes no seu cotidiano.

3 Quem escreve também espanta seus males

Carolina nasceu em 14 de março de 1914 na cidade de Sacramento, em Minas Gerais, desde a sua infância teve que superar os percalços que a vida foi colocando em seu caminho, mas isso nunca a impediu de sonhar e lutar pelos seus ideais.

Um dos seus grandes sonhos era ser educadora, no entanto, isso não foi possível realizar, visto que, desde muito cedo, teve que deixar seus estudos para trabalhar como doméstica em casa de família, todavia isso não significou que o ato da leitura e escrita estivesse fora da sua vida, pelo contrário, esse era um hábito constante no seu cotidiano.

Carolina, apesar de todas as dificuldades, ela tinha um sonho: ver seus diários publicados. Queria que conhecessem sua história, suas lutas, as injustiças que passavam e às vezes queria apenas contar tudo em forma de um desabafo, para aliviar seu fardo. Há um momento em que fala do sonho que sua mãe tinha para ela, de tornar-se uma professora. Porém, admite que este sonho, por “contingências” da vida, fora impossibilitado.

Percebe-se, no decorrer da obra, que Carolina, apesar de pouco estudo, apresenta certa habilidade para escrever, especialmente seus anseios. O sonho que tinha de melhorar de vida, sair da favela, mas também escrevia para aliviar seu sofrimento.

Se considerarmos a ideia de letramento sabemos que é preciso atentar para o fato de que às vezes uma pessoa semianalfabeta pode apresentar um nível elevado de letramento se esta for, por exemplo, como a Carolina, que gostava de ler e escrever. A autora e personagem relata que estudou por apenas dois anos: “Tenho apenas dois anos de grupo escolar, mas procurei formar

meu caráter.” (JESUS, 1960, p. 13). Lia obras literárias, como contos, lia revistas e jornais, e também gostava de escrever, como podemos perceber no trecho seguinte:

Aproveitei a minha calma interior para eu ler. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para aquecer-me. Li um conto. Quando iniciei outro surgiu os filhos pedindo pão. Escrevi um bilhete e dei ao meu filho João José para ir ao Arnaldo comprar um sabão, dois melhoraes e o resto pão. (JESUS, 1960. p 10).

É possível perceber que Carolina usa o ato de escrever como forma de se livrar de angústias, para se libertar de atos impensáveis. “Quando eu fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. sento no quintal e escrevo.” (JESUS, 1960, p. 19). Para Benetti e Oliveira (2016) o ato de escrever pode apresentar um valor terapêutico. Ou seja, o ato de escrever poderá permitir que uma pessoa acalme suas angústias, alivie seus sofrimentos e busque o bem-estar físico e mental (BENETTI; OLIVEIRA, 2016). Ela escrevia quando ficava nervosa, enquanto trabalhava, quando não tinha mais ânimo para viver.

Segundo Benetti e Oliveira (2016) traduzir uma experiência em linguagem é uma maneira de torná-la mais visível, mais concreta e acessível. O que proporcionará melhorias ao nosso ego, aumentando a capacidade de pensar em mais do que uma coisa de cada vez. Sabemos que o fato de extravasar nossas emoções já é algo benigno. O fato de transformar sentimentos em palavras pode trazer benefícios à saúde através da catarse. Sobre catarse recorreremos às palavras de Duarte (2019), o qual diz:

[...] o processo catártico é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano. (DUARTE, 2019, p. 3).

Diante disso, podemos considerar alguns benefícios à saúde emocional da personagem com diversos problemas de caráter social, cultural e pessoal. Muitas vezes, esta variava muito de humor. Isso fica evidente, por exemplo, quando analisamos os seguintes trechos:

Eu sou muito alegre. Todas as manhãs eu canto. Sou como as aves, que cantam apenas ao amanhecer. De manhã eu estou sempre alegre. A primeira coisa que faço é abrir a janela e contemplar o espaço. (JESUS, 1960. p 23).

Levantei nervosa. Com vontade de morrer. Já que os pobres estão mal colocados, para que viver? Será que os pobres de outro País sofrem igual aos pobres do Brasil? Eu estava descontente que até cheguei a brigar com meu filho José Carlos sem motivo. (JESUS, 1960. p 29).

No primeiro momento, Carolina expressa grande felicidade ao acordar. Nem parece que quem escrevera tal texto tenha sido alguém com apenas dois anos de “colégio”. É capaz de fazer analogias atraentes: “*sou como as aves que cantam apenas ao amanhecer*”. Sendo até capaz de usar figuras de linguagem.

Já no segundo momento a personagem demonstra um imenso pesar. Seu sofrimento por ser pobre. Já não temos a mesma Carolina. A que desperta sempre feliz. Está refletindo sobre sua existência. Sente vontade de morrer. Algumas vezes ela chega até falar em suicídio. “*Quero ver como é que eu vou morrer. Ninguém deve alimentar a ideia de suicídio. Mas hoje em dia os que vivem até chegar a hora da morte é um herói.*” (JESUS, 1960, p. 55); “*Quando eu fiquei doente eu andava até querendo suicidar por falta de recursos.*” (JESUS, 1960, p. 55).

Na narrativa de seus diários percebe-se alguns erros ortográficos, de pontuação e de concordância. Tomando como exemplo o último fragmento citado, temos problemas de acentuação: “ninguem, suicídio e herói”, de concordância: o primeiro período da frase “os que vivem até chegar a hora da morte” não concorda com seu complemento “é um herói”, dentre vários outros problemas que encontramos durante a leitura. Entretanto, não se pode negar que para alguém semianalfabeta, ela escreve de maneira coerente e os leitores conseguem compreender a mensagem que Carolina quer transmitir.

Para Benetti e Oliveira (2016) escrever sobre experiências, sentimentos e pensamentos pode ter grande valor terapêutico, considerando que este processo favorece reflexões que possibilitam analisar cada experiência vivida de diversos ângulos. Além disso, é incontestável que o ato de escrever e ler nos torna cada vez mais habilidosos nesta prática.

4 Carolina: Uma mulher que lutara contra a fome para ter e dar dignidade aos filhos

Carolina era uma mulher muito disposta que se via obrigada a sair diariamente para catar papel, metal, dentre outros materiais recicláveis para poder ter o que comer. Os dias que a

deixavam mais atordoada eram aqueles em que choviam, pois quando isso acontecia, ela não podia sair para catar papel, o que fazia com que ficasse nervosa, com medo de faltar comida para seus filhos. Algumas das principais coisas que comprava ao receber dinheiro era pão e sabão. Além de catadora, Carolina lavava roupa para fora para ganhar alguns cruzeiros (moeda da época), mas às vezes não tinha dinheiro nem para comprar o sabão.

Mãe solteira de três filhos: João José, José Carlos e Vera Eunice, Carolina tinha que dar de conta de tudo só. Não possuía um companheiro e não queria. Tomava como experiência o sofrimento das vizinhas e por isso não se lamentava por ter que dar conta de tudo. De forma quase monótona, ela descreve em seus diários que compõem a obra “Quarto de despejo”, sua luta: Sair para catar papel, vender para comprar alimentos e coisas essenciais, na maioria das vezes o dinheiro não dava. O trecho a seguir mostra um pouco de sua luta diária:

26 DE MAIO Amanheceu chovendo. E eu tenho só 4 cruzeiros, e um pouco de comida que sobrou de ontem e uns ossos. Fui buscar água para por os osso ferver. Ainda tem um pouco de macarrão, eu faço uma sopa para os meninos. Vi uma visinha lavando feijão. Fiquei com inveja. (...) Faz duas semanas que eu não lavo roupas por não ter sabão. Vendi umas tabuas por 40 cruzeiros. A mulher disse-me que paga hoje. Se ela pagar eu compro sabão. (JESUS, 1960, p. 39).

A sua luta para conseguir o que comer para si e seus filhos era constante. Às vezes só tinha pão duro para comer, outras vezes só tinha ossos que ganhava em um açougue. O medo de não poder ter uma alimentação digna para seus filhos atormentava Carolina diariamente. “Como é horrível ver um filho comer e perguntar: “Tem mais?.” esta palavra “tem mais” fica oscilando dentro do cérebro de uma mãe que olha as panela e não tem mais.” (JESUS, 1960, p 34). Seu trabalho era intenso, pois às vezes o que ganhava não era suficiente para comprar o básico. O que a fazia pedir aos vizinhos e até recorrer a comida vencida ou em mau estado do lixo:

[...] comi aquele macarrão do lixo com receio de morrer, porque em 1953 eu vendia ferro lá no Zinho. Havia um pretinho bonitinho. Ele ia vender ferro lá no Zinho. Ele era jovem e dizia que quem deve catar papel são os velhos. Um dia eu ia vender ferro quando parei na Avenida Bom Jardim. No lixão, como é denominado o local. Os lixeiros haviam jogado carne no lixo. E ele escolheu uns pedaços: Disse-me: _ leva, Carolina. Dá para comer. Deu-me uns pedaços. Para não maguá-lo aceitei. Procurei convencê-lo a não comer aquela

carne. Para comer os pães duros ruidos pelos ratos. Ele disse-me que não. [...] No outro dia encontraram o pretinho morto.” (JESUS, 1960, p 35-36).

Como sua renda dependia das lavagens de roupas que fazia para fora e do dinheiro que conseguia das vendas dos recicláveis, Carolina passava por maus bocados, como constatamos no trecho acima. E quando conseguia uma alimentação melhor ela ficava extremamente feliz: “Eu já fiz almoço - hoje foi almoço. Tinha arroz, feijão e repolho e linguiça. Quando eu faço quatro pratos penso que sou alguém. Quando vejo meus filhos comendo arroz e feijão, o alimento que não está ao alcance do favelado, fico sorrindo a toa.” (JESUS, 1960, p 44).

Diante disso, percebemos que Carolina era uma mulher sonhadora, mas ao mesmo tempo tinha como prioridade fornecer aos seus filhos uma vida digna com acesso a uma boa educação, saúde e três refeições diárias. Vemos, através da obra, uma mãe que fazia de tudo para os seus filhos terem ao menos o que comer uma vez ao dia.

Essa situação aos poucos foi superada através das vendas de suas obras, que tanto era criticada por constantemente está escrevendo em seus cadernos, que muitas vezes eram adquiridos nos lixos das ruas que ela percorria na grande São Paulo.

Considerações Finais

A partir deste ensaio, concluímos que a história das mulheres é marcada por lutas diárias, visto que desde os primórdios elas foram menosprezadas pela a sociedade, apontando-as como o sexo frágil, que não tinham o domínio da razão, por isso deveriam ser controladas por um homem, o ser possuidor do “cérebro”, e conseqüentemente, da razão e do poder.

No entanto, além do preconceito de gênero, o ser feminino que pertencesse à classe social baixa tinha ainda que lutar contra as desigualdades sociais que flagelam suas vidas, não dando oportunidades de crescimento profissional e pessoal. Além desses dois fatores mencionados anteriormente, ainda existia a discriminação de cor, o que condicionava a mulher a um papel submisso e degradante.

Todas essas características citadas nas linhas anteriores corroboram a obra “Quarto de despejo” onde constatamos que Carolina representa, ainda hoje, muitas mulheres brasileiras que

sofrem por serem pobres e/ou negras em uma sociedade injusta e preconceituosa. O sofrimento fica mais intenso ainda quando estas são mães que muitas vezes passam pelas mais diversas provações para poder viver de forma digna.

Percebemos que embora esta mulher tenha tido pouco tempo de estudo, ela possuía o dom de escrever. Escrevendo, ela conseguia expressar seus anseios, denunciar situações de sofrimentos, além de através desse ato conseguir manter-se mentalmente bem, já que, de acordo com Benetti e Oliveira (2016), a escrita pode ter um valor terapêutico em nossas vidas.

Carolina de Jesus é uma das muitas Carolinas dessa vida que lutam para vencer a fome, o preconceito de raça, o machismo e a violência doméstica. E ela vai além, pois se utiliza das suas histórias para denunciar as desigualdades sociais vivenciadas por ela e as demais pessoas da favela do Canindé, na cidade de São Paulo. Portanto, suas tessituras são uma maneira encontrada pela escritora para não deixar as injustiças camufladas, pelo o contrário, ela queria dar visibilidade às más condições que vivia diariamente, e infelizmente essa é a realidade de grande parte da população brasileira, em pleno século XXI, que mal consegue as três refeições diárias e sofre constantemente pela cor da pele e de gênero.

Referências

BENETTI, Idonézia Collodel; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. *O Poder terapêutico da escrita: quando o silêncio fala alto*. Cadernos Brasileiros de Saúde Mental, ISSN 1984-2147, Florianópolis, v.8, n.19, p.67-77, 2016.

BURKE, Peter. *Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro*. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

DUARTE, Newton. *A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica*. Pro-Posições vol.30: Campinas, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>. Acesso em: 14 de junho de 2020.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de Despejo – diário de uma favelada*. São Paulo: Francisco Alves, 1960. São Paulo: Ática, 2001.

RAGO, Luiza Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar, Brasil, 1890 -1930*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SOIBER, Rachel. *Mulheres Pobres e Violência no Brasil Urbano*. In: Mary Del Priore (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. 10.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 18:

**LITERATURAS DE LÍNGUA FRANCESA
NO MUNDO**

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

L'Arabe du Futur: uma obra só para crianças?

Manuella Bitencourt⁵
Josilene Pinheiro-Mariz⁶

RESUMO

É sabido que o livro literário infantil é um meio que pode estimular a leitura, posto que tem elementos diversos que instigam a curiosidade da criança e fortalece o aprendizado da língua promovendo pelo viés cultural, a quebra de estereótipos e o aprendizado da língua alvo, nesse caso. Acreditamos que a leitura literária de livros endereçado ao público infantil e juvenil instiga a criatividade e faz como que os aprendizes sintam que estão progredindo na língua alvo. São muitos os estudiosos que afirmam a relevância da literatura no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, dentre eles: Cuq e Gruca (2009), Vanthier (2009), Chevrier (2008), só para citar alguns. Dessa forma, este trabalho busca apresentar uma proposta de aula em uma perspectiva intercultural e interdisciplinar, a experiência de leitura do romance memorialístico gráfico *L'Arabe du Futur* vol.1 (2015) do autor Riad Sattouf, com uma turma de francês avançado de faixa etária acima de 20 anos. O Romance Gráfico selecionado do autor Riad Sattouf, retrata, a partir das memórias do autor, o choque cultural experimentado por uma criança criada na França socialista Mitterrand, enquanto vivia sob a ditadura da Síria. A obra mostra as diferentes culturas e problemas que os países enfrentaram sob a ditadura de Gaddafi e Hafez al-Assad entre 1978 e 1984. Dito isso, os resultados esperados são que os alunos conseguiram desenvolver comentários críticos-analíticos sobre as relações histórico-literárias e, principalmente, sobre as questões políticas apresentadas no contexto atual entre o Brasil e as regiões em que a obra é situada.

PALAVRAS-CHAVE: *L'Arabe du Futur*; Proposta de ensino-aprendizagem; Francês Língua Estrangeira

1 Introdução

A leitura foi uma das principais atividades do ensino do FLE (Francês Língua Estrangeira) até meados do século XX a qual era chamada de “metodologia tradicional” (CUQ; GRUCA, 2002) e estruturou-se nos princípios da “gramática-tradução” e “leitura-tradução”. Em tal metodologia podemos identificar, segundo Cuq e Gruca (2002), o papel da gramática normativa bem como o uso da metalinguagem, centrando a aprendizagem na escrita, o recurso à tradução, como forma de se aprender a gramática e o léxico da língua estrangeira e, finalmente, a presença da literatura como objetivo principal da aprendizagem.

Mas, buscando atender à necessidade de ajudar os aprendizes utilizar melhor os conhecimentos da língua estrangeira, foi desenvolvida a “metodologia direta” ainda no século XX, a qual o objetivo era aproximar a aprendizagem da língua estrangeira à aquisição da língua materna, ou seja, o foco era a parte oral da língua e ao princípio de “imersão” em língua estrangeira, evitando-se, inicialmente, a metalinguagem relacionada ao ensino da gramática e a tradução.

⁵ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa pela UFCG. E-mail para contato: manuellarbarrebitencourt@hotmail.com

⁶ Doutora em Letras e professora associada na UFCG. E-mail para contato: jsmariz22@hotmail.com

Com o passar dos anos, outras metodologias foram ocupando os espaços deixados pelas anteriores, pois se percebeu que concentrar a atenção no aprendiz exigia, de fato, a formulação de propostas mais orientadas para públicos específicos que despertassem a motivação do leitor para o desenvolvimento de leituras próprias. Mas, como fazer com que o texto literário não seja apenas objeto, mas sim uma experiência viva, eventualmente transformadora e motivadora? Tal questionamento fez com que nosso trabalho tenha como objetivo apresentar uma proposta de aula em uma perspectiva intercultural e interdisciplinar, a experiência de leitura do romance memorialístico gráfico *L'Arabe du Futur* vol.1 (2015) do autor Riad Sattouf, em uma possível turma de francês avançado com faixa etária acima de 20 anos.

A relevância do nosso trabalho está ancorada ao fato de que o livro literário infantil é um meio que pode estimular a leitura, posto que tem elementos diversos que instigam a curiosidade da criança, promovendo também uma maior apreensão da narrativa para as demais idades, por apresentar uma linguagem aparentemente simples; podendo, assim, fortalecer o aprendizado da língua promovendo pelo viés cultural, a quebra de estereótipos e o aprendizado da língua alvo, nesse caso a língua francesa.

2 Alguns elementos que dão aporte teórico às discussões

Através da literatura infantil as crianças conseguem observar e sentir problemas parecidos e/ou iguais aos seus, fazendo com que cada um sinta de maneiras diferentes os seus conflitos encontrados através do diálogo (FILHO, 2009). São muitos os estudiosos que afirmam a relevância da literatura no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, para citar alguns: Cuq e Gruca (2009), Gaonac'h (2006), Vanthier (2009) e Reyes (2010). É sabido que o livro literário infantil é um meio que pode estimular a leitura, posto que tem elementos diversos que instigam a curiosidade da criança e fortalece o aprendizado da língua promovendo pelo viés cultural, a quebra de estereótipos e o aprendizado da língua alvo.

Tal fato se dá uma vez que, devido ao seu valor estético e polissêmico, a leitura literária poderá proporcionar uma formação (inter)cultural e crítica aos aprendizes, de modo mais amplo e integral apresentando-se como um meio importante para a formação crítica e leitora dos aprendizes. Como também defende Pinheiro-Mariz (2013):

O texto literário, por suas características peculiares tais como a literariedade e a polissemia, apresenta-se como um texto particularmente propício para a motivação da aprendizagem, levando o aprendiz da língua a perceber os novos e possíveis conhecimentos que a circundam. A

literatura caracteriza-se também como um texto necessário nesse contexto de ensino, pois a partir dela pode-se ainda explorar as quatro competências linguísticas indispensáveis ao aprendiz da língua: ouvir, falar, ler e escrever. (PINHEIRO-MARIZ, 2014, p. 93).

Dito isso, entendemos aqui, que educar sob a perspectiva intercultural é reconhecer o sentido e a identidade cultural de cada grupo social, ao mesmo tempo, valorizando o papel educativo dos conflitos e fazendo-os dialogar entre si, como uma forma de superar as barreiras culturais que nos afastam do “outro”, com respeito e diálogo (PARAQUETT, 2010). O que pode promover importantes discussões e estabelecer relações entre o texto literário e a visão de mundo dos aprendizes, “o texto literário pode ser um caminho especial para provocar no aluno o interesse pela cultura e pelas relações interculturais entre a sua cultura e aquela que estuda” (PINHEIRO-MARIZ, 2008, p.4).

Se ao pensarmos aprender uma língua também é aprender uma cultura, ao aprender uma LE também aprendemos sobre a história, as divisas geográficas e até mesmo sobre a manufatura das regiões que o texto literário perpassa, assim, podemos pensar sobre o que alunos podem aprender a partir da (trans)interdisciplinaridade, para Bosi (2013), apesar dos desafios dos sistemas educacionais contemporâneos, o diálogo entre as disciplinas e/ou áreas afins é algo extremamente positivo, já se teria chegado o momento de acabar com enraizada tradição de deixar as disciplinas separadas e isoladas, em espaços diferenciados. “E este é outro dos rumos da universidade, aceitar o desafio da transdisciplinaridade; habitar as fronteiras, cavar túneis entre disciplinas afins; propiciar lugares de encontro onde o físico ouça o filósofo, o biólogo conheça as obras do poeta” (BOSI, 2013, p. 351).

Portanto, vislumbramos os estudos da Literatura como um dos campos do conhecimento mais abrangentes e que mais permitem diálogos com temáticas e disciplinas diversas, entre elas, notadamente, a História. Mas, a Antropologia, a Sociologia e outras ciências humanas também constituem-se facilmente em espaços que permitem diálogos com a literatura. Mas, muito embora exista a relação entre a escrita literária e a escrita histórica que há muito tempo tem gerado inúmeros debates, principalmente pelas possibilidades de proximidades/ afastamentos entre esses dois campos do saber, diversas reflexões buscam dar suporte a essas ponderações. A exemplo, citamos os estudos de Alfredo Bosi (2013) que oferecem recursos que podem equilibrar a tensão entre os campos da História e da Literatura.

Por esse caminho, entendemos que o romance gráfico *L'Arabe du Futur* constitui-se em uma que abrange a História, uma vez que retrata fatos que ocorreram nos registros históricos dos países citados, mas, acrescentamos que a obra passeia ainda pela Sociologia e pela Antropologia, dentro do recorte histórico apresentado pelo seu autor.

3 *L'Arabe du Futur*: uma obra interdisciplinar

A obra é um romance gráfico (RG) memorialístico realizado em forma de quadrinhos e é baseado nas lembranças de Riad Sattouf.

Pensar no romance gráfico é entendê-lo como uma obra ímpar, única; pois, nele há duas manifestações artísticas: o texto e a imagem. Evidentemente, estudos divergem sobre o lugar do RG enquanto obra literária. Mas, nos últimos anos, tem-se percebido o avanço dos estudos que entendem a importância do RG, a exemplo de Miranda (2019).

Dentro dessa perspectiva, o RG é considerado também como um romance visual que nasce da confluência entre duas artes, duas mídias, segundo Baetens (2009). Esse autor belga ainda nos chama atenção para o fato de que um romance gráfico é considerado literatura não pelo texto, mas pela qualidade narrativa das imagens, o que para o autor se mostra como um paradoxo e que dizer que um romance é visual é afirmar que fica a cargo da imagem o desenrolar da narrativa (MIRANDA, 2019, p. 33)

Nascido na França e filho de mãe francesa, nascida na Bretanha e de pai sírio, de uma aldeia próxima a Homs, os quadrinhos retratam os choques culturais experimentados por uma criança criada na França socialista de Mitterrand ao viver nas ditaduras da Síria.

Fig. 1 Recorte 1



Fonte: Retirada da obra *L'Arabe du Futur*, Vol. 1, p. 10⁷

No excerto acima, retirado das primeiras páginas da obra, já podemos perceber o posicionamento do pai de Riad que já provoca e nos lembra de algumas discussões políticas que giraram o mundo sobre o governo ditatorial de Saddam Hussein.

⁷ Tradução: "Os Xiitas são um horror! Saddam Hussein, esse homem sim realizará feitos grandiosos! Como o papai! Vamos para a Líbia!"

Por apresentar diversos aspectos culturais, acreditamos que a obra selecionada pode ser um bom suporte de discussão interdisciplinar e, por ser direcionada primeiramente ao público infantil e juvenil, sua linguagem mais simples faz com que os aprendizes de FLE sintam-se encorajados a compreensão da língua e, conseqüentemente, sintam-se entusiasmados a discussão em sala.

A obra apresenta uma forte discussão sobre a política, a religião e as guerras dos países pelos quais os personagens passam o que pode ser abordado em conjunto, por exemplo, com a história do Brasil. Um exemplo disso é quando a obra traz a questão da tortura como forma de disciplina:

Fig. 19- Recorte 2



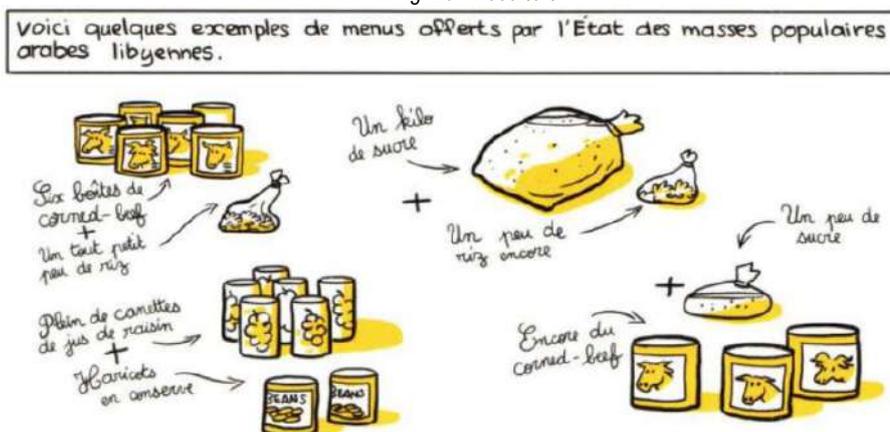
Fonte: Retirada da obra *L'Arabe du Futur*, Vol. 1, p. 117.⁸

No excerto acima, conseguimos perceber o espanto da mãe e a condescendência do pai de Riad ao relatar que aquilo era normal e necessário para que as pessoas pudessem permanecer tranquilas e obedientes. Podemos fazer uma leitura pelo viés intercultural com o Brasil ao lembrarmos o Brasil do século XXI, onde a tortura ocorreu frequentemente no do Estado Novo (1937-1945) e no regime militar (1964-1985) e, apesar de não ser narrada na história oficial, há muitos relatos de que militares jogavam os corpos na rua de pessoas que eles acusavam ser contra o governo naquela época, como forma de aviso para outros não se rebelarem.

⁸ Tradução: "É um horror, mas é um mal necessário... Serve como exemplo... Assim o povo fica mais tranquilo e obediente. Tem que botar medo...".

Logo nas primeiras páginas da obra, quando a família de Sattouf já está na Líbia e precisam fazer compras de mantimentos; o governo disponibiliza pouquíssimos produtos para que a população sobreviva:

Fig. 20 - Recorte 3



Fonte: Retirada da obra *L'Arabe du Futur*, Vol. 1, p. 24⁹

Tal evento faz nos lembrar dos anos 80 e 90 no Brasil, os quais houve uma superinflação e passou-se a ter vendas racionadas no comércio, como por exemplo, cada pessoa só podia levar uma garrafa de leite a cada compra e os preços variavam do dia para a noite. Algo que voltou a estar presente em nossa situação atual de pandemia com o racionamento de álcool gel, papel higiênico e outros itens de uso diário que foram racionados; além do aumento exponencial dos preços que ainda hoje assola o comércio.

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

3.1 Proposta de discussão

VIII ENLIJE

Ancorados ao pensamento de que, ao abordarmos o texto literário nas aulas de FLE sob uma perspectiva intercultural podemos oferecer aos aprendizes a oportunidade para o crescimento pessoal, reflexivo, crítico e literário, pois conhecer o que é diferente nos ajudará a reconhecer-nos (PARAQUETT, 2009), ratificamos que a obra selecionada nos permite fazer uma ponte com fatos já ocorridos no Brasil e que vem ocorrendo ainda hoje.

Dito isso, nossa proposta é que os alunos tenham um período entre 2 a 3 semanas para ler a obra completa, e que, a cada aula, apresentem um diário de leitura apresentando suas impressões em relação a temática, a língua francesa e aos personagens. Os diários terão como

⁹ Tradução da editora: "Eis alguns exemplos de cardápios oferecidos pelo Estado das Massas Árabes Líbias. Seis unidades de carne enlatada, uma porção mínima de arroz, várias latinhas de suco de uva, feijão em conserva, um quilo de açúcar, um pouco mais de arroz, um pouco de açúcar, mais carne enlatada".

propósito de avaliar e acompanhar o comprometimento dos alunos com a atividade e também ajuda-los na discussão final em grupo, a qual responderão perguntas como:

- Quelle est votre première impression de l'œuvre?¹⁰
 - a) par rapport à la langue:
 - b) par rapport aux personnages:
- Pensez-vous que l'œuvre peut établir une relation historico-littéraire? Justifiez votre réponse.
- Bien qu'il s'agisse d'une œuvre pour enfants, elle apporte des importantes discussions historiques. D'après ce que vous avez lu dans cet extrait, quels éléments historiques vous avez identifiés?
- Quels sont les éléments de tension politique présentés dans l'oeuvre?
- Quelle relation nous pouvons faire de ces éléments historico-culturels avec le Brésil?
- Quelles informations culturelles et historiques du roman graphique ont retenu votre attention? Choisissez un extrait qui a attiré votre attention lisez-le...
- Production finale : vous devez choisir une page, du premier chapitre, pour recréer l'histoire ... vous pouvez utiliser des éléments de la culture brésilienne.

Por serem estudantes com cerca de 20 anos e por já terem passado pelo nível elementar da língua alvo, nesse caso a língua francesa, os resultados esperados são que eles consigam desenvolver comentários críticos-analíticos sobre as relações histórico-literárias e, principalmente, sobre as questões políticas apresentadas no contexto atual entre o Brasil e as regiões em que a obra é situada, com isso, acreditamos que a leitura da obra, bem como a produção dos diários de leitura, proporcionará aos alunos uma boa evolução na compreensão e produção escrita.

Dessa forma, concordamos que o termo “fronteira”, colocado por Bosi (2013), é como a linha que separa o literário do histórico e defende que “há realmente um momento em que a

¹⁰ Tradução nossa:

- Qual é a sua primeira impressão sobre a obra? a) em relação ao idioma b) em relação aos personagens.
- Você acha que a obra estabelece uma relação histórico-literária? Justifique.
- Embora seja uma obra para crianças, ela traz importantes discussões históricas. Pelo que você leu na obra, quais elementos históricos você identificou?
- Quais são os elementos de tensão política apresentados na obra?
- Que relação podemos estabelecer com o Brasil a partir destes elementos histórico-culturais?
- Quais informações culturais e históricas do romance gráfico chamaram sua atenção? Escolha um trecho que tenha chamado sua atenção leia-o...
- Produção final: escolha uma página, do primeiro capítulo, para recriar a história... Você pode usar elementos da cultura brasileira.

fronteira existe, por pura, por mínima que seja, por transparente que seja, como um cristal que separa dois ambientes” (BOSI, 2013, p. 223).

Conclusões

Em guisa de conclusão, retomamos que apresentar uma proposta de aula de língua francesa em uma perspectiva intercultural e interdisciplinar pode ser um dos caminhos mais profícuos para a aprendizagem da língua, uma vez que a experiência de leitura de qualquer que seja a obra literária pode ser um importante encontro com o “outro”. No caso do romance memorialístico gráfico *L'Arabe du Futur* vol.1 (2015) do autor Riad Sattouf, em uma possível turma de francês avançado com faixa etária acima de 20 anos; a proposta apresentada foi pensada de forma que os alunos pudessem desenvolver as quatro competências (produção e compreensão oral e escrita) de forma reflexiva e autônoma.

Dito isso, entendemos que nosso objetivo foi alcançado, visto que, apesar de não ser uma atividade estruturada de forma tradicional, já que ela depende apenas do engajamento dos aprendizes para fazer a discussão, acreditamos que dessa forma os estudantes terão um maior espaço para expor suas ideias e pontos de vistas motivados pela leitura, por terem contato previamente com a obra, tendo como possível resultado maior desenvoltura na produção e compreensão oral.

Diante do questionamento que fizemos no início, “como fazer com que o texto literário não seja apenas objeto, mas sim uma experiência viva, eventualmente transformadora e motivadora?”, verificamos como o romance gráfico em estudo pode possibilitar o entrelaçar entre a Literatura e a História para estimular o ensino-aprendizagem de FLE. Ressaltamos assim, que o entrecruzamento entre Literatura e História ou com outras disciplinas ocorre através de alguns aspectos elementares, dentre eles, destacamos a proximidade e distanciamento entre a escrita historiográfica e literária; como também, a apresentação de informações históricas, políticas e culturais concernentes aos governos ditatórias de ambas as regiões.

Referências

BOSI, Alfredo. *Entre a Literatura e a História*. – São Paulo: Editora 34, 2013.

CUQ, J.-P. ; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Press Universitaires de Grenoble. 2009.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Grenoble: PUG, 2003 (collection FLE)

CHEVRIER, Jacques. *La littérature africaine*. Libro, 2008.

GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, 1993.

MIRANDA, Déborah Alves. *Silêncio ou ecos de vozes femininas em três personagens do romance gráfico Aya de Yopougon*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Centro de Humanidades. Universidade Federal de Campina Grande. 2019.

PARAQUETT, Marcia. Linguística Aplicada, inclusão social y aprendizaje de español em contexto latinoamericano. *Revista Nebrija de Linguística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, v. 6, 2009.

PIETRARÓIA, Cristina M. C. *Percursos de leitura* São Paulo: Annablume, 1997.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE). Tese de Doutorado: Universidade de São Paulo, 2007.

_____. Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE). Recife: Eutomia – Revista de Literatura e Linguística, 2008.

_____. Em busca do prazer do texto literário em aula de Línguas. In: _____. *Lendo obras-primas pelos caminhos da adaptação: por uma formação literária em língua estrangeira*. São Paulo: Paco Editorial, 2014.

PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International, 1988.

VANTHIER, Hélène. *Techniques et Pratiques de Classe; L'enseignement aux Enfants em Classe de Langue*. CLE International, Paris, Janvier, 2009.

Interculturalidade e tradução: um estudo sobre literaturas de língua francesa e espanhola para crianças e jovens

Maria Jiennalle R. Barbosa¹
Dilene Kelly de Souza França²
Orientadora: Josilene Pinheiro - Mariz³

RESUMO

Partindo do pressuposto de que a literatura para crianças e jovens é fundamental no processo do ensino e da aprendizagem também de uma língua estrangeira (LE), bem como para o desenvolvimento de uma visão mais ampla do jovem aprendiz, nesta pesquisa, pretendemos discorrer sobre a atual situação de tais obras em língua francesa e espanhola de autoria feminina em relação a suas traduções para a língua portuguesa. Para tanto, realizamos um recenseamento dessas obras com o objetivo de investigar quais autores possuem suas obras traduzidas e quais as implicações dessa análise para o estabelecimento de pontes interculturais. Discutir essa temática é relevante uma vez que se faz necessária a identificação dessas publicações no âmbito da literatura, em qualquer espaço geográfico, como possibilidade de aproximação intercultural, sobretudo, quando estimulada pela tradução. Para nossas reflexões, ancoramo-nos em Torres (2007; 2018) e Sousa (2015) que abordam a questão da tradução no Brasil; e, em Reyes (2010) e Poslaniec (2000) para discutir sobre a leitura e a literatura na primeira infância. A metodologia para a realização deste trabalho é de caráter quali-quantitativo, bibliográfico e documental (BALDISSERA, 2016). Dessa forma, ao final desta pesquisa, pretendemos ter refletido também sobre o lugar da mulher na produção/tradução da literatura de língua francesa e espanhola para crianças e jovens, além de identificar quali-quantitativamente obras traduzidas, de autores e autoras, para a língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Infanto-juvenil; Tradução; Interculturalidade

1 Introdução

Cientes de que a literatura para crianças e jovens é fundamental no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como para o desenvolvimento de uma visão mais ampla por parte do jovem aprendiz, esta pesquisa tem por intento dois eixos centrais: primeiramente, buscaremos refletir sobre o papel da literatura infanto-juvenil nas aulas de língua estrangeira, sobretudo como esta pode incitar nas crianças e jovens a oportunidade de conhecer um mundo que difere do seu, o mundo do outro. Enquanto o segundo eixo está centrado a pensar a tradução como ferramenta indispensável para o desenvolvimento da interculturalidade.

¹ Graduanda em Letras Português/Francês pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: mjiennalle@gmail.com

² Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail para contato: dilenekelly123@gmail.com

³ Doutora em Letras. Professora associada na Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato:

Portanto, o estímulo para o surgimento da nossa pesquisa está centrado na indispensável necessidade de investigar quais obras da literatura de língua francesa e espanhola para crianças e jovens possui tradução para a língua portuguesa, pois consoante os dados obtidos a partir do (PIBIC CNPq/ UFCG 2014-2018)⁴, entendemos que pouco se conhece sobre a literatura infanto-juvenil dos espaços insulares de língua francesa, do continente africano e da América Latina.

Outrossim, entendemos que discutir sobre a atual situação das obras literárias, sobretudo as que são de autoria feminina, de língua francesa e espanhola endereçadas ao público infanto-juvenil em relação às suas traduções para a língua portuguesa é essencial, pois mediante este recenseamento, no que se diz respeito ao âmbito literário, enxergamos a possibilidade de aproximação cultural, sobretudo, quando estimulada pela tradução. É com base nessa perspectiva que encontramos na interculturalidade a chave para unir conhecimentos, conhecer novas culturas e romper com estereótipos segregantes.

Com base nisso e em leituras de referências teóricas que serviram como base para essa pesquisa, o presente trabalho de caráter quali-quantitativo, bibliográfico e documental (BALDISSERA, 2016), tem como objetivo geral analisar quais obras da literatura de língua francesa e espanhola para crianças e jovens possuem tradução para a língua portuguesa, e como objetivos específicos: identificar quais obras de língua francesa, em específico as do continente africano e das ilhas insulares ditas “francófonas”, e espanhola endereçadas ao público infanto-juvenil possuem tradução para a língua portuguesa; discutir, a partir dos títulos levantados, sobre o lugar da mulher na produção/tradução dessa literatura; analisar a possibilidade de aproximação cultural mediante a tradução dessas obras.

Diante dos objetivos expostos acima, no decorrer deste artigo procuraremos responder aos seguintes problemas: Qual é o fluxo de obras literárias para crianças e jovens das ilhas insulares francófonas, do continente africano e das regiões da América Latina de língua espanhola que são traduzidas para a língua portuguesa? No que diz respeito a essas traduções, existem mais homens ou mulheres que possuem suas obras traduzidas? O que isso revela? Essas traduções podem contribuir para o desenvolvimento de uma relação intercultural entre o Brasil, a África, mais especificamente a região da África subsaariana, das ilhas insulares francófonas e regiões Hispano-americanas?

Sendo assim, para que tais perguntas sejam respondidas, utilizaremos como aporte teórico autores como: Torres (2007; 2018), Sousa (2015), Reyes (2010), Poslaniec (2000), dentre outros estudiosos igualmente importantes para o nosso trabalho.

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br>. Acesso em 30 dez. 2020

Esta pesquisa, portanto, investiga a produção literária de obras infanto-juvenis das África(s) Insular(es) e da Região Hispano-americana, considerando que há uma escassez na divulgação dessa literatura tanto para o público brasileiro, quanto para os professores e estudantes de francês e espanhol.

Assim, entendemos que o desenvolvimento desta pesquisa permite não só o evidenciamento dessa literatura, mas também permite ao docente que atua nas áreas voltadas para o ensino de francês e espanhol tenha um arsenal de obras literárias diversificado para se trabalhar em sala de aula.

Na próxima seção apresentaremos o referencial teórico da nossa pesquisa, em que discutiremos sobre a importância da literatura na primeira infância e a tradução da literatura infanto-juvenil como ponte para a interculturalidade. Em seguida, na penúltima seção serão apresentados os resultados da nossa pesquisa, e por fim nossas considerações finais sobre a temática trabalhada.

2 A literatura na primeira infância

Entre o passar dos anos uma coisa que comumente não é alterada é o fato de que a humanidade adora contar e repassar histórias, o que muda é a forma como ela é contada. Narrativas, contos, crônicas são maneiras materializadas de ideias que um dia já foram verbalizadas.

Assim sendo, a literatura infanto-juvenil, durante os séculos, passou por inúmeras dificuldades para ser legitimada como fazendo parte da literatura, pois era vista como inferior aos clássicos. No entanto, apesar dos impasses que os estudiosos e escritores já sofreram, é inegável não reconhecer o valor contributivo dessa literatura para o desenvolvimento sociocognitivo e cultural da criança, pois como aponta Sousa (1978) *apud* Paiva e Oliveira (2010, p. 19), “Os contos infantis possibilitam o despertar de diferentes emoções e a ampliação de visões de mundo do leitor infantil”.

Apesar de ser uma literatura recente e receber vastas críticas, atualmente, cada vez mais, estudiosos, como Reyes (2010) e Poslaniec (2000), apontam para os aspectos positivos que esta propicia ao indivíduo em formação. Isto porque, dentre seus diversos gêneros, como as crônicas, contos, cantigas, fábulas etc., a imaginação do jovem aprendiz é estimulada a refletir e apreender sobre os mais variados temas através das histórias que são contadas nos livros.

Consoante Reyes (2010), especialista colombiana, responsável pela gênese de um dos mais importantes projetos sobre a leitura literária na infância, o *Espantapájaros*, trabalhar com a

literatura desde a primeira infância é um ato de caráter transformador na vida do jovem aprendiz, sobretudo nas aulas de língua estrangeira, pois a partir do contato com histórias de outras regiões, o jovem começa a ter contato com novas ideias, costumes, crenças e situações que diferem do que até então este tinha contato, além de auxiliar na aprendizagem do idioma e nutrir a imaginação deste indivíduo com uma visão de mundo mais ampla e igualitária, em que barreiras geográficas ao invés de segregar, passem a unir histórias e promovam o desenvolvimento de uma educação pluricultural.

Sendo assim, compreendemos como trabalhar com literatura na sala de aula contribui não só para o aprendizado de uma LE, como também para promover ao aluno a oportunidade de conhecer o mundo do outro.

Segundo Reyes (2010, p. 63) “ A literatura [...] é uma fonte de nutrição a que a criança recorre em busca de ferramentas mentais e simbólicas para organizar o fluxo dos acontecimentos e situar-se e revelar-se e decifrar-se, também ela, na cadeia temporal instaurada na linguagem. ” Ou seja, através do universo literário o jovem aprendiz tem a oportunidade de encontrar a si mesmo e ressignificar o seu mundo em detrimento do novo mundo que lhe é apresentado através do uso da linguagem presentes nas narrativas que lhes são apresentadas.

Quanto às suas características, Chelebourg e Marcoin (2007) apontam que *la littérature jeunesse* está envolta em três funções que a complementam, sendo elas: a edificação, a educação, e por fim, a recreação. Juntas, essas três características contribuem para que a criança e/ou o jovem possa, através da narrativa, aprender mais sobre o mundo em que está inserido, sobre sua região, sua cultura, e sobre os ensinamentos que são passados de geração em geração.

Pensando nisso, acreditamos que a literatura infanto juvenil é de fundamental importância para que o jovem aprendiz possa conhecer, através das obras, o mundo dos livros, de seu universo interior, e do lugar em que está envolto.

Outrossim, ainda sobre os benefícios de se trabalhar com leituras literárias nas aulas de língua estrangeira para crianças e jovens, o universo literário vai de encontro não só com o desenvolvimento do imaginário do jovem aprendiz, mas também para o seu desenvolvimento como ser humano. Segundo Poslaniec (2000), ainda que a criança não seja leitora do objeto escrito (o livro), esta pode, através de um conjunto literário formado pelos mais diversos elementos, como por exemplo os recursos imagéticos, interagir através da interpretação dessas histórias consigo mesmo e com o mundo do outro.

Tendo isso em vista, optamos por voltar nossa pesquisa em torno de obras da literatura infanto-juvenil de língua francesa, que foram escritas, principalmente, por escritoras da região

africana e das regiões insulares francófonas (Caraíbas, Oceano Pacífico e Índico), bem como da língua espanhola envolta pela região de Madrid, Barcelona, México, Valencia⁵, etc.

Dessa forma, a partir da delimitação geográfica apresentada objetivamos observar como se está, atualmente, o fluxo tradutório dessas obras em comparação às obras e aos idiomas mais traduzidos no mundo, pois, com base nos teóricos citados anteriormente, acreditamos que a tradução é uma forma positiva de interação entre os países.

3 Tradução como ponte para a interculturalidade

A tradução é uma prática antiga que viabiliza a construção de pontes entre diversas culturas. Sendo assim, acredita-se que seu advento se relaciona com o período em que a escrita surgiu. Desde então, tradutores, como são chamados aqueles que interpretam e reescrevem obras em/de outros idiomas, desbravam outras culturas e idiomas em busca de estabelecer aproximações.

Essa perspectiva encontra respaldo em Pierre-François Caillé, Fundador da Federação Internacional de Tradutores – FIT, quando ele afirma que “a tradução tem por objetivo ajudar a difundir a cultura por todo o mundo, permeando todas as facetas da vida humana, sendo, também, uma fonte inexaurível de progresso” (DELISLE; WOODSWORTH, 2003, p. 9).

Mediante essa prática, diversas obras literárias, filosóficas, científicas, dentre outras, tiveram a oportunidade de serem conhecidas mundialmente. A despeito de exemplo, podemos mencionar a obra infantil *Le Petit Prince*, obra francesa traduzida para mais de 280 idiomas.

Segundo Aleixá (2001), os debates envolvidos no ramo da tradução se caracterizam tradicionalmente por sua disposição à tradução de obras canônicas. Isto implica que o maior índice de obras traduzidas está diretamente relacionado com os clássicos da literatura. Mas o que faz uma obra ser canonizada? Considerando as palavras de Torres (2018) a canonização de obras literárias é influenciada por pessoas influentes na área.

[...] Aqueles que decidem se uma obra será canonizada ou não são influentes críticos literários, jornalistas especializados, estudiosos, professores, editores, tradutores e qualquer pessoa cujas opiniões e julgamentos a respeito de uma obra literária também são amplamente respeitados por uma cultura determinada. A canonização de uma obra é, portanto, bastante subjetiva, pois depende da opinião de alguns especialistas que detêm a confiança do público, num tempo e espaço determinado, podendo evoluir nesses ou noutros tempo e espaço. (TORRES, 2018, p. 1).

⁵ Valencia é uma cidade portuária localizada na costa sudoeste da Espanha, com cerca 2.541 milhões de habitantes.

Dessa forma, uma obra, ao ser canonizada, passa a estar inserida em um grupo específico em que estas são altamente lidas e estudadas. No entanto, é necessário pensar, pois, como está o desenvolvimento da tradução das obras não canonizadas? É com essas obras que iremos trabalhar, haja em vista que há um vasto campo de obras literárias que não estão inseridas nesse patamar, e que ainda sim, são traduzidas.

O meio literário de obras infanto-juvenis francesas, sobretudo a do continente africano e das ilhas insulares francófonas, bem como o da região hispano-americana é bastante vasto. Observar esse campo, permite que contemplemos não só a identidade e a cultura dessa região, que em toda sua diversidade é completamente rica e abundante, mas séculos de histórias que são transcritas e configuradas como forma de instruir às novas gerações que alvorecem. Ou seja, através da tradução encontra-se uma forma de transpassar barreiras geográficas, bem como ideologias segregantes, pois como afirma Martínez (2007) esta permite:

[...] interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas [...] Portanto, podemos entender que a interculturalidade, mais do que uma ideologia (que também é), é percebida como um conjunto de princípios anti-racistas e anti-segregantes com forte potencial igualitário. A perspectiva intercultural defende que se conhecermos o modo de viver e pensar de outras culturas, estaremos mais próximos delas. (MARTÍNEZ, 2007, p. 134, *apud* PARAQUETT, 2011, p. 4, tradução nossa)⁶.

Portanto, se faz impossível pensar em tradução de obras literárias do continente africano, das ilhas insulares francófonas e da América de língua espanhola que são traduzidas para a língua portuguesa, e não pensar em interculturalidade, isto pois, pensar em tradução, é pensar também em interação entre culturas, uma vez que segundo Lambert (1990), a tradução adquiriu, especialmente, uma função comunicativa, mais especificamente uma internacionalização comunicativa, uma vez que estabelece uma relação interativa entre as culturas.

4 Primeiros resultados

De acordo com Torres (2006), no que diz respeito ao panorama geral das traduções que foram produzidas no mundo, a língua inglesa é a língua a partir da qual mais se traduz. No entanto, o mundo possui uma variedade de outros idiomas que não possuem tanta visibilidade como o inglês possui no cenário mundial.

⁶ “Interacción, solidaridad, reconocimiento mutuo, correspondencia, derechos humanos y sociales, respeto y dignidad para todas las culturas... Por tanto, podemos entender que la interculturalidad, más que una ideología (que también lo es), es percibida como un conjunto de principios antirracistas, antisegregadores y con un fuerte potencial de igualitarismo. La perspectiva intercultural defiende que si conocemos la manera de vivir y pensar de otras culturas, nos acercaremos más a ellas” (MARTÍNEZ, 2007, p. 134 *apud* PARAQUETT, 2011, p. 4)

Para comprovar tal afirmação, a pesquisadora afirma que dentre o período 1970 a 2006 as dez línguas mais traduzidas são: o inglês - em primeiro lugar, o francês, alemão, russo, línguas escandinavas (Sueco, dinamarquês, filandês e norueguês), italiano e espanhol. Levando em consideração esse cenário, a mesma identificou que 74% das traduções são oriundas do inglês, 10% do francês, 8% do alemão e 4% do espanhol. De modo que, o Brasil traduziu apenas 2% do total das traduções do mundo.

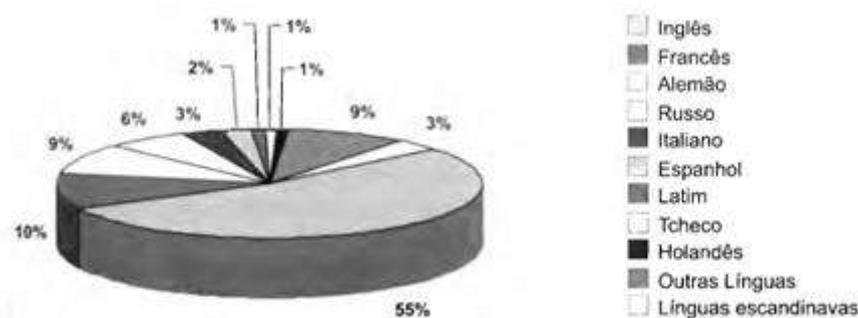


Figura 2. Títulos traduzidos a partir de cada língua.

Fonte: TORRES, 2006, p. 17.

Ao término da primeira etapa desta pesquisa, que diz respeito ao levantamento das obras que já foram traduzidas, identificamos alguns dados que serão paulatinamente aprofundados posteriormente. Por hora, voltaremos nosso olhar aos objetivos específicos traçados para o desenvolvimento da pesquisa, sendo eles: 1) identificar quais obras de língua francesa, em específico as do continente africano e das ilhas insulares ditas “francófonas”, e espanhola endereçadas ao público infanto-juvenil possuem tradução para a língua portuguesa; 2) discutir, a partir dos títulos levantados, sobre o lugar da mulher na produção/tradução dessa literatura; 3) analisar a possibilidade de aproximação cultural mediante a tradução dessas obras.

No que concerne à primeira etapa, realizamos o levantamento das obras literárias endereçadas ao público infanto-juvenil de língua francesa nas regiões continente africano, mais especificamente, da África Subsaariana, e dos departamentos ultramarinos africanos das Caraíbas (Guadalupe, Martinica, Haiti e Guiana), do oceano pacífico (Nova Caledônia e Polinésia) e do oceano Índico (Comores, Maurícia, Madagascar, Ilha da Reunião). Das obras de língua espanhola, focamos nosso olhar nas seguintes regiões: Madrid, Barcelona, México, Valencia, Pontevedra, Pamplona, etc.

As obras da literatura de língua francesa e o de língua espanhola foram separadas de acordo com sua região e quantidade de traduções. Ao total mais de 500 obras foram listadas nesta

pesquisa, no entanto, iremos aqui apresentar apenas aquelas que possuem tradução, não necessariamente tradução para a língua portuguesa, apenas. Sendo assim, seguem os dados obtidos.

Tab. 1 - Levantamento das obras infanto-juvenis traduzidas da África Subsaariana

Levantamento das obras infanto-juvenis traduzidas da África Subsaariana			
Autor(a)	Obras	Região	Tradução
Nimrod Bena Djangrang	<i>Rosa parks, non à la discrimination raciale</i>	Chade	Alemão
Fatou Keita	<i>La voleuse de sourires</i>	Costa do Marfim	Inglês
Véronique Tadjo	<i>Mamy wata et le monstre</i>	Costa do Marfim	Inglês, polonês e Húngaro
Véronique Tadjo	<i>Grand-mère Nanan</i>	Costa do Marfim	Inglês, chinês, bengali, somali, vietnamês e gujarati
Marguerite Abouet	<i>Aya de Yopougon</i>	Costa do Marfim	Inglês
Marguerite Abouet	<i>Akissi: attaque des chats</i>	Costa do Marfim	Inglês
Marguerite Abouet	<i>Akissi</i>	Costa do Marfim	Inglês
Muriel Diallo	<i>La femme-arbre et le chasseur</i>	Costa do Marfim	Inglês
Muriel Diallo	<i>Aïda et l'arc-em-ciel</i>	Costa do Marfim	Wolof
Ngagne Ba e Cheikh Ndime	<i>Le Coq, l'âne et le chien</i>	Costa do Marfim	Inglês

Kidi Bebey e Anne Wilsdorf	<i>Ouste, les loups!</i>	Camarões	Chinês
Léopold Sédar Senghor	<i>Les aventures de Leuk le Lièvre</i>	Senegal	Inglês
Bénédicte de la Roncière	<i>Assoua, petit sénégalais de Casamance</i>	Senegal	Inglês
Edna Merey-Apinda	<i>Les aventures d'Imya, petite fille du Gabon</i>	Gabão	Inglês
Andrée Clair, Boubou Hama	<i>L'aventure d'Albarka I</i>	Paris	Polonês
Andrée Clair e Béatrice Tanaka	<i>Safia et puits</i>	Paris	Inglês
Birago Diop	<i>Les contes d'Amadou Koumba</i>	Paris	Português de Portugal, Catalão, inglês e Sueco
Jean-Marie Adiaffi	<i>La légende de éléphantéou</i>	Paris	Alemão
Bruno Taabuteau	<i>L'Aiguille de l'épervier</i>	Paris	Moré
Christophe Lutz e Kathrine Lutz-Marxer	<i>Muraho! Visitons la famille Sibomana</i>	Paris	Alemão
Anne Rochegude	<i>Tarlift, fils de Touareg</i>	Paris	Inglês

Fonte: Autoria própria (2020)

Na tabela 1, intitulada *Levantamento das obras infanto-juvenis traduzidas da África Subsaariana*, realizamos a apresentação das obras identificadas por autor(a), título, região e tradução. Ao observarmos a tabela, percebemos que o idioma para o qual mais se traduz nessa região ainda é o inglês. No total, o território da África Subsaariana apresenta 21 obras da literatura de língua francesa que possui tradução para algum idioma - dessas, 12 foram escritas por mulheres.

Tab. 2 - Levantamento das obras infanto-juvenis traduzidas das Ilhas Insulares

Levantamento das obras infanto-juvenis das Ilhas Insulares			
Autor (a)	Obras	Região	Tradução

Ernest Pépin	<i>L'écran Rouge</i>	Guadalupe	Inglês
Gisèle Pineau	<i>Un papillon dans la cité</i>	Guadalupe	Coreano
Maryse Condé	<i>Hugo le terrible</i>	Guadalupe	Espanhol
Maryse Condé	<i>Conte Cruel</i>	Guadalupe	Espanhol
Edwidge Danticat	<i>Célimène, Conte de fée pour fille d'immigrants</i>	Haiti	Espanhol
Edwidge Danticat	<i>Huit jours: um enfant à Haiti</i>	Haiti	Inglês
Salim Hatobou	<i>Sagesses et malices de Madi, l'idiot voyageur</i>	Comores	Português
Daniel Valexaire	<i>La cascade infernale</i>	Ilha da Reunião	Inglês

Fonte: Autoria própria (2020)

Já na tabela 2, endereçada às obras infanto-juvenis traduzidas das Ilhas Insulares, identificamos um número relativamente pequeno em comparação a tabela 1. Ao total, dentre as delimitações por gênero, região e idioma, encontramos na literatura de língua francesa produzida para crianças um total de 8 obras que foram traduzidas. Sendo delas, 5 de autoria feminina.

O idioma para qual mais se traduz nessa região, a partir das obras listadas na tabela 2, é o Espanhol, seguido do inglês. É justamente na Ilha de Comores onde localizamos a obra traduzida para língua portuguesa, *Sagesses et malices de Madi, l'idiot voyageur*, do escritor comoriano Salim Hatobou.

A obra apresenta de forma leve e descontraída o universo da cultura africana através da trajetória de M'na Madi, o viajante tolo - que de nada o é. Surpreendentemente, a narrativa apresenta ao leitor as tradições da cultura africana, que são perpassadas de geração em geração, seja oralmente, seja pelos livros.

Tab. 3 - Levantamentos das obras infanto-juvenis traduzidas de Língua Espanhola

Levantamento das obras infanto-juvenis traduzidas de Língua Espanhola			
Autor (a)	Obras	Região	Tradução
José Luís Ágreda	<i>Carla: buenas noches!</i>	Barcelona	Catalão
Leopoldo Alas	<i>!Adios, ""Cordera""!</i>	Madrid	Inglês
Jez Alborough	<i>Los helados del oso</i>	Madrid	Inglês

Alejandro Alcalá; Luis Renier Enrique Torres	<i>¡Pregunta, preguntón! el libro de los porqués fantásticos</i>	Madrid	Inglês
Martha Alexander	<i>Buenas noches Lola</i>	México	Inglês
Xoana Álvarez	<i>Los lunares de Lola</i>	Barcelona	Galiciano
Juan Farias	<i>40 niños y un perro</i>	Madrid	Francês; Alemão
Heather Amery	<i>Día y noche</i>	Madrid	Inglês
José Carlos Andrés	<i>Mi papá es un payaso</i>	Barcelona	Inglês
Mercè Arànega	<i>Una cena de narices</i>	Barcelona	Catalão
Mercè Arànega	<i>El dragón Simón ya no se hace pipí</i>	Barcelona	Catalão
Carlos Arbat	<i>Sí, soy gorda</i>	Valencia	Catalão/Galiciano
Diego Arboleda	<i>Los descazadores de especies perdidas: genios e ingenios de los años del vapor</i>	Madrid	Inglês
Nathalie Armella; Paulina Barraza	<i>Ramón va y viene de Viena</i>	México	Inglês
Txabi Arnal Gil; Elena Odriozola	<i>Tres hermanas ladronas</i>	Pontevedra	Catalão
Mariano Azuela	<i>Los de abajo</i>	México	Inglês
Joan Garí	<i>La balena blanca</i>	Barcelona	Catalão
Jesús Ballaz	<i>Una casa a la deriva</i>	Barcelona	Catalão
Jesús Ballaz	<i>La cueva del extranjero</i>	Pamplona	Basco
Pia Barros	<i>A horcajadas</i>	Chile	Inglês

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020

Blue Jeans	<i>Algo tan sencillo como estar contigo</i>	Barcelona	Catalão
Blue Jeans	<i>Cállame con un beso</i>	León	Catalão
Blue Jeans	<i>Canciones para Paula</i>	León	Francês, Catalão
Blue Jeans	<i>¿Sabes que te quiero?</i>	León	Catalão
Maria Àngels Bogunyà	<i>Cincuenta mil pelas por un bigote</i>	Pamplona	Catalão
Maria Àngels Bogunyà	<i>La ruta prohibida</i>	Pamplona	Catalão
Raffaella Bolaffio	<i>Clara, Claudia y Carla</i>	Barcelona	Catalão/Italiano
Rocío Bonilla	<i>¿De qué color es un beso?</i>	Alzira	Catalão/Chinês
Paloma Bordons	<i>Mi vecina es una bruja</i>	Barcelona	Basco
Ilan Brenman	<i>La cicatriz</i>	Alzira	Português
Estrella Burgos	<i>¿Cómo es tu papá?</i>	México	Inglês
Jordi Busquets	<i>Las hadas</i>	Madrid	Galiciano
Seve Calleja	<i>La isla de los esclavos felices</i>	Pamplona	Basco
Seve Calleja	<i>Juego de piratas</i>	Pamplona	Basco
Seve Calleja	<i>El Rey sonajero</i>	Pamplona	Basco
Ana Campoy	<i>El pianista que sabia demasiado</i>	Barcelona	Catalão/Francês
E B del Castillo	<i>La bruja enamorada</i>	Barcelona	Catalão
África Coll	<i>La mariquita y su puntito</i>	Valencia	Catalão
Francisco Coloane	<i>Cabo de hornos</i>	Chile	Holandês/Polonês/

			Francês/Italiano
Francisco Coloane	<i>Tierra del fuego</i>	Chile	Inglês/Francês/Ale mão
Jerónimo Cornelles	<i>Mariama, diferente pero igual</i>	Madrid	Inglês

Fonte: Autoria própria (2020)

Na tabela 3, intitulada *Levantamento das obras da infanto-juvenis traduzidas de língua espanhola*, encontramos um total de 41 (quarenta e uma) obras traduzidas, na região da América Latina. Dessas 41, 14 foram escritas pelo sexo feminino e 21 (vinte e uma) pelo sexo masculino.

A partir dos dados apresentados é possível perceber que o homem ainda ocupa uma posição privilegiada no cenário literário, tanto da escrita, como no da tradução. No entanto, é necessário salientar que em meio a tantas lutas e a uma sociedade patriarcal, as mulheres vêm sim aos poucos conquistando seu espaço. Isso acontece, pois:

O critério de exclusão da literatura de autoria feminina está vinculado ao preconceito e à resistência dos críticos de literatura em dar conta de uma outra ótica, cujo paradigma preestabelecido pela modernidade – centrado no estético e no universal – reduz a literatura a uma única vertente, a um único olhar (o masculino), que, por sua vez, está submetido ao código e regras da sociedade burguesa que dividiu as tarefas sociais pelas diferenças sexuais, remetendo, imediatamente, a produção com assinatura de mulheres à exclusão. (MAZZONI, 2008, p. 2)

Fica evidente, portanto, que a luta feminina para conquistar seu espaço na sociedade, bem como no meio literário, é uma tarefa diária e desafiadora. Tendo isso em vista, esperamos que a listagem das obras aqui selecionadas possa servir não só de incentivo para a leitura de obras literárias para crianças e jovens escritas por mulheres, mas também como suporte ao ensino e a aprendizagem nas aulas de língua estrangeira, de forma a colaborar para pesquisas futuras nas áreas de tradução, interculturalidade, ensino de língua estrangeira e da literatura infanto-juvenil.

Considerações finais

Após realizarmos o levantamento das obras literárias de língua francesa e espanhola para crianças e jovens, é possível perceber que os objetivos e as perguntas-problema traçadas para o desenvolvimento desta pesquisa foram alcançados, embora parcialmente. Apesar de que nosso objetivo geral estivesse direcionado à procura de obras que fossem traduzidas mais especificamente para a língua portuguesa, encontramos uma variedade de obras que possuem tradução para os mais diversos idiomas, dentre eles o alemão, holandês, italiano, sueco, dentre

outros idiomas que são menos traduzidos quando comparados com a expoente tradução de obras para a língua inglesa.

Sendo assim, o recenseamento de tais obras nos permitiu constatar as seguintes considerações: a leitura literária na primeira infância é uma ferramenta fundamental para o processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), uma vez que desperta no jovem-aprendiz não só a possibilidade de entrar em contato com a cultura e os valores do idioma ao qual este está aprendendo, como também a oportunidade de expandir seu conhecimento linguístico.

Ademais, constatamos que apesar do sexo masculino ainda possuir um lugar privilegiado no tocante à produção e tradução de obras literárias, no que se diz respeito à literatura infanto-juvenil, as mulheres vêm a cada dia mais conquistando seu espaço haja em vista a quantidade de obras que conseguimos encontrar escritas por autoria feminina.

Além disso, percebemos que através da tradução é possível encontrarmos respaldo para promover pontes que aproximam o estudante de uma língua estrangeira, seja ele brasileiro ou não, de entrar em contato com uma educação pluricultural e menos segregacionista, e portanto, mais igualitária e empática.

Referências

AIXELÁ, Javier Franco. *O estudo de tradução técnica e científica: Uma análise do seu desenvolvimento histórico*. Artigo da Revista Tradução em Revista - Fascículo 21.

BASIMILE, Sunday Adetunji. *Questões de gênero e da escrita feminina na literatura africana contemporânea e da diáspora africana*. Doutorado em estudos literários esp. Literatura comparada – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2012.

CHELEBOURG, Christian; MARCOIN, Francis. *La Littérature Jeunesse*. Paris: Amand Colin, 2007.

LAMBERT, Joseph. *A la recherche de cartes mondiales des littératures*. In: Riez, Janos; Ricard, Alain. Semper AliquidNovi. Tübingen: Narr, 1990.

MAZZONI, Vanilda Salignac. *A escrita feminina – em busca de uma teoria*. Ramal de ideias, v. 1, p. 10-18, 2008.

PAIVA, S.C.F; OLIVEIRA, A. A., *A literatura infantil no processo de formação do leitor*. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 22-36, jan -jun. 2010.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/ aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, C. S.; COSTA, E.(Org). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 16. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=1139. Acesso em 30 dez. 2020.

REYES, Yolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. 1. ed. – São Paulo: Global, 2010.

TORRES, M.-H. C. *Balanço e perspectivas da literatura francesa traduzida no Brasil de 1970 a 2006*. Revista Cerrados, v. 16, n. 23, p. 15-26, 11.

TORRES, M.-H. *Literatura nacional, literatura traduzida e memória: As escritoras francesas do século XVIII esquecidas pela história literária canônica*. Revista de Letras, v. 1, n. 37, 25 set. 2018.



Persépolis: a construção de uma imagem cultural da mulher iraniana

Liane Azevedo de Souza¹

Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Maria Clara da Silva Ramos Carneiro²

RESUMO

O romance gráfico *Persépolis* da autora Marjane Satrapi expõe, na forma de um relato autobiográfico em quadrinhos, a situação de uma população oprimida em meio a reviravoltas político-religiosas em seu país. Satrapi escreve sobre sua infância até a sua vida adulta no Irã, a partir da Revolução no país de 1979, quando leis voltadas a ideais conservadoras foram implementadas. Com base na análise desse livro em seu contexto histórico, estético e cultural, esta pesquisa busca verificar de que forma a obra *Persépolis* nos permite observar a condição da mulher iraniana desde a Revolução Islâmica. Pretende-se identificar de que maneira o quadrinho elabora uma nova representação da figura feminina iraniana e de sua transformação identitária, tendo por hipótese de que a obra funda um novo olhar ocidental sobre essa mulher. A metodologia pela qual seguiremos está ancorada em uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, tendo como aporte teórico os estudos de Stuart Hall (2006) e Edward Said (2007) quanto a identidade e cultura, e os estudos feministas de Simone de Beauvoir (2009) e Silvia Federici (2017) para a discussão sobre a condição da mulher.

Palavras-chave: Romance gráfico; Persépolis; Mulher iraniana; Identidade; Orientalismo.

1 Introdução

O romance gráfico *Persépolis*, da quadrinista e cineasta Marjane Satrapi, aborda a situação das mulheres e a fragmentação identitária do povo iraniano. Por meio da apresentação de acontecimentos na vida da protagonista Marjane entre sua infância e vida adulta, narra-se a trajetória do seu país, diante de conflitos internos e externos existentes. O pano de fundo da trama foi a chegada ao poder de um grupo nacionalista-religioso, que implementou um sistema teocrático que privilegiou a cultura dita tradicional no Irã. Essa autobiografia mostra, na perspectiva de uma mulher nascida no país, diferentes concepções da mulher iraniana, em comparação com os valores ocidentais e a mudança identitária decorrente da combinação entre costumes distintos do Oriente e do Ocidente.

A obra *Persépolis* se tornou um livro importante que desconstrói, também, a visão homogênea que se costuma ter da mulher do Oriente, e sua recepção na Europa e nos países americanos permitiu conhecer um pouco o cotidiano dessas mulheres. O livro foi lançado em

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

francês e em quatro volumes (entre 2000 e 2003) e foi traduzido para diversas línguas, incluindo o espanhol, o inglês e o português; em 2001, foi vencedor do Prêmio Revelação do Festival Internacional de Quadrinhos de Angoulême, maior festival do gênero na França. Em 2008, *Persépolis* também ganhou uma animação dirigida pela autora em conjunto com Vincent Paronnaud, e a obra chegou a ser confiscada em escolas públicas nos Estados Unidos e teve a exibição de seu filme censurada no Líbano devido a realidade das mulheres exposta pela autora. O livro também alçou a sua autora a uma posição de destaque em questões feministas em geral: hoje atuando sobretudo como diretora de cinema, entre França e Estados Unidos.

O presente texto é parte de uma investigação exploratória e descritiva de natureza bibliográfica, com base em uma observação qualitativa, parte da pesquisa foi desenvolvida no seio do Programa de Educação Tutorial ancorado no curso de Letras da UFCG. A pesquisa tem, como objetivo geral, analisar de que forma a obra *Persépolis* permite investigar a condição da mulher iraniana a partir da Revolução Islâmica, com os objetivos específicos de verificar de que maneira o quadrinho elabora uma nova representação da figura feminina iraniana e de sua transformação identitária. A hipótese é a de que a obra funda um novo olhar ocidental sobre essa mulher iraniana, rompendo com alguns pressupostos sobre essa mulher. Foram utilizadas, como base teórica, os estudos de Stuart Hall (2006) do seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, e do historiador Edward Saïd (2007) da sua obra *Orientalismo*. Para analisar a representação da mulher iraniana na obra *Persépolis*, foram abordados os estudos de Simone de Beauvoir (2009), em seu livro *O Segundo Sexo* e de Silvia Federici (2017), sua obra *Calibã e a Bruxa*.

Este texto se limitará à abordar a questão da identidade da mulher iraniana, a partir dessas últimas autoras. A questão da identidade em geral em relação à história, ainda se encontra em desenvolvimento na pesquisa. O desenvolvimento do trabalho será dividido em quatro tópicos, respectivamente: O contexto histórico do Irã para a produção da obra; Identidade e cultura da mulher iraniana na obra; A condição e a resistência da mulher iraniana em *Persépolis*; e A sexualidade feminina na obra. Conclui-se que esta pesquisa mostra como a obra *Persépolis* desconstrói a visão estereotipada da mulher iraniana, como ser passivo aos problemas, além de apresentar os acontecimentos que levaram a Revolução Islâmica de 1979, a partir ponto de vista de uma mulher iraniana, e suas consequências no cotidiano desse povo.

2 O contexto histórico do Irã para a produção da obra

O historiador Eric Hobsbawm, na sua obra *Era dos Extremos*, aborda os grandes acontecimentos do século XX e os desencadeamentos das duas guerras mundiais na sociedade. Para ele,

foi a derrubada do xá do Irã em 1979, de longe a maior de todas as revoluções da década de 1970, e que entrará na história como uma das grandes revoluções sociais do século XX. Era a resposta ao programa relâmpago de modernização e industrialização (para não falar de armamentos) empreendido pelo xá, com base em sólido apoio dos EUA e na riqueza petrolífera do país, de valor multiplicado após 1973 pela revolução de preços da OPEP. (HOBSBAWM, 1995, p. 348)

A primeira eleição no Irã com a permissão do voto feminino foi em 1963; na mesma época, as autoridades convenciam as famílias religiosas e tradicionais a permitirem o ingresso de suas filhas no ensino superior, pois, até então, elas não tinham permissão para estudar longe das casas dos seus pais, essas meninas tiveram a oportunidade de continuar a estudar e romper com a tradição até então imposta (BBC NEWS, 2019). Essas foram duas grandes conquistas para as mulheres iranianas que não possuíam chances e nem voz na sociedade. No entanto, o xá Reza Pahlavi, último no poder antes da Revolução, perdeu credibilidade entre a população, principalmente, com os religiosos e os nacionalistas, porque ele se distanciou do islã (religião predominante no país), e pela aproximação com a cultura do Ocidente. Após 1970, o país entrou em crise com o governo desestabilizado, abrindo caminho para uma revolução nacionalista, fundamentalista e religiosa no Teerã.

Ainda como afirma Eric Hobsbawm,

A Revolução Iraniana foi a primeira feita e ganha sob uma bandeira de fundamentalismo religioso, e a substituir o velho regime por uma teocracia populista, cujo programa professo era um retorno ao século VII d.C., ou antes, já que estamos num ambiente islâmico, à situação após a Hégira, quando se escreveu o Corão. Para revolucionários do velho tipo, tratava-se de um acontecimento tão bizarro quanto se o papa Pio IX houvesse assumido a liderança da revolução romana de 1848. (HOBSBAWM, 1995, p.349)

A obra *Persépolis* permite ao seu leitor perceber que a história do povo iraniano foi remodelada ao longo dos anos por questões políticas, econômicas e religiosas que causaram um cenário de guerra no país: a instabilidade dos conflitos internos e externos deixou a população vulnerável a imposição das leis conservadoras. Dessa forma, a problemática da pesquisa discorre sobre a necessidade de observar a situação da mulher iraniana após a Revolução Islâmica, pois o Irã possuía uma história rica, com costumes diversos, no entanto, teve suas fronteiras fechadas para os produtos da região Ocidental após a revolução, e a interdição da diversidade cultural.

No quadrinho, Satrapi relata a situação das mulheres após a Revolução Islâmica com o uso obrigatório do véu. As crianças, como a “Marji” – seu apelido na infância –, na época, não entendiam a necessidade de cobrir os cabelos com o véu (Fig.1), pois nasceram no período em

que sua utilização era proibida, então o manusearam como brinquedo com quando as leis impo-
nham a obrigatoriedade do véu surgiram.

Figura 1 - O véu.



Fonte: Satrapi (2009, p.5.)

Entretanto, o véu, ou *hijab*, é uma determinação de algumas linhas islâmicas de interpretação do Corão, e do campo religioso, ele acabou sendo obrigatório para toda uma sociedade – sua obrigação, por sinal, aparecia no antigo Código de Hamurabi, um dos primeiros registros de leis na mesma região geográfica, séculos antes de Cristo, e sua obrigação pelo texto religioso é controversa. Depois de 1979, com a obrigatoriedade do véu em público para todas as mulheres no Irã, único país que adotou tal obrigação em sua legislação civil (IQARA ISLAM, s.d.), seja ela solteira ou casada, iniciou-se a luta das mulheres iranianas pela liberdade de escolher usar ou não o véu e outras vestimentas, sem a repressão do novo regime conservadorista e também sem a proibição do antigo império (Fig.2).

Figura 2 - Protesto de mulheres após a Revolução de 1979



Fonte: BBC NEWS Brasil (2019, p.14)

3 Identidade e cultura da mulher iraniana na obra

Com a aceleração do processo de globalização, a população mundial vive em uma constante troca de informação entre as diferentes culturas. Com as inovações técnicas de comunicação e transporte, cada vez menos os povos estão isolados, em que cada um permanece

com sua cultura: a partir das trocas de informações, produtos e gostos entre diferentes povos, em que elementos culturais de determinados povos podem se metamorfosear ou serem totalmente transformados no percurso, gerando crises identitárias importantes.

Diante disso, muitas vezes é difícil identificar hábitos especificamente de uma região, pois em diversos locais as pessoas adotam comportamentos que seriam característicos de um povo único – os povos hegemônicos, que são, sobretudo, as nações europeias e estadunidense. Então, o sujeito, muitas vezes, se sente confuso por aparentar que não pertence ao seu lugar de origem, já que ele não segue os seus costumes e as regras estabelecidas socialmente.

Conforme Hall diz,

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p.13)

Hall explica como em todas as sociedades já exercemos identidades múltiplas. Os jogos de poder entre culturas, culturas colonizantes e culturas colonizadas, também perturbam as identidades: cada vez mais embaralhadas, e muitas vezes conflituosas.

Com o fechamento das fronteiras do Irã para seguir costumes tradicionais dos nacionalistas e conservadoristas, parte da população iraniana já não se identificava com esses velhos hábitos, situação esta que levou a protagonista Marjane e outras pessoas a constantes conflitos identitários. Ao mesmo tempo, a obra de Satrapi nos apresenta um outro lado, dessa mulher “oriental” que não se encaixa nos estereótipos passivos das mulheres sob o véu, e tal realidade foi imposta muito recentemente.

Segundo Stuart Hall,

O discurso da cultura nacional não é, assim, tão moderno como aparenta ser. Ele constrói identidades que são colocadas, de modo ambíguo, entre o passado e o futuro. Ele se equilibra entre a tentação por retornar a glórias passadas e o impulso por avançar ainda mais em direção à modernidade. (HALL, 2006, p.56)

O historiador e crítico literário Edward Wadie Said, na sua principal obra *Orientalismo*, busca desconstruir a visão mitificada do Ocidente em relação ao Oriente. Segundo ele, existe uma visão inferiorizada do Oriente em que os seus residentes são considerados selvagens, enquanto os europeus são vistos como seres civilizados e racionais. Assim, Said (2007) reflete sobre as intervenções no Oriente Médio, e percebe que “a cultura europeia ganhou força e identidade ao se contrapor com o Oriente” (SAID, 2007, p. 30), além de apontar as ligações de poder e

dominação existentes, dado que as dimensões geográficas são uma criação humana como a tradição cultural.

No romance gráfico, outro aspecto, além da obrigatoriedade do véu, que abalou a identidade, principalmente, das crianças e dos adolescentes estudantes no Irã foi a separação das escolas de acordo com o gênero e o fechamento das escolas de línguas estrangeiras (Fig.3). Dado que as crianças não compreendem essas mudanças radicais, pois já estão adaptadas à escola, aos professores e aos colegas.

Figura 3 - Divisão das escolas de acordo com o sexo.



Fonte: Satrapi (2009, p.6.)

4 A condição e a resistência da mulher iraniana em Persépolis

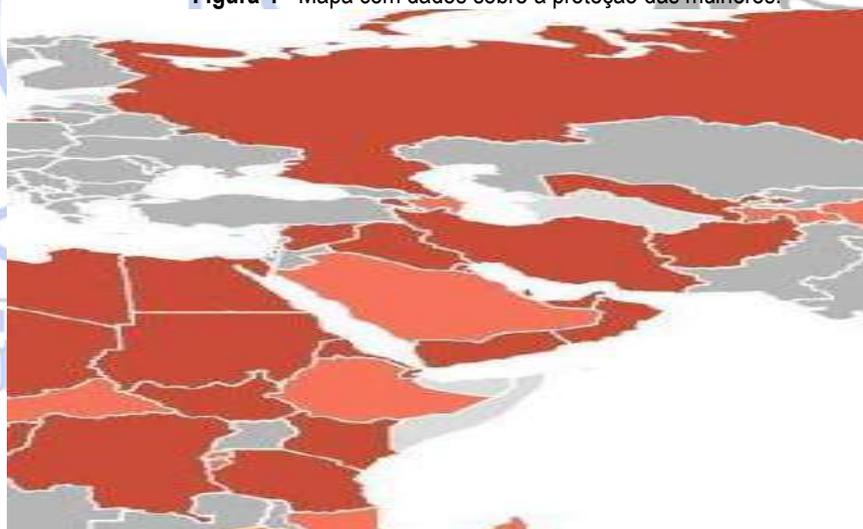
Simone de Beauvoir trata a condição das mulheres na sociedade de acordo com os aspectos sociais, biológicos, históricos e psicológicos. Ela observa que a mulher é vista como um ser inferior ao homem na sociedade, e percebe que esse é o resultado de uma sociedade patriarcal formada ao longo da história da humanidade, em que o homem é considerado provedor e chefe das famílias, enquanto as mulheres são cuidadoras do lar e das crianças, sem autonomia e submissas aos seus maridos. Essa situação, segundo Federici (2007), foi amplificada com a instalação do capitalismo. Assim, como mostra Federici (2007) na sua obra, a acumulação capitalista causou a exclusão da representação feminina ao longo dos séculos com uma divisão sexual do trabalho em uma nova ordem patriarcal que enxerga as mulheres como máquinas de produção de trabalhadores, que a filósofa localiza a partir dos episódios de caça às bruxas entre os séculos XVI e XVII. E como Beauvoir (2009) afirma, as mulheres sempre foram escravas dos homens e em momento algum os dois compartilharam direitos iguais, e mesmo com a conquista gradual dos seus direitos a mulher perpetuamente estará em desvantagem em relação aos homens, pois essas circunstâncias estão enraizadas na sociedade.

Como apresenta Satrapi em *Persépolis*, após a revolução de 1979, as mulheres iranianas perderam os seus direitos e a sua liberdade (conquistados depois de várias lutas), além de aos poucos serem reprimidas, agredidas e até mortas, devendo sempre obediência aos homens. Em decorrência da instabilidade política e econômica causada por conflitos internos e externos, a

região aumentou a desigualdade social exposta, e são as mulheres da região que mais sofrem por ausência de leis que garantam sua liberdade e seus direitos, visto que com a intensificação dos confrontos a situação delas pioraram.

Como ilustra o jornal *EL PAÍS*, na reportagem de Elisa Castillo (2017), o Oriente Médio está entre as regiões que menos têm leis que defendam as mulheres contra a violência doméstica (fig.4), e caso existam, elas são fracas se comparadas aos países ocidentais. Além disso, as mulheres enfrentam a desigualdade dos seus direitos se niveladas aos homens da região, pois elas são submissas aos seus maridos, não possuem direitos sobre seu próprio corpo, não podem dirigir, tirar passaporte, pedir o divórcio, nem mesmo assistir a um jogo de futebol no estádio (BBC NEWS Brasil, 2019). Em contraste com as mulheres ocidentais que, apesar da repressão sofrida, possuem mais direitos em relação às suas vestimentas, dispõem de leis para proteger não só seus direitos, como também sua liberdade de ir e vir assegurada por lei em qualquer ambiente. Como mostram os dados da Organização Mundial da Saúde (WORLD HEALTH ORGANISATION, 2017), 37% das mulheres na região mediterrânea e do Oriente Médio sofrem violência doméstica em contraste com 29,8% nas Américas.

Figura 4 - Mapa com dados sobre a proteção das mulheres.



Fonte: *EL PAÍS* (2017, p.3)

Como apresenta o mapa acima, as regiões pintadas de vermelho escuro não têm leis que garantam a proteção para as mulheres vítimas de violência doméstica. No Irã, o atual governo autoritário não dispõe de leis que assegurem às mulheres direitos básicos, como: o voto, acesso à educação, liberdade de utilizar qualquer vestimenta e autonomia. Como relata a ativista Asieh Amini que fugiu do Irã:

A amarga verdade é que a cultura patriarcal está profundamente arraigada na sociedade iraniana. Não importa quão instruídas as mulheres iranianas sejam, ou quanto tenham alcançado através de seu status forte na sociedade civil: no

atual sistema político, os homens têm do seu lado não só a tradição, mas também a lei. (AMINI apud VON HEIN, 2020)

Com base nisso, percebe-se que a violência doméstica e o feminicídio crescem em larga escala no país, além do assédio e estupro. Segundo uma pesquisa da Academia de Polícia Iraniana, cerca de 45% (VON HEIN, 2020) dos homicídios cometidos em províncias tradicionais do Oeste e do Sul são "crimes de honra" (meninas que perderam a virgindade antes do casamento). De acordo com as regras vigentes no país, as mulheres são culpadas se forem assediadas ou até mesmo estupradas, pois, segundo as autoridades, elas deveriam estar com vestimentas inadequadas ou apresentar comportamento indevido para a situação, e por isso, estimularam os homens a cometerem a violência. Segundo Silvia Federici (2007), "as mulheres europeias não estavam abertamente expostas às agressões sexuais, embora as mulheres proletárias pudessem ser estupradas com impunidade e castigadas por isso." (FEDERICI, 2007, p.163)

Além de sofrerem a agressão física dos seus pais e maridos, as mulheres iranianas são expostas nas ruas por homens desconhecidos. Tal situação é comum em outros países islâmicos. Como aponta a paquistanesa Malala Yousafzai, a garota que sofreu um atentado no Talibã pelo seu discurso em defesa do acesso à educação das meninas do seu país, e cuja luta pelo acesso de meninas à educação levou-a a ser a pessoa mais jovem a ganhar o prêmio Nobel da Paz. Em entrevista ao El País, Malala disse: "Conto minha história não porque seja única, mas porque não é. É a história de muitas meninas." (EL PAÍS, 2014). É com a luta de mulheres, como a de Malala, que aos poucos as mulheres ganham espaço e são valorizadas em seus países e em vários setores, por exemplo, na literatura. – assim como a luta das feministas, desde o início do século XX no Ocidente trouxe diversas conquistas. Durante muito tempo, mulheres publicaram seus livros com pseudônimos masculinos para não serem reprimidas. Assim, várias mulheres, através de romances autobiográficos, relatam a experiência de viverem em um país autoritário. E é nessa via que a cineasta, escritora, ilustradora e quadrinista Marjane Satrapi narra a sua trajetória como cidadã iraniana na obra *Persépolis*.

Conforme explica Federici,

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)

No Irã, uma revolução política e religiosa revogou os direitos que as mulheres conquistaram no período em que o xá Reza Pahlavi estava no poder. Antes da revolução de 1979, o Irã era um país progressista com sua cultura ocidentalizada, nesse período, as mulheres podiam usar jeans justo, minissaias, blusas com mangas curtas e acessórios, contudo, o uso do véu foi proibido para libertar as mulheres da obrigatoriedade de cobrir os cabelos.

Figura 5 - Mulheres iranianas na praia.



Fonte: AVENTURAS NA HISTÓRIA (2019, p.3)

A imagem acima (Fig.5) mostra como as mulheres se vestiam na praia antes da revolução entre os anos de 1930 e 1979, período que o xá Reza Pahlavi estava no comando do país. Assim, verifica-se que a figura feminina adquire a oportunidade de utilizar as vestimentas que deseja em qualquer ambiente, e ainda, as mulheres podiam sair sozinhas sem o medo de serem assediadas ou insultadas. Além disso, com o intuito de tornar o Irã uma potência mundial, o xá Reza Pahlavi fez grandes transformações no âmbito econômico e social, o que possibilitou a liberdade das mulheres em relação ao direito de voto, vestimentas e acesso à educação. No entanto, as imposições do novo regime autoritário, após a Revolução Islâmica de 1979, as mulheres tiveram que resistir e mostrar sua indignação contra o governo, uma dessas formas é o uso de vestimentas mais justas e o uso do véu de modo que apareça algumas mechas de cabelos, como apresenta a fig. 6.

Figura 6 - Vestimentas das mulheres após a Revolução



Fonte: Satrapi (2009, p.77.)

Os pais e os familiares da personagem Marjane compareceram frequentemente as ruas durante as manifestações contra o golpe do novo regime. Após a revolução de 1979, ela não compreendeu as mudanças radicais decorrentes do golpe, na época ela só tinha 10 anos. Entretanto, os pais de Marjane ficaram preocupados com as atitudes e discursos da filha, pois temiam que ela fosse alvo das leis rígidas do novo governo. Anos depois, na sua fase da adolescência, Marjane foi enviada para o exterior pelos seus pais, pois eles, assim como ela, observaram que ela não se identificava e nem seguia as regras impostas pelo governo para as mulheres. Visto que a protagonista diariamente buscava desobedecer às professoras e à diretora da escola com ironias, como um ato de resistência (Fig.7), e essas atitudes chamavam a atenção das autoridades, ela foi enviada para Áustria. Era fácil para eles tirar o visto dela, pois a família de Marjane era de classe média e possuíam recursos financeiros, além de sua mãe conhecer uma amiga que residia em Viena, capital da Áustria.

Figura 7: Rebelião na escola.



Fonte: Satrapi (2009, p. 99.)

Além disso, uma nova categoria de fanáticas seguidoras surgiu, eram mulheres denominadas guardiãs da revolução, cuja função consistia em prender outras mulheres que não seguiam as regras. Conforme a fig. 8 mostra, as guardiãs insultaram a Marjane por ela utilizar calça justa, sapatos estrangeiros, jaqueta e expor minimamente o cabelo, assim, observa-se que não só os homens, mas outras mulheres religiosas também atuavam com os mesmos procedimentos e crenças para reprimir as mulheres modernas que não eram de acordo com as regras impostas. Essas mulheres buscavam retirar de circulação roupas e sapatos femininos que representassem a cultura ocidental, e ainda retomar o véu e o manto preto para cobrir os cabelos e o corpo das mulheres na rua. Dessa forma, encontram-se mulheres tradicionais e religiosas que acreditam que o corpo feminino pertence aos homens e, por isso, eles podem e devem fazer com as mulheres o que quiserem. Assim, se o homem não é capaz de controlar suas filhas, mulheres e parentes, ele é desmoralizado pelos outros indivíduos.

Figura 8 - Encontro com as guardiãs.



Fonte: Satrapi (2009, p. 135.)

Com a liberação dos voos internacionais, os pais de Marjane decidiram conduzi-la para o exterior antes que o conflito contra o Iraque eclodisse. Ela suportou desde de criança as guerras, as mortes e o medo que aos poucos dominava seu povo, por isso, seus pais queriam proporcionar um futuro diferente para ela. Antes da viagem, a mãe de Satrapi, enquanto passeava pela rua sem o seu véu, foi injustamente ofendida por homens que enxergam as mulheres como pertences e, além disso, apoiavam o regime. Essa situação a fez se sentir um objeto, deixou-a doente por dias (Fig.9). Simone de Beauvoir (2009), que analisava tais relações de gênero dentro ainda da perspectiva europeia, observa que, para os homens, a mulher é considerada sem valor, “a humanidade é masculina, e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo.” (BEAUVOIR, 2009, p. 17)

Figura 10 - A mãe de Marjane é intimidada na rua.



Fonte: Satrapi (2009, p. 76.)

Diante de situações como essa, fanáticos religiosos argumentavam que o uso do véu seria para proteger as mulheres, porque seus cabelos expostos excitam os homens (Fig.10). Assim, as mulheres deveriam ser protegidas pelas autoridades do seu país, mas ocorreu o contrário, elas foram mais reprimidas com a obrigatoriedade do uso do véu e do xador preto (capa ou manto preto que cobre todo o corpo feminino). Dessa forma, não foram criadas leis que garantam a segurança

da mulher, obrigaram o sexo feminino a se esconder em vestimentas que não agradam aos homens para tentar supostamente conter a violência. Ainda segundo Beauvoir (2009), para os homens “a mulher aparece como o negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade.” (BEAUVOIR, 2009, p.17). Sendo assim, a sociedade não enxerga a mulher igualmente ao homem, esse é visto como superior e ele deve escolher/definir como a mulher será tratada.

Segundo Federici (2007), as mulheres foram submetidas a situações degradantes com a instalação do capitalismo e com o rompimento com o período feudal,

a importância econômica da reprodução da força de trabalho realizada no âmbito doméstico e sua função na acumulação do capital se tornaram invisíveis, sendo mistificada como uma vocação natural e sendo designada como “trabalho de mulheres”. Além disso, as mulheres foram excluídas de muitas ocupações assalariadas, e, quando trabalhavam em troca de pagamento, ganhavam uma miséria em comparação com o salário masculino médio. (FEDERICI, 2007, p. 132-133)

Desse modo, a sociedade patriarcal favorece aos homens desde de crianças a terem comportamentos autoritários, diferentemente das meninas, eles não ajudam em casa e podem passear livremente em qualquer ambiente, por isso, crescem com a concepção de que as mulheres devem cuidar da casa, servir e obedecer ao marido. Atualmente, ainda existe essa percepção, e não apenas em países orientais que possuem uma cultura tradicional em relação a liberdade das mulheres. Nos últimos duzentos anos, movimentos feministas, sobretudo no ocidente, e também as transformações sociais que embaralharam os papéis de gênero – como a necessidade de equiparar a mulher ao homem nas sociedades industriais –, trouxeram aberturas que possibilitaram às mulheres o acesso à educação, a formação, trabalhar e frequentar qualquer ambiente. Em alguns países, como no Irã, bem recentemente, houve um recrudescimento de forças autoritárias que subtraíram tais direitos das mulheres. E o livro de Marjane Satrapi conta essa quebra de paradigma, e contraria a visão estereotipada do Ocidente, de que todas as mulheres orientais seriam submissas, sem força política.

5 A sexualidade feminina na obra

Apesar de ter passado um tempo na Áustria, onde as mulheres são livres e independentes, Marjane não se identificava com a aparência e os costumes da população local. Ela, adolescente na época, não conseguiu fazer amizades, e mesmo quando conquistava amizades femininas, os hábitos delas a deixava horrorizadas, como: vestir roupas curtas, sair com rapazes, beber e fumar. Satrapi preferiu voltar para a casa dos seus pais e, ao retornar ao Teerã,

a protagonista também não se sentiu confortável com sua antiga vida: ela não se identificava com seu quarto, sua casa e sua cidade. Assim, ao reencontrar suas amigas, ela percebeu uma diferença exorbitante nelas, pois elas aparentavam ser “heroínas de séries de TV americanas” e ela novamente se sentia sozinha.

Figura 11 - O reencontro com as antigas amigas.



Fonte: Satrapi (2009, p. 260.)

Dias depois de ter chegado da Áustria, a pedido da sua mãe, Satrapi foi esquiar com as amigas. Entretanto, ao conversarem sobre suas vidas sexuais, suas amigas se mostraram tradicionais e intolerantes ao escutarem Marjane dizer que não era mais virgem e que havia se relacionado com alguns homens. Existia uma contradição na fala das amigas da Marjane, pois elas buscavam resistir às leis impostas pelo regime, porém, ao se depararem com o assunto “relação sexual”, elas também pensavam como os conservadores, que as mulheres só podem se relacionar com um homem após o casamento (Fig.12). Segundo os estudos de Simone de Beauvoir (2009) as mulheres se desenvolvem de acordo com o ambiente em que convivem. Como as amigas de Marjane foram criadas com regras antiliberais, mesmo ao tentarem ir contra o regime, adotaram discursos tradicionalistas. É no contato com familiares e amigos que se criam concepções sobre as circunstâncias que nos rodeiam de acordo com a estrutura social, econômica, religiosa e política (Fig.12). Beauvoir (2009) diz que “a consciência que a mulher adquire de si mesma não é definida unicamente pela sexualidade. Ela reflete uma situação que depende da estrutura econômica da sociedade, estrutura que traduz o grau de evolução técnica a que chegou a humanidade.” (BEAUVOIR, 2009, p.69)

Figura 12 - A conversa com as amigas.



Fonte: Satrapi (2009, p. 271.)

Após conseguir se tratar de uma depressão causada pela crise de identidade em decorrência do choque cultural entre o Oriente e o Ocidente, ela percebeu que deveria se tornar uma nova mulher. Assim, ela compreendeu que deveria parar de seguir padrões e leis impostos pela sociedade, ela mudou não só o corpo, mas também o pensamento. Uma vez que, de acordo com a feminista Simone de Beauvoir,

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. 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. (BEAUVOIR, 2009, p. 268)

Seria preciso se tornar uma mulher em uma sociedade que enxerga a figura feminina como algo negativo, inferior e submissa? Além do mais, mulheres necessitam diariamente marcar seu espaço, seja no trabalho ou na universidade, porque alguém pode chegar com uma postura inadequada e tentar diminuir a sua importância.

Após tratamento da depressão, Marjane ressurgiu uma nova mulher, conheceu seu namorado com quem ingressou no ensino superior depois que os dois passaram no vestibular na faculdade de Belas Artes, no Teerã. No entanto, nas primeiras semanas de aula, houve um pronunciamento sobre as vestimentas e o modo que as mulheres deveriam se comportar na faculdade. Marjane, por sua vez os questionou:

O senhor diz que nossos capuzes são curtos, que nossas calças são indecentes, que usamos maquiagem etc... O senhor não hesita em nos fazer reparos. Ora, os irmãos aqui presentes têm todos os tipos e formas de penteado e roupa. Às vezes, põem roupas tão justas que chegamos até a ver a intimidade deles. Como é possível que eu, como mulher, não sinta nada ao ver esses homens torneados em todo canto mas eles, como homens, se excitam com meus 5 centímetros a menos de capuz? (SATRAPI, 2009, p. 298)

Nessa situação, Marjane, ao tentar se igualar aos homens, foi reprimida, e quase expulsa da faculdade. Beauvoir (2009) diz que a sociedade observa a independência da mulher como tentativa de seguir os comportamentos propriamente para homens, o uso da calça é um exemplo. Então, ela resolveu se casar, porque sempre se deparava com limitações no seu relacionamento. Inicialmente, seus pais foram resistentes a essa ideia e mesmo assim aceitaram. Apesar de ter decorrido pouco tempo depois do casamento, se separaram, pois a união era insatisfatória para ambos, eles não se amavam e nem gostavam das mesmas coisas. Sendo assim, ao conversar com uma amiga sobre o desejo de pedir o divórcio, sua amiga tentou convencê-la a manter seu casamento, pois seria mal vista pelos homens na sua cidade (Fig.13). As mulheres no Irã não podem se divorciar sem o consentimento do marido, porque ele é o responsável por ela após assinarem os papéis, e as mulheres que conseguem o divórcio são consideradas “perdidas” na sociedade, por isso, a maioria delas preferem manter os casamentos.

Figura 13 - A conversa sobre o divórcio.



Fonte: Satrapi (2009, p. 333).

Os casamentos arranjados no Irã são comuns para a população da região. Assim, os pais vendem ou fazem negócios em troca das suas filhas, sem que elas possam escolher com quem vão casar, e vivem infelizes ao lado de maridos violentos e machistas. Marjane teve a oportunidade, negada a muitas mulheres, de optar por casar ou não, e ainda escolher seu marido. Para tentar escapar do matrimônio indesejado, algumas mulheres optaram por fugir para outros países ou queimar os próprios corpos com o intuito de desmotivar o noivo do casamento.

O casamento é considerado um contrato registrado entre duas partes com direitos e responsabilidades diferentes. De acordo com este contrato, o marido deve sustentar sua esposa e pagar o *mahrye*, a pedido dela, e a esposa deve obedecer ao marido. Segundo a prática islâmica, o marido também tem direito à poligamia, direito à custódia dos filhos e ao divórcio. (NAGHAVI et al, 2019)

A submissão da mulher está enraizada na sociedade, como afirma Federici (2007), que lembra que desde a Idade Média as mulheres eram obrigadas a ter um marido. Assim, “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).

No fim, Marjane decidiu se separar e ir para a França, tentar um exame em Artes Decorativas, depois seguir sua vida de acordo com seus sonhos, pois nunca seria livre no Irã. Todavia, essa viagem foi diferente da outra, dessa vez ela era adulta e não mais adolescente.

Conclusão

A partir da leitura e análise da obra *Persépolis*, de Marjane Satrapi, percebe-se que os acontecimentos anteriores e após a Revolução Islâmica de 1979, no Irã, contribuíram na formação identitária da personagem Marjane e do povo iraniano. Como Eric Hobsbawm (1995) afirma, essa revolução apresenta um retrocesso, principalmente, para as mulheres iranianas, que antes da implantação desse regime autoritário haviam conquistado direito ao voto, a decidir suas

vestimentas e a educação, e tais conquistas foram retiradas após 1979. No entanto, as mulheres iranianas contrárias a esse regime buscam diariamente maneiras de manifestar sua opinião, além de lutar pela restituição de alguns direitos e também pela aquisição de novos, diferentemente da visão de uma figura feminina passiva e indiferente exibida no Ocidente pelas mídias: essas mulheres são politicamente ativas e até participam de grupos feministas e manifestações.

Silvia Federici (2007) escreve que as mulheres perderam espaço a partir da queda do período feudal, porém, no último século, em alguns países europeus, as mulheres recuperaram seus espaços. No entanto, nos países do Oriente Médio, ainda hoje, existe resistência por parte dos homens para admitir que a mulher é tão capaz quanto o homem. Em *Persépolis*, aprendemos que esse apagamento das mulheres não é de todo pacífico, e a visão de submissão e inferioridade que circunda a mulher iraniana começa a ser desconstruída aos poucos, ao mesmo tempo em que voltam a ganhar espaço pelas suas lutas.

O presente trabalho, que é parte de uma pesquisa em andamento sobre a obra *Persépolis*, pretendeu esboçar uma análise das relações de poder e opressão que rodeiam a mulher iraniana nesse livro, e verificando a relação entre identidade, história (e geografia). Como próxima etapa da pesquisa, pretende-se aprofundar ainda mais tal análise, sobretudo a relação dessas mulheres com seu contexto histórico e geográfico, e como obras como a de Marjane Satrapi podem influenciar na reconstrução da identidade dessas mulheres.

Referências

BBC NEWS. A vida das mulheres no Irã antes e depois da Revolução Islâmica. *BBC NEWS Brasil*, 5 de março de 2019. Disponível: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-47174927>. Acesso em 30 de nov. de 2020.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Tradução por Sérgio Milliet. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

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. Acessado em 30 de nov. de 2020.

EL PAÍS. Malala recebe o Nobel da Paz. *El País*, 10 de dezembro de 2014. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/12/10/internacional/1418200739_637464.html. Acessado em 30 de nov. de 2020.

HALL, S. *A identidade cultural na pós modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NAGHAVI, A.; AMANI, S.; BAGHERI M. et al. *Uma análise crítica da violência sexual entre parceiros íntimos no Irã*. *Frontiers in psychology*. 2019.

NOGUEIRA, André. A vida no Irã pré-revolucionário. *Aventuras na História*, 15 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-fotos-ira-vida-antes-da-revolucao.phtml>. Acessado em 30 de novembro de 2020.

SATRAPI, M. *Persépolis*. Tradução Paulo Werneck. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

VON HEIN, S. Femicídio brutal faz Irã discutir “crimes de honra”. *Deutsche Welle*, 04 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/femic%C3%ADdio-brutal-faz-ir%C3%A3-discutir-crimes-de-honra/a-53690691>. Acessado em 30 de novembro de 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Violence against women: global picture health response.

WHO.int, 2017. Disponível em:

https://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/VAW_infographic.pdf?ua=1

Acessado em 07 de dezembro de 2020.



A riqueza na produção literária malgache feminina de língua francesa / *The wealth in French-speaking female Malagasy literary production*

Luana Costa de Farias¹
Josilene Pinheiro-Mariz²

RESUMO

Neste trabalho refletiremos sobre a produção literária feminina de língua francesa da República de Madagascar, tentando verificar quali-quantitativamente essas escritoras desses países “ditos francófonos” (ALLOUACHE, 2013). O recorte deste estudo faz parte do PIVIC / 2019-2020, ao qual pesquisamos sobre as mulheres escritoras da África insular de língua francesa. Nosso problema de pesquisa, é uma frágil divulgação dessa produção literária tanto desses espaços geográficos e, também, dos departamentos geopoliticamente ligados à França continental. Vale ressaltar que pesquisas anteriores (PIVIC / 2013-2020) salientaram as reflexões sobre o lugar da mulher na literatura (ADLER; BOLLMAN, 2017). Assim, buscamos responder à seguinte pergunta norteadora: quais são as autoras e as obras da República de Madagascar de língua francesa?; Na busca por respostas para essa indagação, nossas reflexões estão centradas em estudos de Joubert (2006); Brahim (2000), Moura (2007). Sob uma perspectiva metodológica, esta pesquisa é quali-quantitativa, bibliográfica e documental, sob o olhar de Baldissera (2016). Diante dos dados pesquisa realizados até o momento, observamos o quanto as escritoras da literatura malgache de língua francesa vêm alcançando espaços importantes no campo literário. Esta pesquisa contribui de forma significativa para a valorização da literatura produzida nessa região insular, rompendo, assim, com a barreira do desconhecimento sobre essas escritoras.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura malgache; Escritora; Literatura francófona insular.

ABSTRACT

In this work, we will reflect on the French-speaking female literary production of the Republic of Madagascar, attempting to verify qualitatively and quantitatively these writers from these so-called “francophone” countries (ALLOUACHE, 2013). The clipping of this study is part of PIVIC / 2019-2020, which we researched about women writers from French-speaking island Africa. Our research problem is a fragile dissemination of this literary production both in these geographic spaces and also in the departments geopolitically linked to mainland France. It is worth mentioning that previous research (PIVIC / 2013-2020) highlighted the reflections on the place of women in the literature (ADLER; BOLLMAN, 2017). Thus, we seek to answer the following guiding question: who are the authors and works of the French-speaking Republic of Madagascar?; In the search for answers to this question, our reflections are centered on studies by Joubert (2006); Brahim (2000), Moura (2007). From a methodological perspective, this research is quali-quantitative, bibliographic and documentary, under the view of Baldissera (2016). In view of the research data carried out to date, we can see how the French-language Malagasy literature writers have been reaching important spaces in the literary field. This research contributes significantly to the valorization of the literature produced in this island region, breaking, thus, with the barrier of ignorance about these writers.

KEYWORDS: Malagasy literature; Writer; Insular francophone literature.

¹ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: lucfarias91@gmail.com

² Doutora em Letras - Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês pela Universidade de São Paulo. E-mail para contato: jsmariz22@hotmail.com

1 Introdução

Com o passar dos anos, estudar a produção literária feminina de língua francesa fora da França tem se tornado de suma importância em nossa sociedade e em nossos campos de pesquisa, pois através disso, abordamos reflexões necessárias para os nossos dias. Diante disso, propomos traçar um perfil da atual produção literária malgaxe de língua francesa, fazendo ponderações que julgamos necessárias, pois é possível observar que a mulher ainda é pouco estudada e quando se é estudada, a legitimidade de sua voz é posta em questão (DACALGASTNÈ, 2012). Se pensarmos no contexto contemporâneo, essas produções em língua francesa estão para além do âmbito das Letras e/ou Linguística, tendo em vista que o termo francofonia é muito abrangente, reunindo diversos países que compartilham a língua francesa, seja ela como língua de comunicação ou administração. Isso nos permite observar a grandeza dessa ponte que ligam esses países, sejam eles países independentes ou departamentos ultramarinos franceses.

Os espaços francófonos, de um modo geral, ligam-se a uma noção de subserviência, pelo fato de o termo estar associado à história da colonização. Vale ressaltar que atualmente, a literatura produzida em língua francesa originária desses países “ditos francófonos” (JOURBERT, 2006), tem-se constituído em um elemento de grande importância para o fortalecimento da literatura escrita em francês ao redor do mundo. Segundo Boisseron e Ekotto (2011), “*la francophonie est une voyageuse qui, parce qu’elle est toujours en devenir, ne peut être obsolète : son devenir doit prendre en compte son itinéraire passé.*”³ (BOISSERON; EKOTTO, 2011, p. 15), assim, constatamos que a francofonia cresce e se enriquece com a diversidade de povos e culturas diversas.

2 A riqueza da produção francófona malgaxe

Observando a produção literária malgaxe de língua francesa, notamos que há uma literatura multilíngue, pois, existem muitas outras línguas que são faladas nesses espaços geográficos. Se olharmos pela ótica dos países colonizados, veremos que a língua francesa é falada e utilizada, desde muito tempo, possibilitando a expansão da literatura nessas regiões marítimas. No quadro abaixo, catalogamos as escritoras e repertoriamos algumas de suas obras:

Tab. 1 Escritoras da literatura malgaxe de língua francesa

Literatura malgaxe

³ a Francofonia é uma viajante que, por estar sempre em formação, não pode ser obsoleta: seu futuro deve levar em conta seu itinerário passado. (BOISSERON; EKOTTO, 2011, p. 15).

Alexandra Malala (1987)	Antananarivo, Madagascar	<i>Coup de vieux</i> . Lettres de l'océan Indien. Harmattan. 2006 ; <i>Le Rebelle</i> in Miniatures de Madagascar chez Magellan & Cie en 2010
Charlotte-Arrisoa Rafenomanjato (1936-2008)	Antananarivo, Madagascar	<i>Pétale écarlate</i> , Société Malgache d'Édition, 1990 ; <i>Sang pour sang, vie pour vie</i> , Antananarivo: Société malgache d'édition, 2003, 237p
Esther Nirina (1913-2004)	Madagascar	<i>Silencieuse respiration</i> , Orleans : J.J. Sergent, 1975, 10 p. Poesia <i>Rien que lune</i> : Œuvres poétiques, 1998
Michèle Rakotoson (1948)	Antananarivo, Madagascar	<i>Les Bain de reliques</i> , (romance malgache) Paris : Karthala, 1988. Romance <i>Madame à la campagne</i> : <i>Chroniques malgaches</i> . Paris : Éditions Dodo vole, 2015.

Através do quadro acima, podemos perceber que existem escritoras da literatura malgache de língua francesa e que, através de suas produções literária, abordam novas descobertas para os leitores. No quadro abaixo, selecionamos aquelas escritoras que concorreram com escritores e que ganharam alguma premiação pelas suas obras publicadas, seja pelo valor estético ou pela qualidade da escrita.

Tab. 2 Escritoras que ganharam premiações

Literatura malgache		
Alexandra Malala (1987)	Antananarivo, Madagascar	Prix littéraire Alain Decaux de la francophonie (2009)
Charlotte-Arrisoa Rafenomanjato (1936-2008)	Antananarivo, Madagascar	2e Prix Radio France Internationale, pour Le prix de la Paix. (1986) Prix Radio France Internationale au 15e concours de théâtre interafricain, pour La Pécheresse. (1988) Sélection pour Le Prix Radio France Internationale, Le Pain des Autres. (1989)
Esther Nirina (1913-2004)	Madagascar	Prix Madagascar décerné par l'Association des Écrivains de Langue Française, pour Simple voyelle. (1980)

		Chevalier de l'ordre des Arts et des Lettres (distinction française). (2004)
Michèle Rakotoson (1948)	Antananarivo, Madagascar	Bourse Stendhal, tournées aux États-Unis, en Allemagne et en France (2002) Grand prix de la francophonie (2012)

Neste quadro acima, observamos que as escritoras ganharam premiações e isso é um fato muito importante para essa literatura produzida nesses espaços marítimos. Como podemos notar no quadro acima, as escritoras ganharam premiações que são de renomes, e por sinal, muito concorridas no âmbito literário, como por exemplo, o Grand prix de la francophonie, para escritores de países francófonos a nível internacional; o Prix Madagascar décerné par l'Association des Écrivains de Langue Française, que oferece às escritoras a oportunidade de terem suas produções reconhecidas, entre muitas outras premiações.

Diante desses dados, vemos o quanto as mulheres ingressam no espaço literário, mulheres essas que além de escreverem, exercem outras profissões, são professoras, filósofas, jornalistas, médicas, advogadas, embaixadoras e fundadoras de diversos espaços que levantam a bandeira em favor da luta pela mulher.

3 Charlotte-Arrisoa Rafenomanjato e Michele Rakotoson: produções literárias que marcam

Através das suas obras, diversas escritoras produzem uma literatura marcante, seja ela bibliográfica ou histórias ficcionais que trazem uma reflexão sobre o sentido da vida. Diante disso, escolhemos outras duas escritoras, sendo elas Charlotte-Arrisoa Rafenomanjato e Michele Rakotonson e um trecho de um romance de cada uma delas, para exemplificar o que acreditamos ser a beleza em seus escritos. Assim, escolhemos um extrait do romance *Felana* de Charlotte-Arrisoa Rafenomanjato e *Tovonay, l'enfant du Sud* de Michele Rakotoson.

Charlotte-Arrisoa Rafenomanjato escreveu peças, romances, contos, poesia e ensaios políticos. Qualquer que seja o gênero e o assunto aparente, o tom era violento, as situações extremas na sociedade, os personagens injustos e odiosos para com os mais fracos, isso retrata muito a vivência que a escritora teve. Charlotte Rafenomanjato queria denunciar o estado da sociedade malgache, suas injustiças, o fascínio pelo dinheiro, a estreiteza das tradições, a vingança e o confinamento nas tradições. Os personagens de seus romances sempre tinham

feridas secretas de sua vida pessoal, o que tornou as suas produções literárias marcantes da literatura malgache.

Michele Rakotoson é escritora, professora de letras e jornalista. Participou ativamente da criação de um conceito original, chamado Projet Slam Jazz, uma nova forma de arte que associa a poesia *slam* e a música improvisada jazz. Em 2012, ela ganhou uma premiação pela Academia Francesa, *Grande médaille de la francophonie* pelo reconhecimento de sua produção literária. Com o seu jeito marcante na escrita, Rakotoson aborda muitos temas interessantes que entrelaçam com o leitor no momento da leitura.

O extrato do romance de Charlotte-Arrisoa Rafenomanjato intitulado *Felana* foi publicado em 2006, pela The Blue Rider. Podemos perceber a sutileza da escrita em cada verso:

ROMAN
<i>Felana</i>
<i>Nous croyons à l'immortalité de l'âme.</i>
<i>Nous sommes persuadés que la mort n'est pas un anéantissement.</i>
<i>Elle ne peut être la fin d'une créature que Dieu a faite à son image !</i>
<i>Par conséquent, les âmes et les esprits de nos ancêtres sont avec Lui.</i>
<i>C'est cette assurance de la continuité des communications entre les âmes des morts</i>
<i>et celles des vivants qui forme la grande famille malgache »</i>

Charlotte-Arrisoa RAFENOMANJATO, *Felana*, p. 157

VERSÃO ⁹
<i>Felana</i>
Acreditamos na imortalidade da alma
Estamos convencidos de que a morte não é aniquilação
Ela não pode ser o fim de uma criatura que Deus fez à sua imagem!
Portanto, as almas e espíritos de nossos ancestrais estão com Ele.
É esta garantia da continuidade das comunicações entre as almas dos mortos
e os vivos que formam a grande família malgache.”

Em um primeiro momento da leitura, observamos que Felana, a personagem principal do romance, foi nascida sob o signo de *Alakaosy*, que é considerado o Ser de Fogo. Segundo as crenças malgaches, ela carrega consigo essa “má sorte”, pois desde o incêndio na noite de seu nascimento até a morte de seus pais, ocorreram diversas situações ocasionadas pelo fogo, fazendo com que Felana confirme esse azar em sua vida. A autora nos faz descobrir aqui os

costumes e crenças malgaches, abordados em cada verso através dessa uma história emocionante vivida por Felana.

Assim, através da leitura desse trecho, podemos perceber que se trata de uma declamação ou talvez, uma afirmação por parte do personagem sobre a fé malgache. Observamos que há a imagem de Deus que é citada no decorrer do trecho, trazendo uma marcante entonação e afirmação da crença abordada pelo personagem que pode ser observada pelo leitor. Notamos também que as palavras como imortalidade, alma, criatura, espíritos, vivos e mortos, abordam questões importantes no que se refere à crença malgache, trazendo um pouco de curiosidade ao leitor no romance.

O próximo extrair é da escritora Michele Rakotoson intitulado *Tovonay, l'enfant du Sud*, foi publicado em 2010, pela editora Sépia. Com elementos marcantes, também traz uma reflexão importante em cada verso:

ROMAN
<i>Tovonay, l'enfant du Sud</i>
<i>Chapitre I</i>
<i>En pays d'immigration</i>
<i>Il pleuvait depuis une semaine, Tovonay n'arrivait pas à dormir.</i>
<i>Une pluie épaisse, lourde pesait sur le toit.</i>
<i>« Heureusement que Maman a pu acheter de la tôle pour remplacer l'ancienne, se dit-il, sans cela, nous aurions été inondés. »</i>
<i>Un moment, il eut envie de vérifier si les moellons de pierres qui retenaient la toiture tenaient bien, mais il faisait trop sombre dehors, et il ne verrait rien</i>
<i>« Il faudra chercher du charbon demain », dit Ravo sa mère.</i>
<i>« La petite tousse tout le temps, il faudra que tu restes à la maison avec elle je ne peux pas l'emmener au marché</i>
<i>Je vous préparerai un repas chaud avant de partir. »</i>
<i>Michèle Rakotoso, <i>Tovonay, l'enfant du Sud</i>, p.126</i>

VERSÃO⁴
<i>Tovonay, criança do Sul</i>
<i>Capítulo I</i>
<i>Em país de imigrante</i>
<i>Chovia há uma semana, Tovonay não conseguia dormir.</i>
<i>Uma chuva espessa e pesada pairava sobre o telhado.</i>
<i>“Felizmente, mamãe conseguiu comprar chapas metálicas para substituir a antiga, disse ele a si mesmo, caso contrário, teríamos sido inundados”.</i>
<i>Por um momento, ele quis verificar se as pedras que seguravam o telhado estavam seguras,</i>
<i>mas estava muito escuro lá fora, e ele não via nada</i>

⁴ Optamos pela utilização desse termo, por ser uma interpretação de uma língua para outra semelhante ao original e não, exatamente, uma tradução poética.

“Teremos que procurar carvão amanhã”, disse Ravo, à sua mãe.
“A pequena tosse o tempo todo, você terá que ficar em casa com ela, não posso levá-la ao mercado. Prepararei uma refeição quente para você antes de sair.”

A partir da leitura do trecho, podemos observar que Tonovay é uma criança que acompanha a mãe a irmã para tentarem a vida em outro lugar, afim de tentarem sair da miséria e se esquivarem da falta de sorte. Com os elementos utilizados pela autora, vemos uma serenidade de uma criança disposta a enfrentar as dificuldades que aparecerem em seu caminho. Podemos vislumbrar o cenário descrito pela autora, a chuva pesada e espessa que durava há uma semana e o pequeno Tonovay, que não conseguia dormir. Nos possibilita uma leitura de uma sensação pesada de dor, pelo êxodo rural que a família sofreu, mas também, a esperança transmitida pelo novo lugar.

Notamos que o presente romance traz uma realidade vivenciada por muitas famílias, narrando as peregrinações de crianças malgaxes que tentam a esperança de suas vidas em outros espaços urbanos. A autora aborda uma temática atemporal, pois a emigração faz parte da história de muitos povos, levantando assim, questões sociais que são de extrema importância no mundo literário.

4 Conclusão

Diante dos dados trazidos nesse trabalho, podemos notar que as escritoras da literatura malgache de língua francesa estão ocupando cada mais os espaços literários, sejam eles também, nos espaços de premiações. Acreditamos que essas produções literárias podem e devem ser mais divulgadas para que haja um maior conhecimento dessas obras. Assim, procuramos responder a nossa pergunta norteadora: quais são as autoras e as obras da República de Madagascar de língua francesa?; A partir dessa pesquisa, observamos que as escritoras traçam caminhos que ultrapassam supostos os obstáculos impostos pela sociedade ainda patriarcal, ocupando aos poucos os espaços como blogs e sites de divulgação literária, tornando assim, suas obras conhecidas.

É importante ressaltarmos que a literatura que vem sendo produzida nesses países insulares, resulta na riqueza da diversidade, seja ela literária, de línguas ou de culturas múltiplas. O imaginário contido nas produções literárias nesses espaços marítimos também é de extrema importância, pois, trazem consigo o encanto daquilo que ainda não conhecemos ou não vivenciamos. É necessário que o papel que essas mulheres escritoras têm na sociedade seja reconhecido, pois, através dessas escritoras podemos ter acesso a uma literatura rica em

detalhes, em cores e até mesmo em temas e vivências cotidianas, nos possibilitando uma ponte com a nossa sociedade contemporânea.

Vale lembrar que ainda existem muitas mulheres escritoras que estão sob o véu do desconhecido, lutando para que as suas obras alcancem diversos leitores ao redor de mundo. Isso nos faz observar o quão é importante valorizar cada passo de cada escritora, seja em blogs ou em pequenas exposições de suas produções literárias, isso permite com que elas ultrapassem as barreiras da invisibilidade, diante de obstáculos de um sistema patriarcal ainda vivenciado.

Pesquisas como essa nos trazem diversas reflexões a respeito do lugar da mulher na literatura. Olhar ao longo da história e perceber que muitas estiveram à margem da cena literária, nos fazem acreditar que é possível continuar acreditando em um espaço literário democrático, nos enche de esperança. É indispensável que o leitor de língua francesa também tenha uma sensibilidade para conhecer e apreciar essa literatura produzida por mulheres; tanto estudantes, como formadores em língua francesa, possibilitando uma maior diversidade no momento da leitura; assim, podemos ter a esperança de que, pelo menos, no meio acadêmico, as históricas diferenças entre homens e mulheres, poderá ser menos evidente.

REFERENCIAS

ADLER, Laure; BOLLMANN, Stefan. *Les femmes qui écrivent vivent dangereusement*. Paris. Flammarion, 2017. ALLOUACHE, Ferroudja. *Littérature francophone et Institution scolaire*. Master 2. Université Paris 8. Paris, 2010.

ALLOUACHE, Ferroudja. *Littérature francophone et Institution scolaire*. Master 2. Université Paris 8. Paris, 2010.

BOISSERON, Bénédicte ; EKOTTO, Frieda. *Voix du monde*. Nouvelles Francophones. Presses Universitaires de Bordeaux : Pessac, 2011.

BRAHIMI, Denise. *Langue et littératures francophones*. Ellipses Éditions Marketing : Paris, 2001.

COMBES, Francis; DESPAX, Jean-Luc. *101 poèmes et quelques contre le racisme*. Temps des cerises. Paris, 2017.

DALCASTAGNÈ, Regina. *Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais*. <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf> acessado em 14.06.2019

DIOF, Abdou. 2007. Préface. Valantin, Christian. (Dir.) *La francophonie dans le monde 2006-2007*. Nathan : Paris, 2007. p. 5.

MONIZ, A. Isabel, FARIA, D.; COELHO, L.; ALMEIDA, J. Domingues. *L'île: images, imaginaires et fiction*. Universidade do Porto: Faculdade de Letras, 2014.

JOUBERT, Jean-Luis. *Petit guide des littératures francophones*. Nathan. Paris, 2006.

MOURA, Jean-Luc. *Littératures francophones et théorie postcoloniale*. Paris: PUF, 1999/ 2007.

NASIRAH, Jahaleea Cunniah *La Représentation de l'île Rodrigues chez Le Clézio et Ananda Devi*. Mauritius Institute of Education, 2016.

NDIAYE, Christiane. *Introduction aux littéraires francophones*. Presses de l'Université de Montréal : Québec, 2004.

NOUTCHIÉ NJIKÉ, J. *Civilisation Progressive de la Francophonie*. Paris: CLE International. 2005.

OIF - Organização Internacional da Francofonia. *A língua francesa no mundo*. p. 6., Paris: Éditions Nathan, 2014. Disponível em: http://www.francophonie.org/IMG/pdf/oif_synthese_portugais_001-024.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2020.

RAFENOMANJATO, Charlotte-Arrisoa. Republié sous le titre *Felana*. Paris: Le Cavalier Bleu Editions, 2006, (252p.).

RAKOTOSON, Michèle. *Tovonay, l'enfant du Sud*. Saint-Maur-des-Fossés: Sépia, 2010.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 19:

ENTRAVES E CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O ENSINO DE LITERATURA ATRAVÉS DAS PLATAFORMAS DIGITAIS



Os *Instagrams* literários e as comunidades virtuais de leitores

Iasmin Araújo Bandeira Mendes¹
Orientador: José Hélder Pinheiro Alves²

RESUMO

O presente artigo investiga os *Instagrams* literários - perfis no *Instagram* voltados a resenhas, comentários, dicas e postagens sobre livros, escritores e leitura - enquanto comunidades virtuais de leitores. A emergência do assunto provém de sua atualidade, da escassez de pesquisas com este viés e, principalmente, da compreensão de que as novas práticas de leitura nos dias de hoje perpassam, necessariamente, a *Internet*. Para atingir nosso objetivo, qual seja contribuir para a caracterização das comunidades de leitores que se formam nos *Instagrams* literários, fizemos uma revisão do conceito de comunidade de leitores presente em Chartier (1999a; 2001), de comunidades virtuais presente em Recuero (2004) e Rheingold (1994), e investigamos dois perfis no *Instagram* - @livros_e_leitura e @facesemlivros - através de análise de conteúdo e de entrevistas semiestruturadas. Concluímos que, as organizadoras de IG literários atuam como mediadoras de leitura e que, apesar delas serem o comunicador principal dos seus *Instagrams*, no que diz respeito à produção de conteúdos, os IG literários possibilitam o contato entre leitores no ciberespaço e a interação entre eles, podendo, assim, serem considerados comunidades virtuais de leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidades de leitores; comunidades virtuais; mediadores de leitura; *Instagrams* literários; bookstagram.

ABSTRACT

This article investigates literary Instagrams (bookstagram) - Instagram profiles focused on reviews, comments, tips and posts about books, writers and reading - as virtual communities of readers. The emergence of the subject comes from its relevance, from the scarcity of research with this bias and, mainly, from the understanding that the new reading practices nowadays necessarily permeate the Internet. To achieve our goal, which is to contribute to the characterization of reader communities that are formed in literary Instagrams, we reviewed the concept of reader community in Chartier (1999a; 2001), of virtual communities in Recuero (2004) and Rheingold (1994), and we investigated two profiles on Instagram - @livros_e_leitura and @facesemlivros - through content analysis and semi-structured interviews. We conclude that literary IG organizers act as reading mediators and that, although they are the main communicator of their Instagrams, regarding content production, literary IGs enable contact between readers in cyberspace and their interaction, thus, they can be considered virtual communities of readers.

KEY-WORDS: Communities of readers, virtual communities, reading mediators, literary Instagrams; bookstagram.

1 Introdução

As práticas de leitura se modificaram ao longo da história, acompanhando as mudanças de suportes dos textos e também a diversidade de posições sociais e culturais de seus leitores.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG). E-mail para contato: iasminabmendes@gmail.com

² Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG). E-mail para contato: helder.pinalves@gmail.com

Atualmente, é impossível pensar a prática de leitura - ou qualquer prática cultural - independente da *internet*, a maior revolução tecnológica dos últimos anos.

A relação da *internet* com o livro vai muito além da disseminação de *e-books*, ela perpassa a produção, circulação e recepção da literatura: a) quanto à produção, podemos citar que os escritores podem optar por escrever seus livros diretamente no computador, que eles têm acesso a informações e referências de forma instantânea, que podem produzir livros em formatos próprios do espaço virtual, como os *e-books* etc.; b) em relação à circulação, os escritores têm grande facilidade em divulgar seus escritos, seja disponibilizando-os virtualmente, como já foi citado, seja fazendo divulgações a partir de suas redes sociais ou comercializando-os on-line; além disso, a leitura e os livros se tornam assuntos de plataformas digitais, tais quais *youtubes*, *Instagrams*, *blogs*, *sites* etc.; c) quanto à recepção, a *internet* modificou nossa concepção de tempo e espaço, o que interfere na forma como lemos o mundo - e, conseqüentemente, os livros; ademais, os leitores são também produtores de conteúdo, o que faz com que eles não sejam o destino final de um livro, mas parte de um ciclo que se reinicia e se reinventa, como acontece quando um fã escreve uma *fanfic* ou faz uma página ou perfil para discutir determinada obra.

Nós nos detemos nesta pesquisa à formação de comunidades virtuais de leitores em *Instagrams* literários - chamados de *bookstagram*s em algumas referências. Para tanto, revisamos o conceito de *cibercultura* e *ciberespaço* (LEVY, 1999), de comunidades virtuais em Recuero (2004), Rheingold (1994) e Primo (1998), e, finalmente, de comunidades de leitores e de práticas de leitura em Chartier (1999a; 2001).

Para exemplificar o que foi teorizado, recorreremos à análise de conteúdo de dois *Instagrams* literários - @livros_e_leitura e @facesemlivros - e, com o intuito de abranger a discussão, aplicamos entrevistas semi estruturadas (Cf. Anexo I) às organizadoras de ambos perfis. Os *Instagrams* literários foram escolhidos pelo local de residência de suas organizadoras (Campina Grande-PB, mesma cidade da pesquisadora) e pela quantidade de seguidores (optou-se por pesquisar os dois *Instagrams* com maior número de seguidores da cidade, o @livros_e_leitura com 168 mil seguidores e o @facesemlivros com 30,7 mil³).

2 A revolução tecnológica e as novas práticas de leitura

A Revolução Tecnológica já é considerada a quarta revolução industrial, dada a ruptura que ela possibilitou no modo de viver dos sujeitos, principalmente quando do advento da *internet*.

³ Dados de maio de 2020.

Foi a partir deste marco que surgiu a cibercultura, ou seja, o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do *ciberespaço*” (LEVY, 1999, p. 16). O ciberespaço, por sua vez, é “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores [...] não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LEVY, 1999, p. 16). A *cibercultura* é, portanto, a cultura, ou seja o modo de viver e interagir, dos sujeitos na *internet*.

Hoje, as pessoas se comunicam, aprendem, se divertem, de forma muito diferente de 20 anos atrás e é porque, considerando as invenções e evoluções históricas, 20 anos é um curto período de tempo; mas esta é, também, uma característica da tecnologia digital: ela se desenvolve de forma rápida. Porém, não tão rápida que os chamados nativos digitais não possam acompanhá-la.

Os nativos digitais (PRENSKY, 2001) são sujeitos nascidos após a invenção internet e, mais especificamente, aqueles que cresceram submersos em uma cultura digital e que, portanto, já estão adaptados a ela. Em contraponto a eles, os imigrantes digitais (PRENSKY, 2001) são aqueles que ao longo de sua trajetória tiveram que se adaptar às evoluções tecnológicas digitais. Independente do grupo, o fato é que a maior parte da população mundial é hoje mediada pela tecnologia. É importante ressaltar que não ignoramos aqui a exclusão digital, que é ainda a realidade de algumas comunidades, principalmente, das mais pobres. Compreendemos, portanto, que o *corpus* desta pesquisa considera classes sociais mais privilegiadas.

Retomando a discussão, Veen e Vrakking (2009) refletem sobre como esta mediação modifica as características de interação entre as pessoas. Algumas destas características, segundo os autores, são: não-linearidade, instantaneidade e multitarefa. Este novo panorama afeta as relações familiares, a atuação da escola e aquilo que nos importa mais especificamente neste artigo: a relação das pessoas com os livros e com a leitura.

Porém, não podemos pensar que apenas a *internet* foi capaz de ter tal influência na sociedade; na verdade, ao longo dos anos, cada meio de comunicação que surgiu modificou as relações entre pessoas, entre os que produzem e consomem as mensagens. O próprio limiar entre o produtor e consumidor se modificou ao longo do tempo, chegando ao momento atual em que as funções de emissão e recepção de mensagens se confundem. Segundo Chartier (1999b), a partir das cartas dos leitores aos jornais isto já começa a acontecer: aquele que apenas recebia a mensagem, passa a produzir a sua própria. Surge o termo *emirec* (emissor-receptor) ou *prosumer*

(producer-consumer). Com a *internet*, este novo aspecto se torna muito mais claro, pois como a comunicação se dá em rede (CASTELLS, 1999), saindo de vários pontos para vários outros, todos os sujeitos têm a possibilidade de criar o seu próprio conteúdo, são os produtores (ou produusuários; produtores-usuários) (BRUNS, 2006).

É justamente na criação e recepção de conteúdo - literário ou sobre literatura - que vamos focalizar nesta pesquisa. Bem como surge o consumidor-produtor, surge também o leitor-autor, ou *writers* (ANDRADE, A. MOMESSO, M. 2008). Aquele que estava na posição apenas de ler determinado livro passa a enxergar a possibilidade de criar e compartilhar um novo final ou um caminho paralelo para aquela história (*fanfics*) ou de criar site com curiosidades sobre o livro lido (*fandom*). No caso do objeto deste artigo, alguns leitores enxergaram a possibilidade de criar uma página para apresentar suas leituras através de resenhas, fotos, dicas etc. A plataforma estudada neste artigo é o *Instagram*, porém, é importante compreender que o fenômeno estudado prescinde desta plataforma específica, ele acontece em diversas plataformas virtuais e, muitas vezes, permeiam por entre elas. As páginas de leitura perpassam *blogs* e outras redes sociais como o *facebook* e *pinterest*, entretanto, aqui nos deteremos aos chamados *Instagrams* literários (ou *bookstagram*s).

O *Instagram* se tornou uma das “redes de práticas que organizam, histórica e socialmente, os modos diferenciados de acesso ao texto” (CHARTIER, 1999a, p. 16). Considerando que “não existe compreensão de um texto [...] que não dependa das formas através das quais ele atinge o seu leitor” (CHARTIER, 1999a, p. 17), um *Instagram* literário que atinge um leitor/seguidor com determinado conteúdo contribui para a forma como este recebe o texto, o livro. Podemos afirmar, assim, que o organizador de um IG literário, ou influenciador digital, como se chama atualmente, pode ser visto como um mediador cultural ou mediador de leitura, usando os termos de Petit (2008; 2009). Neste sentido, como aponta Kirchof e Silveira (2018), há um deslocamento de funções historicamente legitimadas e estes influenciadores digitais (que são também leitores) assumem funções e identidades de mediador, escritor e professor, apesar de terem uma abordagem diferente das tradicionalmente utilizadas por estes, principalmente no que diz respeito à forma não linear e despojada de se comunicar/expressar daqueles.

Os seguidores, por sua vez, graças à interatividade da internet, não são apenas consumidores de conteúdo, eles curtem, comentam, compartilham adicionando alguma informação, participam de enquetes, respondem perguntas etc., fazendo parte, assim, da cadeia de produção virtual sobre livros, literatura e leitura.

Percebemos, portanto, que há uma nova forma de escolher e receber uma leitura.

Para Kirchof e Silveira (2018, p. 58), “se, na cultura do livro impresso, predominava a ideia de que a leitura é um ato solitário e introspectivo, na cultura da convergência das mídias ocorre o contrário: a leitura é uma prática compartilhada que produz novas sociabilidades”. Hammoudi (2018) percebeu em sua pesquisa sobre *Instagrams* literários que o prazer social é um ponto muito importante na criação do perfil; seus entrevistados citaram o isolamento do leitor e a falta de oportunidades sociais reais para discutir livros e leitura como uma das motivações para a criação do que a autora chama de *bookstagram*s e que aqui chamamos de *Instagrams* literários.

3 Comunidades de leitores, comunidades virtuais e suas interseções

Observando esta rede de interação em torno da gosto pela leitura, percebida nos *Instagrams* literários, estudamos as comunidades de leitores que se formam nestes (ciber)espaços. Para Chartier (1999a, p. 13), “a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços e em hábitos”. Considerando esta afirmação, as comunidades de leitores são grupos de leitores que compartilham características semelhantes em relação às suas práticas de leitura. Segundo Chartier (1999b, p. 91-92), “cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular, mas esta singularidade é, ela própria, atravessada por aquilo que faz com que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade”.

Como já vimos, as práticas de leituras não são herméticas, elas se modificam de acordo com o suporte do texto literário, o período histórico ou as classes sociais dos leitores (CAVALLO; CHARTIER, 1999; CHARTIER, 1999b). Assim também são as comunidades de leitores, heterogêneas e fluidas. Um indivíduo pode participar de mais de uma comunidade de leitores e é possível que haja tensões dentro de uma mesma comunidade.

Há contrastes, igualmente, entre as formas e as convenções de leitura que definem para cada comunidade de leitores, os usos legítimos do livro, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos de interpretação [...] Contrastes, enfim, encontraremos entre os diversos interesses e expectativas com os quais os diferentes grupos de leitores investem a prática da leitura” (CHARTIER, 1999a, p. 13).

Para exemplificar o conceito de Chartier (1999a), podemos citar comunidades de leitores ligadas a igrejas, tendo estas um *corpus* de leitura muito específico; podemos citar também clubes de leitura, como os relatados nas pesquisas de Petit (2008; 2009; 2013) formados por grupos

heterogêneos, geralmente tendo como ponto central o mediador cultural; há ainda grupos mais homogêneos que se unem pelo gosto em uma literatura específica (nacional, juvenil, poesia, terror etc).

Associado ao conceito de comunidade de leitores, trabalhamos o conceito de comunidades virtuais. Segundo Recuero (2001, s/p), “comunidade virtual” é o termo utilizado para os agrupamentos humanos que surgem no ciberespaço, através da comunicação mediada pelas redes de computadores”. Rheingold (1994, p.20) esmiúça o termo ao afirmar que “as comunidades virtuais são agregados sociais que surgem da rede (internet) quando uma quantidade suficiente de gente leva adiante essas discussões públicas durante um tempo suficiente, com suficientes sentimentos humanos, para formar redes de relações pessoais no espaço cibernético”. Infelizmente não sabemos o que o autor considera suficiente, mas, a partir do que foi dito, já podemos assinalar que os *Instagrams* literários são redes de relações sociais e estão no ciberespaço, traçando este possível paralelo com o conceito discutido.

Além disso, podemos compreender melhor esta concepção a partir das características propostas por Rheingold (1994): (a) nível mínimo de interatividade; (b) variedade de comunicadores; (c) espaço público comum, com base no ciberespaço; (d) nível mínimo de associação sustentada, ou ainda, uma quantidade de membros relativamente constante necessária para o nível razoável da interatividade exposta pela primeira característica.

Gostaríamos de destacar três pontos a partir destas características. O primeiro é em relação à variedade de comunicadores: em um *Instagram* literário, há um comunicador - ou grupo de comunicadores - principal, que faz as postagens, media as interações, administra a página; porém, o foco é investigar até que ponto os outros participantes - os seguidores - também interagem.

O segundo ponto é justamente a interatividade. Para Primo (1998), existem dois tipos de interação: a mútua, na qual há a negociação entre os participantes, e a reativa, que acontece em circuito fechado, através de um mecanismo de estímulo-resposta. Segundo Recuero (2001), apenas as interações mútuas caracterizariam a comunidade virtual. Em um *Instagram* literário a interação reativa é mais presente e acontece no momento em que um seguidor responde a um quiz ou comenta uma postagem, por exemplo, mas esta pesquisa busca investigar traços de uma possível interação mútua nestes espaços.

É importante destacar que

a interatividade é uma característica do meio, mas não uma garantia deste meio, pois depende dos usos que cada parte da relação comunicativa fizer [...] ela é associada às relações entre as trocas comunicativas, mas, trocas essas que só poderão ser possibilitadas pelas ferramentas de que o meio dispõe (RECUERO, 2001, s/p)

O trecho justifica a maior quantidade de interações reativas em detrimento das interações mútuas do perfil do Instagram, pois a própria plataforma traz recursos que limitam este último tipo de interação.

O terceiro ponto diz respeito ao pertencimento, que também é trazido como característica das comunidades virtuais nos estudos de Rheingold (1994). Para analisarmos este ponto seria necessário coletar dados junto aos seguidores dos *Instagrams* literários, o que não será feito nesta etapa da pesquisa. A análise de conteúdo e entrevistas semiestruturadas com as organizadoras dos IG literários não serão suficientes para verificar este quesito.

Queiroz (2015, *apud* MACHADO, 2018) afirma que as comunidades virtuais são criadas com o intuito de aproximar pessoas com os mesmos interesses, valores, práticas e comportamentos. A investigação a seguir se pauta na análise de dois perfis literários (@livros_e_leitura e @facesem livros) com o intuito de apontar a formação de uma comunidade virtual de leitores por seus organizadores e, principalmente, seguidores.

3 Os Instagrams @livros_e_leitura e @facesem livros

O *Instagram* é uma rede social de compartilhamento de imagens que surgiu em 2010. Atualmente ele conta com mais de um bilhão de usuários ativos. As contas podem ser públicas (todos têm acesso) ou privadas (é necessário solicitar acesso). Os usuários podem ter perfis pessoais ou perfis temáticos, estando os *Instagrams* literários na segunda categoria. É interessante destacar que um perfil temático por si só já pressupõe a formação de uma comunidade, uma vez que as pessoas que os seguem tem um ponto, um interesse em comum.

No *Instagram*, a produção de conteúdo acontece através do *feed*, onde ficam as fotos e vídeos com menos de um minuto; do IGTV, onde ficam vídeos longos e dos *stories*, onde ficam fotos, vídeos de 15 segundos e textos vetorizados por 24 horas. Neste último, é possível utilizar filtros, introduzir enquetes, perguntas e outros recursos de interação com os seguidores. Além

disso, os usuários podem se comunicar pelo *inbox*, através de mensagens e áudios. É possível ainda fazer vídeo chamada com 5 pessoas. Os seguidores podem curtir, comentar e compartilhar as publicações uns dos outros.

Os *Instagrams* Literários são perfis temáticos específicos sobre livros, leitura e literatura. Nesta pesquisa, investigamos os perfis @livros_e_leitura e @facesemlivros. Carol e Amanda são as idealizadoras dos perfis, respectivamente. Ambas têm além dos perfis temáticos, seus perfis pessoais, deixando para aqueles apenas os conteúdos relacionados à leitura e literatura.

3.1 A trajetória de leitura das organizadoras

Antes de conhecermos a história dos *Instagrams* literários, optamos por conhecer as práticas de leitura de ambas organizadoras. Carol (@livros_e_leitura) nos relatou que começou a ler desde pequena. Ela disse em entrevista: “minha mãe sempre foi minha grande incentivadora, eu sempre a observava lendo, sempre nos presenteava com livros, gibis, era um prazer enorme observar a biblioteca lá de casa crescer, um dos ambientes que eu mais gostava, passar horas folheando e lendo”. Há dois aspectos para se chamar atenção em relação a esta fala, o primeiro é que o acesso a uma biblioteca pessoal é ainda privilégio em nosso país e o outro é a presença da figura materna no estímulo à leitura. Segundo Singly (1993), “estudos mostram que os grandes leitores frequentemente tiveram uma mãe que lhes contava histórias desde seus primeiros anos”.

A história de Amanda (@facesemlivros) com a leitura se inicia mais tarde, porém ela enfatiza a importância de duas mulheres nesta trajetória, a bibliotecária e a professora. “Eu comecei a ler livros um pouco tarde, 15 ou 16 anos, e foi uma bibliotecária que me apresentou o livro ‘Alice no país das maravilhas’. Eu queria muito ler em uma outra língua e eu li este livro em inglês, uma versão bem surrada. Tive o incentivo também da minha professora de redação, porque na época eu estava no segundo ano e eu queria muito passar no vestibular”.

Cabe aqui a reflexão de Petit (2013, p. 36): “tenhamos consciência de que esses iniciadores de livros são em muitos casos mulheres, a tal ponto que alguns se perguntaram se o futuro dos livros dependeria do futuro das mulheres”. A experiência das entrevistadas corroboram com a fala da autora. Além disso, percebemos que a maioria das pessoas que organizam *Instagrams* Literários são mulheres. Levando em consideração o *corpus* desta pesquisa, por exemplo, os dois maiores IG Literários de Campina Grande (PB) são liderados por mulheres.

Ao serem perguntadas sobre suas práticas de leitura atualmente, ambas afirmam ler com frequência. Carol (@livros_e_leitura) nos contou que lê, pelo menos, 30 minutos por dia, enquanto Amanda (@facesemlivros) relata ler em média dois livros por semana. Porém, ambas responderam que nem tudo o que leem postam no Instagram, afirmam que postam apenas aquelas leituras das quais tiraram proveito.

Uma curiosidade é que, apesar de estarem em meio digital, ambas afirmam preferir livros impressos e o cheiro do livro aparece como fator determinante nesta escolha. Outros fatores como a possibilidade de tocar, manusear, grifar, também foram apresentados. Aqui fica clara a relação dos Instagrams Literários com a intermedialidade. Para Rajewsky (2012, p. 66), “a prática das configurações intermediárias baseia-se sempre nas relações entre mídias ou “midualidades” que a convenção determina serem distintas”, no caso o livro e o Instagram.

Rajewsky (2012) categoriza este conceito em três: (a) intermedialidade no sentido estrito de transposição midiática ou transformação midiática, a exemplo de adaptações filmicas de textos literários; (b) intermedialidade no sentido estrito de combinação de mídias, as chamadas formas multimídias, de mescla de mídias e intermediárias e (c) intermedialidade no sentido de referências intermediárias. Nos IG Literários, podemos encontrar as duas últimas. A combinação de mídias por se tratar de uma plataforma que envolve texto, imagem e vídeo e aquela que nos interessa mais, a de referências intermediárias, a partir do momento que a produção do conteúdo na plataforma (mídia 1) se refere completamente ao livro (mídia 2) e ao uso deste.

No que diz respeito à relação da formação profissional e a leitura, as respostas se diferiram. Carol (@livros_e_leitura) é advogada, não tendo sua profissão relação direta com a literatura. Amanda (@facesemlivros) é professora de linguagens e faz mestrado na área. O Faces foi seu projeto de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) da graduação em Letras.

3.2. Surgem os Instagrams Literários

A segunda parte da entrevista foi relativa aos Instagrams Literários. Os dois projetos surgiram da inquietação das idealizadoras por um espaço para compartilhar e discutir sobre leitura. O Faces em Livros surgiu em 2016 e o Livros e Leitura em 2012. Carol (@livros_e_leitura) afirmou que “queria um canal para poder conversar diariamente sobre literatura, pois (em seu) Instagram particular, eu tentava, porém poucos amigos se interessavam” e Amanda (@facesemlivros) citou o fato de que “em Campina Grande não encontrava pessoas que lessem”. Percebemos em ambas

falas o que Hammoudi (2018) já tinha observado em suas pesquisas e denominou “prazer social”, o interesse do leitor em não ficar isolado, característica que, como vimos, se intensifica na era digital.

Ao serem questionadas sobre qual o objetivo das idealizadoras com os IG atualmente, ambas falam sobre inspiração e motivação. Vemos o interesse de passar uma imagem positiva do livro e da leitura. Amanda (@facesemlivros) fala ainda sobre “permitir que outras pessoas possam compartilhar as leituras delas” e Carol (@livros_e_leitura) sobre “formar novos leitores”. Observamos a intenção de ambas em formar uma comunidade de leitores, ponto chave nesta pesquisa, e iremos começar a compreender como isto é possível.

Ao serem questionadas sobre como os hábitos de leitura mudaram a partir do Instagram Literário, ambas afirmam que sistematizaram as leituras pois sabem que compartilharão com várias pessoas. Carol afirma (@livros_e_leitura): “anoto todos os livros que leio, transcrevo trechos para compartilhar, tento diversificar minhas leituras para alcançar e incentivar mais e mais leitores. Amanda (@facesemlivros) respondeu: “meus hábitos são completamente diferentes, o meu nível, volume, de leitura é muito maior. Eu me sinto muito empolgada para ler, pois eu sei que vou compartilhar com outras pessoas”.

3.3 Caracterizando os Instagrams Literários

Ao visitar os IG em questão para analisar seus conteúdos logo percebemos se tratar de IGs Temáticos, pelo próprio nome do perfil, mas também pelas postagens no feed, stories e destaques. Em ambos, os nomes das organizadoras se encontram logo que entramos na página, bem como sua cidade (Campina Grande - PB). As bios dos dois perfis apresentam o contato via e-mail e outras plataformas utilizadas, como o site e o Facebook. O @facesemlivros tem 626 publicações e 30,7 mil seguidores e o @livros_e_leitura tem 3806 publicações e 168 mil seguidores, o que é proporcional ao tempo de existência de cada um. Ambos são alimentados com frequência, principalmente nos stories.

O @livros_e_leitura apresenta um feed diverso, a maioria das imagens são fotos de livros, tanto da capa como trechos, mas há também ilustrações, memes, tirinhas. Nas palavras da idealizadora o conteúdo pode ser caracterizado da seguinte maneira: “resenhas de todos livros que leio, adoro memes literários para descontraír, vasculho muito o 'Pinterest' imagens



inspiradoras, faço vídeos em livrarias, faço fotografia de todas livrarias que visito em viagens, também mostro os livros que me interessei, adoro reflexões e frases motivadoras.”

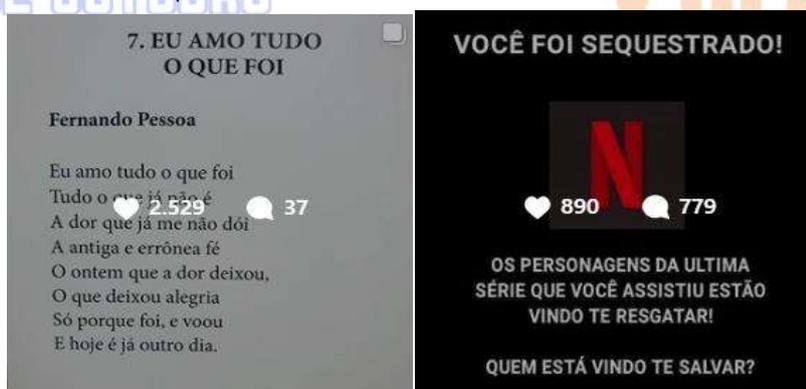
Raramente Carol aparece no feed e este é um ponto que difere bastante os dois IGs. A começar pela foto de perfil, a do @livros_e_leitura é a logomarca do projeto e tem sido mantida, enquanto a do @facesemlivros é uma foto da organizadora junto a um livro e é modificada com certa periodicidade.

O @facesemlivros está bastante ligado à imagem de Amanda. Várias das fotos do feed são dela junto a um livro, caderno, estante de livros etc. Isto traz uma personalidade ao perfil. Percebe-se que gera também uma relação de pertencimento maior entre os seguidores, que são chamados de “Carinhas”. Um relato de Amanda na entrevista mostra as consequências disso, ela nos contou que já é reconhecida na cidade por alguns seguidores. Por outro lado, o @livros_e_leitura dá uma ideia maior de espaço virtual compartilhado, já que não tem a centralização tão estrita na imagem de uma pessoa.

Em relação ao engajamento das postagens, considerando as últimas dez postagens do feed, o @facesemlivros tem em torno de 200 a 500 curtidas e entre 10 e 40 comentários. Amanda responde todos os comentários, o que a aproxima dos seguidores. As postagens do @livros_e_leitura têm engajamento mais variáveis, chegando a quase 3000 curtidas em postagens de humor ou trechos de poemas e a quase 800 comentários em postagem que direciona os seguidores a comentarem, como a de uma imagem do símbolo da Netflix que propõe: “Você foi sequestrado! Os personagens da última série que você assistiu estão vindo te resgatar”.

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

Imagem 1 - Postagens do Instagram @livros_e_leitura
poema de Fernando Pessoa e Brincadeiras Interativa



Fonte: Instagram @livros_e_leitura

Outro ponto importante a ser citado é que o @livros_e_leitura traz muitas postagens sobre linguagens homólogas à literatura, mais precisamente a linguagem audiovisual, especificamente filmes e séries. Geralmente são postagens com fotos de filmes e séries e um comentário sobre

eles. Geralmente são filmes e séries oriundos de livros. Na postagem mostrada abaixo, a legenda foi:

🎬Dica Netflix : Seriado 🎬

Assisti hoje , adorei! Alguém já assistiu, gostou?

Madam C. J. Walker

"A série conta a história da primeira mulher negra a se tornar milionária por conta própria.

Filha de escravos libertos, na trama, Madam C. J. Walker encontra em um momento de fraqueza a força para seguir um destino improvável para sua época, o de empreendedora. .

Baseada no livro “On Her Own Ground” - escrito por A’Leilia Bundles.

À frente de sua época, Madam C. J. Walker revolucionou o mercado da beleza para mulheres negras e destacou-se pela filantropia e pelo ativismo, em um tempo em que grande parte dos Estados Unidos vivia sob rígidas leis de segregação racial.

[#DicadeLivroseLeitura](#) [#DicasNetflixLivroseLeitura](#) (Grifos da pesquisadora)

Imagem 2 - Postagem do instagram @livros_e_leitura - Dica de série



Fonte: Instagram @livros_e_leitura

Esta postagem teve grande engajamento, com uma quantidade de comentários acima da média (147), muitas pessoas afirmando já ter assistido e gostado da série indicada.

Outro ponto a ser observado sobre esta postagem é uma estratégia utilizada mais pontualmente por Carol (@livros_e_leitura) e em todas as postagens no feed por Amanda

(@facesemlivros): a inserção de uma pergunta na legenda da foto. Isto estimula os seguidores a compartilhar experiências.

Como exemplo podemos citar esta postagem sobre o livro Alice no país das Maravilhas:

Imagem 3 - Postagem do instagram @facesemlivros - Livro Alice no País das Maravilhas



Fonte: Instagram @facesemlivros

Esta postagem teve 491 curtidas e 37 comentários. Na legenda a organizadora colocou um relato, algumas *quotes* (citações) do livro e inseriu a pergunta: “Há histórias que sempre nos deixam com saudades. **Qual o livro que você já fez releitura?**” (Grifos da pesquisadora). Nesta postagem podemos citar os seguintes comentários:

“Já fiz releitura de vários, acho que o último foi "Tempest" da Julie Cross 🍷” - Este comentário foi diretamente uma resposta à pergunta feita. Outro ponto interessante é que ele gerou uma conversação entre a autora do comentário e Amanda. Isto é possível porque há nos comentários do *Instagram* uma função que permite que haja comentários em sequência, sendo um a resposta do outro.

“Comprei o meu só falta eu ler. Indicação sua. Haha 🙌🏻” - Este comentário não é uma resposta à pergunta, mas é uma “resposta” à foto postada e ainda mostra um exemplo de como as indicações das organizadoras dos IGs, vistas nesta pesquisa como mediadoras de leitura, influenciam os leitores/seguidores. Veremos no próximo tópico mais exemplos em ambos perfis.

“Lindaaaaa!! Adorei essa seleção de frases, Amanda. E que foto linda 🍷” - Outro tipo de comentário que encontramos nas postagens de Amanda é o que contém elogios sobre as fotos. Realmente percebemos uma preocupação quanto ao trato das fotos. Outro ponto, que já foi

discutido, e que justifica também este tipo de *feedback* é a presença de Amanda na maioria das fotos compartilhadas.

Uma constância em ambos perfis é a relação com editoras, uma relação comercial que já foi identificada por Kirchof e Silveira (2018), as organizadoras afirmam que recebem livros para resenhar. Ambas acreditam que é muito importante a honestidade para com os seguidores. Carol (@livros_e_leitura) afirma “posso mostrar o que recebo, mas resenha só o que me agrada” e Amanda, “Em sua maioria, eu recebo os livros para fazer divulgação. Algumas ações são pagas e outras não. Mas sempre mantendo a relação de coerência, sempre sendo sincera em relação ao conteúdo que eu venho trazendo”. Carol (@livros_e_leitura) afirma ainda receber livros de escritores independentes e fazer resenhas destes gratuitamente. Esta característica mostra como as editoras e escritores independentes legitimam as influenciadoras digitais como mediadoras de leitura e até críticas literárias.

Outra constância é a exposição da biblioteca particular das organizadoras. Ao que Machado (2018) chamou de colecionismo bibliográfico. Não iremos nos delongar neste tópico, já que a autora citada fez uma extensiva pesquisa sobre isto.

Em relação ao conteúdo, é interessante discutir os gêneros literários sobre os quais discorrem as postagens dos dois perfis. Carol (@livros_e_leitura) afirmou em entrevista que “é muito diversificado, pois como meu esposo também ama ler e minha filha, eu posto de tudo um pouco”, uma visita ao perfil corrobora com esta resposta. Percebemos, em relação ao @facesemlivros, que há uma presença maior dos chamados clássicos, livros e autores que foram legitimados desta forma pelo críticos; podemos citar, por exemplo, Fernando Pessoa, José Saramago, Gabriel García Marquez.

O @facesemlivro apresenta livros mais juvenis. Amanda em entrevista caracterizou os gêneros sobre os quais mais posta como “Fantasia, romances, ficção especulativa e científica”. O exposto justifica os perfis dos seguidores de cada *Instagram* descritos a seguir.

3.4 O Instagram literários e seus seguidores: comunidades virtuais de leitores

Dando prosseguimento à pesquisa, chegamos ao ponto de maior interesse deste estudo: as características de interação dos seguidores dos *Instagrams* literários. Primeiramente foi necessário compreender o perfil dos próprios seguidores. Segundo Carol (@livros_e_leitura), seu

público é caracterizado da seguinte maneira: “80% Feminino, Faixa etária maioria 25-34, Locais da maioria: São Paulo, Rio de Janeiro, Fortaleza, Brasília e Salvador” Amanda (@facesemlivros) também traz os dados sobre seu perfil: “Quanto ao perfil dos meus seguidores no Instagram, a idade varia, então eu tenho crianças entre 12 e 13 anos, o público mais adulto vai de 18 até 35. A maioria do pessoal que me acompanha é daqui de Campina Grande, no momento, e o segundo estado que mais me acompanha é São Paulo”. A parcela mais jovem do Faces pode ser justificada pela presença de conteúdo sobre livros de fantasia e romance.

Ambas afirmam haver forte interação com os seguidores para além das curtidas e comentários. Carol (@livros_e_leitura) afirma que muitos “respondem no direct, pedem recomendações de livros, comentam, deixam lindos depoimentos, enviam e-mails, salvam as publicações”, Amanda (@facesemlivros) por sua vez diz que “Sempre que eu posto uma enquete, sempre que eu compartilho alguma curiosidade do meu dia a dia, algo que eu recebi, que esteja ligado ao universo literário, eles estão comentando. Agora estão sugerindo dicas de conteúdo, eu estou achando muito bacana”. Essa relação mais atuante dos seguidores mostra que eles não são apenas receptores passivos, mas auxiliam na produção de conteúdo, seja a partir de um feedback ou de uma interação direta, nas postagens ou nas enquetes.

Neste tópico dois relatos merecem atenção especial. O primeiro é o de Carol (@livros_e_leitura) quando questionada sobre o que ela faz para se aproximar mais dos seguidores. Nas palavras dela, “respondo todos os directos, todos os comentários, recomendo livros para quem me envia mensagem privada, envio foto do livro e até procuro em livrarias outros gêneros para indicar leitores que solicitam ajuda”. Esta atitude está estritamente ligada ao papel de mediador cultural. Percebemos, como já foi discutido, que há um deslocamento desta função para uma pessoa que não tem formação na área, mas que atinge um público bastante amplo através de seu conteúdo na internet e que se legitima enquanto formador de opinião na área de leitura.

Para Petit (2009, s/p) “qualquer pessoa [...] pode se transformar em mediador de leitura se for determinada, se dispuser de um pouco de tempo e de um vínculo com uma instituição ou uma comunidade local”. Ela ainda afirma que os mediadores culturais individuais “ouvem e indicam uma atenção singular” (PETIT, 2009, s/p) àqueles que os procuram em busca de uma sugestão de leitura. Reafirmamos que esta e outras ações, como a de fornecer um espaço para a disseminação de livros e de leitura, fazem das organizadoras de Instagrams Literários mediadoras culturais.

Outra experiência relatada foi a de leitura compartilhada do @facesemlivros. Nas palavras de Amanda:

o projeto revivendo Hogwarts foi um projeto de leitura dos sete livros de Harry Potter, em 2017. Foi a partir desse projeto que surgiu a ideia do projeto para o mestrado de trabalhar com narrativas fantásticas. Daí nós fizemos um grupo de leitura coletiva, participaram 150 pessoas no primeiro mês e 260 pessoas ao longo dos sete meses. Foi muito bacana, pois todo mundo ficou a todo momento compartilhando impressões de leitura, falaram o que gostaram, o que não gostaram, os livros favoritos... Ao final nós assistimos, maratonamos, em uma semana todos os sete filmes. Esse tipo de conteúdo, leituras coletivas, campanhas, esses projetos sempre mexem com a galera.

Este projeto que surge do Instagram e migra para o Whatsapp permite uma interação maior dos seguidores. Neste caso, retomando Recuero (2001), a interação deixa de ser apenas reativa, para se tornar efetivamente mútua, pois todos os sujeitos têm igual possibilidade de expor seu ponto de vista, de comunicar. Lembrando que isso é possível por causa das ferramentas que existem na plataforma em questão, uma vez que o Whatsapp não é uma página, mas um *chat*. Não defendemos aqui que há uma comunidade de leitores apenas quando há esta migração para o Whatsapp, mas que em ações como esta, as relações entre os sujeitos de determinada comunidade (no caso a comunidade de seguidores do @facesemlivros) se intensifica.

Destacamos, por fim, quatro tipos de comentários que expõem mais indícios de que formam-se comunidades de leitores nesses espaços virtuais:

“Arrasou amiga ! Conheci ela através desse livro e curti tanto ❤️” - Retomando a discussão sobre o pertencimento - característica importante para o conceito de comunidade - para verificar se há realmente esta qualidade seria necessária uma pesquisa mais próxima aos seguidores, como já afirmamos anteriormente; porém, podemos citar outro sinal de que ela está presente: no @facesemlivros encontramos vários comentários de seguidores se referindo a Amanda como “amiga”, o que mostra uma relação mais próxima entre eles, apesar de serem relações (majoritariamente) virtual.

“Eu tô... apesar de termos poucas livrarias em Manaus... adoro entrar... ver os livros... procurar pelos indicados... ô saudade☺️” - em uma postagem em que Carol (@livros_e_leitura) questiona quem está com saudades de frequentar bibliotecas nesta quarentena, uma seguidora manauara compartilha sua experiência pessoal, falando do lugar onde mora e expondo seu sentimento.

“Curiosidade: Fernando Pessoa era um grande ocultista, era amigo de Aleister Crowley e provavelmente fazia parte de alguma ordem mística, como a Rosacruz, Ordo Templis Orientis ou Astrum Argentum” - em outra postagem no @livros_e_leitura, na qual há um poema de Fernando Pessoa, uma seguidora compartilha estas informações sobre o autor, deixando de ser apenas receptora de conteúdo e se tornando também produtora.

Por último, citamos os comentários (presentes em ambos de perfis) nos quais seguidores das páginas marcam amigos para verem também o conteúdo. Isto permite que mais pessoas tenham acesso, possibilitando o crescimento de uma comunidade virtual de leitores.

Considerações finais

Ao analisar os Instagrams Literários @livros_e_leitura e @facesemlivros, percebemos que eles se aproximam e se distanciam em determinados pontos. O ponto de maior divergência é a relação da página com a imagem pessoal das organizadoras. Enquanto o @facesemlivros é bastante ligado à imagem de Amanda, o @livros_e_leitura raramente traz a de Carol. Concluímos que isto traz consequências para ambos os perfis. Naquele, a organizadora se aproxima mais dos seguidores, tendo ações mais sistematizadas quanto desenvolver nos seguidores um sentimento de pertencimento (nomeá-los “carinhas”, sempre fazer perguntas nas postagens e criar projetos que superam a plataforma Instagram), já este forma um espaço mais compartilhado entre os internautas.

Entre os pontos de convergência podemos citar o tema dos Instagrams, livros e leitura, o objetivo das organizadoras de disseminar a leitura por compreender sua importância, o papel das organizadoras enquanto mediadoras culturais e a interação dos seguidores a partir de curtidas, comentários, enquetes e *chats* privados. Esta interação é em geral reativa, mas há interação mútua principalmente nos *chats*, nos comentários das postagens e na experiência de leitura compartilhada relatada por uma das entrevistadas.

Quanto aos gêneros literários, o @livros_e_leitura apesar de diversificar, apresenta mais livros e autores canônicos, além de trazer conteúdo sobre outras linguagens, como filmes e séries, enquanto o @facesemlivros traz títulos mais voltado ao público jovem. Quanto ao engajamento, postagens de humor e descontração fazem sucesso no @livros_e_leitura, postagens com perguntas nas legendas fazem sucesso em ambos os perfis. Por fim, percebemos que em ambos Instagrams Literários os seguidores se sentem à vontade para compartilhar suas leituras e experiências com livros pelos comentários.

Assim, consideramos estes (ciber)espaços comunidades virtuais de leitores, pois o conteúdo desenvolvido nestes perfis contribuem para a disseminação da leitura e para o engajamento de seus seguidores com práticas leitoras.

Acreditamos que este seja um tema bastante importante em relação às práticas de leitura na sociedade contemporânea e que até então ele foi apenas incipientemente explorado. Pretendemos iniciar agora uma pesquisa junto aos seguidores de tais perfis para verificarmos as reais influências destas páginas sobre suas práticas leitoras.

Referências

ANDRADE, A. M. C. R.; MOMESSO, M. R. *Escritores e formações imaginárias em blogs jornalísticos*. Multiciência (ASSER), v. 1, p. 200-214, 2008.

BRUNS, A. *Towards Producers: Futures for User-Led Content Production*. In Sudweeks, Fay and Hrachovec, Herbert and Ess, Charles, Eds. *Proceedings Cultural Attitudes towards Communication and Technology 2006*, p. 275-284, Tartu, Estonia. 2006.

CASTELLS. M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALLO, G; CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1999.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999a.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999b.

HAMMOUDI, R. *The Bookstagram Effect: Adolescents' Voluntary Literacy Engagement on Instagram*. Dissertação de Mestrado do Departamento de Educação da Universidade de Concordia. Quebec, Canada: 2018.

KIRCHOF, E; SILVEIRA, R. *Leitura em tempos de redes: booktubers e jovens leitores*. Revista Letras Raras (UFCG), v. 7, n. 3. 2018. Disponível em:
<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1171/765> Acesso em: 07 maio 2020.

EVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em:
<<https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>> Acesso: 06 maio 2020.

MACHADO, L. *Uma paixão bibliográfica no século XXI: o colecionismo bibliográfico no Instagram*. Trabalho de conclusão de curso defendido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

_____. *A arte de ler ou como resistir*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Ed. 34, 2013.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants part 1. In.: *On the horizon*. v. 9. n. 5. p.1-6. set/out. 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>> Acesso em: 06 jul. 2018.

PRIMO, A. *Interação Mútua e Interação Reativa*. Texto apresentado no GT de Teoria da Comunicação para apresentação do XXI Congresso da Intercom - Recife, PE, de 9 a 12 de setembro de 1998.

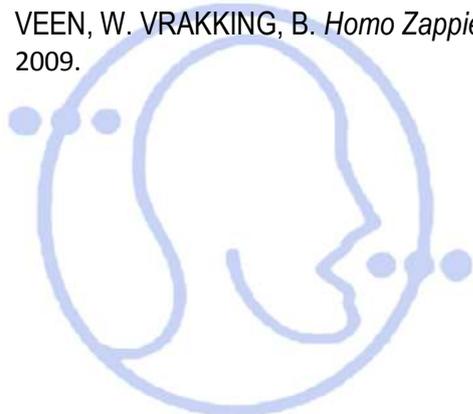
RAJEWSKY, I. A fronteira em discussão: o status problemático das fronteiras midiáticas no debate contemporâneo sobre intermedialidade. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira; VIEIRA, André Soares (org.). *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea*. Vol. 2. Belo Horizonte: Rona Editora: FALE/UFMG, 2012.

RECUERO, R. *Comunidades Virtuais: uma abordagem teórica*. Ecos Revista. Pelotas/RS: , v.5, n.2, p. 109 - 126, 2001. Disponível em: <http://www.raquelrecuero.com/teorica.pdf> Acesso em: 06 maio. 2020.

RHEINGOLD, H. *La Comunidad Virtual: Una Sociedad sin Fronteras*. Gedisa Editorial. Colección Limites de La Ciência. Barcelona, 1994

SINGLY, F. *Les jeunes et la lecture*. Les dossiers d'Education et Formations, 24, Paris, 1993.

VEEN, W. VRAKKING, B. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Armred, 2009.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

Anexo I - Entrevista

I - Trajetória leitora

1. Como foi a sua formação leitora? Quem lhe apresentou à leitura? Quando você começou a ler?
2. Atualmente quais são suas práticas de leitura? Qual sua frequência de leitura? Que tipo de leitura mais lhe agrada?
3. Você prefere ler livros impressos ou e-books?
4. Sua trajetória profissional é na área de leitura/literatura?

II - Instagram literário

5. Quando e como surgiu o seu Instagram literário? Quais foram as motivações?
6. Qual o seu objetivo atual com o seu Instagram literário?
7. O que mudou nos seus hábitos de leitura depois da criação do seu IG literário?
8. Que tipo de conteúdo você busca oferecer em seu Instagram? (Resenhas, dicas, memes, reflexões)
9. Sobre que gêneros literários você mais posta?
10. Suas leituras são todas bases de conteúdo para o seu Instagram? (Você posta sobre tudo o que lê?)
11. Os livros indicados no seu IG são, em sua maioria, disponibilizados apenas em suportes físicos ou também na internet?
12. Você mantém relação com editoras ou autores para recebimento e resenha de livros? Como se dá esta relação?

III - Seguidores

13. Qual o perfil dos seus seguidores? (Idade, sexo, local de residência)
14. Como os seus seguidores interagem com você?
15. Com que tipo de conteúdo você tem mais engajamento dos seus seguidores?
16. O que você faz para se aproximar mais dos seus seguidores? Há este interesse?
17. E para aproximar os seguidores entre si? Você teve alguma experiência em que a interação dos seguidores foi maior? (alguma campanha, projeto, leitura compartilhada)
18. De que forma você acredita que suas postagens aproximam seus seguidores da leitura e dos livros?

IV - Outras plataformas digitais

19. Você utiliza outras plataformas digitais para a divulgação de conteúdo (site, facebook, grupo de whatsapp)?
20. Qual a diferença entre os conteúdos postados no Instagram e os conteúdos postados nesta outra plataforma?
21. Qual a intenção em ter mais de uma plataforma?
22. Como se dá a interação entre esta plataforma e seu Instagram?

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 20:

ENSINO DE LITERATURAS E NOVAS TECNOLOGIAS

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

A leitura literária nas plataformas digitais: reflexões sobre o diário de leitura no Ensino Fundamental II

Suelen Oliveira de Brito¹

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo relatar uma experiência de leitura desenvolvida com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II em uma escola da rede particular de ensino do município de Alhandra-PB, no contexto da pandemia da Covid-19. Para isso, este trabalho teve como aporte teórico, os estudos de diversos autores, entre eles Cavalcante (2013), Cosson (2006; 2014), Costa (2007) Solé (1988). A proposta partiu da leitura da obra “O leão, a feiticeira e o guarda-roupa”, um dos setes livros que fazem parte de *As crônicas de Nárnia*, obra escrita por Clive Staples Lewis. A escolha do livro foi realizada pelos discentes através de uma enquete no *instagram*. Nessa plataforma também aconteceram as *lives*, nas quais os discentes, semanalmente, apresentaram características dos personagens, traçando-lhes um perfil bem como compartilhavam as experiências de leitura de cada capítulo. Durante o desenvolvimento dessa proposta, os discentes passaram a usar o *Google Meet* nas aulas e sendo assim a atividade passou a ser realizada nessa plataforma. A partir da leitura desenvolvida, os alunos construíram um diário de leitura e acabaram desenvolvendo o interesse por outros livros da série, adquirindo-a ou solicitaram que o professor a disponibilizasse em PDF. Outros, ficaram curiosos para saber qual seria a próxima leitura. Diante disso, pode-se dizer que apesar dos desafios que envolvem o ensino remoto, notou-se que é possível incentivar a leitura literária dos discentes em tal contexto e criar um espaço de partilha de saberes e experiências de leitura, no qual aluno e professor promovem um diálogo crítico e reflexivo acerca do texto literário.

PALAVRAS-CHAVE: Relato de experiência; Ensino Fundamental II; Plataformas digitais; Diário de Leitura Literária.

1 Introdução

O ato de ensinar sempre esteve vinculado a inúmeros desafios que abrangiam aspectos econômicos, sociais e históricos. A pandemia da Covid-19 foi mais um deles, pois, exigiu adequação à nova realidade. Gestores e professores tiveram que buscar, considerando sua realidade, estratégias que dessem continuidade, de forma satisfatória, ao processo de ensino aprendizagem.

Os docentes, durante o ensino remoto, tiveram que superar inúmeros desafios, entre eles, abdicar da privacidade e lecionar em casa a partir de plataformas virtuais e em meio a problemas de acesso e conexão, pouca participação e interação dos alunos. Isso sem mencionar nas dificuldades para manusear aplicativos e plataformas para se comunicar com os alunos, já que todos nós fomos surpreendidos com a pandemia.

¹ Graduada e Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail para contato: Suelenbrito@outlook.com.br.

Apesar desse contexto, muitos docentes se superaram e buscaram formas de ministrar o conteúdo necessário e incentivar a leitura e a escrita dos alunos bem como torná-los participantes ativos na sala de aula virtual. Além disso, a escola, certamente, percebeu a necessidade de conhecer e fazer uso das plataformas digitais no ambiente escolar de modo que sairemos dessa experiência com mais conhecimento e pensando em novas maneiras de ensinar e melhorar as aulas presenciais. Nesse sentido, conhecer estratégias que permitiram tornar o ensino remoto mais dinâmico e participativo são de grande valia.

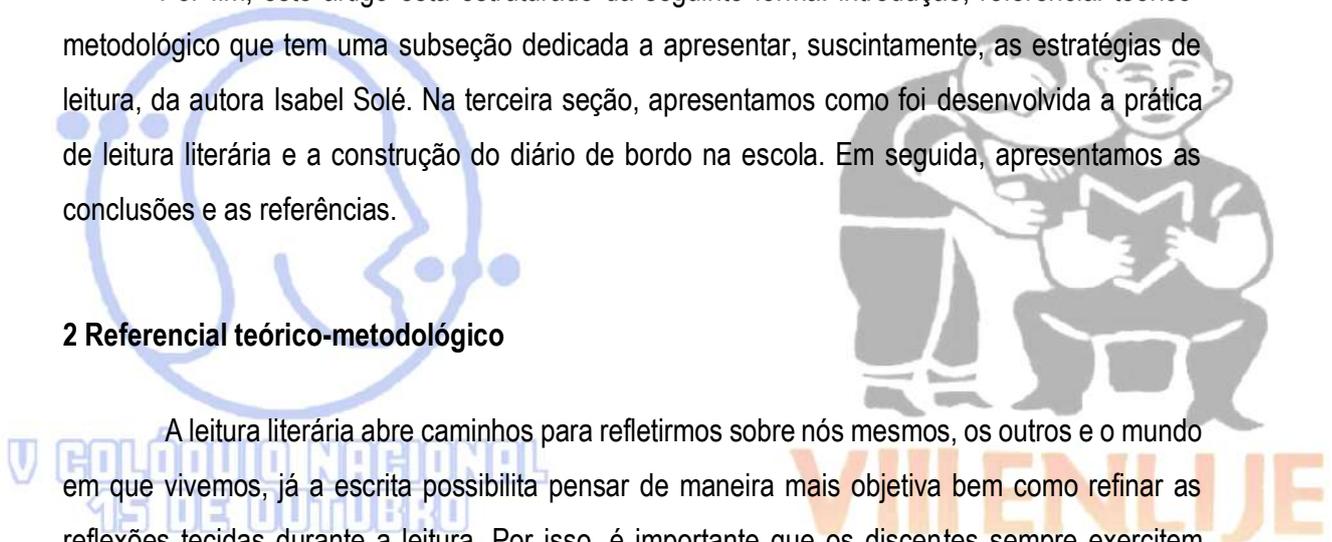
Desse modo, o objetivo deste trabalho é relatar uma experiência de leitura literária desenvolvida com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II em uma escola da rede particular de ensino do município de Alhandra-PB, no contexto da pandemia da Covid-19. As reflexões tecidas neste trabalho tiveram como base principal os estudos de Cavalcante (2013), Cosson (2006; 2014), Costa (2007) Solé (1988).

Por fim, este artigo está estruturado da seguinte forma: introdução; referencial teórico-metodológico que tem uma subseção dedicada a apresentar, sucintamente, as estratégias de leitura, da autora Isabel Solé. Na terceira seção, apresentamos como foi desenvolvida a prática de leitura literária e a construção do diário de bordo na escola. Em seguida, apresentamos as conclusões e as referências.

2 Referencial teórico-metodológico

A leitura literária abre caminhos para refletirmos sobre nós mesmos, os outros e o mundo em que vivemos, já a escrita possibilita pensar de maneira mais objetiva bem como refinar as reflexões tecidas durante a leitura. Por isso, é importante que os discentes sempre exercitem essas duas práticas. Entretanto, cabe-nos dizer, que ao contrário do que se pensa, a leitura e a escrita não são capacidades inatas ao ser humano ou um dom divino. Antes de tudo, são técnicas que precisam ser apreendidas e cabe a escola como promotora do saber fazê-las presentes, permanentemente, no ambiente escolar.

Sabemos que as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos são muito presentes nas falas dos docentes e pensar em formas de instigar o interesse dos alunos é muito importante e necessário. Acreditamos que “é pela leitura que se concretiza a aquisição de conhecimentos literários. É na leitura e na produção textual do aluno que o professor de literatura tem que pensar quando planeja todo o seu trabalho” (CAVALCANTE, 2013, p.100). Conforme, a autora ressalta,



o processo de ensino aprendizagem deve envolver a leitura e a escrita e isso deve ser pensado desde o planejamento. É necessário, partirmos da teoria e pensarmos, desde o momento do planejamento, em como trabalhar o processo de leitura literária e de escrita na escola sem desconsiderar os interesses dos discentes.

Acreditamos que o professor é o principal mediador entre o leitor e o texto literário, principalmente, quando se trata de um leitor iniciante. O docente não deve apenas apresentar as obras literárias, mas selecioná-las visando o letramento literário dos discentes (FERNANDES, 2011). Ele deve assumir o papel daquele que conduz o aluno durante o processo da leitura literária.

Cosson (2006) defende a formação de uma comunidade de leitores a partir do letramento literário e destaca que é necessário que o aluno questione, discuta e analise a obra literária. O autor afirma ainda que sendo o texto longo, a leitura deve ser feita fora da sala de aula como em casa ou na biblioteca e que a sala de aula seja o espaço para compartilhar os resultados da leitura realidade. Uma leitura muito extensa feita na sala de aula, pode se tornar enfadonha, cansativa, desconexa e sem foco, considerando que os alunos poderão rapidamente perder o interesse. Por isso, a necessidade de um espaço tranquilo para realizá-la.

Conforme, ainda salienta Cosson (2006), a leitura inicial deve ser proposta pelo professor que irá encadeando as leituras, conforme, o gosto dos discentes. Para o autor, o letramento literário se constitui como uma prática social de responsabilidade da escola. Assim sendo, a formação do leitor é papel da escola, que para isso deve lhe dá acesso as obras, promover espaços de leitura e possibilitar que o discente tenha experiências literárias diversas. Isto porque, “se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus do conhecimento” (COSSON, 2014, p. 15).

A seguir, descrevemos, de forma sucinta, as estratégias que utilizamos na prática que será relatada neste trabalho.

2.1 As estratégias de leitura e a prática de leitura literária na escola

A prática que iremos relatar seguiu a metodologia proposta no livro “Estratégias de leitura”, da autora Isabel Solé. A obra, divide a leitura em três momentos: antes, durante e depois da leitura. Vejamos cada etapa das estratégias:

- **Antes da Leitura:** é o momento da motivação. O professor deve instigar o interesse dos alunos pela obra e pelo tema tratado nela. É nessa etapa que ele investigará também o

conhecimento prévio do aluno sobre a temática da obra. Assim deve induzir os alunos a pensarem sobre o tema que trata a obra a partir de elementos paratextuais como título, subtítulo, imagens, elementos gráficos etc. As expectativas dos alunos em relação a obra, o autor, o tema, também são muito importantes. Essa é, portanto, a etapa das inferências.

- **Durante a leitura:** nesse momento os alunos irão confirmar, refutar ou reformular as inferências feitas na etapa anterior. Eles poderão esclarecer palavras desconhecidas a partir de inferências ou consulta ao dicionário; formular conclusões implícitas no texto com base em outras leituras, experiências de vida, crenças e valores; formular hipóteses a respeito da sequência do enredo; identificar palavras-chave; buscar informações complementares; construir o sentido global do texto; identificar as pistas que mostram a posição do autor; relacionar novas informações ao conhecimento prévio; identificar as referências a outros textos (SOLÉ, 1998). É importante, portanto, que os alunos perguntem, questionem, critiquem.
- **Depois da leitura:** nessa etapa, os discentes devem construir uma síntese semântica / resumo do texto; formular e responder a perguntas; utilizar registro escrito para melhor compreensão; trocar informações ou opiniões emitidas no texto; avaliar crítica do texto (SOLÉ, 1998).

Como percebe-se, busca-se a partir dessas estratégias um aluno ativo em sala de aula que reflita sobre o texto lido e nisso, a literatura tem muito a contribuir já que o texto literário permite fazer relações com outras leituras sejam elas literárias ou não e pode ser ponte de partida para a escrita, já que essa leitura pode culminar em um texto escrito ou até mesmo oral como ocorre com os debates feitos após a leitura de um texto.

3 A leitura literária e diário de leitura no ensino fundamental II

O diário antes conhecido como um instrumento de escrita solitária sobre assuntos íntimos, hoje possui várias finalidades, entre elas, está a de registrar observações feitas nas pesquisas de campo (diário de campo ou diário de bordo) ou ainda registrar reflexões sobre leituras teóricas ou literárias (diário de leitura).

Por isso, pode ser uma ferramenta riquíssima em sala de aula, isto porque, como destacam Soares et al (2011, p. 666), ao se referirem ao diário de bordo, “esse instrumento tem a finalidade de estimular o desenvolvimento da habilidade de redação e incitar a construção do pensamento crítico, a partir da descrição de cenas vivenciadas pelos alunos nas atividades práticas das disciplinas”. Essa definição, pode ser facilmente estendida, ao diário de leitura, que permite registrar e refletir sobre a leitura de uma obra, sistematizando-a de maneira mais objetiva e exercitando nesse momento a escrita.

A seguir descreveremos, como ocorreu uma prática literária aplicada com os alunos do 6º ano em uma escola da rede particular de ensino da cidade de Alhandra-PB, a qual foi desenvolvida considerando as estratégias de leitura de Isabel Solé. Vejamos:

Antes da Leitura: nessa primeira etapa, considerou-se a pouca familiaridade e dificuldade dos alunos em acessar algumas plataformas digitais e o fato de a escola ter optado, inicialmente, por utilizar o *Whatsapp* e o *Instagram*. Sendo assim, para que pudesse motivar os alunos para leitura da obra, a docente partiu de uma enquete nos stories do *Instagram*, após apresentar a capa e o título de três obras aos alunos², para fazer o seguinte questionamento: se você entrasse em uma livraria e encontrasse esses três livros qual deles você escolheria para levar para casa? Após responderem a enquete, os alunos escolheram o livro “O leão, a feiticeira e o guarda-roupa”, um dos livros da trilogia *As crônicas de Nárnia*, de Clive Staples Lewis.

Como tratava-se de um *best-seller*, antes de dar início a leitura da obra, a docente, por áudio no *Whatsapp*, explicou o que era um *best-seller* e em seguida, apresentou alguns memes sobre a obra que apareceram na internet, ilustrando assim, o sucesso que foi a obra, principalmente, após o filme. Isso rendeu uma conversa muito interessante, posto que alguns alunos já conheciam o filme, mas não tinham lido a obra e ficaram curiosos para saber se o que tinha no livro era o mesmo que foi apresentado no filme. Além disso, a empolgação também veio devido os alunos nunca terem lido um livro.

Todavia, antes de iniciar, a leitura propriamente dita, a docente explicou, via áudio no *Whatsapp* que os alunos deveriam construir durante a leitura da obra, um diário e que nele deveria ser registrado as características físicas e psicológicas das personagens e deu alguns exemplos e que após terminar cada capítulo eles deveriam registrar um comentário sobre o capítulo lido e

² As três obras apresentadas foram: *o menino do pijama listrado*, de John Boyne; *o leão, a feiticeira e o guarda-roupa* e *o sobrinho do mago*, ambos de Clive Staples Lewis.

que neste poderia ser incluso uma frase que chamou a sua atenção, uma cena específica, uma atitude ou simplesmente o que achou daquele capítulo buscando justificar sua opinião.

Além disso, afirmou que os alunos deveriam construir seu próprio diário e mandou alguns exemplos. A ideia era construir um diário de leitura personalizado. Nesse momento, os discentes ficaram bastante empolgados. A docente também comunicou que também iria fazer o seu diário e durante seu processo de construção gravou um pequeno vídeo e publicou nos stories do *Instagram* instigando os alunos a mandarem fotos ou vídeos dos seus diários para que também fosse publicado nos stories, isso motivou todos a desenvolverem o seu diário de leitura, o que foi algo muito proveitoso.

Durante a leitura: nessa etapa, foi feita a leitura da obra. Todavia, considerando o fato da obra ter dezessete capítulos, o livro foi lido, paulatinamente. De início um capítulo, depois dois e três, semanalmente. Assim, a cada semana, a docente fazia uma live no *Instagram* e os alunos socializavam por comentário ou participação em vídeo as características físicas e psicológicas das personagens principais e o comentário que fez dos capítulos lidos. Essa socialização, era realizada toda quinta-feira e era chamada de quinta-literária.

Cabe a salientar, que após os alunos, voluntariamente, compartilharem aquilo que escreveram, a docente também apresentava aos alunos aquilo que tinha escrito em seu diário, corroborando com a ampliação das reflexões sobre a obra. A socialização da leitura dos últimos capítulos lidos foi feita na plataforma *Google Meet*, visto que os alunos já tinham começado a se familiarizar melhor com a plataforma, a qual permitia uma maior interação. Durante esse processo de leitura, que durou algumas semanas, a docente notou uma evolução nos comentários dos discentes que começaram a registrar características mais implícitas das personagens e fazer comentários mais críticos.

Depois da leitura: nessa última etapa, a docente solicitou que os alunos fizessem uma revisão em seus diários. Buscassem corrigir os erros gramaticais que encontrassem, aprimorassem as ideias e fizessem os últimos ajustes da personalização. Deixando-os prontos para a entrega e correção. Ao final, os alunos tinham um perfil de cada personagem em seu diário bem como um comentário para os dezessetes capítulos lidos. Além disso, os discentes pela plataforma do *Google Meet* fizeram uma avaliação oral sobre a leitura da obra, a experiência de ter lido um livro na quarentena e sobre a construção do diário de leitura. Após receber e corrigir os

diários, a docente compartilhou a foto deles no *Instagram* e criou um destaque para salvar a produção escrita feita pelos alunos.

Conclusão

A prática de leitura literária apresentada neste artigo só teve sucesso porque foi alicerçada na teoria, por isso, reiteramos a necessidade do professor reconhecer a importância da relação entre teoria e prática bem como a importância do planejamento. Afinal, até mesmo quando a leitura é de livre escolha e por prazer, na escola ela deve ter um propósito.

Apesar de ter dado bons resultados, isso não quer dizer que a prática de leitura literária não foi permeada de desafios, isso era praticamente impossível, considerando todo o contexto do ensino remoto no Brasil, país que nem todos tem acesso à internet, a um celular e a um lugar confortável para estudar. Durante essa prática, alguns problemas dificultaram a execução da leitura e das atividades de registro no diário como a pouca familiaridade dos alunos com as plataformas digitais impossibilitando a criação de um diário de leitura virtual. Alguns discentes, sequer tinham usado o *Whatsapp* antes, outros adquiriam um celular durante o ensino remoto. Além disso, estávamos lidando com crianças e pré-adolescentes, os quais alguns pais não achavam que tinham idade para ter uma rede social, de modo que passaram a assistir as aulas pelas redes sociais dos pais, neste caso, o *Whatsapp* e o *Instagram*.

Outra dificuldade encontrada, compartilhada por vários professores, foi a de acesso e conexão dos alunos. Durante as lives, as vezes a internet dos alunos caía ou a conexão ficava ruim, isso quando algum aluno não se ausentava das aulas porque o pai/ mãe levou o celular para o trabalho.

Todavia, apesar do desafio que foi realizar essa prática de leitura literária oscilando entre *Whatsapp*, *Instagram* e *Google Meet*, notamos a nítida evolução dos alunos quanto a perceber aspectos implícitos da obra ou farem relações até mesmo com o filme.

Por fim, o uso das plataformas digitais permitiu perceber que a prática da leitura literária é possível, mesmo no contexto do ensino remoto. Essas plataformas possibilitam a socialização da leitura e discussão crítica sobre a obra e a avaliação sobre todo o processo da prática e dar feedbacks sobre o percurso que percorreram, permitindo que o professor aprimore a metodologia adotada.

Portanto, mesmo tendo sido muito desafiador utilizá-las, posso dizer que as plataformas digitais têm muito a contribuir com o ensino de literatura, principalmente, considerando a imersão e interação dos discentes dessa geração. Desse modo, cabe a escola e aos docentes considerar as possibilidades oferecidas por essas plataformas e o universo digital no qual estão inseridos os discentes e utilizá-las como ferramenta para melhoria e aprimoramento do processo de ensino aprendizagem.

Referências

COSSON, R. *Círculos e leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

CAVALCANTE, M. O texto em sala de aula. In: *Metodologia do ensino de literatura*. PEREIRA, M. E. M. CAVALCANTE, M. CABRAL, S. R. S. Editora: InterSaberes, 2013. p. 99-106.

FERNANDES, C. R. D. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (ORG.) *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercados de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011, 321-348.

SOARES, A. N.; et, al. O diário de campo utilizado como estratégia de ensino e instrumento de análise do trabalho da enfermagem. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v. 13, n. 4, p. 665-670, 2011. Disponível em: <https://www.fen.ufg.br/revista/v13/n4/pdf/v13n4a10.pdf> Acesso em: 28 dez. 2020.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

Literatura de cordel no Instagram: formando leitores em ambientes não escolares.

GARCIA, Bruna Targino Dias.¹

MOREIRA, Phelippe Messias de Oliveira.²

Orientador.a: FARIAS, Alyere Silva.³

RESUMO

Este trabalho é parte das ações dos Projetos de Extensão do NUPPO/UFPB e apresenta uma proposta de formação de leitores em ambientes não escolares realizada pelos projetos “Literatura de cordel: promovendo encontros com a cultura popular através da leitura compartilhada” e “Que obra é essa? Identificação e apresentação do acervo do NUPPO” através da ferramenta do Instagram com o intuito, também, de divulgar a cultura popular. Com isso, a formação de leitores é feita por meio das rodas de cordel e da leitura performática em plataformas digitais. Essas ações relacionadas com o Instagram se iniciaram no ano de 2020 devido à pandemia causada pelo novo coronavírus que proibiu os encontros presenciais. Esse trabalho tem a intenção de mostrar a relevância da leitura compartilhada no Instagram através de relatos extensionistas dos projetos da UFPB. Além disso, este trabalho é fundamentado nos estudos de ZUMTHOR (2002), ABREU (2006), CERTEAU (2012), COSSON (2014) e SOUZA (2012).

PALAVRAS-CHAVE: Cultura popular. Instagram. Leitores

1. Introdução

Inicialmente, é importante trazer uma fundamentação acerca dos folhetos de cordel, os quais são conceitualizados como uma literatura marcada pelo coloquialismo e oralidade e que, no Brasil, essa literatura ocorre de forma singular e é a literatura popular do Nordeste. Como afirma Márcia Abreu (2006) a literatura de cordel surgiu na Europa, onde era vendida pendurada em cordas, por isso o nome “cordel”. Porém, ao chegar ao Brasil, os folhetos começaram a se destacar por serem vendidos nas feiras e, diferente de Portugal, os cordelistas brasileiros começam a vender suas obras em mesas e com uma pedra em cima dos folhetos.

Por ser uma literatura marcada pela oralidade, os folhetos passam a ser declamados a partir de uma leitura performática, afim de que essa leitura seja compartilhada, lida e percebida por diversas pessoas ao mesmo tempo. Segundo Paul Zumthor (2010), a performance é a ação complexa pela qual uma mensagem poética é, simultaneamente, transmitida e percebida.

¹ Universidade Federal da Paraíba (Campus I – João Pessoa). Extensionista bolsista do Projeto “Que obra é essa? Identificação e apresentação do acervo do NUPPO” (UFPB no seu município) e extensionista voluntária do projeto “Literatura de cordel: promovendo encontros com a cultura popular através da leitura compartilhada.” (PROBEX/UFPB) E-mail: bruna.diasjp@gmail.com

² Universidade Federal da Paraíba (Campus I – João Pessoa). Extensionista voluntário do Projeto “Que obra é essa? Identificação e apresentação do acervo do NUPPO” (UFPB no seu município) e extensionista bolsista do projeto “Literatura de cordel: promovendo encontros com a cultura popular através da leitura compartilhada.” (PROBEX/UFPB). E-mail: phelippemess@gmail.com

³ Universidade Federal da Paraíba (Campus I – João Pessoa). Coordenadora dos Projetos de Extensão “Literatura de cordel: promovendo encontros com a cultura popular através da leitura compartilhada” (PROBEX/UFPB) e “Que obra é essa? Identificação e apresentação do acervo do NUPPO” (UFPB no seu município). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF/UFPB). E-mail: alyere@gmail.com

A oralidade é uma questão crucial na literatura popular do Nordeste, pois ela foi criada através de rimas e ritmo com o intuito de ser oralizada antes mesmo de chegar em sua frase escrita. Sendo assim, há a seguinte afirmação sobre a importância da oralização da literatura de cordel:

[...] No Nordeste têm grande relevância as cantorias, espetáculos que compreendem a apresentação de poemas e desafios. O estilo característico da literatura de folhetos parece ter iniciado seu processo de definição nesse espaço oral, muito antes que a impressão fosse possível. (ABREU et al., 2006, p. 73-74)

Com isso, os projetos de extensão projetos “Literatura de cordel: promovendo encontros com a cultura popular através da leitura compartilhada” e “Que obra é essa? Identificação e apresentação do acervo do NUPPO” possuem o intuito de levar a cultura, bem como a literatura, popular do Nordeste juntamente com a representação oral e escrita da dos folhetos para a sociedade de uma maneira geral.

O projeto “Literatura de cordel: promovendo encontros com a cultura popular através da leitura compartilhada” tem como objetivo a democratização dos folhetos de cordel, através da divulgação, disponibilização e apresentação das obras presentes no acervo do NUPPO. Promovendo também, a partir das ações, a valorização da cultura popular

Já o projeto “Que obra é essa? Identificação e apresentação do acervo do NUPPO” possui o objetivo de divulgar as obras presentes no acervo do museu e a promoção de visitas e encontros que promovem a visibilidade do NUPPO e a, também, a valorização da cultura popular. Dentro desse acervo estão presentes os folhetos de cordel e dentro dos encontros destinados à promoção de visibilidade do museu do NUPPO também estão os cordéis em roda, tal ação que será posteriormente explicada no desenvolver desse trabalho.

Ademais, é importante destacar a importância de desenvolvimento de ações de leitura dos folhetos de cordel em ambiente não escolares, de forma que esse conhecimento seja democratizado para os diversos públicos. Além disso, sua importância também está relacionada com a valorização da cultura popular que é pouco percebida atualmente.

Processos metodológicos

Através desse trabalho é possível apresentar uma proposta de formação de leitores em ambientes não escolares realizada pelos projetos de extensão durante o ano de 2020. Essa proposta foi realizada através do Instagram com leituras de cordéis presentes no acervo do NUPPO e compartilhamento de informações acerca das obras e seus autores.

Com isso, o presente trabalho pretende apresentar a sequência metodológica proposta para a realização da leitura compartilhada alentada pelos projetos de extensão no ano de 2020 que ocorreu por meio do Instagram. Para que isso seja possível, será necessário mostrar a trajetória com a leitura compartilhada em outros meios que se diferem dessa plataforma digital.

Vale salientar também que as ações de leitura compartilhada do ano de 2020 não ocorreram apenas no Instagram, os projetos “Literatura de cordel: promovendo encontros com a

cultura popular através da leitura compartilhada” e “Que obra é essa? Identificação e apresentação do acervo do NUPPO” também participaram de eventos online que serão citados no próximo tópico desse trabalho.

Anteriormente a esse ano de pandemia, as leituras compartilhadas ocorriam de forma presencial, tanto no museu do NUPPO quanto em eventos presenciais como IV Jornada de Literatura e Educação e I Simpósio Internacional de Literatura e Educação ou em outros eventos coordenados pela UFPB. Tais leituras as quais suas importâncias e realizações serão posteriormente melhor detalhadas no próximo tópico desse trabalho.

Após essa contextualização acerca da leitura compartilhada realizada pelos projetos, será apresentada a proposta iniciada no ano de 2020 sobre a formação de leitores em ambientes não escolares como o Instagram. Com isso, a proposta será detalhada e as consequências dela também serão apresentadas afim de demonstrar sua relevância no que tange à democratização do conhecimento acerca da cultura popular e literatura de cordel.

Logo após, serão apresentadas as considerações finais com o intuito de condensar a relevância do trabalho realizado pelo projeto de extensão e explicar de forma geral a contribuição que as rodas de leitura, presenciais e virtuais, podem trazer para a comunidade como um todo.

As rodas de leitura e a formação de leitores

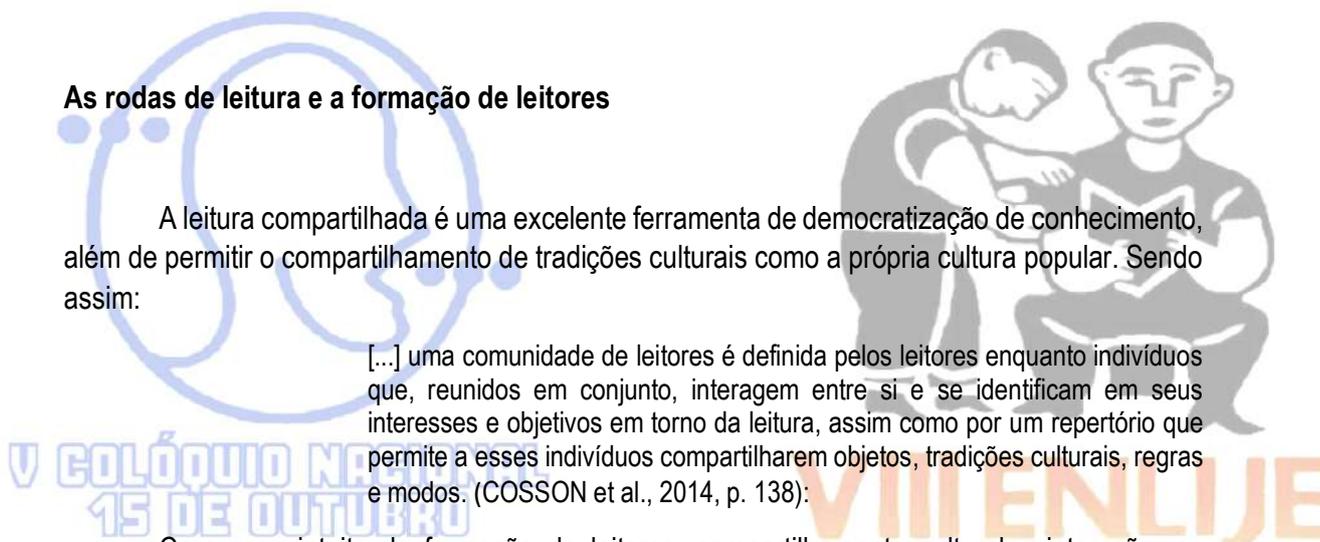
A leitura compartilhada é uma excelente ferramenta de democratização de conhecimento, além de permitir o compartilhamento de tradições culturais como a própria cultura popular. Sendo assim:

[...] uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos. (COSSON et al., 2014, p. 138):

Com esse intuito de formação de leitores, compartilhamento cultural e interação, os projetos de extensão mencionados por esse trabalho realizaram as rodas de leitura. Essas rodas ocorreram, em sua maioria, no museu de documentação da cultura popular, NUPPO, da UFPB, porém também em outros espaços onde foram realizados eventos voltados para a literatura ou ações de projetos de extensão.

Uma das ações de leitura que realizamos fora do espaço do NUPPO foi a apresentação no II Seminário de Extensão do CCHLA, na própria universidade. Foi uma ótima oportunidade, pois pudemos expor um pouco do nosso projeto, além de realizar uma das nossas principais atividades. Para tal, selecionamos dentro do catálogo de folhetos do NUPPO a obra “A onça e o bode”, de José Costa Leite. Um dos maiores nomes da literatura de cordel, adaptando uma história clássica do nosso imaginário regional.

Outra ação interessante que ocorreu no ano de 2019, também fora do espaço do NUPPO, foi a participação na IV Jornada de Literatura e Educação e I Simpósio Internacional de Literatura



e Educação. Nesse evento literário nós levamos a cultura popular através da leitura do cordel “De cordel e de mulher muito se tem a dizer”, de Maria de Fátima Coutinho com o intuito de mostrar a participação feminina no universo dos folhetos e apresentar a cultura nordestina dos folhetos.

As rodas de leitura consistem em compartilhar a leitura de folhetos de cordel para diversos públicos através da leitura performática. Com isso, o processo de escolha dos folhetos é feito de forma cuidadosa para se adequar ao público e à situação de leitura. Uma importante leitura feita dentro do museu foi realizada juntamente com a exposição de brinquedos populares do NUPPO, através dela nós escolhemos o folheto “Boneca de pano” da autora Maria Auxiliadora Borba o qual foi lido de forma compartilhada pelo grupo de idosos do Sesc, um público que viveu e brincou com esses brinquedos em sua infância.

A leitura não ficou apenas presa a decodificação das palavras, o grupo de idosos se identificou com o cordel e durante a leitura foi possível que eles lembrassem acontecimentos de suas infâncias relacionados com os brinquedos populares e após o término da leitura eles compartilharam essas lembranças e contaram sobre os brinquedos que possuíam, até mesmo bonecas de pano.

Além disso, as rodas servem como meio de divulgação do acervo de folhetos de cordel do museu do NUPPO, como responsabilidade do projeto “Que obra é essa? Identificação e apresentação do museu no NUPPO.”. Por isso também que realizamos leitura de cordel juntamente com as exposições que ocorrem no museu, para que seja possível cumprir sempre os objetivos dos dois projetos.

Através das visitas de alunos das escolas estaduais e municipais e até alunos da própria UFPB, além de outros grupos diversificados como idosos do Sesc ou imigrantes do PLEI, foi possível apresentar a cultura popular, bem como o folheto de cordel, e tornar conhecido o museu do NUPPO para que cada vez mais pessoas possam conhecer o espaço e exposições importantes para a cultura do Nordeste.

O ano de 2020 foi marcado por muitas mudanças devido à propagação do novo coronavírus, o CoVID – 19. Devido a isso, muitas mudanças precisaram ocorrer nos projetos de extensão já que as rodas de leitura não podiam mais serem realizadas de forma presencial. Como meio de solução dessa problemática, surgiu a ideia de leitura de cordel no Instagram, a qual será posteriormente descrita.

Além da leitura pelo Instagram, foi possível também, durante esse ano de 2020 em que consiste a pandemia, a leitura compartilhada em eventos virtuais como o III Encontro Paraibano de Coderlistas da Feira Literária de Campina Grande (FLIC) e a abertura cultural realizada no VIII Colóquio de Estágio Supervisionado da UFPB.

A leitura de cordel na plataforma do Instagram

Com o propósito de continuar o processo de formação de leitores através da leitura compartilhada, os projetos começaram a realizar leituras de folhetos de cordel na plataforma do

Instagram. Não queríamos perder a base de oralidade em que se fundamenta a literatura popular do Nordeste, pois também “[...] No momento em que fazemos a leitura em voz alta, alguém escuta, deixando-se captar pela voz do outro e efetivando a função social da voz.” (CONCEIÇÃO; GOMES, 2016, p. 53).

As postagens são feitas nos perfis do Instagram dos dois projetos. No perfil do “Que obra é essa? Identificação e apresentação do acervo do NUPPO.”, as postagens são fotos dos folhetos com a descrição dos autores e das obras na legenda a fim de divulgar o acervo. Já no perfil do projeto “Literatura de cordel: promovendo encontros com a cultura popular através da leitura compartilhada”, são postados os vídeos com as leituras, a fim de continuar com o compartilhamento de leitura e formação de leitores.

Inicialmente, vimos como um desafio se adequar à nova forma de trabalho com as leituras, porém o trabalho com as mídias digitais fez um papel facilitador na divulgação das leituras e, conseqüentemente, do acervo. Por ser uma ferramenta global, ela foi capaz de alcançar diversos públicos diferentes, o que sempre foi uma prioridade dos projetos.

Através dessas performances e movimentação dos perfis do Instagram, conseguimos vários novos seguidores, os quais consideramos um novo público de leitores. Além disso, através da leitura do folheto “Lei Maria da Penha em cordel”, o seu autor, Tião Simpatia, viu a postagem e repostou o vídeo em seu perfil na rede social e, com isso, o público dele que já é voltado para a literatura de cordel foi capaz de conhecer o nosso trabalho.

Essa nova forma de formação de leitores também possibilitou a utilização de outros recursos para chamar a atenção do público no processo de compartilhamento de leitura através da performance, como a edição de vídeos, a qual permite a utilização de efeitos visuais e sonoros.

A primeira recitação de cordel no Instagram feita pelo projeto ocorreu no dia dos namorados do ano de 2020, o cordel recitado foi “Cordel do amor” escrito pelo cordelista Gustavo Dourado. Essa leitura foi a que abriu as portas para as que vieram em seguida, visto que o público se interessou pela proposta.

As datas comemorativas foram marcos importantes para a continuação do trabalho na ferramenta digital. No mês do São João também foi possível recitar o cordel “O São João do Nordeste é o melhor do Brasil” escrito por Ismael Gaião. Essa recitação foi muito interessante porque o cordel é um marco popular da cultura nordestina e o folheto juntou dois aspectos que são fortemente presentes na cultura do Nordeste: A literatura de cordel e as festas juninas.

Após isso, foi possível também realizar a recitação de outros folhetos de cordel como por exemplo: “A intriga do cachorro com o gato” de José Pacheco, “Lei Maria da Penha em cordel” de Tião Simpatia, “A festa dos cachorros” de José Pacheco e “Juvenal e o dragão” produzido pelo autor cordelista Leandro Gomes de Barros.

Considerações finais

Visto que, atualmente, a cultura popular, bem como a literatura de cordel, é pouco conhecida e explorada pelo público, é importante que haja uma divulgação dessa herança cultural.

A ferramenta do Instagram é muito utilizada pelos mais jovens, os quais são o público que menos conhece e explora a cultura popular. Sendo assim, a leitura através dessa ferramenta digital é importante para que esse público tome conhecimento da importância e relevância que a cultura própria do Nordeste teve e tem para a nossa formação e legado cultural.

Levando em consideração as questões levantadas por esse trabalho, é possível confirmar a importância da leitura compartilhada e da performance na formação de leitores. Com isso, é cabível afirmar também que a nova ferramenta de compartilhamento de leitura foi eficaz em promover as leituras e divulgar o museu do NUPPO, tanto o seu acervo quanto a sua localização e funcionamento, informações que adicionamos às postagens feitas nos perfis do Instagram do projeto “Que obra é essa? Identificação e apresentação do acervo do NUPPO”. O Instagram é uma plataforma bastante conveniente para formação de leitores fora do espaço escolar, além de eficaz na divulgação do acervo de folhetos de cordel do museu de documentação da cultura popular da Universidade Federal da Paraíba, NUPPO.

Sendo assim, concluímos que o trabalho com o projeto “O folheto de cordel e pluralidade de linguagens” e “Que obra é essa? Identificação e apresentação do acervo do NUPPO” são de grande contribuição também para a formação docente dos alunos extensionistas, pois apresenta para tais um conhecimento acerca da literatura de cordel baseado na prática e em pesquisas. Através das leituras em roda os extensionistas conhecem os autores, as obras e observam a recepção do público em relação a esse tipo de literatura.

Além disso, as ações dos projetos são fulcrais para atingir a comunidade em geral com a cultura popular, como exemplo de alguns grupos alcançados pelo projeto estão: alunos de escolas públicas, no ano de 2018, o grupo de idosos do SESC, estrangeiros do PLEI (Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais), expectadores da FLIC (Feira Literária de Campina Grande) e o próprio público da UFPB, os quais participaram das leituras compartilhadas presenciais, além do público do Instagram, do III Encontro Paraibano de Coderlistas e do VIII Colóquio de Estágio Supervisionado da UFPB, nos quais a leitura foi feita virtualmente.

Referências

Associação de Leitura do Brasil, 2006.

ALVES SOBRINHO, José. *Cantadores, Repentistas e Poetas Populares*. Campina Grande: Bagagem, 2003.

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AYALA, Marcos; AYALA, Maria Ignez Novais. *Cultura Popular no Brasil: perspectivas de análise*. Série Princípios. 2 ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 53-68.

BRANDÃO, H.N. (Org). *Gêneros do discurso na escola; mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000(Coleção Aprender com textos; v.5).

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CONCEIÇÃO, C. Z. S. ; GOMES, C. M. S. . *A performance do cordel como prática de leitura literária*. Diadorim (Rio de Janeiro) , v. 18, p. 44-57, 2016.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

GAUDENCIO, S. M. ; DIAS, G. A. ; ALBUQUERQUE, M. E. B. C. . *Direito do poeta na literatura de cordel*. TransInformação , v. 27, p. 97-104, 2015.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Rio de Janeiro: Ed. UFF, 2000.

MELLO, Beliza Áurea de Arruda (Org.) *Circularidade das vozes e escrituras*; João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013a.

WACHOWICZ, M.; SANTOS, M.J.P. (Org.). *Estudos de direito de autor: a revisão da lei de direitos autorais*. Florianópolis: Fundação José Arthur Boiteux, 2010.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Editora Intersaberes, 2012.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Trad. Jerusa Pires Ferreira , Maria Lúcia Pochart, Maria Inês de Almeida . São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Performance, recepção, Leitura*; Tradução Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. São Paulo: Educ, 2000.

O Videopoema Como Caminho de Abordagem Didática do Poema em Sala de Aula

Luana Luiza da Silva Santos ¹
Orientadora: Rinah de Araújo Souto ²

RESUMO

Nesta proposta procuramos refletir sobre o videopoema como um caminho de abordagem didática do poema em sala de aula. A partir da definição de tradução intersemiótica como a tradução de um determinado sistema de signos para outro, abordaremos, em um primeiro momento, a natureza intersemiótica do videopoema, trazendo o conceito de fricção entre artes sugerido por Casa Nova (2001), com o objetivo de aproximar e sensibilizar o leitor da linguagem poética, pois o videopoema pode estimular a experiência com a leitura literária, despertando as mais diversas sensações aos seus espectadores (SANTOS, 2013). Com o intuito de também contribuir para o percurso afirmativo da lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígenas nas escolas, selecionamos para análise o videopoema “Navio Negroiro”, poema de Solano Trindade interpretado por Naarie Valente, publicado no Youtube como parte da série Palavra Negra. Assim sugerimos algumas formas de trabalhar o poema em sala de aula a partir, por exemplo, dos aspectos intersemióticos característicos dessa linguagem, ressaltando a importância da leitura em voz alta para a formação leitora e trazendo a “pertinência da voz” (PINHEIRO, 2010) como um elemento importante no processo didático aliado ao jogo performático da poesia em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Videopoema; Semiótica; Poesia; Leitura Literária; Lei 11.645/08

1 Introdução

Baseada nas ideias de Deleuze, de que uma arte repercute em outra, e de Barthes, de que um texto gera o outro, Vera Casa Nova (2001) usa o termo fricções para designar os processos de significação que ocorrem na troca entre signos diferentes gerando um novo, que é um produto dessa soma, a hibridização entre artes. Nesse sentido, no videopoema é possível ocorrer a fricção do cinema e da literatura, em que ambos passam juntos a contribuir para um processo de significação em que serão utilizados elementos próprios do cinema, como imagem e som, em conjunto com os elementos próprios da poesia, como a métrica, a sintaxe, os fonemas. Essa transposição da linguagem literária para a cinematográfica acontece como aquilo que Júlio Plaza (1987), em consonância com as ideias de Charles Sanders Peirce (1977), chama de tradução intersemiótica.

Para Ferreira (2004), a perspectiva de videopoema como fricção nos ajuda a perceber que estamos lidando com um elemento interdisciplinar, que interage com o texto poético, trazendo-lhe

¹ Graduanda do curso de Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail para contato: luana.luiza@academico.ufpb.br

² Doutora em Literatura pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/DLCV). E-mail para contato: rinah.souto@academico.ufpb.br

significações através dos diversos mecanismos videográficos. Mas como essa arte híbrida pode auxiliar na abordagem do poema em sala de aula?

A partir dessa questão, nosso trabalho busca dialogar com estudos da área para elucidar um dos principais aspectos estéticos do videopoema, cujo signo verbal se apresenta como seu núcleo principal, tornando potente, pela performance, a “pertinência da voz” (PINHEIRO, 2010) destacada por Hélder Pinheiro no trato com o poema em sala de aula. A partir de nossa leitura do videopoema “Navio Negro”, da série *Palavra Negra* (2016) disponível no *Youtube*, passamos a refletir sobre as questões mencionadas acima e também sobre como o videopoema poderia auxiliar na mediação de leitura de poesia em consonância com o percurso afirmativo da lei 11.654/08. A lei, ainda no seu primeiro parágrafo, determina o seguinte:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008, art.1).

Um dos caminhos possíveis para trabalhar com culturas afro-brasileiras e indígenas em sala de aula é propor uma mediação de leitura literária atenta a alguns símbolos que permeiam essas culturas e que se destacam no texto artístico. Selecionar chaves de leitura, previamente, pode potencializar o encontro do leitor com o poema e suas particularidades, construindo sentidos. Para Hélder Pinheiro (2010), a leitura em voz alta surge como uma possibilidade para estimular o leitor nessa descoberta. “Não é defender o tom declamatório que reduz qualquer poema ao mesmo padrão de leitura” (PINHEIRO, 2010, p.24)., mas sim de um tom capaz de expressar os significados do texto, exigindo assim uma leitura e releitura do poema. Na leitura do poema “Navio Negro” (TRINDADE, 2008, p.4) apresentado por Naarie Valente, podemos observar os elementos de interpretação trazidos na voz. A intérprete altera o volume, assim como a entonação, de acordo com cada verso proferido, a fim de expressar as nuances de cada verso, trazendo emoção, movimento e sentido para cada rima e repetição.

2 O videopoema em sala de aula: alguns tópicos importantes

Ivanova (2017) sugere o videopoema, tanto em seu processo de criação quanto no de recepção, como uma prática pedagógica para aproximar o aluno do poema e que auxiliará na

compreensão do gênero, bem como contribuirá para a formação acadêmica ao trazer novas habilidades. Por exemplo, no processo de criação, a autora destaca que é possível adquirir habilidades tecnológicas no desenvolvimento da edição do vídeo, que podem auxiliar os alunos em uma futura carreira na área de criação e edição videográfica. Consideramos ainda uma forma oportuna para aproximá-los do universo da poesia em diálogo com os suportes digitais.

No que diz respeito a recepção, Ivanova (2017) aponta a dificuldade que os alunos têm em ler e compreender poemas durante o percurso escolar e argumenta que o conjunto dos elementos apresentados no videopoema - a música, a imagem e entonação da voz - pode auxiliar os discentes a explorarem os múltiplos significados contidos nas entrelinhas dos versos. Porque, para que os signos textuais sejam transpostos para o vídeo, é necessário buscar elementos videográficos que contenham aspectos visuais e sonoros capazes de contemplar a interpretação dada pelo videopoeta. Esse movimento do texto escrito ao vídeo causa um encontro entre as duas formas de arte utilizadas nessa construção. Entramos assim em contato com elementos próprios do cinema, como as pausas, complementando, alterando e ressignificando elementos próprios da literatura, como os sintáticos, formando assim a "fricção entre artes" (CASA NOVA, 2001). Ou seja, a representação imagética pode aguçar os sentidos e trazer à tona elementos do texto poético que, em um primeiro momento, poderiam passar despercebidos. Além disso, é um processo que alia cognição, através da leitura, releitura, interpretação e criação, na medida em que existe a interação da linguagem poética com a videográfica.

Para contribuir com o processo de aprendizagem e recepção do poema, a já citada autora sugere "tratar en primer lugar las composiciones de autores no profesionales, jóvenes, que tienen un lenguaje claro y sencillo y, sin embargo, transmiten con la misma fuerza que autores clásicos." (IVANOVA, 2017, p. 18). No que diz respeito a criação, Ivanova (2017) divide esse processo em: poema, a escolha do poema pelos alunos; música, a música que o vídeo irá apresentar. São recomendadas músicas instrumentais, pois a presença da letra pode entrar em confronto com a voz de quem vai ler o poema; imagem, as imagens gravadas que irão interagir com a voz e potencializar o jogo de significações; sobre a duração, a autora recomenda que seja entre um minuto e meio e três minutos; no processo de edição os alunos irão juntar as partes do vídeo, adicionar músicas, realizar cortes, entre outros aspectos.

Nesse momento, passa a ser inserida a realização oral do poema. A forma como a música é colocada e os cortes em determinadas cenas, por exemplo, auxiliam na atribuição de sentidos. Essa é uma fase muito importante para o resultado final do videopoema. Os alunos podem utilizar

diversos efeitos imagéticos – como o filtro preto de branco, os efeitos de transposição de imagens – e sonoros para revelar a sua leitura do poema. Ainda sobre o processo de escolha dos poemas a autora argumenta:

De esta manera, si nuestros alumnos deciden componer un videopoema deberán tener claros sus gustos y criterios de selección a la hora de elegir el poema que servirá de base del videopoema. Tendrán que comprenderlo en su totalidad ya que en caso contrario no podrían escoger el resto de elementos debidamente. (IVANOVA, 2017, p.13-14)

A esses pontos, acrescentamos que no processo da escolha dos poemas, estrategicamente, e a depender dos objetivos da aula, o professor pode disponibilizar previamente uma lista de poetas na qual os alunos poderão pesquisar sobre e escolher. Assim os poemas podem estar alinhados ao que já vem sendo abordado em sala de aula. No entanto, para esse tipo de trabalho, é importante que o professor seja um leitor de poesia, como afirma Pinheiro (2010).

Também é importante que ocorra um trabalho de mediação de leitura dos poemas escolhidos para ativar chaves de leitura possíveis e elementos estruturais, sonoros, imagéticos que estimulem a produção do videopoema, gerando assim um movimento prévio de sensibilização para essa construção. Segundo Hélder Pinheiro, “a mediação do material é necessária para elevar a matéria a seu ser sensível, a realizar assim o objeto estético desejado pelo poeta” (PINHEIRO, 2010, p. 25). Por exemplo, com relação aos recursos sonoros, a ausência deles também produz significados. Para evidenciar determinadas sensações, o aluno pode optar por não utilizar música ou utilizá-la apenas em determinados momentos, desde que isso seja bem definido previamente.

No que diz respeito ao momento de edição, no qual são adicionados efeitos ao vídeo, é a fase, além da gravação da voz, em que o aluno poderá expressar aquilo que captou nas entrelinhas do poema. A ideia de rapidez contida no texto poético poderá ser representada por imagens interpostas de forma acelerada, por exemplo. Assim como a ideia de melancolia poderá ser representada pela falta de cores, entre tantos outros processos de significação que poderão ocorrer nesse momento de criação.

3 A importância da voz no processo de produção do videopoema

Pinheiro (2010) ressalta a importância da leitura em voz alta no trabalho com o poema em contexto escolar, reconhecendo a verbalização da palavra poética também como um movimento de interpretação. Para o autor “as diferentes formas de abordagem do poema em sala de aula, no

nível fundamental, sobretudo nas fases iniciais de ensino, deveriam ter na leitura oral um de seus procedimentos básicos”. (PINHEIRO, 2010, p. 25).

Embora o autor traga essa afirmação ao falar do processo de mediação de leitura literária, no sentido mais amplo, podemos estendê-la ao trabalho com o videopoema. Tomando esse pensamento como base, quando pensamos em algo, aquilo existe na abstração. Algumas vezes são ideias ainda desconexas, sem sentido definido. Mas quando verbalizamos e falamos para nós mesmos ou para outros, essas ideias abstratas criam forma, tornando-se mais evidentes. Algo semelhante pode acontecer no jogo entre voz/texto e imagem que o videopoema corrobora. Outra questão que importa ressaltar diz respeito, no âmbito escolar, a construção coletiva de significados. A leitura em voz alta pode potencializar essa dinâmica a partir da relação entre leitura e a concepção dialógica de escuta (BAJOUR, 2012), uma vez que o trabalho com o videopoema, particularmente, nos permite “...examinar o que se dá com a escuta quando a leitura se relaciona com a literatura e com outras artes” (BAJOUR, 2012, p.25). Ou seja, a “fricção” entre o texto poético e os recursos audiovisuais que resultam no videopoema.

Da mesma forma, quando lemos um poema em voz alta, aspectos fonéticos, sintáticos, rimas, sonoridades e unidades expressivas que auxiliam na construção de significados e na experiência estética do poema podem ser mais amplamente identificados. Sendo assim, a realização oral do poema no processo de construção de sentidos se revela tão importante quanto os aspectos videográficos trabalhados no videopoema.

4 O videopoema no percurso afirmativo da lei 11.645/08

Como argumentamos anteriormente, o videopoema pode ser uma experiência de encontro com o texto poético em sala de aula, pois se trata também de um movimento de interpretação. Para que isso aconteça, é necessário que o sujeito que esteja produzindo – no caso, o aluno – tente compreendê-lo em sua totalidade, em um processo de leitura e releitura, emprestando sentidos capazes de serem mais ou menos evidenciados na construção do videopoema.

Partimos da experiência com o videopoema, conforme foi trabalhado na disciplina de Literatura I, no curso de licenciatura em Letras – Português da Universidade Federal da Paraíba, visto que o encontro com essa linguagem, tanto do ponto de vista da criação quanto da recepção, abordada didaticamente, auxiliou no contato com a poesia negra do Brasil.

Visando o percurso afirmativo da lei 11.645/08 – que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas do Brasil – o trabalho com o

videopoema pode, pelas razões elucidadas nos tópicos anteriores, promover uma aproximação e sensibilização dos alunos com relação a produção poética afro-brasileira e indígena. Com ênfase no primeiro caso e a fim de exemplificar, compartilhamos a nossa leitura do videopoema “Navio Negroiro”, poema escrito por Solano Trindade, publicado em sua obra *O poeta do povo*, e interpretado pela jovem performer Naira Pinudo Maduro, de nome artístico Naarie Valente, no projeto *Palavra Negra*.

Solano Trindade, segundo o site Literafro³ (2020), foi um autor negro, pernambucano nascido em 1908. Publicou quatro livros em vida: *Poemas Negros* (1936); *Poemas D’uma Vida Simples* (1944); *Seis Tempos de Poesia* (1958); e *Cantares ao Meu Povo* (1961). Em uma época em que o Brasil era assolado por uma forte polarização racial, Trindade se torna um grande nome na luta contra a segregação racial no Brasil, fundando a Frente Negra Pernambucana e, em conjunto com outros artistas, O Centro de Cultura Afro-brasileira. Trindade faleceu em 1974, vítima de uma pneumonia.

É importante ressaltar também que o projeto *Palavra Negra*, criado por coletivo homônimo, tem o intuito de gravar filmes-poesias de textos poéticos de autoria afro-brasileira interpretados por jovens periféricos da cidade de Vitória, Espírito Santo. A série reúne obras de importantes nomes da poesia afro-brasileira, como Carolina Maria de Jesus, Solano Trindade, Abdias Nascimento, Elisa Lucinda, Suely Bispo e Davidson Santos. Os vídeos dessa web-série estão disponíveis no canal do coletivo Palavra Negra no *Youtube*⁴ e na página do projeto no *Facebook*⁵.

Os processos de significação apresentados no videopoema por meio do jogo entre imagem e som auxiliam na construção de sentidos do poema e estimulam reflexões, convidando-nos a pensar criticamente sobre os trânsitos dos sujeitos escravizados e suas implicações na formação cultural do Brasil, como nos revelam os versos a seguir:

³ Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/429-solano-trindade>. Acesso em 20 dez. 2020

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/palavranegra>. Acesso em 20 dez. 2020.

⁵ Disponível em: <https://m.facebook.com/palavranegra>. Acesso em 20 dez. 2020.

Navio Negroiro

Lá vem o navio negreiro
Lá vem ele sobre o mar
Lá vem o navio negreiro
Vamos minha gente olhar...

Lá vem o navio negreiro
Por água brasileira
Lá vem o navio negreiro
Trazendo carga humana...

Lá vem o navio negreiro
Cheio de melancolia
Lá vem o navio negreiro
Cheinho de poesia...

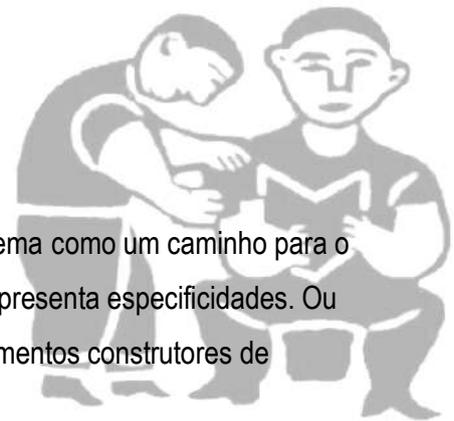
Lá vem o navio negreiro
Com carga de resistência
Lá vem o navio negreiro
Cheinho de inteligência...
(Trindade, 2008. p.4)

É importante ressaltar que, embora tratemos o videopoema como um caminho para o trabalho com o texto poético em sala de aula, essa linguagem apresenta especificidades. Ou seja, trata-se de uma linguagem artística com seus próprios elementos construtores de significados.

A leitura do videopoema foi feita a partir da experiência pessoal de recepção do vídeo, usando como parâmetro para análise as noções de “fricção” (CASA NOVA, 2001) e “pertinência da voz” (Pinheiro, 2010) como apresentado anteriormente. Para tanto, o videopoema foi assistido diversas vezes, com um olhar voltado para a semiótica de matriz peirceana, visto que esta é a fonte na qual Júlio Plaza (1987) baseia seus estudos acerca da tradução intersemiótica e, por isso, consequentemente, se alinha às ideias de Casa Nova (2001) sobre fricções interartes. Desta forma, a análise surge do olhar contemplativo, pois como bem nos afirma Santos (2013):

Faz-se necessário ter disponibilidade contemplativa, deixar abertos os poros do olhar; para que se consiga enxergar, sentir embeber-se, enveredar-se nas cores, linhas, superfícies, formas, luzes, sombras, etc; neste momento é preciso demorar-se tanto quanto possível do domínio do inominável, ater-se ao plano das qualidades (SANTOS, 2013, p. 2)

No videopoema, em um primeiro momento, a performer Naarie Valente se apresenta em um cais, onde estão posicionados barcos pesqueiros. É possível escutar barulhos de cargas, a



forte ventania do mar. Portanto, percebe-se um diálogo entre os recursos sonoros do ambiente com o motivo do poema. Todos esses elementos estão ligados diretamente ao símbolo do “navio”, que se repete muitas vezes no poema e é anunciado desde o título. Também destacam o mar como motivo, não só do texto poético como do videopoema. O mar que exerce forte carga simbólica no contexto da diáspora negra. O navio surge, então, como um forte símbolo de mediação transposto do texto ao vídeo.

Em uma primeira parte destacam-se elementos imagéticos, como os momentos em que a câmera divide seu foco entre o corpo inteiro da performer e as paisagens, de forma que o azul do céu se faz presente de maneira significativa, como uma lembrança do azul do mar. Também são evidenciadas a voz e a postura da performer. Logo no início do vídeo, ela aparece retocando o batom, ato que pode ser interpretado como um movimento de empoderamento da mulher negra, em sua diversidade. Além disso, quando começa propriamente a realização oral do texto poético, nos versos que destacam a memória do tráfico de pessoas escravizadas, a voz se faz áspera, firme, simbolizando a tristeza, a revolta. A partir do verso “Lá vem o navio negreiro/ Cheinho de poesia...” a voz ganha novo tom, mais suave, quase como um sorriso por relembrar as tantas riquezas culturais provenientes desses trânsitos atlânticos e a voz poética que resiste e ecoa. A busca do tom do poema ressalta o que diz Hélder Pinheiro (2010) sobre o assunto. Em sua interpretação, a performer não se prende ao tom declamatório, mas sim ao movimento de busca do tom mais oportuno, fruto da leitura e releitura do poema.

Com relação ao corpo, os movimentos mais marcantes estão presentes no verso “... vamos minha gente olhar”. A performer se abaixa e faz, com as mãos, um gesto que convida as pessoas para compartilharem daquela visão que o poema vai colaborando para construir, a cada verso: o navio negreiro que se aproxima e com ele todo um repertório cultural. No verso “lá vem o navio negreiro/cheinho de poesia”, a performer empresta outro tom para a sua leitura. Já de pé, ela se inclina. Oral e corporalmente, demarca o verso “cheinho de poesia” com entusiasmo.

Podemos observar, a partir dessa breve leitura e dos pressupostos de Ivanova (2017), que no videopoema o texto poético tem suas nuances enfatizadas através da voz e do movimento corporal da intérprete em diálogo com a paisagem. Nesse processo intersemiótico entre texto e vídeo ocorre o processo de fricção entre artes (CASA NOVA, 2001), trazendo elementos próprios do cinema para interagir com outros próprios do poema. Surge, então, uma arte híbrida, produto dessa soma: o videopoema. Essa hibridez torna-se mais evidente quando um intérprete convoca essas linguagens para criar, visualmente, a sua própria leitura do poema evidenciada a partir dos elementos utilizados em interação, como o foco dividido entre a paisagem e a performer; imagéticos, como os barcos, em articulação com um símbolo de destaque do poema; sonoros,

evidenciados no som do vento e das águas. Particularmente no videopoema que destacamos, o próprio som ambiente e suas interferências aliados ao exercício de realização oral da performer, suas variações de tom e timbres, confirmam o que nos diz Hélder Pinheiro (2010) sobre a percepção do sentimento do poema, este que carrega a emoção dos versos e a interpretação do leitor, sem desprezar a musicalidade própria do texto poético.

Considerações Finais

Neste trabalho buscamos refletir sobre o videopoema como um elemento interartístico que, por ter um caráter performático, exige um processo de leitura e releitura da obra, a fim de potencializar a construção de significados que serão expressos a partir dos elementos imagéticos e sonoros. Do ponto de vista da abordagem didática do poema em sala de aula, tais elementos não apenas auxiliarão as pessoas que estão criando o videopoema, aproximando-as do texto poético, mas também podem ampliar a interação de outros sujeitos com essa mesma produção, corroborando assim a construção coletiva de significados em contexto escolar. Em consonância com a lei 11.645/08, o videopoema selecionado por nós dialoga com um texto poético afro-brasileiro que tem como título “navio negreiro”. Este que, em sala de aula, pode ser um símbolo de mediação potente para promover um diálogo entre texto e contexto, sobre trânsitos ressaltados pelo uso das palavras do poema – o mar, o navio, as águas; a violência por trás dos processos do tráfico negreiro, a “carga humana” expressa no poema e que nos remete a uma ideia de objetificação de sujeitos. No entanto, tanto no texto poético quanto no videopoema, a voz poética demarca a resistência, a inteligência e a poesia, humanizando-os. O fato de a performer ser uma jovem negra é igualmente simbólico, como desdobramento e reverberação de uma luta ancestral. Por isso, nesse sentido, acreditamos no videopoema como um caminho eficaz de abordagem do poema em sala de aula, tendo em vista o percurso afirmativo da referida lei.

Referências

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. *Lei nº 11.645*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2008.

CASA NOVA, Vera. Fricções. In *Aletria: revista de estudos em literatura*. Belo Horizonte, n. 08, p. 72- 76, 2001. Centro de Estudos Literários da Faculdade de Letras da UFMG.

CHAMBERS, Aidan. *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Tradução de Ana Tamarit Amieva. México: Fundo de Cultura Económica, 2007.

FERREIRA, Ana Paula. VIDEOPOESIA: UMA POÉTICA DA INTERSEMIOSE. *Em Tese*, [S.l.], v. 8, p. 37-45, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/3582>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

IVANOVA, Mirena Drogomirova. *Marwan y los videopoemas: nuevo rombo de la poesía en el aula de secundaria*. Dissertação (mestrado em educação) – Universidad de Alicante. San Vicente del Raspeig. 2017.

PALAVRA NEGRA #17 - Poesia *Navio Negreiro* - Naarie Valente. Produção de Daiana Rocha. Intérprete: Naarie Valente. Vitória: Palavra Negra, 2016. 1 vídeo (1:04 min.). Disponível em: <https://youtu.be/jK0we0TRflg>. Acesso em: 15 jul. 2020.

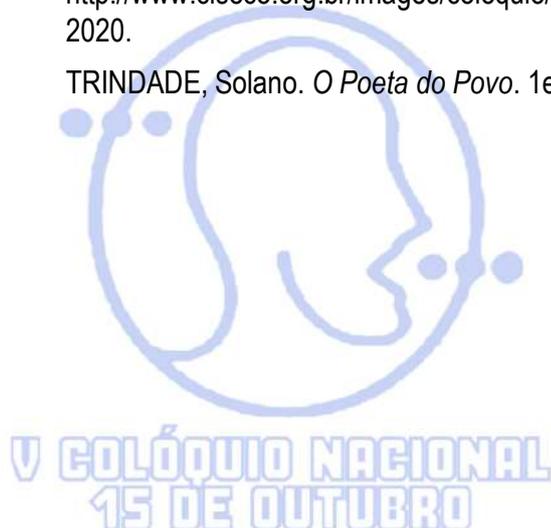
PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

PINHEIRO, José Helder. CAMINHOS DA ABORDAGEM DO POEMA EM SALA DE AULA. *Revista Graphos*, v. 10, n. 1, 27 mar. 2010.

PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

SANTOS, Andreia. Não tem que: A semiose do videopoema. In: II COLÓQUIO SEMIÓTICA DAS MÍDIAS, 11., 2013, Japaratinga. *Anais eletrônicos...* Japaratinga: CISECO, 2020. Disponível em: http://www.ciseco.org.br/images/coloquio/csm2/CSM2_AndreiaSantos.pdf. Acesso em: 15 de jul. 2020.

TRINDADE, Solano. *O Poeta do Povo*. 1edição. Rio de Janeiro: Editora Ediouro, 2008.



Práticas de letramento literário em formato remoto com contos de João Anzanello Carrascoza

Thyago Madeira França¹

RESUMO

Este estudo objetiva apresentar resultados parciais do projeto de extensão *Práticas de Letramento Literário e formação de leitores*, o qual se estabelece a partir da construção e execução de práticas de letramento literário em escolas públicas do município de Morrinhos-GO e em turmas do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás. Com foco na formação de leitores de literatura na escola e na universidade, o projeto tem viabilizado importantes interações entre os leitores e o universo estético engendrado pelos autores dos textos literários. No contexto de exceção instaurado em 2020, o projeto precisou se readequar para um formato remoto, por meio de encontros virtuais que se estabeleceram como práticas de letramento literário a partir de contos de João Anzanello Carrascoza. Defendemos que em um contexto de pandemia e de uma infinidade de contradições que emergiram dela, a condição humana precisa ser posta em reflexão e a literatura pode ser uma grande aliada nessa empreitada. Ainda que, de forma objetiva, os efeitos de uma imersão literária não sejam da ordem do mensurável, os resultados aqui apresentados demonstram êxito no desenvolvimento de práticas de letramento literário que incitaram, a partir dos contos de Carrascoza, um olhar sensível dos participantes para a condição humana e para a complexidade do mundo e dos seres.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão. Letramento Literário. João Anzanello Carrascoza.

1 Introdução

É notório que o contexto histórico do ano de 2020 estabeleceu a necessidade de pensarmos novos paradigmas para práticas de ensino-aprendizagem. Ainda que a necessidade de adaptação ao contexto de ensino remoto tenha se apresentado de forma abrupta, é importante refletirmos sobre como esse momento produzirá efeitos significativos sobre os discursos que gravitam em torno dos processos de ensino-aprendizagem mediados por tecnologias digitais.

Na seara desse contexto singular, universidades e escolas agiram de formas diferentes acerca da continuidade ou não das atividades em forma remoto, ao longo do primeiro semestre de 2020. No caso das universidades federais e de grande parte dos institutos federais (IFs), optou-se, na maioria dos casos, pela suspensão geral das atividades de ensino, o que vigorou, para muitas instituições, durante grande parte do primeiro semestre de 2020. Ao longo do primeiro semestre, ficou claro para todos que o estado de quarentena se alongaria por mais um tempo, o que fez com que as instituições de ensino começassem a se preparar para desenvolverem atividades em formato de ensino remoto.

¹ É doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia e docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG). É membro dos grupos de pesquisa "Laboratório de Estudos Polifônicos" (UFU) e "A narrativa ficcional para crianças e jovens: teorias e práticas" (UERJ). Desenvolve pesquisas nas áreas de Ensino de Literatura, Análise do Discurso e Linguística Aplicada contemporânea. Email: thyago.franca@ueg.br

No caso das escolas públicas estaduais e municipais, optou-se, durante o decorrer do primeiro semestre, pela instalação de atividades remotas, em formatos síncronos e assíncronos, a partir de uma diversidade de formatos que foram desde o envio de atividades pelo WhatsApp, até a instauração de plataformas de videoaula organizados pelas secretarias estaduais de educação.

O contexto de reflexão que se apresenta no presente texto toma como espaço de análise a Universidade Estadual de Goiás (UEG), instituição a qual, de forma singular, estabeleceu que, desde março de 2020, mês em que o estado de quarentena começou efetivamente a ser instaurado, as ações de ensino, pesquisa e extensão deveriam ser executadas em formato remoto (síncrono e/ou assíncrono). A partir dessa orientação institucional, o projeto de extensão *Práticas de Letramento Literário e formação de leitores*, que existe há dois anos, precisou se adaptar, de forma a não ter suas atividades interrompidas e cumprindo sua missão de contribuir para a disseminação da literatura, bem como para a formação efetiva e processual de leitores literários. Acreditamos que, para um novo cotidiano adverso, a literatura também deve ser reconhecida em seu potencial de acalento e conforto.

Em seu formato original, o projeto tem como objetivo a construção e execução de práticas de letramento literário (COSSON, 2006) em escolas públicas do município de Morrinhos e em turmas do curso de Letras da UEG, uma vez que a relação entre a formação de professores de linguagens e a formação do leitor literário na escola deve ser pensada de forma relacional e como um ciclo, que não precisa ser cancelado como vicioso. O foco é sempre na leitura integral de textos literários, os quais são lidos e analisados coletivamente.

De forma análoga e complementar às oficinas, o projeto também objetiva consolidar comunidades de leitores literários com um diálogo produtivo entre a universidade e a escola, por meio de parcerias de trabalho, por exemplo com professores regentes, que valorizem o potencial formativo da Literatura. Cosson (2006, p.27) nos diz que a interpretação é um ato solidário e que “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados”. Assim, nossas atividades buscam consolidar o compartilhamento de sentidos e visões de mundo possíveis que emergem da relação com os textos literários.

Como uma tomada de posição filosófica frente ao saber literário, dialogamos com Candido (2011), ao reforçar que a literatura, precisa ser defendida como um bem incompressível a todos, uma vez que ela humaniza e confirma no sujeito social:

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

Nessa seara, para além de uma disciplina escolar ou acadêmica, entendemos que a promoção extensionista da literatura por meio do letramento literário em um momento de quarentena e isolamento social contribuiu para a execução de atividades que se aproximem da importância emergencial de cuidarmos de nossa sanidade mental e de pensarmos mais sobre práticas de empatia e tolerância ativa, em um contexto em que milhares de famílias brasileiras perderam entes para a Covid-19. Como disse Candido, a literatura pode nos ajudar a penetrar de forma mais sensível nos problemas da vida e, inquestionavelmente, o ano de 2020 exacerba o conceito de problema cotidiano para um patamar raramente visto na história da humanidade.

Face a esse contexto, aqui apresentamos resultados parciais das ações do projeto de extensão em seu formato remoto, de modo a lançar um olhar avaliativo para as práticas de letramento literário mediadas pelas ferramentas digitais. Mais do que enaltecer um ou outro ambiente virtual de aprendizagem, lançamos um olhar discursivo para as lacunas e as possibilidades que esse “novo normal” pode oferecer para formarmos, cada vez mais, leitores que compreendam efetivamente a linguagem literária.

Negar o direito de acesso à literatura é uma forma de ampliar os processos de exclusão social, diariamente já sofridos por grande parte do público das escolas públicas brasileiras. O mesmo acontece quando analisamos, quantitativamente, o perfil socioeconômico dos ingressos em cursos de licenciatura, o qual é representado amplamente por pessoas de classes populares egressos da escola pública. Assim, de modo a ampliar a formação literária e tentar contribuir para as duas pontas desse processo formativo, o projeto estabelece como público-alvo tanto alunos da educação básica da escola pública quanto acadêmicos das disciplinas de Literatura do curso de Letras da UEG.

Cientes de que existem problemas inquestionáveis de infraestrutura tecnológica e também um abismo digital excludente em nosso país, entendemos que surgiram com o estado de isolamento social demandas e possibilidades viáveis de ampliação do papel extensionista da universidade. Essas novas ações não podem ser tomadas somente como soluções imediatistas para um momento de exceção, mas sim como projetos em formatos híbridos que devem ser valorizados pelas instituições e, da mesma forma, figurar como possíveis nos editais de projeto e fomento institucionais.

Nas próximas seções, apresentaremos a vinculação teórico-metodológica que perpassa as práticas de letramento literário e a tomada de posição da literatura enquanto arte e discurso. Posteriormente, descreveremos e avaliaremos o processo de interação entre participantes,

mediador, autor e textos literários que emergiu dos encontros virtuais do projeto de letramento literário em foco.

2 Letramento Literário

O projeto se inscreve teórico e metodologicamente nos estudos sobre Letramento Literário organizados por Cosson (2006), os quais estabelecem que o ensino de literatura precisa ir além da mera leitura sem propósito e se dar por meio do letramento literário, tomado como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia. Esses estudos permitem pensarmos um ensino de literatura e uma mediação de leitura literária que sejam significativos para o professor/mediador e para seus alunos/leitores, bem como que se deem ancorados em posturas éticas frente ao texto literário.

Cosson (2006, p.12) estabelece que o processo de letramento literário deva ser organizado a partir de objetivos claros que compreendam “não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”. Desse modo, como forma de a incitar lampejos para esse efetivo domínio, valemo-nos dos quatro passos da sequência básica de letramento - motivação, introdução, leitura e interpretação - propostos por Cosson (2006).

Para o autor, cabe ao professor “criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2006, p.29). Dessa forma, o professor - agente de letramento literário - deve promover práticas que desafiem o desenvolvimento de leituras que, processualmente, proporcionem o crescimento do escopo de leitura do aluno-leitor, para que o mesmo esteja cada vez mais próximo do efetivo domínio da linguagem literária.

Por conta das especificidades que fazem a linguagem literária singular, é essencial que as atividades tenham como foco primeiro a leitura efetiva e integral dos textos literários, de modo a promover interações solidárias com os textos que sejam significativas e interdiscursivas, e que, por meio de uma interdiscursividade ética e estética, ofereçam, de forma processual, a compreensão sobre o mundo possível proposto pelo autor do texto literário. Para que isso ocorra, é necessário consolidar reflexões sobre o envolvimento único que a literatura proporciona em um mundo estético de palavras, além de se combater a utilização funcionalista, histórica e propedêutica do saber literário. Esse modelo de ensino de literatura não apenas não forma leitores autônomos e criativos, como também afasta os alunos de uma interação verdadeira com o que de fato deveria ser escolarizado, ou seja, a leitura efetiva de textos literários.

As ações aqui empreendidas também dialogam com a concepção de linguagem em uma dimensão política e social proposta por Bakhtin (2012; 2013), em que os enunciados são tomados em constante diálogo com as posições sociais e os lugares discursivos ocupados pelos sujeitos. Dessa postura teórica, estabelecemos que o professor de literatura e/ou mediador de práticas de letramento deve reconhecer o leitor como um sujeito polifônico em constante interação verbal com o outro e, por conseguinte, constituído por uma infinidade de discursividades e atravessamentos ideológicos (classe social, grupo familiar, concepções culturais e políticas, posições religiosas e histórias de vida).

Ao considerarmos o professor/mediador como um sujeito de linguagem e um agente de letramento, defendemos que esse deve promover práticas que levem em consideração as histórias locais dos sujeitos de leitura nos processos de interação entre eles e os textos literários. Para Bakhtin (2013, p.43), “resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa”. Logo, mediar práticas responsáveis e éticas de letramento literário pode contribuir para a consolidação de uma comunidade de leitores que se reconheça como sujeitos de linguagem inseridos em uma historicidade que pode, inclusive, ser pensada e transformada por eles.

Propomos em França (2017) que a literatura dialogue com os alunos da escola e da universidade por meio de práticas de letramento literário que visem a construção de sujeitos sociais responsivos, responsáveis, capazes de exercerem a empatia pelo outro, bem como de se colocarem como protagonistas de suas realidades. Para tanto, incitar práticas que façam do aluno-leitor e do professor em formação sujeitos autônomos e capazes de se compreenderem em diálogo com o universo estético proposto pelo autor é um comprometimento ético e político que alicerça as ações aqui descritas.

3 O projeto de letramento literário

Ao longo de 2019, as atividades do nosso projeto de extensão aconteceram presencialmente no espaço da escola pública, por meio de oficinas de letramento semanais executadas no espaço da biblioteca escolar. Os participantes eram de turmas variadas, tanto do ensino médio quanto do ensino fundamental. Em vários encontros, participaram também professores regentes da escola, interessados em ampliar suas percepções sobre o ensino de literatura e seu cabedal de textos literários.

De modo a alicerçar práticas de leitura literária que se afastassem das situações de ensino-aprendizagem em que a literatura é mobilizada de forma propedêutica, historicista e

gramatigueira, infelizmente por vezes com a utilização de fragmentos de textos literários, empreendemos em 2019 a leitura e a interpretação de contos, poemas e crônicas de autores da literatura brasileira. Embora pareça óbvio que o foco deva ser a leitura e a compreensão dos textos, em vários momentos, os participantes relataram certo estranhamento com o fato de serem leituras que não visavam uma avaliação, uma correção posterior ou, ainda, que não precisariam identificar no texto literário nenhuma categoria gramatical ou figura de linguagem presente no texto.

No combate a essa memória cristalizada sobre o saber literário na escola, desenvolvemos em 2019 um número expressivo de leituras literárias com os participantes, de modo que eles puderam ampliar suas percepções sobre o próprio conceito de texto literário – características, singularidades, convergências entre textos e autores, contextos de produção, sentidos e inferências. De modo a apresentar uma relativa diversidade de autores, na escola trabalhamos com textos de Rachel de Queiroz, Luís Fernando Veríssimo, Cora Coralina, Marina Colasanti, Fernando Sabino, Júlio Emílio Braz, Vinícius de Moraes e João Anzanello Carrascoza.

Ações semelhantes aconteceram no âmbito da universidade, por meio da leitura semanal de textos literários curtos, essencialmente contos e poemas. Com os acadêmicos, as práticas de letramento ocorreram com textos integrais de Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Machado de Assis, Lygia Fagundes Telles, Monteiro Lobato e João Anzanello Carrascoza.

Por conta do regime de isolamento social, o qual paralisou as atividades presenciais tanto na educação básica quanto no ensino superior, optamos por adaptar o formato do projeto e continuar oferecendo as atividades por meio de encontros semanais via Google Meet, também com foco na leitura semanal de textos literários. Entendemos que a literatura pode contribuir bastante para a compreensão de contextos adversos e, como nos lembra Todorov (2009), o objeto da literatura é a própria condição humana. Assim, defendemos que, em tempos de pandemia e de uma infinidade de contradições que emergiram com ela, essa condição humana precisa ser posta em reflexão e a literatura pode ser uma grande aliada.

Pensar sobre a nossa condição em um momento como o vivido em 2020 é uma obrigação de natureza ética. Se a literatura não pode resolver os problemas do mundo, sem ela as reflexões também não se tornam mais claras ou mais leves. Sobre esse poder da literatura, Todorov defende que:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro..." (TODOROV, 2009, p.76).

Passar mais tempo em casa confinado não faz parte dos hábitos comuns dos dias atuais. A quarentena, via de regra, alterou rotinas, intensificou os contatos em casa, contatos esses que aspiram afetividade, mas que também podem se materializar em formato de conflitos e angústias de diversas naturezas. Em diálogo com essas rupturas emergidas com o isolamento domiciliar, os canais de notícias apresentaram, por exemplo, o aumento de casos de violência doméstica. Além disso, grupos de psicólogos já consolidaram dados que comprovam diferentes padrões de desconforto emocional em tempos de pandemia.

Nesse sentido, unimos as ações extensionistas de formação de leitores literários com uma necessidade histórica de contribuir para que os participantes reflitam, ainda que indiretamente, sobre o momento singular vivido e sobre os discursos e angústias que gravitam em torno do contexto de isolamento. Enfim, interações literárias que pudessem contribuir para o estímulo de práticas de cuidado de si, de cuidados com a alma, de cuidados e empatia com o outro.

Se “tudo no mundo existe para se conduzir a um livro” (TODOROV, 2009, p.92), buscamos, de forma ética, e sem reduzir a literatura a uma prática de terapia, promover práticas de leitura literária que contribuíssem para que os participantes lessem o mundo de 2020, à luz dos episódios e acontecimentos cotidianos engendrados de maneira singela e lírica pelo autor João Anzanello Carrascoza.

Ao construir importantes reflexões sobre experiências de mediadores de leitura em contextos adversos, Petit (2009) reforça que também simbolizamos de forma lúdica para ressignificar a dor, o luto e que os sujeitos ampliam e refinam suas narrativas pessoais a partir de histórias que leram. Em diálogo com essa percepção, optamos por empreender com o grupo de participantes uma imersão na produção de contos de Carrascoza, uma vez que o autor tem um sofisticado comprometimento com a linguagem, ao esquadrihar reflexões sobre a vida e sobre a comunhão com o outro. Carrascoza apresenta, na maioria de suas narrativas, experiências sobre o cotidiano familiar, revelando a casa como um espaço de afetos, além propor a rotina cotidiana como dotada de uma beleza passível de atenção e memória.

A escolha por um autor que, em seu projeto estético, propõe que sejamos pessoas melhores, dialoga profundamente com as mudanças de paradigmas das relações humanas que emergiram de forma abrupta em tempos de isolamento social. Novamente, longe de propor uma funcionalidade terapêutica por meio da interação com o texto literário, acreditamos na proposição humanizadora da literatura de Candido, em que a interação com o texto literário é responsável também por incitar reflexões sobre as emoções, sobre a complexidade do mundo e sobre a empatia para com o próximo.

Após o planejamento inicial do novo formato do projeto, inclusive com a seleção dos textos e preparação prévia dos encontros, empreendemos sua divulgação em formato digital, de modo que os interessados passaram a receber instruções sobre os encontros e os textos literários via grupo de WhatsApp. O link de acesso para a sala de discussão dos textos foi enviado sempre com antecedência, para que os participantes pudessem se organizar em suas realidades possíveis de equipamentos e conexão.

O fato de as escolas também estarem desenvolvendo atividades não presenciais com os seus alunos fez com optássemos por priorizar a divulgação do projeto para a comunidade acadêmica da universidade e a comunidade local. Em diálogo com alguns gestores escolares, percebemos que o projeto poderia sobrecarregar os alunos.

Em decorrência dessa escolha, o grupo de participantes não apresentou grande diversidade de origem, sendo composto por acadêmicos de diversos cursos de licenciatura da UEG, por professores da mesma instituição e por alguns membros da comunidade externa.

4 Contos e encontros

Desenvolvemos quatro encontros com duração média de três horas, tempo distribuído entre as já citadas etapas tradicionais de uma sequência básica de letramento literário - motivação, introdução, leitura e interpretação, contemplando inclusive debates e discussões sobre contos e sobre discursos que emergiram enquanto memória ou inferência após as leituras. Assim, tanto a retomada dos enredos quanto às relações com a realidade cotidiana e histórica foram postas em diálogo nos momentos de discussão.

De modo a oferecer uma experiência de mediação e interação literária mais produtiva, optamos por disponibilizar os contos a serem lidos para os encontros com uma semana de antecedência. O contato prévio com os textos se ancora nos dizeres de Cosson (2006, p.71), ao estabelecer que, para textos curtos, a etapa de leitura pode acontecer em dois momentos: “a leitura de reconhecimento, a ser feita silenciosamente pelos alunos, e a leitura oral ou expressiva, que pode ser feita pelo professor ou em forma de jogral pelos alunos”.

Dessa forma, optamos pelo desenvolvimento da etapa de leitura das duas maneiras citadas: a leitura de reconhecimento desenvolvida anteriormente pelos participantes e, durante o encontro, outra leitura, que variou entre oral feita pelo mediador e a leitura coletiva empreendida pelos participantes, parágrafo por parágrafo. Mesmo que um ou outro participante tenha afirmado que não conseguiu ler os textos anteriormente, a grande maioria já chegava para o encontro com o desejo de dividir sentidos e interpretações sobre as narrativas lidas.

O primeiro encontro foi iniciado com a retomada dos objetivos principais do projeto e com a instauração da etapa de motivação da sequência de letramento literário. Assim, valemo-nos desse momento para afinar com os participantes aspectos relacionados aos encontros – tempo de duração, utilização da fala, uso do chat, formas de contato – e, principalmente, iniciar a imersão no universo literário engendrado por Carrascoza. Resultados obtidos em França (2017; 2019) foram utilizados na etapa de motivação e de introdução das práticas como substrato inicial para que os participantes pudessem reconhecer elementos relacionados à historicidade de vida do autor.

Por se tratar de um autor contemporâneo e em constante produção de escrita, há vasto material digital com entrevistas e falas de Carrascoza. Assim, além de uma percepção inicial acerca da fortuna crítica sobre essa produção literária, os participantes puderam conhecer um pouco do autor a partir de dois curtos vídeos hospedados no YouTube, em que o próprio Carrascoza autor fala um pouco de sua obra e de suas motivações para escrever.

De modo a elucidar o principal objetivo deste texto - apresentar os resultados do projeto no contexto histórico de quarentena – agora os contos trabalhados serão brevemente sintetizados quanto a seu enredo, para que as oito narrativas possam representar, de forma consonante, um acontecimento literário de interação em contexto de pandemia. Isso não representa dizer que as narrativas foram mobilizadas em função do contexto histórico, mas que o momento de isolamento social e quarentena não foram desconsiderados em sua importância enquanto um atravessamento interdiscursivo inquestionável. Qualquer pesquisa que envolva as humanidades e que ignore a situação de crise de 2020 corre o risco de apresentar resultados equivocados ou fantasiosos.

No primeiro encontro, os contos em discussão foram *Vogal*, publicado em “Aquela água toda” (2018) e *A hora*, publicado em “Amores mínimos” (2011). O primeiro conto apresenta a história de uma mulher que rememora as dificuldades e os aprendizados de sua infância, principalmente acerca de sua relação com Tia Alda, pessoa conhecida pela família e pelos vizinhos como conciliadora e especialista em resolver conflitos por meio do diálogo. Após ensinar emblemáticas lições de vida para sua sobrinha, Tia Alda acaba morrendo baleada pela polícia, durante um assalto de banco, justamente por estar tentando resolver o conflito com um bom diálogo.

O conto *A hora* narra as reflexões de um homem sobre suas etapas de vida – infância, adolescência, vida adulta – com foco na sua relação com o pai, divorciado de sua mãe desde quando o narrador era criança. O título se refere à hora em que seu pai ligava, diariamente, para saber como ele estava e como tinha sido o seu dia. O conto demonstra como a relação com seu pai vai se alterando e, de certa forma, ganhando contornos específicos em cada fase de sua vida:

a euforia na infância, a rebeldia na adolescência, o esquecimento por conta do cotidiano na vida adulta.

No segundo encontro do projeto, os contos lidos e analisados foram *Dora* e *Alfinete*, ambos publicados no livro “Espinhos e alfinetes” (2012). O conto *Dora* começa com os irmãos de Dora saindo do médico e descobrindo que os resultados dos exames dela indicam que sua doença é terminal. Os irmãos decidem não contar para ela do diagnóstico logo em seguida, por conta da proximidade com o casamento de Duda, o irmão caçula. Essa decisão se dá para que Dora possa estar com seus familiares distantes pelo menos mais uma última vez. Narrado em formato de memórias, as lembranças dos tempos vividos com a irmã inundam de lirismo as várias reflexões sobre a vida e a morte apresentadas no conto.

O conto *Espinho* também traz as lembranças de um irmão enlutado, que volta à infância para rememorar sua intensa relação com o irmão André, figura essencial em sua vida e responsável por lhe proporcionar as descobertas sobre as miudezas do mundo, da natureza e da vida. Em um determinado momento, André adoece misteriosamente e, após um tempo hospitalizado, seus pais chegam com a notícia de seu falecimento.

No terceiro encontro, as narrativas trabalhadas foram *Aquela água toda* do livro homônimo de 2018 e *Porta* de “Amores mínimos” (2011). *Porta* narra a rotina semanal de um pai que espera ansioso a chegada de seu filho no final de semana, em decorrência do divórcio com a mãe e ex-esposa. A narrativa tem como foco o fascínio silencioso e discreto que o pai tem pelo momento da chegada de seu filho, que é por ele vislumbrada da sacada de seu apartamento. Cada passo do filho, da descida do carro da mãe até a entrada no apartamento, é analisado de forma contemplativa e lírica pelo pai.

O conto *Aquela água toda* narra a alegria efusiva de um menino após a descoberta de que irá com sua família novamente à praia. Como em *Espinho*, o enredo apresenta a infância como fase das descobertas e encontro com as primeiras dores. No fim do dia, a família pega um ônibus para retornar ao apartamento em que estavam hospedados e o menino acaba dormindo e sendo esquecido no momento da descida. Ao ser acordado por um passageiro desconhecido, o garoto desce assustado e, em prantos, enxerga os seus pais que já vinham correndo ao seu encontro. Ainda que de forma breve, a sensação de estar sozinho no mundo produz intensa sensação de perda no garoto.

O quarto e último encontro do projeto teve como leitura literária os contos *Janelas* publicado em “Dias raros” (2004) e *Mensageiro* do livro “Diário das coincidências” (2016). A primeira traz a visita surpresa de um irmão a sua irmã. Constrangida pela visita inesperada, a irmã tenta esconder seu estado solitário e um problema de saúde que tivera recentemente – a perda

de dois dentes da frente. A narrativa se vale de um narrador onisciente para enunciar os pensamentos dos irmãos, que utilizam, constantemente, subterfúgios sobre assuntos externos e banais para não falarem de si, das suas angústias, das suas saudades e de suas lembranças. O conto, de certa forma, retrata como, por vezes, os adultos possuem dificuldade em demonstrar afetos de forma transparente, como o amor de irmão.

Em *Mensageiro*, apresenta-se as lembranças de um homem que retoma a morte de seu pai e como esse acontecimento afetou, de maneira diferente, a ele e a seu tio. Enquanto ele aprendera com a perda a construir o seu caminho de vida, o tio caiu em decadência econômica e pessoal, inclusive se afastando das filhas e se separando da esposa. O narrador é representado como um mensageiro, quando se vale de sua boa relação com toda a família para tentar reaproximar as filhas do tio, o qual se propõe a “mudar de vida” para que aconteça o encontro. Às vésperas do reencontro, o tio acaba falecendo de causas naturais, antes de poder rever novamente as suas filhas.

De maneira relacional e dialógica, as oito narrativas carrascozianas apresentam regularidades enunciativas que incitaram discussões bem produtivas. Longe de limitar as percepções dos participantes a temas, uma vez que, como afirma Todorov (2009, p.78), a literatura abala “nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial”, descrevemos tão somente algumas entradas temáticas que alicerçaram as etapas de decifração e interpretação dos contos.

Assim, buscamos construir percepções com foco nos seguintes caminhos discursivos: A infância como espaço de construção do ser, de descobertas e de encantamento com o mundo; O luto e a perda como ruptura e aprendizado; O espaço da casa familiar como lugar de afetos; O amor fraterno como singular e pouco discutido; O divórcio como ruptura e transformação de afetos; A proposta de celebração da vida e a valorização de acontecimentos prosaicos. De certa forma, esses axiomas discursivos (FRANÇA, 2019) sobre a escrita de Carrascoza permitiram importantes reflexões coletivas associadas ao contexto de pandemia e isolamento social.

É possível afirmar que, de maneira geral, as entradas temáticas acima descritas dialogam com as percepções e comentários apresentados por muitos dos participantes, ao longo dos encontros. Vale destacar algumas discussões que emergiram do processo de leitura dos contos:

- O divórcio e seus efeitos na formação dos filhos – esse tema foi mobilizado inclusive em diálogo com notícias que demonstram o quanto o contexto de quarentena e isolamento fez aumentar os números de divórcio e violência doméstica;

- A relação entre pais e filhos e o amor fraterno – tema discutido em quase todos os encontros, despertando reflexões pessoais entre os participantes;
- Conflitos familiares que causam mal-entendidos e afastamentos por anos – alguns participantes reforçaram como o momento de isolamento social tem despertado afetos escondidos por rancores do passado, como amigos e parentes distantes que voltaram a se falar durante a pandemia;
- O senso comum (crença popular) de que pessoas boas morrem antes, pois Deus as quer com Ele – a morte foi um tema recorrente nas discussões, até porque o autor mobiliza a perda e o luto como forma de despertar reflexões sobre a vida – infelizmente, o número de mortes em decorrência da pandemia foi recorrente durante as reflexões sobre os contos;
- A infância e a adolescência como fases de descobertas – nesse tema, a reflexão sobre os efeitos do regime de atividades remotas para os alunos da educação básica dialogou com as personagens dos contos;
- A beleza que há na simplicidade das coisas, na natureza e nos episódios de afeto familiar.

Tais discussões representam tão somente uma exemplificação de entradas temáticas que confluíram de forma representativa durante os encontros de letramento literário. No entanto, os efeitos que a imersão na literatura causam no leitor não são da ordem do mensurável. Como nos lembra Todorov (2009, p.78), a literatura produz “um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial”. Assim, longe de encerrar a avaliação desses efeitos, apresentamos discursividades que se apresentaram enquanto enunciados concretos, ditos e refletidos pelos participantes.

Cosson (2006, p.41) estabelece que, durante a leitura e interpretação de um texto literário, o leitor constrói sentidos e inferências por meio de “um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. Logo, o contexto peculiar de quarentena incidiu como uma interdiscursividade latente nos debates e discussões, uma vez que não há realidade em 2020 que não dialogue com o fato de que se trata de uma pandemia mundial.

Além das percepções discursivas que emergiram das interações durante os encontros, a avaliação do projeto contou com um formulário avaliativo anônimo que foi respondido via Google Forms ao final do projeto. A próxima seção apresenta uma breve análise desses questionários avaliativos.

Avaliação

Além das percepções discursivas e qualitativas que emergiram durante os encontros e representam um importante diagnóstico das potencialidades do projeto em questão, optamos também pela aplicação de um questionário avaliativo via Google Forms, com o objetivo de reconhecer: 1) o interesse dos participantes em projetos de leitura literária; 2) o conhecimento deles acerca da obra de João Anzanello Carrascoza; 3) a opinião dos leitores sobre o formato virtual do projeto e sobre a plataforma Google Meet; 4) a preferência dos participantes em relação a desenvolver ou não a leitura prévia dos contos; e 5) a opinião deles sobre o processo de mediação desenvolvido ao longo dos encontros. Ao final do formulário, os participantes também puderam tecer eventuais críticas e comentários gerais sobre as etapas do projeto de letramento. Essa última etapa do documento avaliativo apresenta percepções singulares sobre a ação extensionista que devem ser aqui apreciadas.

De forma unânime, a leitura integral do conto durante os encontros foi considerada produtiva e importante para uma melhor compreensão do texto. Os participantes também avaliaram positivamente a gestão do tempo de fala organizado pela mediação do projeto. O Google Meet também foi avaliado por todos como uma ferramenta digital que permitiu uma boa interação de áudio e vídeo, não prejudicando a execução das ações de letramento vinculadas ao projeto. Ao serem perguntados sobre a probabilidade de participar novamente do projeto nesse formato, 86,7% respondeu que “muito provável” e 13,3% que provável.

O espaço destinado aos comentários e críticas merece um olhar menos quantitativo em sua avaliação. Os comentários serão apresentados em um quadro e, posteriormente, analisados de forma conjunta, ou seja, como um acontecimento discursivo que emergiu da conclusão da primeira etapa de 2020 do projeto:

(P1) “Acho que se fosse possível o projeto alcançar pessoas que não estão no ambiente acadêmico seria maravilhoso. Os temas abordados nos contos mexem com a realidade que nossa sociedade vive”.

(P2) “Acho interessante deixar explicitamente livre para os participantes fazerem comentários em forma de texto, no chat, caso não queiram falar. Talvez traga uma participação maior de todos”.
--

(P3) “O projeto foi muito produtivo, seria ótimo se desse continuidade em este projeto” (<i>sic</i>).

(P4) “Excelente projeto! Imagino que presencial deve ser melhor (*sic*), mas dada as circunstâncias mesmo assim foi ótimo!! Parabéns pela iniciativa”.

(P6) “Gosto bastante de como o projeto foi organizado, tal como sua temática. Uma sugestão que tenho é a escolha de uma primazia que contemple nestes projetos de discussão autores contemporâneos, já que os principais cânones são lembrados ainda nos cursos de letras. A iniciação em um campo desconhecido seria uma surpresa a todos, proporcionando experiências novas a todo grupo além de despertar interesse para uma literatura que é esquecida no ato de seu nascimento”.

(P7) “Não há nenhuma crítica ao projeto, me senti confortável durante os encontros online, foi um momento importante durante o mês de junho em meio a quarentena sufocante”.

(P8) “Acredito que a única sugestão quanto ao projeto seria a extensão da duração”.

(P9) “Se por ventura as aulas começarem em agosto, poderia colocar o projeto num sábado ou domingo. Uma continuação”

(P10) “Foi lindo os encontros, cada um mais emocionante que o outro”.

(P11) “Gostei muito do primeiro e não tenho nenhuma crítica a respeito. Somente agradecer a disponibilidade (...) que mesmo tendo um semestre cansativo ainda disponibilizou tempo para que o curso acontecesse”.

Fonte: O autor

Para além dos elogios e avaliações positivas que, de fato, incentivam o planejamento e execução de novos projetos semelhantes (P3, P5, P9 e P10), bem como do poder de incitar reflexões que a literatura possui, lançamos um olhar analítico para enunciados singulares, os quais representam importantes *feedbacks* para a avaliação geral do projeto.

Além de representar um contexto de crise que não pode ser destacado da execução dessa etapa do projeto, a historicidade da pandemia também se apresentou enquanto uma discursividade materializada, de forma direta e indireta em P4, P7 e P11, ao ser descrita como singular, cansativa e sufocante.

O projeto estético de Carrascoza e o fato de ele ser um autor contemporâneo foram elementos ressaltados como singulares (P1, P6 e P10) pelos participantes. Avaliamos que tais dizeres reforçam o caráter produtivo que a escrita carrascozeana possui para compor práticas de letramento literário que tenham como foco despertar a sensibilidade dos participantes para temas relacionados aos afetos e perdas da vida familiar.

Além disso, é possível reconhecer também efeitos sobre a execução do projeto em ambiente virtual (áudio, vídeo, chat) ser um formato que pode incitar mais a participação de membros da comunidade externa, bem como de acadêmicos mais tímidos ou com pouco tempo para participar em turnos diferentes das aulas (P1 e P2). Ainda que assumamos a predileção pelo formato presencial do projeto, não podemos nos furtar de reconhecer que há singularidades a serem valorizadas no contexto remoto, como a possibilidade de atender a um número maior de participantes que não precisam estar fisicamente presentes. É possível também pensar em formatos híbridos, que possam, inclusive, atender a públicos distintos, interessados na formação literária.

As avaliações aqui apresentadas não se encerram com essas breves análises, uma vez que o projeto ainda se encontra em desenvolvimento ao longo de 2020. Nesse sentido, as análises apresentadas se materializam como estímulos para a produção de ações extensionistas que ampliem o acesso à literatura para pessoas que busquem no texto uma compreensão sobre o mundo em que vivem. Novamente lembramos que, se a literatura não salva o mundo, não é sem acesso a ela que as pessoas vão construir um ambiente de convívio com o outro mais empático e sensível às diversidades, às desigualdades e às dores do outro, tão latentes e escancaradas no ano de 2020.

Considerações finais

Buscamos aqui apresentar os resultados obtidos pelo projeto de extensão *Práticas de Letramento Literário e formação de leitores* no contexto de exceção instaurado em 2020. Face às necessárias readequações por conta da pandemia, o projeto migrou para um formato remoto e, por meio de encontros virtuais, promoveu práticas de letramento literário a partir de contos de João Anzanello Carrascoza.

De certa forma, o novo formato instaurado apresentou singularidades que permitiram vislumbres futuros de um modelo híbrido para o projeto, uma vez que o alcance de pessoas se mostrou maior no ambiente digital. Assim, defendemos que as próximas edições do projeto continuem atuando presencialmente no ambiente da escola pública, no entanto que promova ações em ambientes virtuais que possam contemplar uma comunidade não escolar, por vezes excluída do acesso a bens culturais diversos, como a literatura.

A condição humana precisa ser posta em reflexão não somente em um contexto de pandemia e defendemos que a literatura pode ser uma grande aliada nessa empreitada. Assim, não devemos entender a literatura somente como entretenimento ou conforto, pois pode nos levar

para mundos ficcionais possíveis. Para além dessa competência, igualmente relevante, a literatura amplia o nível de sensibilidade do leitor para estar no mundo, pensá-lo em suas incongruências, mazelas e preconceitos. Como nos lembra Todorov (2009, p.78), a literatura nos auxilia, inclusive, no enfrentamento das verdades desagradáveis, as nossas e as do outro, as quais “têm mais chances de ganhar voz e ser ouvidas numa obra literária do que numa obra filosófica ou científica”.

Mirando nos efeitos longínquos de uma leitura literária organizada e mediada com objetivos claros, esperamos ter mediado, nessa etapa do projeto, diálogos construtivos entre os participantes e o universo estético proposto por Carrascoza. Cosson (2006) reforça que o ato de ler até pode ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. Assim, para além de um ato político de divulgação da literatura, afirmamos que as ações do projeto extensionista de formação de leitores literários emergiram como um ato ético e polifônico, revestido de empatia e sensibilidade com o contexto histórico instaurado nesta segunda década do século XXI.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

CARRASCOZA, João Anzanello. *Aquela água toda*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

CARRASCOZA, João Anzanello. *Amores mínimos*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2011.

CARRASCOZA, João Anzanello. *Espinhos e alfinetes*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2010.

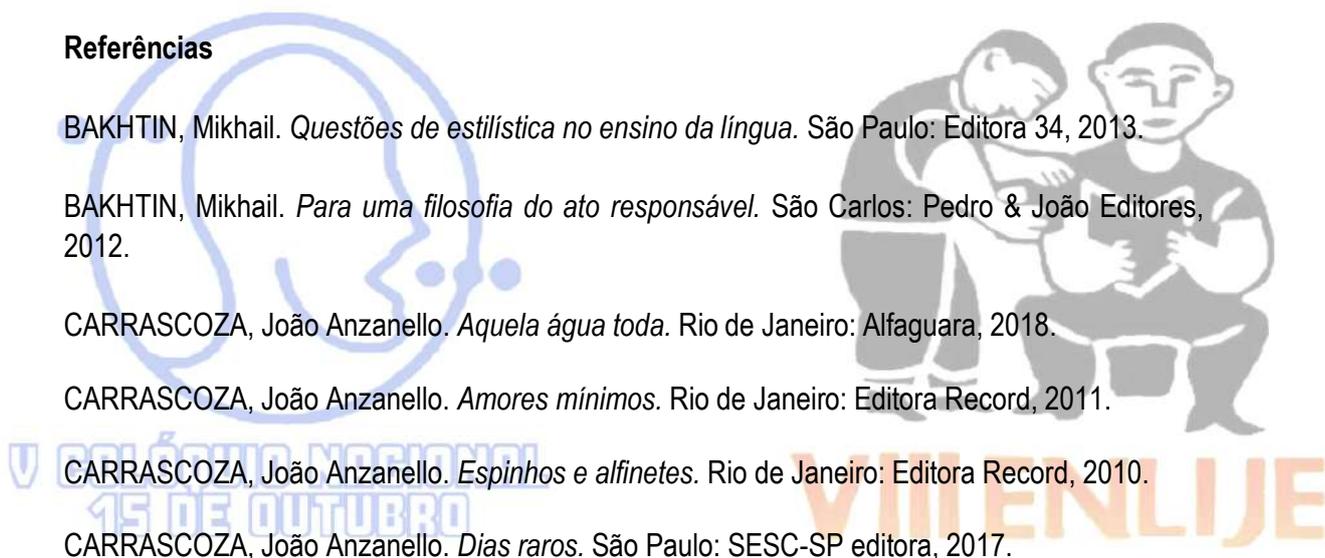
CARRASCOZA, João Anzanello. *Dias raros*. São Paulo: SESC-SP editora, 2017.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

FRANÇA, Thyago Madeira. *A discursividade literária em João Anzanello Carrascoza - por uma episteme do ensino de literatura*. 2017. 228f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

PETIT, Michèle. *A arte de ler - ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2010.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.



Estratégias de leitura literária para a formação de leitores a partir da obra *Sangue Fresco*

Simone Zeferino Pê¹

Maria Jucineide Araújo²

Orientadora: Kelly Sheila Inocência Costa Aires³

RESUMO

O presente trabalho tem como tema uma estratégia de leitura literária para o público infantil e juvenil, a partir de “Sangue Fresco”, de João Carlos Marinho. Desse modo, a pesquisa objetiva explorar a inserção do texto de Marinho, em sala de aula. Para tanto, faremos uma breve apreciação a respeito da vida e obra do autor, analisando os elementos da narrativa e trazendo uma proposta metodológica de oficinas a serem desenvolvidas em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II com o desígnio de incentivar a prática da leitura integral do livro entre os alunos, através da aplicação de ferramentas pedagógicas abertas *online*, tais como: *instagram*, *facebook* e a plataforma *google classroom*. A metodologia empregada partiu de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, a partir da revisão bibliográfica a respeito de “Sangue Fresco” e sua potencial utilização nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, utilizando diferentes métodos pedagógicos. Essa narrativa traz aventuras que despertam o interesse dos estudantes, considerando o cenário atual faz-se necessário refletir acerca de estratégias e abordagens de ensino à distância que contemplem a leitura a partir do uso de tecnologias digitais. A fundamentação teórica partiu da obra de Marinho (1991) e dos estudos sobre elementos da narrativa de Gancho (2004). Por fim, percebemos que a inserção de novos recursos didáticos pode aproximar os alunos à leitura literária, tais ferramentas trazem um universo de possibilidades para além do ensino tradicional, podendo tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégia de leitura literária; Público infantil e juvenil; Sangue Fresco; Tecnologias digitais.

1 Introdução

O presente artigo tem como tema a formação do leitor literário infantil e juvenil, a partir da obra *Sangue Fresco*, de Marinho (1991). O objetivo da pesquisa é abordar uma proposta para se trabalhar essa obra em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II.

Para tanto, buscamos conhecer a biografia do referido autor, que possui uma coleção de livros para o público infantil e juvenil. O acervo da “turma do gordo” é composto por 13 livros. *Sangue Fresco* caracteriza-se como um romance de aventura que conquista o leitor, a partir de

¹ Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba. Graduanda em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. E-mail: simone.zpe23@gmail.com

² Graduação e Especialização em História pela Universidade Federal de Campina Grande. Graduanda em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. E-mail: jucyharaujo@gmail.com

³ Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Professora de Educação Básica e do curso de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. E-mail: kellysheilacosta@yahoo.com.br

acontecimentos incríveis vivenciados pela turma.

No segundo tópico analisaremos os cinco elementos da narrativa presentes na obra, isto é, o enredo, os personagens, o tempo, o espaço e o narrador. Conforme Gancho (2004, p. 4): “Narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem. [...]”. Dessa maneira, o ato de narrar é anterior à escrita e acompanha-nos desde os primórdios da humanidade das gravações em pedras nos tempos da caverna até as mensagens trocadas pelo *whatsapp* hodiernamente.

Por fim, discorreremos sobre a leitura do romance *Sangue Fresco*, em sala de aula, a partir do método recepcional, em que será desenvolvida uma sequência didática, composta por seis oficinas para trabalhar a obra em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, iniciando com um questionário de sondagem para sabermos em que nível os alunos se encontram com relação a leitura literária, especialmente o romance, para na sequência começarmos a leitura do referido livro, finalizando com a produção de uma resenha crítica sobre as obras lidas que pode ser publicada através da plataforma *google* sala de aula ou escrita e entregue ao docente, propomos ainda criar um *facebook* e *instagram* para que a turma possa postar os trabalhos feitos no decorrer da sequência didática. Essas ferramentas pedagógicas abertas *online* podem potencializar as aulas e a leitura integral do livro de Marinho (1991).

A presente pesquisa justifica-se em razão da necessidade iminente do docente de trabalhar a leitura literária para além da exigência imposta pela escola, de leituras superficiais de textos solicitados e preenchimento de fichas. A leitura sem a mediação adequada, apenas como uma imposição do professor, pode afugentar os alunos, sendo ineficaz e incapaz de formar leitores ávidos por outros textos.

Tomamos como referência a biografia escrita pelo próprio autor acerca de sua vida e obras publicadas, Marinho (2015), bem como sua obra *Sangue Fresco*, Marinho (1991), objeto desse estudo, e as considerações de Gancho (2004) a respeito dos elementos da narrativa.

A partir desse estudo, almejamos a inserção de novos recursos didáticos e pedagógicos nas aulas, tais ferramentas trazem um universo de possibilidades para além do ensino tradicional, podendo tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas e a leitura menos mecânica, vista como algo obrigatório e desagradável pelos estudantes.

2 O autor João Carlos Marinho: vida e obra

João Carlos Marinho nasceu no Rio de Janeiro, em 25 de setembro de 1935. Aos cinco anos de idade mudou-se com a família para Santos - SP, cursando o nível primário no Colégio Ateneu Progresso Brasileiro. Ao terminar o primário é admitido como interno no Instituto Mackenzie, em São Paulo, onde cursa o chamado ginásio, voltando aos finais de semana e férias para casa de seus pais em Santos. Aos 13 anos de idade seu pai faleceu e ele passou a residir exclusivamente em São Paulo com seus avós (MARINHO, 2015).

Em 1952 vai morar na Suíça, cursando o colegial na *Ecole Nouvelle de la Suisse Romande*, que ficava em *Lausanne*, no bairro de *Chailly* onde mora até abril de 1956, quando obtém o certificado de *Maturité Fédérale Suisse*. De volta ao Brasil ingressou na Faculdade de Direito de São Paulo. Em 1961 iniciou sua carreira como advogado trabalhista em Guarulhos, São Paulo, atuando inicialmente em sindicatos e depois com escritório próprio. A partir de 1965 divide o tempo dedicado ao escritório de advocacia com a literatura (MARINHO, 2015).

No ano de 1969 é publicado seu primeiro livro *O Gênio do Crime*, que se tornou um clássico da literatura infantil e juvenil brasileira. Posteriormente, publica outros livros da “Turma do Gordo” totalizando um conjunto de 13 títulos⁴. Marinho escreveu ainda quatro livros para adultos⁵.

Em 1982 o autor recebeu o Prêmio Jabuti de Literatura Juvenil, o Grande Prêmio de Literatura Juvenil, da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA) e o Selo de Altamente Recomendável para o Jovem 1982, da Fundação Nacional da Literatura Infanto Juvenil (FNLIJ) pela obra *Sangue Fresco*⁶.

O livro *Sangue Fresco* narra as aventuras da turma do gordo nas florestas da Amazônia. Sequestrados por Ship O’Cornnoors, médico norte-americano especialista em doenças sanguíneas, o gordo, Berenice, Bituca e Edmundo são levados para um acampamento, na Amazônia, onde vivem outras crianças, lá o sangue delas é retirado e exportado para outros países, através da *Fresh Blood Corporation*, corporação chefiada por O’Cornnoors. Nesse

⁴ 1) *O Gênio do Crime* (1969); 2) *O Caneco de Prata* (1971); 3) *Sangue Fresco* (1982); 4) *O livro de Berenice* (1984); 5) *Berenice Detetive* (1987); 6) *Berenice contra o Maníaco Janeloso* (1990); 7) *Cascata de Cuspe - Game Over para o Gordo* (1992); 8) *O Conde Futreson* (1994); 9) *O Disco I: A Viagem* (1996); 10) *O Disco II: A Catástrofe no Planeta Ebulidor* (1998); 11) *O Gordo contra os Pedófilos* (2001); 12) *Assassinato na Literatura Infantil* (2005); 13) *O Fantasma da Alameda Santos* - (2015). Disponível em: <http://www.globoeditora.com.br/joaocarlosmarinho/bio_comp.html>. Acesso em: 28 set. 2020.

⁵ Fonte: Global Editora. Disponível em: <<https://globoeditora.com.br/autores/biografia/?id=245>>. Acesso em: 28 set. 2020.

⁶ Fonte: Global Editora. Disponível em: <<https://globoeditora.com.br/autores/biografia/?id=245>>. Acesso em: 28 set. 2020.

acampamento a turma do gordo vive momentos difíceis nas mãos do médico e de seus capangas. Depois de várias tentativas, o gordo lidera a fuga da turma; inexperientes, sem uma bússola ou mapa para orientação na Amazônia e com os bandidos tentando capturá-los, as crianças acham soluções para os problemas em que se inserem (MARINHO, 1991).

Tal obra apresenta diálogos divertidos e personagens carismáticos, uma leitura fluida e grandes tensões e aventuras que se apresentam no decorrer da narrativa, conquistando o público infantil e juvenil.

3 O romance *Sangue Fresco* e os elementos da narrativa

O livro *Sangue Fresco*, de João Carlos Marinho, traz em suas tessituras uma linguagem bastante acessível ao público infantil e juvenil, possibilitando uma leitura suave e prazerosa, fazendo com que o leitor possa flutuar por suas escritas, repleta de detalhes fantasiosos e mágicos.

Tal obra caracteriza-se como um romance de aventura com uma narrativa longa, que envolve um número considerável de personagens, maior número de conflitos, tempo e espaço mais dilatados. Segundo Gancho (2004, p. 4): “Toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos, sem os quais ela não existe. Sem os fatos não há história, e quem vive os fatos são personagens, num determinado tempo e lugar.” Dessa maneira, os elementos da narrativa são: 1) Enredo - Corresponde aos fatos da história; 2) Personagens - Ser fictício que desenvolve as ações responsáveis pelo desempenho do enredo; 3) Tempo - Ligado a época em que se passa a história, ao período de duração, também temos o tempo cronológico que transcorre na ordem natural dos fatos e o tempo psicológico determinado pelo desejo ou imaginação do narrador ou dos personagens; 4) Espaço - Lugar onde se passa a narrativa; 5) Narrador: Elemento estruturador da história, caracteriza-se como uma criação linguística do autor, dono da voz que irá narrar os fatos e seu desenvolvimento pode tanto estar de fora dos fatos narrados quanto participar da narrativa (GANCHO, 2004).

O enredo da obra *Sangue Fresco* é impactante, com ritmo acelerado e resolução inesperada dos problemas. A história desenvolve-se após a descoberta do médico norte-americano Ship O’Cornnors de que o sangue das crianças entre nove e onze anos de idade traria a cura para toda e qualquer doença.

Ambicioso Ship O’Cornnors funda então a *Fresh Blood Corporation* e passa a sequestrar

crianças que são levadas para um acampamento na Amazônia, onde seu sangue é retirado e exportado, tornando O'Connors um empresário cada vez mais rico e bem-sucedido. Transitando pelos círculos mais ricos da sociedade paulista, o vilão toma conhecimento do sangue de Bolachão que considera de melhor qualidade. A partir dessa constatação, ele sequestra a sua turma, escondendo-os também na floresta amazônica, porém liderados pelo gordo eles conseguem fugir, adentrando na mata e vivendo diversas aventuras:

O gordo, que estava de olho fechado, lavando a cara, ao receber o bote, não entendia nada, a cobra virava a duzentos quilômetros por hora em volta do peito dele, o gordo abriu o olho e só viu vento. [...] A sucuri desesperava [...] aumentou a força do apertão para o máximo, a velocidade do gira-gira cresceu para quinhentos por hora, o vento levantava loucamente a folharada do chão, não houve jeito, como uma hélice dessas de brinquedo, que a gente puxa um elástico, a sucuri subiu, girando, girando, alcançou oitocentos metros de altura, um gavião amazônico catou-a nas garras e levou para o ninho. (MARINHO, 1991, p. 65)

Conforme apontamentos de Gancho (2004), os personagens da narrativa classificam-se, quanto ao papel desempenhado no enredo, em protagonista, isto é, personagem principal da narrativa, podendo ser considerado herói aquele que tem características superiores aos demais, e anti-herói o protagonista com características iguais ou inferiores a seu grupo e que, por algum motivo, está na posição de herói, apesar de não ter tanta competência para assumir esse papel.

Na obra *Sangue Fresco* o personagem protagonista é Bolachão, também conhecido como “o gordo”, este pode ser considerado um anti-herói, visto que apresenta características semelhantes e até inferiores a seu grupo, ele não detém de um QI tão alto quanto o de Hugo Ciência, por exemplo, porém está na posição de herói na narrativa.

O personagem antagonista, que se opõe ao protagonista, em *Sangue Fresco*, sendo considerado o vilão da história, é o médico e empresário, dono da *Fresh Blood Corporation* - Ship O'Connors. Com relação aos personagens secundários, temos: Berenice, Biquinha, Godofredo, Sílvia, Hugo Ciência, Nadia, Paulo e Simone.

Embora sejam crianças, as atitudes da turma do gordo não são infantilizadas, Berenice quer publicar um livro sobre as aventuras na floresta amazônica, o qual o gordo chama de “subliteratura”, Berenice não se preocupa em trocar de namorado, nem tão pouco de falar de gravidez na infância, pois quer “balançar a estrutura das mentalidades burguesas” (MARINHO, 1991, p. 75).

Dessa maneira, temos em *Sangue Fresco* personagens redondos, que “[...] podem ser julgados de modos diferentes por personagens, narrador, leitor; portanto, poderá apresentar características morais diferentes, dependendo do ponto de vista adotado.” (GANCHO, 2004, p. 13). Assim, além de apresentarem características físicas, psicológicas, sociais e ideológicas, detêm de características morais que implicam em julgamentos, se é bom ou mau, honesto ou desonesto, tais como a professora Jandira, mostrada como alguém interesseira e erotizada e o professor de matemática que dá nota zero a um aluno por ciúmes.

Outro elemento de suma importância na história é o tempo que caracteriza a duração dos fatos, ou seja, o desenrolar da trama, bem como o tempo do enredo. Para Gancho (2004, p.15): “[...] A época da história nem sempre coincide com o tempo real em que foi publicada ou escrita [...]”. Sendo assim, a obra foi feita em 1982, no entanto, não necessariamente é o autor irá discorrer sobre este período. Porém, pelos elementos apresentados no texto, subentende-se que ele fala sobre a década de 80 aqui no Brasil: “Estamos em 29 de julho de 1980, um domingo e havia noite de São Pedro na casa do pai do gordo” (MARINHO, 1991, p.13).

Um momento marcante na história do Brasil, no qual as pessoas estavam se libertando de um período opressor, a Ditadura Militar, marcada por violências físicas e psicológicas que deixaram sinais profundos nos sujeitos até os dias atuais.

Essa narrativa obedece um tempo cronológico, os fatos vão transcendendo naturalmente apontando o início, meio e fim e o leitor pode se situar no enredo da história. No entanto, vale ressaltar que a história se inicia em um período mais adiantado dos acontecimentos, correspondendo ao meio da narrativa.

Posteriormente, no capítulo 4, o narrador retoma os fatos passados para que o leitor possa entender o início da história: “Vamos recuar um tempo e contar como nasceu a *Fresh Blood Corporation*.” (MARINHO, 1991, p. 10). Ele utiliza a técnica narrativa *in media res*, a qual consiste em começar a narrativa pelo meio da história, em vez do início, depois o narrador convida o leitor a recuar no tempo para que possa entender a história (MARTINS, 2013).

Além do tempo, temos os espaços (os lugares mais ricos de São Paulo, o acampamento, a casa do Gordo e a Escola Três Bandeiras) que os personagens ocupam durante a trama, porém o espaço que tem maior destaque na obra *Sangue Fresco* é a Amazônia, visto que o desenrolar da maioria das cenas ocorre neste local.

Tal região fora escolhida por Ship O’Cornnors para montar um abrigo clandestino que

comportava crianças raptadas de diversas partes do Brasil. Um local de difícil acesso em que não havia a presença de pessoas e, geralmente, não despertava o interesse de ninguém em construir casas ou empresas.

Como bem coloca Gancho (2004, p.17): “O espaço tem como funções principais situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma interação, quer influenciando suas atitudes, pensamentos ou emoções, quer sofrendo eventuais transformações provocadas pelos personagens”. Isso fica perceptível no texto de Marinho, os comportamentos dos personagens são motivados pela constante pressão que eles sofrem ao estarem presos em um local bloqueado por uma cerca elétrica.

O ponto culminante é quando Alcides fala para Ship O’Connors que o Gordo e seus amigos estão planejando um ataque em massa, com o intuito de libertar todas as crianças sequestradas e mantidas em cativeiro no meio da Amazônia, seu plano acaba falhando, o que provoca um desânimo no Gordo no primeiro momento, mas depois esse estado de abatimento se transforma em coragem para fugir do local cercado e adentrarem no meio da desconhecida floresta amazônica.

Com relação ao narrador podemos classificá-lo como narrador em terceira pessoa, onisciente, isto é, que sabe de tudo sobre a história e onipresente, circulando por todos os espaços da narrativa. Em *Sangue Fresco*, o narrador expressa ainda sua opinião a respeito dos personagens: “A Berenice chegou, furiosamente bonita, a pele morena, o corpo esguio, o cabelo fino caindo nos ombros [...]” (MARINHO, 1991, p. 13), ou ainda em “[...] Ship O’Connors esqueceu que era um bandido sem-vergonha [...]” (MARINHO, 1991, p. 16).

Além disso, o narrador expressa seu ponto de vista, sua opinião sobre a sociedade de forma irônica e com bom humor, tecendo críticas às autoridades brasileiras e as ideias veiculadas pela mídia nacional que, muitas vezes, não condizem com a realidade, como no caso da exportação de sangue: “Os jornais brasileiros se entusiasmaram, elogiavam Ship O’Connors, faziam entrevistas com ele, um jornal proclamou que Ship O’Connors estava provando ao mundo que o sangue brasileiro era o melhor do mundo.” (MARINHO, 1991, p. 11).

Tal fato é inverídico, tendo em vista que Ship O’Connors vale-se de uma empresa de fachada para poder extrair ilegalmente o sangue das crianças. De acordo com a lei nº 1.075 de 27 de março de 1950, a doação é voluntária e ninguém pode ser coagido para se tornar doador, como também as pessoas precisam preencher alguns requisitos básicos para serem doadoras, tais como, apresentar boas condições de saúde, ter pelos menos 16 anos (menores de 18 anos

precisam de autorização dos responsáveis legais) e pesar no mínimo 50kg, o que não era o caso das crianças mencionadas no livro *Sangue Fresco*.

Diante do exposto, percebemos que a referida obra traz fatos extraordinários e fora da realidade vivenciada pelas crianças brasileiras, ao mesmo tempo utiliza uma linguagem simples e direta que se aproxima do cotidiano do público infantil e juvenil. Esses fatores acabam aguçando a curiosidade dos adolescentes que convivem diariamente com ferramentas digitais e não possuem interesses pela leitura completa de obras literárias, pensando neste aspecto, sugerimos uma sequência didática que pode ser aplicada com alunos do 6º do Ensino Fundamental II, com seis oficinas, que envolvem a leitura do livro *Sangue Fresco* e atividades interativas com a utilização de alguns recursos tecnológicos.

4 A leitura do romance *Sangue Fresco* na sala de aula a partir do método recepcional

Por muitos anos a inserção da literatura nas aulas de Língua Portuguesa esteve vinculada a noções de dever e tarefas a serem cumpridas, isto é, distante do sentimento de prazer, deleite, descoberta e encantamento proporcionado pela leitura. Lajolo (1988) disserta a respeito de o ensino de leitura, na maioria das escolas brasileiras, utilizar o texto literário como pretexto para o ensino de regras gramaticais, valores patrióticos, controle comportamental, memorização de lista de vocabulários, entre outros.

Para a autora, o texto não deve ser utilizado como pretexto para o ensino de outras coisas, pois a leitura de um texto literário é um fim em si mesmo. Além disso, devemos considerar o aluno enquanto sujeito crítico, capaz de refletir sobre seus pensamentos e ideias e questionar o que foi lido, possuidores de valores socioculturais que estarão em constante diálogo com o texto literário.

Conforme Cândido (1995) a literatura garante a formação de cidadãos conscientes e humanizados, visto que além de satisfazer necessidades humanas “[...] 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 (CÂNDIDO, 1995, p.180).

Diante do exposto, sentimos a necessidade de propostas viáveis a serem realizadas pelos professores das escolas públicas brasileiras, pois infelizmente as instituições vivem uma realidade

precária, na qual os docentes, algumas vezes, não têm à disposição livros didáticos para execução do trabalho educacional, uma vez que boa parte das escolas brasileiras não recebem quantidade de livros suficientes para todos os alunos.

Tal fato torna-se um empecilho, pois dificulta o ensino e a aprendizagem do aluno, um fator preocupante diz respeito a falta de acessibilidade às obras literárias por parte dos estudantes, pois a disponibilização dessas obras nas bibliotecas, muitas vezes, é precária, isto quando existem bibliotecas nas escolas.

Nessa perspectiva, a nossa proposta de trabalho com a obra *Sangue Fresco*, em sala de aula, consiste em atividades que podem ser adaptadas de acordo com a realidade de cada professor, de forma que possam abordar o texto literário com os materiais disponíveis pela escola, não deixando de fazê-lo por falta de algum recurso didático.

Vale salientar que essa proposta tem como público-alvo os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, os quais estão iniciando uma nova fase em seus estudos, pois a partir desse momento para cada disciplina haverá um docente regente, e não mais um único professor para todas as disciplinas, como estavam acostumados, diante disso é necessário o entendimento que esses sujeitos estão passando por mudanças drásticas e precisam de um tempo para se adaptar à nova realidade.

Dessa maneira, devemos considerar todos os aspectos mencionados anteriormente para elaborar uma atividade com esses sujeitos, pois as vivências deles precisam ser apreciadas. Além disso, vivemos em uma sociedade na qual ampliaram-se os meios de acesso à informação, por meio de jornais, televisão, *internet*, cinema e mídia em geral. A partir da utilização, cada vez mais crescente, das novas tecnologias espalharam-se também novos suportes de leitura literária para além do texto impresso, dentre eles o livro digital, em formatos PDF, *E-book*, EPUB, AZW, entre outros. Esse avanço tem possibilitado um aumento no acesso às obras artísticas e culturais principalmente através da *internet*.

Assim, nossa proposta metodológica, para leitura da obra *Sangue Fresco* em sala de aula, tem como embasamento o método recepcional. A escolha por tal metodologia de ensino se dá em virtude de o método recepcional conceber a atividade de leitura a partir do alargamento do horizonte de expectativas, isto é, levar o leitor a consciência crítica de suas expectativas habituais. Além disso, a estética da recepção pressupõe a existência de diferentes leituras para o mesmo texto, visto que os leitores também diferem (BORDINI & AGUIAR, 1993).

Tal proposta consiste em uma sequência didática que será realizada em seis oficinas, cada oficina corresponderá a uma ou várias atividades. Os objetivos de aprendizagem caracterizam-se pelo incentivo à prática de leitura entre os alunos, com o intuito de mostrar que a leitura promove uma interação entre vários mundos.

A primeira oficina seria dedicada para a determinação do horizonte de expectativas dos alunos. Nesse primeiro momento, objetivamos diagnosticar a realidade do aluno, suas preferências e interesses, bem como conhecimentos e experiências anteriores acerca da leitura do gênero literário romance, para então planejarmos ações futuras passíveis de serem executadas. Primeiramente, será aplicado um questionário formado por sete questões abertas, com o intuito de que o aluno tenha mais liberdade para expor sua situação enquanto leitor. As questões apresentadas seriam: 1. Você lembra de algum livro que leu na escola? 2. Você costuma ler fora da escola? O que você gosta de ler? Por quê? 3. Você já leu algum livro de romance? Se sim qual (is)? 4. Você considera a leitura uma diversão ou chateação? Justifique. 5. Ler na escola ou para a escola é diferente de ler em casa? Explique. 6. Quais assuntos você acredita que podem aparecer nos romances? Por quê? 7. Você já leu algum livro de aventura? Se sim quais?

A partir desse levantamento inicial, isto é, das experiências de leitura dos alunos e seus conhecimentos prévios sobre o gênero literário romance tentaremos estimular a leitura da obra apresentando, para os alunos, as contribuições do autor João Carlos Marinho para a literatura infantil e juvenil.

O segundo momento do método recepcional é o atendimento do horizonte de expectativas do aluno. Nessa etapa, iremos trabalhar com a turma a leitura integral da obra *Sangue Fresco* proporcionando uma experiência de leitura que satisfaça à necessidade do aluno quanto ao gênero escolhido, o tema, e a obra de Marinho.

Para tanto, serão realizadas duas oficinas. A segunda oficina será dedicada à leitura integral da obra *Sangue Fresco*, de João Carlos Marinho (1982). O livro seria disponibilizado aos estudantes pela plataforma *google sala de aula*, bem como por meio de material impresso para aqueles que não têm acesso à *internet*. Além disso, o professor poderia juntamente com o docente da disciplina de Arte sugerir aos alunos que criem, em suas residências, um cantinho da leitura, utilizando enfeites com materiais recicláveis para deixar o local mais acolhedor.

Dessa maneira, tal oficina objetiva proporcionar um tempo destinado a leitura integral da obra, bem como um ambiente agradável e acolhedor para essas experiências, a fim de estimular nos estudantes o gosto pela leitura.

Na terceira oficina o professor pode discutir a obra por meio de perguntas que promovam a compreensão e interpretação do texto abordado. Essa ocasião tem o intuito de proporcionar além da compreensão do texto, a relação da leitura realizada com a vida real, ou seja, se tais fatos de fato ocorrem atualmente. Tais perguntas seriam disponibilizadas através do *google* sala de aula e novamente viabilizando material impresso que se adeque à realidade dos estudantes que não possuem celular/*tablet*/computador e/ou acesso à *internet* para respondê-las.

O terceiro momento da sequência didática aqui apresentada corresponde a ruptura do horizonte de expectativas dos alunos. Essa ruptura se dá através da introdução de textos e atividades de leitura que abalam as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural. Tal momento pode ser realizado através da quarta oficina em que lançamos como propositura a leitura do conto de enigma *A Caixa de papelão*, de Doyle, tal texto poderá ser acessado tanto pelo *google* sala de aula, quanto através da viabilização de material impresso.

Ainda, com relação ao método aqui trabalhado, isto é, o método recepcional, no quarto estágio – questionamento aos horizontes de expectativas – serão comparados os dois momentos anteriores, verificando que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, proporcionaram aos alunos facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados.

Para tanto, propomos na quinta oficina a elaboração de um vídeo para discussão, entre os discentes, sobre seu entendimento acerca dos textos lidos, relacionando as obras com suas vivências pessoais, poderão ainda explorar a criatividade no vídeo, trazendo desenhos e ilustrações que remetem às leituras anteriores.

No quinto e último momento, ampliação do horizonte de expectativas, os alunos devem tomar consciência das alterações, aquisições e ampliações de conhecimentos obtidos por meio da experiência com a leitura. Nesse estágio, propomos a sexta e última oficina, na qual os alunos deverão produzir uma resenha crítica sobre as obras lidas, através da plataforma *google* sala de aula ou escrever e entregar ao professor, para aquele que não possuem esse acesso, bem como criar um *facebook* e *instagram* para a turma objetivando a publicação dos trabalhos (fotos do cantinho de leitura, vídeos, resenhas) produzidos durante a sequência didática. Nessa oficina pretendemos construir um trabalho lúdico capaz de tornar a aprendizagem mais significativa e contribuir para a formação de leitores críticos.

Conclusão

O presente trabalho teve como finalidade discutir sobre a inserção da obra *Sangue Fresco*, de João Carlos Marinho, em sala de aula, principalmente no 6º ano do Ensino Fundamental II, a partir de oficinas que serão desenvolvidas pelo docente no ambiente escolar e divulgadas nas redes sociais.

Desse modo, realizamos uma análise da referida obra demonstrando como ela pode ser abordada pelo professor de Língua Portuguesa, como forma de incentivar o gosto pela leitura, podendo ser trabalhada com os jovens nas aulas, os quais, muitas vezes, consideram a leitura chata, inútil e “massacrante”.

Nessa perspectiva se faz necessário criar meios próximos a realidade dos adolescentes como forma de provoca-los a leitura da obra *Sangue Fresco* por completa e não buscar na *internet* resumos do referido livro, uma das maneiras seria proporcionar um cantinho de leitura no qual o discente tivesse a oportunidade de usufruir de um local aconchegante para realizar uma leitura prazerosa por meio do texto impresso ou digital disponibilizado na plataforma *google classroom*.

Para tanto, nesse processo de leitura e análise da referida obra, o professor pode proporcionar atividades envolvendo a utilização de celular/*tablet*/computador, como forma de incentivar os jovens às oficinas, visto que essas tecnologias estão presentes no cotidiano deles. A busca por tais recursos didáticos e pedagógicos pode aproximar os alunos da leitura, visto que apenas com a utilização de recursos tradicionais – quadro, pincel e livro didático – o docente não consegue motivar seus alunos a realizar leituras literárias.

Destacamos que é possível trabalhar o romance infantil e juvenil com os adolescentes do Ensino Fundamental II, especialmente os estudantes do 6º ano, a partir do método recepcional. Tal metodologia de ensino ao invés de priorizar o ensino de literatura através do historicismo, como a maioria das aulas de literatura o faz, tem como foco a posição do leitor frente ao texto lido, isto é, são priorizadas, nas discussões em sala de aula, as impressões e opiniões do estudante no ato da leitura (AIRES, 2018).

A leitura da obra *Sangue Fresco* pode proporcionar aos alunos experienciar um universo de aventuras, os discentes podem reconhecer-se com os personagens da narrativa, atentando para os perigos presentes no livro e correlacionando-os à vida real, em que crianças e adolescentes também são expostos a riscos. Por fim, esperamos que este trabalho possa contribuir com a prática de leitura infantil e juvenil em sala de aula, propiciando, aos estudantes, o

gosto pela leitura, tornando-se leitores autônomos e críticos.

Referências

AIRES, Kelly Sheila Inocência Costa; et al. Aula 09: Proposta de leitura de conto de Moacyr Scliar em sala de aula, a partir do Método Recepcional. In: IFPB. *Literatura e ensino*. 2018. p.137-150.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

DOYLE, Arthur Conan. The Carboard Box. In: AGUIAR, Álvaro de Pinto. (Trad.). *A caixa de papelão*. Disponível em: [https://mundosherlock.wordpress.com/canon_e/arthur-conan-doyle-memorias-de-sherlock-h-olmes-1894/a-caixa-de-papelao/]. Acesso em: 16 no. 2020.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como Analisar Narrativas*. 7ª Ed. Editora Ática, 2004.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 51-62.

MARINHO, João Carlos. *Sangue Fresco*. 13ª Ed. Global Editora e Distribuidora Ltda, 1991.

MARINHO, João Carlos. Biografia detalhada. In: *Global Editora*. Mar. 2015. Disponível em: [http://www.globaleditora.com.br/joaocarlosmarinho/bio_comp.html]. Acesso em: 28 set. 2020.

MARTINS, Ana Suellen. 2.2.1 Sangue Fresco. In: *Um estudo introdutório da literatura de João Carlos Marinho*. Tese (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual Paulista. Assis, p. 40-45. 2013. Disponível em: [<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110594/000782106.pdf;jsessionid=C804003AD3726500B124C8ABBCF16888?sequence=1>]. Acesso em: 28 set. 2020.

SEGABINAZI, Daniela Maria. Aula 10: O letramento literário e a formação do leitor: procedimentos metodológicos a partir do texto literário infantojuvenil. In: IFPB. *Literatura Infantojuvenil*. 2020. p.163-177.

De Baum a Poe: leitura e formação de leitores em língua inglesa antes e em tempos de pandemia

Sara Gonçalves Rabelo¹

RESUMO

Com o advento da tecnologia, o ensino e aprendizado da Língua Inglesa se tornaram desafiadores quando analisada a diferença entre o acesso a um livro e a aparelhos eletrônicos como celulares, *tablets* e computadores. Com base nessa premissa, é necessário acompanhar as transformações cotidianas do leitor em formação e propiciar o contato com a literatura na esfera escolar, com o fito de evidenciar a importância da leitura na formação tanto cultural quanto escolar do aluno. Essas questões ficaram mais evidente na atual pandemia do corona vírus a qual nos incita, enquanto professores, a procurar estratégias que continuem a incentivar os alunos frente as adversidades encontradas quando se fala do acesso à internet no Brasil. Tendo essas questões como proposições iniciais, este trabalho tem por objetivo, com base em Foucault (2013) e Bakhtin (1992), abordar a questão do apagamento do autor e a importância do leitor crítico enquanto responsável por fazer as inferências durante a leitura. Ao mesmo tempo será feito um relato, pautado nesses teóricos e em experiências em sala de aulas de anos anteriores e na experiência atual, quanto a formação do leitor, quais foram/são os problemas enfrentados nesse período, atrelados não só a questões de estudo, mas também às plataformas digitais utilizadas. Assim, esta comunicação apresentará contos abordados em sala de aula e no ensino remoto, qual a apresentação feita e aplicativos utilizados, quais as interpretações levantadas pelos alunos e as mediações feitas pela professora enquanto responsável pela formação de leitores críticos.

PALAVRAS-CHAVE: Apagamento do autor; Formação de leitores; Ensino na epidemia; Língua Inglesa.

1 Introdução

Com o advento da internet o ensino tanto da língua materna quanto da língua estrangeira sofreu e sofre constantes modificações. Todavia, a estrutura do atual sistema de ensino brasileiro na esfera pública não acompanha, de forma efetiva, a evolução tecnológica, o que tem se mostrado desafiador para os profissionais que são diariamente cobrados quanto ao uso das novas tecnologias dentro das salas de aula. Desse modo, enquanto professores e formadores de leitores críticos, é preciso encontrar meios que propiciem o contato constante com a literatura, com o intuito de ampliar o repertório linguístico dos estudantes, assim como iniciá-los na leitura de obras literárias. Desse modo, como muitas vezes a leitura do livro físico não é possível, uma das formas encontradas para realizar as leituras dentro de sala de aula é por meio *smartphone*.

Atualmente, com a facilidade de compra e *download* de *e-books*, além do acesso à internet, é mais fácil realizar a leitura de materiais que não estão disponíveis na biblioteca da escola, entretanto é preciso conscientizar os alunos sobre o compromisso durante estes

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários – Universidade Federal de Uberlândia /Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia/Graduada em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Uberlândia/Graduada em Letras – Inglês pela Universidade de Uberaba. E-mail para contato: sararabelo@gmail.com

momentos de leitura, uma vez que a internet é uma ótima fonte de estudos, mas também um meio que propicia a procrastinação em relação a atividades necessárias no dia a dia.

Assim, este trabalho tem o intuito de, baseado em Foucault (2013) e Bakhtin (1992), abordar a importância das inferências feitas durante a leitura de um texto literário, principalmente quando são abordadas as questões relacionadas ao lugar do autor e sua importância dentro da obra. Para tanto, serão observadas as inferências feitas pelos alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública da cidade de Uberlândia - MG, com o objetivo de compreender o apagamento do autor e a diferenciação entre o eu e o outro, uma vez que o autor deixa de ser o proprietário do texto, pois várias interpretações podem ser realizadas de acordo com as vivências de mundo do leitor. Além disso, serão abordadas as questões da referencialidade, principalmente no que concerne a intertextualidade implícita e explícita no conto lido.

Primeiramente, segundo Bakhtin (1992), “A escrita é o reflexo impresso no dado do material por seu estilo artístico; o estilo artístico não trabalha com as palavras, mas com os componentes do mundo, com os valores do mundo e da vida.” (BAKHTIN, 1992, p.208-209). Com base na premissa bakhtiniana, é plausível compreender que a obra não é reduzida somente ao contexto literário, mas a todo um contexto de valores sob o qual é pensada a obra literária:

O ato criador (e todo ato, aliás) evolui nas fronteiras (nas fronteiras dos valores) do mundo estético, da realidade do dado (a realidade do dado é uma realidade estética), nas fronteiras do corpo, nas fronteiras da alma, evolui no espírito; quanto ao espírito, ele ainda não existe; para o espírito, tudo ainda está por-vir e o que *já é*, para ele, *já foi*.” (BAKHTIN, 1992, p. 219)

Desse modo, após a construção do texto, a obra deixa de pertencer somente ao autor. Há então a evolução em relação às fronteiras construídas, assim o texto deixa de ter somente uma interpretação com base no que ele *foi* e passa a ser construído diariamente com base naquilo que ele é, ou seja, ele está em constante evolução de acordo com as vivências do leitor.

Para Samoyault (2008), há vários níveis de leitura, sendo que a memória, cultura, interpretação e equilíbrio lúdico se inter cruzam, mas é somente na memória de cada indivíduo que haverá a clara diferenciação, uma vez que são as escolhas daquele que está lendo que irá modificar o sentido do texto: “a palavra se carrega de suas significações, de seus usos e de seus empregos e os transporta no texto que deles se vale e os transforma em contato com outras palavras do enunciado” (SAMOYULT, 2008, p. 16).

Portanto, as memórias fazem parte da literatura e retomam as vivências do leitor. Já para Barthes, “a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino” (BARTHES, 1984, p.64), portanto é o leitor quem dará o verdadeiro sentido ao texto, ademais é a perpetuação de

uma estória que dará a ela o esvaziamento do autor. Quanto mais lida é uma obra, mais ela se distancia do seu autor e aproxima da sua perpetuação na posteridade, como é o caso de tantas obras e das duas que estão em análise.

Em suma, este trabalho objetiva expor as interpretações e concepções construídas dentro da sala de aula em língua inglesa. Serão expostos aqui situações discutidas antes e em tempos de pandemia – ensino remoto – com o intuito não só de integrar literatura e novas tecnologias no processo de construção de leitores críticos, mas também analisar as afirmações realizadas em sala de aula – física ou virtual – pelos alunos. Assim, serão vistos também outros problemas enfrentados como a falta de acesso à internet e aparelhos eletrônicos que propiciem o contato integral com o material e a participação nas atividades propostas.

2 Relato das atividades

Como uma forma de aproximar o ensino da literatura ao ensino da gramática, já que este é amplamente priorizado em sala de aula quando falamos do ensino da língua estrangeira, foi proposto aos alunos que intercalássemos atividades de leitura com as demais atividades que priorizavam o ensino da gramática. Trataremos aqui de dois momentos diferentes, um vivenciado em 2019 e outro em 2020, já durante a pandemia da COVID-19 e, conseqüentemente, no ensino remoto.

Tendo como pressuposto o conto *O gato preto*, de Edgar Allan Poe fora feita, em 2019, a leitura e análise – conduzia pela professora – do conto em questão. Durante a atividade foi constatado que toda a formação do leitor contribuiu diretamente para a interpretação feita em sala de aula, retomando o que fora afirmado por Foucault (2013) e Bakhtin (1992), e a referencialidade seja ela direta ou indireta foi primordial para o entendimento do texto. Cada aluno trouxe, de acordo com a sua vivência de mundo, a sua interpretação dos elementos do conto à medida que eram lidos. Tomemos a primeira aparição do gato Pluto:

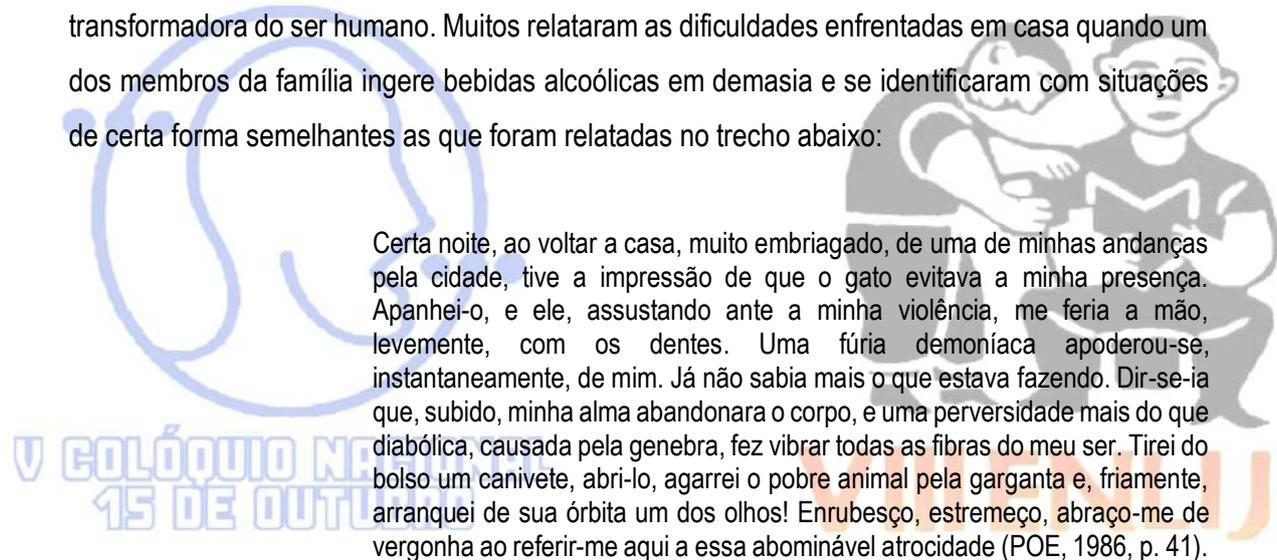
Pluto — assim se chamava o gato — era o meu companheiro predileto, como o qual eu mais me distraía. Só eu que o alimentava e ele me seguia sempre pela casa. Tinha dificuldade, mesmo, em impedir que me acompanhasse pela rua.

Nossa amizade durou, desse modo, vários anos, durante os quais não só o meu caráter quanto o meu temperamento – enrubesço ao confessá-lo – sofreram devido ao demônio da intemperança, uma modificação radical para pior (POE, 1986, p. 40).

O primeiro fato que chamou a atenção dos alunos foram os nomes Plutão e Pluto, que se diferenciaram de acordo com a tradução utilizada. No primeiro os alunos rememoram o planeta rebaixado a posição de planeta anão e no segundo fora feita uma associação ao personagem da Disney, o cão da raça *bloodhound* companheiro da personagem Mickey – fora feita uma breve explicação, retomando o original em inglês, no qual consta *Pluto*, mas fora explicado aos alunos que ambas as traduções podem ser usadas, já que é condizente e que retomam o planeta anão.

Outra questão retomada foi a questão de o gato ser um animal traiçoeiro, fato que levantou discussão entre a turma. Alguns retomaram a diferença entre o cão e o gato, e deram como exemplos o companheirismo entre o Pluto e Mickey, personagens da Disney. Fora assentido que o primeiro – o cão – é mais passivo que o segundo – o gato – mas todos concordaram que o gato é um animal com o temperamento mais forte e que não aceita todas as imposições feitas pelo dono, ao contrário do cão.

Com o andamento da discussão, algo que foi retomado pelos alunos foi a bebida enquanto transformadora do ser humano. Muitos relataram as dificuldades enfrentadas em casa quando um dos membros da família ingere bebidas alcoólicas em demasia e se identificaram com situações de certa forma semelhantes as que foram relatadas no trecho abaixo:



Certa noite, ao voltar a casa, muito embriagado, de uma de minhas andanças pela cidade, tive a impressão de que o gato evitava a minha presença. Apanhei-o, e ele, assustando ante a minha violência, me feria a mão, levemente, com os dentes. Uma fúria demoníaca apoderou-se, instantaneamente, de mim. Já não sabia mais o que estava fazendo. Dir-se-ia que, subido, minha alma abandonara o corpo, e uma perversidade mais do que diabólica, causada pela genebra, fez vibrar todas as fibras do meu ser. Tirei do bolso um canivete, abri-lo, agarrei o pobre animal pela garganta e, friamente, arranquei de sua órbita um dos olhos! Enrubescço, estremeço, abraço-me de vergonha ao referir-me aqui a essa abominável atrocidade (POE, 1986, p. 41).

Além dos problemas com o álcool, foi dada ênfase aos maus tratos a animais como algo recorrente no local onde moram. Muitos relataram a questão do envenenamento, principalmente de gatos, e o abandono de animais em áreas consideradas distantes da cidade. A maioria dos alunos lamentaram não poderem ajudar os animais em virtude das dificuldades financeiras da família, mas grande parte possuía pelo menos um cão ou gato. Outros relataram situações semelhantes a relatada abaixo com indignação:

Uma manhã, a sangue frio, meti-lhe um nó corredio em torno do pescoço e enforquei-o no galho de uma árvore. Fi-lo com os olhos cheios de lágrimas, como o coração transbordante de amargo remorso. Enforquei-o porque sabia que ele me amara, e porque reconhecia que não me dera motivo algum para

que me voltasse contra ele. Enforquei-o porque sabia que estava cometendo um pecado – um pecado mortal que comprometia a minha alma morta, afastando-a, se é que isso era possível, da misericórdia infinita de um Deus infinitamente misericordioso e infinitamente terrível (POE, 1986, p. 42)

A discussão girou em torno dos motivos que levam uma pessoa a maltratar um animal indefeso que só reage quando é agredido. Alguns relataram que acham que o ser humano é mal por natureza e outros que o ambiente leva as pessoas a serem maldosas. A unanimidade surgiu quando o segundo gato apareceu no texto. Alguns alunos retomaram o viés religioso, afirmando que o segundo gato apareceu como forma de atormentar o homem por ter sido mal com Plutão:

Fazia alguns minutos que olhava fixamente o algo do barril, e o que não então me surpreendeu foi não ter visto antes o que havia sobre o mesmo. Era um gato preto, enorme – tão grande quanto Pluto – e que, sob todos os aspectos, salvo um, se assemelhava a ele. Pluto não tinha um único pelo branco em todo o corpo – e o bichano que estava ali possuía uma mancha larga e branca, embora de forma indefinida, a cobrir-lhe quase toda a região do peito (POE, 1986, p. 43).

Ainda com a ideia de que o segundo gato voltou para vingar Plutão, os alunos foram incitados a discutir sobre a mancha no peito do segundo gato. Todos concordaram que ele era o Plutão e as marcas referiam a corda usada no enforcamento, asseverando que o gato, na verdade, voltara para vigiar e proteger a esposa:

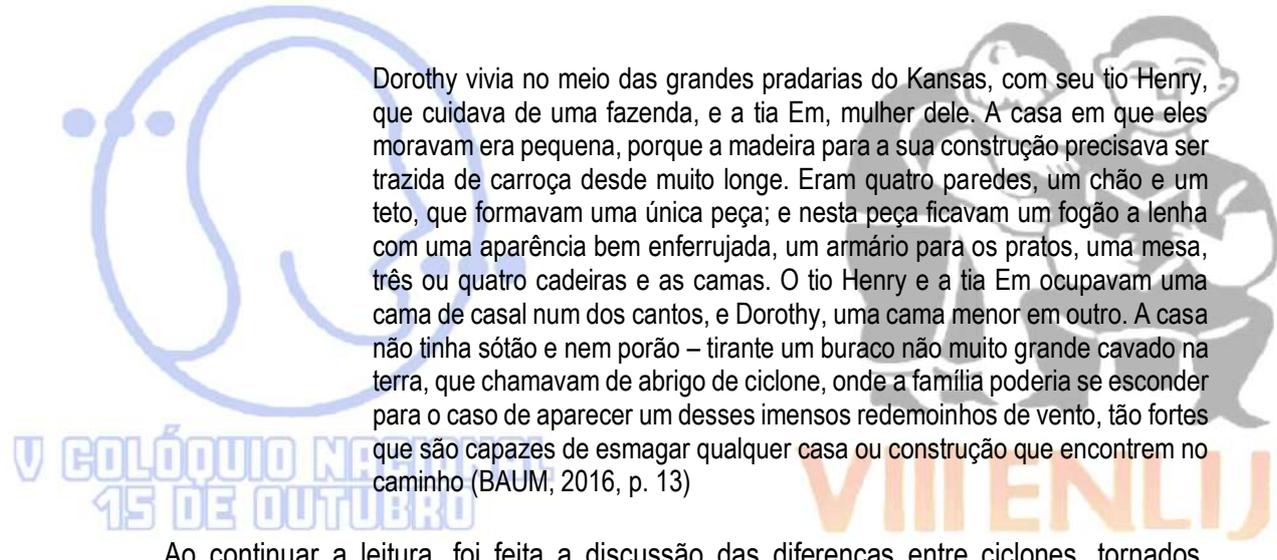
Decorrido um momento, doze braços vigorosos atacaram a parede, que caiu por terra. O cadáver, já em adiantado estado de decomposição, e coberto de sangue coagulado, apareceu, ereto, aos olhos dos presentes. Sobre sua cabeça, com a boca vermelha dilatada e o único olho chamejante, achava-se pousado o animal odioso, cuja astúcia me levou ao assassinio e cuja voz reveladora me entregava ao carrasco. Eu havia emparedado o monstro dentro da tumba! (POE, 1986, p. 48).

Ao contrário do que fora pensado por alguns no início, fora unanimidade acerca do grande ser demoníaco do conto. Na verdade, o homem e não o gato era aquele que fora ruim durante a obra e o gato só carrega o estigma social imposto pela cultura popular.

Já no ano de 2020, apesar das adversidades enfrentada, fora proposto aos alunos a leitura de trechos do livro *O Mágico de Oz* de L. Frank Baum. A atividade fora feita remotamente, já que as aulas foram suspensas em março com o início da pandemia da Covid-19. Inicialmente os alunos foram indagados sobre conhecerem a obra. Fora mostradas imagens do filme *O Mágico de Oz*, de Victor Fleming, lançado em 1939, e *Oz: Mágico e Poderoso*, lançado em 2013 e dirigido por Sam Raimi. Em decorrência das dificuldades de acesso, os alunos receberam vídeos e arquivos com a obra, já não fora possível fazer a leitura integral juntos.

Foi nítida a diferença entre a abordagem em sala de aula, antes da pandemia, e no ensino remoto. Muitos alunos que compareceram na primeira aula remota não puderam estar presentes na segunda não só pelas dificuldades de acesso à internet, mas também em virtude do compartilhamento feito com outros familiares que utilizam os mesmos aparelhos. Isso ocorreu em outros momentos durante o ano letivo e foi compreendido por todos.

Inicialmente fora feita a leitura dos trechos que vão da apresentação de Dorothy até a passagem do ciclone. Alguns alunos relataram terem visto o nome Kansas na televisão – vale lembrar que estava ocorrendo as eleições presidenciais nos Estados Unidos e as emissoras brasileiras noticiaram regularmente o andamento estado por estado. Além dessas questões, muitos alunos notaram o tamanho da casa e relataram similaridades com as suas próprias residências, já que a grande maioria precisava dividir com algum familiar. Foi perceptível que alguns alunos não quiseram comentar sobre a ocorrência das dificuldades familiares, outros se sentiram confortáveis já que havia poucos alunos na aula em questão.



Dorothy vivia no meio das grandes pradarias do Kansas, com seu tio Henry, que cuidava de uma fazenda, e a tia Em, mulher dele. A casa em que eles moravam era pequena, porque a madeira para a sua construção precisava ser trazida de carroça desde muito longe. Eram quatro paredes, um chão e um teto, que formavam uma única peça; e nesta peça ficavam um fogão a lenha com uma aparência bem enferrujada, um armário para os pratos, uma mesa, três ou quatro cadeiras e as camas. O tio Henry e a tia Em ocupavam uma cama de casal num dos cantos, e Dorothy, uma cama menor em outro. A casa não tinha sótão e nem porão – tirante um buraco não muito grande cavado na terra, que chamavam de abrigo de ciclone, onde a família poderia se esconder para o caso de aparecer um desses imensos redemoinhos de vento, tão fortes que são capazes de esmagar qualquer casa ou construção que encontrem no caminho (BAUM, 2016, p. 13)

Ao continuar a leitura, foi feita a discussão das diferenças entre ciclones, tornados, furacões e tufões. Foram apresentadas imagens das temporadas de furacões que acontecem regularmente nos Estados Unidos, além da estrutura das casas, que já são construídas e preparadas para esses eventos e os abrigos, locais onde as famílias se abrigavam até a passagem da tempestade.

De muito longe, ao norte, ouviram um gemido prolongado do vento, e tanto tio Henry como Dorothy viram que daqueles lados o capim alto se abaixava em ondas diante da tempestade que se aproximava. Em seguida ouviram um assobio agudo no ar, vindo do sul, e quando viraram os olhos nessa direção viram que o capim, naquele lado, também formava ondas. De repente, o tio Henry se levantou.

– Está vindo um ciclone, Em – disse ele à mulher. – Vou ver se os animais estão bem.

E saiu correndo na direção dos currais onde ficavam as vacas e os cavalos. Tia Em largou o trabalho que fazia e veio até a porta. Um olhar bastou para ela ver que o perigo estava bem próximo.

– Depressa, Dorothy! – gritou ela. – Corra para o abrigo! (BAUM, 2016, p. 15-16)

Os alunos lembraram ainda o ciclone bomba, que ocorreu no final do mês de junho de 2020 no estado do Rio Grande do Sul, mas com a consciência de que esse fenômeno meteorológico não ocorre com a mesma frequência que nos Estados Unidos. Em virtude do tempo e dos horários, a discussão sobre o livro não foi extensa, poucos alunos continuaram a leitura da obra, devido a vários fatores, assim como poucos participaram das aulas que objetivaram a leitura dos dois capítulos e a sua discussão.

Considerações Finais

Por fim, foi possível constatar uma grande diferença em relação as atividades propostas e ficou ressaltado as dificuldades em relação ao acesso ao ambiente virtual. Enquanto na atividade que envolvia a leitura da obra de Poe, em sala de aula, os alunos que não possuíam *smartphones* ou outros aparelhos puderam acompanhar de outras formas, na segunda leitura, do livro de Baum, a exclusão se fez evidente em virtude de diversos fatores, como a falta de acesso à internet, falta de aparelhos tecnológicos, má conexão, entre outros. Com isso, vivenciamos, enquanto professores, as dificuldades cotidianas para a realização das atividades e participação nas aulas remotas.

O ano de 2020 se mostrou um empecilho na formação de leitores críticos assíduos, uma vez que a leitura não é o primeiro interesse da grande maioria dos jovens e crianças não só pela falta de incentivo familiar, em alguns casos, mas pelo difícil acesso a livros tanto virtuais quanto físicos. Com isso, a figura do professor se mostra necessária nesse processo e se mostrou mais ainda, já que o incentivo, na maioria das vezes, vem do ambiente escolar, o que foi dificultado neste ano.

Conclui-se ainda que cada um é capaz de fazer uma interpretação da obra, a qual ultrapassa aquilo que o autor pensou em um primeiro momento. O autor é um sujeito do processo linguístico de elaboração da escrita, todavia é preciso compreender que o leitor só será capaz de identificar as inferências feitas se possuir o conhecimento necessário, ou seja, se conhecer algo que é mencionado. Assim, cabe, principalmente ao autor a responsabilidade da escolha do signo linguístico que será usado para perpetuar determinada personagem, mas a capacidade de

interpretar esse signo é deixada para o leitor, o que mostra as inúmeras interpretações dentro de uma única obra.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTHES, R. A morte do autor. In:_____. *O Rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1984.

BAUM, L. F. *O mágico de Oz*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013.

FOUCAULT, M. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

POE, E. A. *Histórias Extraordinárias*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

SAMOYAUULT, T. *A intertextualidade: memória da literatura*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.



Tecnologias digitais e novas guisas para a formação de leitores

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira¹

RESUMO

Vivemos em uma sociedade na qual apenas metade da população fora considerada leitora, em 2012, e que apresentava os índices de leitura mais baixos entre os países da América do Sul (ROLIM e SANFELICI, 2015). Com o avanço tecnológico, há uma nova relevância nos efeitos produzidos no leitor e à construção do significado pelas diferenças estruturais entre o texto impresso e o texto virtual (CHARTIER, 1997). É incontestável a influência do mundo digital em nossas vidas, o que acaba nos expondo a novos gêneros textuais e nos levando a novas relações entre autores, textos e leitores (SILVA, 2014). Com tais mudanças, é necessário rever o papel do docente em sala de aula e como se desenvolve a utilização das tecnologias digitais no estímulo e na formação do leitor. Desse modo, é imprescindível debater a formação docente e reavaliar as metodologias e práticas vivenciadas em sala, a fim de integrar a cibercultura e a tecnologia na educação (SILVA, 2014). Os objetivos desse trabalho foram: perceber como as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) influenciam na formação do leitor; analisar como o docente pode utilizar tais recursos no processo de formação de leitores; e, entender como ocorrem as mudanças no processo de leitura com a utilização das TDICs. Para tanto, foi necessário fazer um levantamento bibliográfico sobre o tema em artigos, dissertações e teses que abordam o assunto, a fim de aprofundar e levantar reflexões acerca desse tópico ainda tão polêmico, porém altamente pertinente.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologias digitais; formação de leitores; estímulo à leitura.

1 Introdução

Nos últimos anos temos vivenciado o rápido desenvolvimento de diversos recursos tecnológicos, nunca antes observado, oferecendo diversas mídias e mudanças na forma de lermos o texto. É importante mencionar que esses avanços também repercutem no ambiente escolar.

O avanço das tecnologias digitais tem possibilitado grandes mudanças no processo de ensino-aprendizagem, assim como também, na forma de ler e interagir com o texto. De forma geral, “a revolução tecnológica tem provocado mudanças significativas no campo da educação” (SILVA, 2014, p. 63).

Hoje, praticamente se pode acessar diversos títulos de obras literárias a partir dos variados recursos digitais. Essas mudanças acabam refletindo uma tendência das novas gerações em ler livros em suportes nunca antes imaginados, que vão muito além do livro impresso, como conhecemos há séculos.

No entanto, essa alteração do livro físico ao digital nem sempre são vistas ou acompanhadas com bons olhos por muitos docentes, o que pode causar até certa aversão. De acordo com Cavéquia, Maciel e Rezende (2010, p. 302) “enquanto a maioria dos alunos é de

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela UNIDA. E-mail para contato: izabel_cbarbosa@hotmail.com

assíduos usuários do mundo virtual, muitos professores, por não terem tido contato e, conseqüentemente, a familiaridade com a Internet ao longo da vida, acabam por considerá-la assustadora”.

Apesar disso, a evolução digital é irreversível e sua utilização em sala pode ser de grande auxílio para tornar tanto os assuntos trabalhados mais atraentes, quando para motiva o processo de leitura por parte dos alunos.

Para este trabalho, tivemos como objetivos: perceber como as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) influenciam na formação do leitor; analisar como o docente pode utilizar tais recursos no processo de formação de leitores; e, entender como ocorrem as mudanças no processo de leitura com a utilização das TDICs.

2 Cibercultura, multiletramentos e o espaço da leitura/literatura na era digital

Segundo Lévy (1999, p.17), a cibercultura envolve o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Nessa perspectiva, há algumas décadas estamos vivendo e convivendo nessa nova perspectiva cibernética. Assim, cabe à escola preparar o indivíduo para viver plenamente com os novos recursos tecnológicos digitais e aprender a partir de sua interação com eles.

De acordo com Demo (2007)

Não basta transitar pela informação. O fundamental é saber transformar informações em conhecimento próprio através de procedimentos adequados de aprendizagem. Que a aprendizagem virtual vai se impor e dominar o cenário futuro, não há escapatória. Cumpre, pois, também à escola educar as novas gerações para usar bem a nova mídia (p. 91).

Compreender os novos suportes presentes do texto, que não se apresentam mais apenas na forma escrita, é possibilitar milhares de relações, somente possíveis, a partir dos sentidos relacionados entre eles, como: imagens, cores, fontes, texturas, sons, movimento, gestos e tantos outros. Guiar o estudante para compreender essa interação, é ensiná-lo a ler de diversas maneiras, é torná-lo letrado, ou multiletrado, por causa das várias semioses existentes.

Letramento é muito mais que simplesmente decifrar códigos, ele é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas

numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 1998, p. 107)

E para tanto, é imprescindível desenvolver os multiletramentos dos estudantes, a fim de que sejam capazes de manusear essas novas ferramentas. Cada suporte traz possibilidades de leituras, o texto não pode ser lido da mesma maneira que o suporte físico convencional que conhecemos. É necessário que a escola ensine as novas relações estabelecidas tanto pelo livro digital, quanto pelas linguagens que se comunicam a partir das cores, texturas, tipos de fonte, imagens (aspectos multimodais tão presentes nas versões digitais).

Não basta mais a escola enfatizar os letramentos da letra e os gêneros Discursivos da tradição e do cânone. É urgente focar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos. [...] Os “cenários futuros” (ou presentes) para as escolas devem incluir a leitura e a escrita de gêneros de texto multissemióticos ou multimodais (compostos por todas as linguagens, para significar e funcionar) e os multiletramentos e novos letramentos requeridos pelas práticas em que estão inseridos (ROJO, 2013, p. 19).

Dessa maneira, é preciso repensar as práticas docentes a fim de vislumbramos novas formas de ensino, a partir dos novos recursos disponíveis. O professor precisa se acostumar a essa nova realidade e buscar diferentes formas de trabalhar o livro (em qualquer suporte que apareça), os recursos semióticos e as propostas de compreensão da leitura. Saindo dos seminários, fichas de leituras, resumos e avaliações. Os recursos digitais possibilitam outras formas de trabalho, cada vez mais interativos.

Podemos observar que além da linguagem verbal, podemos contar com o apoio de vários outros recursos semióticos, como cores e imagens. Compartilhamos com SCHEUER (2015) a ideia de que “da mera linguagem verbal e não verbal, passa-se para a multimodal, que recebe influência direta das práticas sociais e, dentro dessas práticas, estão, intrinsecamente, ligados aspectos que interferem no gênero, tais como: o suporte, o destinatário, o objetivo, o tema, o estilo, entre outros” (p. 28).

Atualmente não lemos os textos da mesma maneira, com a incorporação dos recursos semióticos, é necessário mudamos nossa forma de ler para associamos as diversas informações contidas a partir dos aspectos multimodais.

Com as novas tecnologias, os textos sofreram mudanças significativas. Agora, imagem e som também devem ser considerados nas leituras e a escola necessita incorporar práticas relacionadas a um conceito nascido há mais de 15 anos: o de multiletramentos. Assim, tratar os textos, compreendê-los e produzi-los passa a levar em conta linguagens como a fotografia, o áudio e o vídeo (ROJO, 2013, p. 7).

As mudanças presentes nos suportes que nos trazem os textos não vieram a comprometer o conteúdo, porém, necessita-se de mudanças na forma de explorar o texto. Um livro digital não tem intenção de exterminar o livro físico, é apenas outra forma de se poder ler a mesma obra. O mesmo ocorre com os audiolivros, que possibilita a “leitura” a partir de sua escuta.

Yunes (2002, p. 16) explica que “é inegável que a revolução da escrita trouxe uma mudança de paradigmas na relação do homem com o mundo, sem, contudo, abolir ou substituir totalmente as práticas preexistentes, como o cinema não matou o livro, apesar dos temores”.

Não precisamos acabar totalmente com os seminários e as apresentações de trabalhos sobre um livro, porém, é necessário ampliar as possibilidades de atividades, uma vez que hoje existem muito mais formas de se fazer isso. Essa mudança deve partir dos docentes, porém, para tanto, é necessária uma formação adequada, a fim de formar profissionais habilitados para isso.

Apesar das críticas, existem muitas vantagens em se ter livros no formato digital, de acordo com Silva e Silva (2017, p. 02) “a grande vantagem do livro em tela digital é permitir a vasta capacidade de armazenar diversas obras, facilitando o acesso à leitura em meio um trajeto intenso na vida do leitor”.

A leitura, o significado, a mensagem, o conteúdo abordado, nada muda por causa da transformação do livro físico impresso para o digital com suportes tecnológicos. É necessário tempo para haver um processo de adaptação das pessoas que foram mais expostas ao livro físico. E o contrário também é recíproco, ao pensarmos nas gerações atuais, quando é necessário ler um livro impresso, também há um estranhamento, uma vez que diariamente estão mais habituados a ler em meios tecnológicos digitais. Conforme Silva e Silva (2017) “ainda que o suporte e o formato de leitura se modifique, o texto permanece, o desejo e a atração pelo ato de ler é ilimitado. (p. 07)

O texto literário continua a romper com paradigmas, expressar as vontades sociais, as denúncias, levantar questionamentos e tantos outros aspectos. A mudança de suporte não vem a corromper com sua finalidade. Comungamos com Cândido, quando afirma que

Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um “bem incompressível”, pois confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CÂNDIDO, 1995, p. 243)

O texto literário desenvolve a humanidade das pessoas, a partir de diversos temas que são abordados.

3 Formação de leitores na era digital

Com tantos novos recursos digitais disponíveis, há uma mudança significativa nas práticas de leituras que exigem do docente uma nova postura para expor o estudante ao texto e o incentiva/estimular a ler. Conforme explica Amaral (2003) “a interatividade do meio virtual leva ao questionamento de posturas metodológicas tradicionais, frequentemente mascaradas pelo uso de tecnologias em sala de aula” (p. 113).

O profissional da educação que continuar a pedir os textos literários da mesma forma que ele estudou, certamente irá se frustrar com o desinteresse dos estudantes da geração atual. O processo de ensino-aprendizagem pode se beneficiar muito com o aproveitamento de diversos tipos de mídia, ampliando o universo do estudante e oferecendo acesso a textos literários não disponíveis facilmente na biblioteca na forma mais tradicional de um livro. Assim como também o processo de formação de leitores.

É preciso repensar tanto na escola, quando no papel dela nos dias atuais. Segundo Serafim e Souza (2011, p. 20)

a escola de hoje é fruto da era industrial, foi estruturada para preparar as pessoas para viver e trabalhar na sociedade que agora está sendo convocada a aprender, devido às novas exigências de formação de indivíduos, profissionais e cidadãos muito diferentes daqueles que eram necessários na era industrial.

Essa imagem e papel da escola nessa época ainda se repete, no entanto, é necessário romper com esse paradigma, o que passa necessariamente, também, pela modificação da prática docente em sala. É fundamental buscarmos meios mais modernos para utilizarmos em sala a fim de darmos uma sincronia no processo de ensino-aprendizagem, condizente com a época na qual estamos vivendo. Principalmente, com a geração de alunos que estamos lidando.

Não fará mais sentido estarmos vivendo um mundo dentro da escola e outro totalmente diferente fora dela, onde a vida caminha dinamicamente e com muita rapidez, adaptando-se a todas as mudanças da sociedade. Será um trabalho maior para o professor, que deverá encontrar formas de passar conhecimentos para seus alunos utilizando-se de toda tecnologia disponível, (ROSA, 2001, p. 5).

Com os novos recursos digitais pode-se criar atividades mais interativas e atraentes, a fim de conquistar o interesse do estudante. Ao invés de uma leitura parada, solitária e sem muitos atrativos, com as ferramentas digitais e o próprio suporte do livro, disponível atualmente, pode-se

criar um ambiente mais favorável ao processo de incentivo à leitura. A criatividade docente é a chave para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

vivemos uma época de alto desenvolvimento tecnológico de maneira que os meios de comunicação atuais são afetados. A cada época vivida pelo homem, em cada momento histórico que marca avanços significativos da humanidade, a forma ou o conteúdo gráfico estão presentes acompanhando sua evolução e guardando suas histórias. Com o avanço da tecnologia, a literatura adaptou-se também à nova fase digital (SILVA e SILVA, 2017, p. 02)

É sempre importante lembrar que o livro não perde seu caráter educativo, lúdico ou qualquer outro pelo simples fato de mudar de suporte. Na visão de Silva e Silva (2017, p. 02) “a característica básica do livro é o seu transporte de conteúdo manual que pode ser alcançado pelo leitor onde quer que ele o tenha”. É importante frisarmos que o texto literário continua existindo, mesmo quando é transposto para a versão digital.

O que está por trás desse apego ao livro é muito mais do que uma identificação ancestral com um objeto que atravessou milênios mais ou menos com o mesmo formato, e sim uma errônea percepção de que livro e literatura são uma entidade única, sendo um incapaz de sobreviver sem o outro. (SPALDING, 2012, p.18)

Uma vez que ainda é escasso o número de disciplinas que envolvam o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, na formação inicial docente, é necessário desenvolver cursos de formação continuada a fim de que os docentes rompam com o medo ou o desconhecimento do manuseio, diante dos novos suportes digitais nos quais os livros aparecem atualmente e, também, aprendam novas estratégias de ensino mais interligadas às tecnologias digitais. Essa demanda é urgente uma vez que se vive na cibercultura fora dos muros da escola, porém, dentro, aparenta-se viver e estudar com práticas de leituras descontextualizadas.

Os programas de formação inicial e continuada dos docentes merecem ser redimensionados, considerando-se os desafios que os professores estão enfrentando em tempos de cultura digital. É preciso formar professores leitores, sujeitos com autonomia nas práticas de letramento literário, visto que serão responsáveis por disseminar a cultura literária junto aos estudantes da educação básica. (SILVA, 2014, p. 75)

Na formação inicial dos professores, ainda nos deparamos com práticas obrigatórias de leituras de diversas obras nas disciplinas de literatura brasileira ou estrangeira. No entanto, essas leituras acabam culminado em apresentações de seminários, esquecendo-se das várias possibilidades de trabalhos que podem ser desenvolvidos com o auxílio de ferramentas tecnológicas digitais, releituras e produções intersemióticas e propostas de projetos em instituições públicas de ensino de nível fundamental e médio.

É de suma importância que os professores que trabalham na formação de doente também se atualizem para que se possa repensar em outras formas de se propor a leitura, e, principalmente, cobrar essa leitura de maneira mais significativa, rompendo com padrões seguidos por décadas, os quais aparentam estar obsoletos e descontextualizados em relação aos recursos disponíveis e a geração de leitores existentes nos dias de hoje.

Considerações Finais

Esperamos que com esse trabalho possamos ampliar as opções de leituras, releituras e atividades relacionadas aos textos literários, sejam eles sugeridos no Ensino Fundamental, Médio ou no nível Superior de Ensino.

Fica clara a necessidade da introdução de disciplinas que integrem as tecnologias digitais no processo de ensino, tanto na formação inicial dos docentes, quando em cursos de formação continuada, a fim de que haja uma mudança tanto no processo de leitura de textos em outros suportes, quanto ao que se refere às orientações de trabalhos desenvolvidos em sala, como os tão conhecidos seminários. Procurando-se, assim, reciclar, aprimorar e inovar as formas de se falar, explicar ou apresentar o texto lido.

A escola tem por obrigação desenvolver os multiletramentos dos estudantes, porém, para tanto, é necessário que os próprios professores saibam manusear as novas ferramentas disponíveis atualmente. E, dessa maneira, criar trabalhos que integrem esses novos meios em sua prática diária.

Foi possível observar que o suporte no qual o texto se apresenta é capaz de mudar a forma de leitura do indivíduo, especialmente se existe incorporação de recursos multimodais. Nesse caso, é necessário compreender tais recursos para uma melhor compreensão da mensagem.

Vimos também a necessidade de se desenvolver outras formas de trabalhos em sala de aula, além dos tão utilizados seminários. É urgente integrar as tecnologias digitais da informação e comunicação, especialmente, na formação inicial dos futuros docentes. Dessa maneira, será possível levar para a sala de aula, profissionais cada vez mais capacitados e sintonizados ao contexto atual de ensino.

Assim, espera-se que este trabalho venha a contribuir com as reflexões existentes sobre a formação de leitores na cibercultura, e instigar a produção de novos trabalhos sobre o tema, de maneira a enriquecer ainda mais as futuras investigações.

Referências

AMARAL, Sergio Ferreira do. *As novas tecnologias e as mudanças nos padrões de percepção da realidade*. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Coord.). *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 107-114.

CÂNDIDO, Antônio. *O Direito à Literatura*. In: _____. *Vários Escritos*. 3ªed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAVÉQUIA, Marcia A. P.; MACIEL, Aline G.; REZENDE, Lucinea A. de. *Formação do leitor: criticidade e autonomia*. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 10 - n. 3 - p. 299-306 / set-dez 2010.

DEMO, Pedro. *O porvir: desafios da linguagem do século XXI*. Curitiba, PR: Ibpex, 2007

LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

ROJO, Roxane. (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo:Parábola, 2013.

ROSA, P. A. *Impacto da Tecnologia da Informação na Educação*. São Paulo: 2001.

SCHEUER, Eliana C. *Literatura, ensino e tecnologia: possibilidades de aprender em sala de aula*. Dissertação de Mestrado apresentada à UNOPAR, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, Londrina, 2015.

SERAFIM, Maria L.; SOUZA, Robson P. *Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar*. Campina Grande: EDUEPB. 276 p., 2011.

SILVA, Ivanda M. Martins. *Ensino de leitura: interfaces com a cultura digital*. *Pensares em Revista*. São Gonçalo, RJ, n.5, pág. 62 – 82, jul./dez. 2014.

SILVA, Luane P. da; SILVA, Ronaldo F. da. *A influência da tecnologia na literatura*. 2017. Disponível em: <http://aprender.posse.ueg.br:8081/jspui/bitstream/123456789/129/1/A%20INFLU%20C3%8ANCIA%20DA%20TECNOLOGIA%20NA%20LITERATURA%20E%2080%93%20COLABORA%20C3%87%20C3%83O.pdf>. Acesso em: 08 de agosto de 2020.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2002.

SPALDING, Marcelo. *Alice do livro impresso ao e-book: adaptação de Alice no país das maravilhas e de Através do espelho para iPad*. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, UFRGS, 2012.

YUNES, Eliana L. M. *Pensar a leitura: complexidade*. Edições Loyola, 2002.

A Ressignificação do Ensino da Literatura a partir do uso das Novas Tecnologias

Angelina Silva de Farias¹

Coautor.a: Ellem Kyara Pessoa dos Santos²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar possibilidades metodológicas com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino de literatura e formação leitora na educação básica. Nessa direção, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo que contemplasse a questão central que norteia esta pesquisa: como ensinar literatura utilizando os recursos tecnológicos. É nesta perspectiva que este estudo está ancorado em alguns referenciais teóricos, como Rolim (2015), Santos e Silva (2015), Coscarelli (2016), Barcellos, (2018) entre outros. Assim sendo, os resultados apresentados nos impõem a repensar e a (re)criar novas práticas para o ensino da literatura de modo que nós, professores de língua portuguesa, busquemos ressignificar nosso compromisso enquanto mediadores do diálogo e da interação existentes entre a literatura e as novas tecnologias. Nesse viés, buscamos, ainda, pontuar que a presença das TICs, no contexto educacional, vai além do assistencialismo tecnológico, o seu uso quando metodizado pode contribuir, sobretudo, para a formação leitora, viabilizando, assim, uma relação acessível e dinâmica entre o digital e o literário, desde o caráter mais específico ao mais geral. O seu uso, portanto, perfaz um *feedback* assertivo, desde que sua realização seja sistematizada nas mais distintas atividades.

PALAVRAS-CHAVE: Novas tecnologias. Ensino de literatura. Formação leitora.

1 INTRODUÇÃO

A busca por alternativas que nos auxiliem a projetar nossas ações enquanto docentes no nosso exercício constante da sala de aula é algo recorrente e, por que não dizer, dentro do contexto da contemporaneidade que seja algo essencial e inerente do próprio processo de ensinar e aprender.

Assim, as nossas ações profissionais acabam por ser (re)pensadas a cada dia, justamente por fazermos parte de um contexto escolar que não se institui de forma isolada, mas sim em diálogo com a sociedade que está cercada por inúmeros elementos, cada um destes, em sua medida, cedo ou tarde vão sendo desembocados no fazer docente. Dessa forma, acreditamos que um desses elementos do mundo contemporâneo seja a tecnologia, cuja dimensão reverbera nos

¹ Mestranda em Letras pela UFPB. Especialista em Língua, Linguagem e Literatura (CINTEP, 2019). Graduada em Letras (UFPB, 2018). E-mail para contato: angelinalina633@gmail.com

² Doutoranda em Letras pela UFPB. Mestra em Letras (UFPB, 2020). Especialista em Gramática, Produção e Revisão de Textos (UESSBA, 2018) e Neuropsicopedagogia (Faculdade Metropolitana, 2019). Graduada em Letras (UEPB, 2016). E-mail para contato: ellem_kyara@hotmail.com

mais distintos campos do conhecimento e, que por sua vez, podem vir a ser usados na educação, como na literatura (no ensino desta).

É, então, a partir desse contexto que projetamos a realização da *Ressignificação do Ensino da Literatura a partir do uso das Novas Tecnologias*. O ato de ressignificar parte das demandas exigidas pela sociedade, pelos próprios usuários das TICs, os quais por sua vez estão localizados nos mais distintos contextos, inclusive o escolar. Neste ínterim, sabemos que o universo tecnológico se renova a cada dia, e junto a ela seus usuários, daí a necessidade de repensar novos usos e utilizá-los a favor da educação. Com isso, estaremos oportunizando um diálogo entre os dois campos – tecnológico e educativo – fomentando, dessa maneira, um ensino, digamos que, atualizado. Nesse prisma, nosso trabalho pretende mostrar o quão significativa pode vir a ser o uso da tecnologia enquanto ferramenta de ensino.

Este estudo está organizado em três seções, na primeira evidenciamos o que são as tecnologias e seu diálogo com o ensino, por meio das discussões de Moran (2000), Perrenoud (2000), Rolim (2015), Santos e Silva (2015), traçamos uma explanação sobre a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação ao ensino. Em seguida, discutimos acerca da formação de leitores através do uso das novas mídias, nessa seção a discussão parte do pensamento que após estarmos cientes da relevância das TICs em sala de aula, devemos entender o quanto sua utilização pode contribuir na formação de leitores, para isso nos amparamos em Antunes (2012), Coscarelli (2016), Hunt (2010), Freire (1988). E por fim, não menos importante, tecemos de forma detalhada a possibilidade de por na prática o uso das TICs através de duas ferramentas: o *Podcast* e o *Booktube*, a nosso ver esses dois mecanismos quando bem planejados podem ser didatizados de forma exitosa, incentivando a prática da leitura literária. Julgamos, assim, que cada uma dessas ferramentas são ações possíveis para realização da aprendizagem, sobretudo, para o fomento do ensino da leitura (literária).

2 NOVAS TECNOLOGIAS E ENSINO

É sabido que desde o final do século XX, com a socialização da *Internet*, houve um vertiginoso processo de globalização nos variados campos de conhecimento. Com isso, as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) passou a promover mudanças substanciais no mundo inteiro, isso porque com sua evolução e difusão houve melhoria na qualidade de serviços, rapidez na comunicação e no acesso de informação, enfim, a revolução tecnológica foi, e ainda é, a principal responsável por manter a sociedade constantemente conectada.

Nesse contexto, as novas ferramentas tecnológicas alcançaram, também, o ambiente escolar, passando a demandar dos profissionais da educação a reinvenção de suas práticas pedagógicas, exigindo-os, assim, o compromisso de inserir as novas tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse prisma, é importante salientar que o uso das TICs no contexto educacional não deve limitar-se ao assistencialismo tecnológico, por outro lado, deve promover mudanças inovadoras em sala de aula a fim de formar integralmente seus educandos.

Sobre isso, Moran (2000) assevera:

Na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer e a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. Uma mudança qualitativa no processo de ensino-aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais. Passamos muito rapidamente do livro para o televisão e vídeo e destes para o computador e a internet, sem aprender a explorar todas as possibilidades de cada meio (MORAN, 2000, p. 58).

Face ao exposto, podemos afirmar que essa sociedade tecnológica demanda cada dia mais a necessidade de mudança nos currículos escolares, de modo que estes possam atender aos novos perfis de educandos e, principalmente, ao novo conceito de educação. Haja vista que, “a escola não pode ignorar o que se passa no mundo. As novas tecnologias da informação e da comunicação transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar” (PERRENOUD, 2000, p. 125).

Diante disso, uma nova conduta é exigida da escola e do professor, visto que o uso das TICs, quando assertivo, pode atender aos propósitos educacionais, daí a necessidade de não somente utilizar tais recursos como apoios ou meios mas, principalmente, utilizá-los de forma sistematizada, fundamentada e planejada. Posto isso, para que haja uma boa operacionalização dos recursos tecnológicos em sala de aula, o professor precisa estar consciente da potencialidade de tais ferramentas, sendo primordial que o docente reconheça a importância do seu papel nessa nova conjuntura, pois como bem pontua Rolim (2015, p. 22), “o professor reconhece seu novo lugar, não mais o de fornecedor de conhecimento, mas de motivador e mediador dos processos de ensino”.

Como podemos observar, nesse novo contexto globalizado-digital, o papel do professor amplia significativamente. Entretanto, é preciso que ele se aproprie desses mecanismos digitais para introduzi-los em sala de aula, além do mais, seu uso precisa fazer sentido, não pode ser alheio ou desprovido de intencionalidade, se assim o for não desempenhará um bom resultado.

Nessa ótica, Santos e Silva (2015) explanam:

O professor utilizando diferentes fontes de informação renova sua metodologia de ensino, busca novos saberes, propicia oportunidades de construção e conhecimentos por parte de seus alunos. Saber quando usar a tecnologia em sala de aula e como utilizar esses novos recursos é uma tarefa do professor (SANTOS E SILVA, 2015, p. 371).

Vale ressaltar, ainda, que não há receitas prontas, isto significa dizer que cada docente deve buscar as formas mais adequadas e as quais dominem para integrar as TICs ao ensino, tendo em vista que há um grande leque de possibilidades de introduzir e adaptar as novas mídias à realidade escolar. Santos e Silva (2015, p. 371) asseveram para o fato de o uso das TICs exigir do docente “monitoramento, reflexão da ação e avaliação do fazer pedagógico”. Os autores atentam, ainda, sobre o elo estreito que as novas tecnologias podem favorecer entre a escola e o mundo. Nas palavras de Santos e Silva (2015, p. 371), as TICs “podem favorecer a constituição de uma teia entre a escola e o cotidiano no qual o indivíduo atua, configurando novos caminhos para ele interagir e desenvolver suas constantes compreensões sobre o mundo e sua cultura”.

Portanto, perante tais confirmações, as possibilidades educacionais que são ofertadas através da utilização das ferramentas digitais são inúmeras. Logo, compete a escola alargar tais horizontes, integrando-os numa visão inovadora, buscando, assim, instigar novas vivências e experiências em sala de aula. Nesse viés, a nova era digital nos convoca a repensar a educação e a ressignificar nossas práticas pedagógicas, visto que o perfil de aluno que temos hoje domina (quase) todos os artefatos oferecidos pelo contexto digital. Assim sendo, nossas propostas educacionais devem abarcar as novas configurações possibilitadas pelas tecnologias, haja vista que é preciso formar nosso alunado de maneira crítica e consciente, ajudando-o a compreender a si mesmo e àquilo que o cerca.

A este respeito, Perrenoud (2000) pontua:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENOUD, 2000, p. 128).

Nessa direção, é notório que o uso das novas mídias tem a potencialidade de inovar o fazer pedagógico, de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem. As TICs, quando bem aplicadas, aproxima o professor do aluno, tornando, assim, o processo significativo. Desse modo, compete a escola adaptar suas propostas, rompendo a visão limitadora de conceber as tecnologias como mero apoio instrumental. Nesse contexto, é pertinente uma mudança de

paradigma, o qual possa reforçar a contribuição das novas mídias junto às variadas situações de aprendizagem.

Sobre isso, Moran (2000) explica:

Ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A internet é um novo meio de comunicação que pode ajudar-nos a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender (MORAN, 2000, p. 70).

Assim sendo, podemos, então, dizer que o bom resultado do emprego das TICs, no contexto educacional, estar condicionado ao conhecimento de causa e consequência dessas ferramentas por parte do professor. Como já discutido, o seu uso demasiado ou marginal pouco contribui ao ensino. É preciso equipar e diversificar as escolas mas, sobretudo, capacitar os docentes. Desse modo, a escola estará promovendo novas possibilidades de ensinar e de adquirir conhecimentos.

Realizada essa sucinta explanação sobre a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino, discutiremos, na próxima seção, sobre a formação de leitores através do uso das novas mídias.

3 A FORMAÇÃO DE LEITORES ATRAVÉS DAS NOVAS MÍDIAS

Pensar o uso das novas tecnologias é pensar não só na utilização enquanto ferramenta que pode contribuir para o tecnológico, talvez seja essa uma construção de sentido realizada em uma visão primeira/superficial, no entanto, a perspectiva de outros vieses é também possível, uma vez que, o uso das TICs pode ser direcionado para além desse núcleo, e assim fazer com que a informação e comunicação possam ser fomentadas ao ensino no processo de formação de leitores.

Dessa maneira, as TICs dizem respeito, conforme já exposto, a tecnologias distintas de comunicar e informar por meio das funções seja em: *hardware*, *software* e telecomunicações, presentes em nosso cotidiano e, de forma corriqueira, estão em nossas mãos. Ao partir desse pressuposto, observar que o uso dessas ferramentas, dessas novas mídias, paulatinamente, pode e estão sendo utilizadas no âmbito da sala de aula, muito embora, existe uma porcentagem de resistência no que se refere aos docentes, visto que o ensino tende a acompanhar a modernidade,

que vive em constante evolução. As tecnologias, se bem administradas, poderão trazer qualidade ao fazer docente, nesse sentido, aquele que irá mediar, a partir de sua criatividade, evidenciar e possibilitar enquanto ferramentas (as TICs) na sala de aula, verá, conseqüentemente, a tecnologia como um bom recurso.

Segundo a UNESCO, as TICs podem contribuir com a equidade e também acesso a educação, com a qualidade de ensino e aprendizagem, com o desenvolvimento profissional de professores, melhorar, inclusive, a gestão e a administração educacional. Mas, será que o professor realmente está capacitado para trabalhar com um computador na escola? Tem condições de criar blog, página no *Facebook*, ou em outras redes sociais, assim como editar/publicar vídeos para o *YouTube*?

Na educação presencial, as TICs são vistas como potencializadoras dos processos de ensino-aprendizagem, como ferramenta de aprendizagem que permite o acesso e a oportunidade (no ensino), como princípio norteador de construção de conhecimento.

No livro *Tecnologias para aprender*, organizado pela pesquisadora Carla Viana Coscarelli, no capítulo de número quatro, *Navegar e Ler na rota do aprender*, nos diz que a leitura e navegação buscam:

clarear esses conceitos, ajudar os professores a detectar aspectos que fazem com que a leitura em ambientes digitais seja difícil para alguns alunos, assim como estabelecer objetivos a serem alcançados por suas práticas pedagógicas (COSCARELLI, 2016, p. 62).

Em situações como essa a qual a autora se refere, tornar-se-á possível observar o quão importante e ao mesmo tempo distinta pode ser considerada a relação entre as competências de leitura e de navegar, haja vista que:

A leitura é normalmente descrita como sendo a construção de sentido a partir de um texto e como sendo um processo que envolve habilidades, estratégias, e que deve levar em conta aspectos socioculturais, como a situação de leitura, o objetivo, o leitor, o texto e a autoria, entre outros. Por outro lado, a navegação raramente é tratada como um processo em si e, embora constantemente mencionada em estudos, raramente é definida (...) pesquisas sobre a leitura em ambientes digitais, como a internet, chegam a conclusões diferentes dos resultados de pesquisas sobre a leitura de textos impressos ou do que já se acreditava saber sobre leitura (COSCARELLI, 2016, p. 63).

Ao fazermos uso, mais uma vez, da perspectiva evidenciada por Coscarelli, que aponta de forma clara a leitura no seu formato padrão e coloca esse em comparação com o atual, ligado ao verbo navegar, ao partir desse princípio, paulatinamente vem direcionar como são comparadas essas premissas (antiga e a atual) e que podem ser evidenciadas como também rompidas pelos docentes perante o ensino, perante a sala de aula, diante de um contexto em que deve ser levado em consideração o processo de ensino-aprendizagem que se depara com uma leitura e uma

navegação que se encontra em estado de efervescência por meio de uma multiplicidade de formatos, por meio das chamadas novas mídias.

Diante de uma sociedade que é mutável, junto a ela temos os meios pelos quais a mesma utiliza para sobreviver, se relacionar, e com isso a construção do desenvolvimento do ler o todo que tem ao seu entorno também muda, todavia, como afirma Freire (1988, p. 11): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e assim fazer com que desta forma seja possível observar que a concepção de lidar com esses novos recursos possa ocorrer do micro ao macro. Uma vez que, sendo a internet aquela que estar a prover o mundo com as mídias, cabe agora, a nós enquanto seres em formação e também usuários termos outras possibilidades de lê-lo.

Desta forma, vale salientar que a:

(...) competência complexa a que chamamos navegação (...) de leitura "tradicional" (do impresso) em comparação com a leitura online (...) no entanto, que não se navegue no impresso a estamos tão acostumados a ver e ler textos impressos que não nos damos conta de que eles também requerem navegação. Leitores experientes numa livraria, por exemplo, costumam pegar o livro, olhar a capa e vira-lo para ler a quarta capa. Esse é um gesto, entre outros, que indica que ele sabe navegar nesse material. Os índices e a divisão do livro em capítulos (...) são formas de ajudar o leitor a se orientar. O mesmo acontece com o jornal com sua primeira página cheia de chamadas (links) para seus cadernos e páginas (COSCARELLI, 2016, p. 68).

E em meio à encruzilhada ao nos situarmos na atualidade no que diz respeito a modos de ler, esse ler que nos põe ou propõe a, por exemplo, enxergar em contextos distintos uma mesma palavra, e sua propagação, sua materialização, assim como evidencia Coscarelli que nos convida a refletir, como os links em jornais impressos se realizam e ao sair desse impresso, a virtualização, o impalpável que nos fomenta a gama de links dissipados pelo caráter de software e hardware, nos mais distintos dispositivos (das mídias digitais).

Ao nos direcionarmos, inclusive no tocante a literatura infantil, por exemplo, e observarmos o elemento do contar, a realização da contação de histórias, como bem destaca o pesquisador britânico Peter Hunt, dentro do viés concebido pelo infantil ele nos diz que:

As mídias eletrônicas não estão alterando apenas o modo como contamos histórias: estão alterando a própria natureza da história do que entendemos (ou não) por narrativa [...] a nova questão é como mediar a interação entre novas mídias e formas textuais estabelecidas e a profunda mudança intelectual que isso implica (HUNT, 2010, p. 275).

Ou seja, a existência e fomento das mídias são de fato irreversíveis, vivemos em um mundo digital, muito embora o processo pareça totalmente novo ou inovador, podemos realizar um deslocamento, ou até mesmo um paralelo histórico espacial, e evidenciaremos que a dissipação do que se escreve, seja literário ou não advém dos pressupostos desde a invenção da

prensa de Johannes Gutenberg, desde então não paramos mais, hoje a internet age na velocidade da luz, fazendo com que milhares de textos possam ser compartilhados nas mais distintas formas numa fração de segundos por pessoas dos mais distantes lugares do planeta.

Dessa forma, concordamos com Antunes (2012) quando explana:

Os recursos eletrônicos chegaram para ficar e o desenvolvimento de competências para o seu uso racional é cada vez mais desafiador. O importante nessas competências não está em se buscar o uso como se veste a camisa nova, que ganha no natal, ao invés de simplesmente usar, é importante ousar, criar, inventar, sugerir, desafiar (ANTUNES, 2012, p.185).

Ao nos valermos das palavras de Antunes, observamos que para além de compreender o quão importante ou grandioso pode ser estar diante de um número vasto de recursos eletrônicos, isso não é o bastante. A verdadeira significância de está inserido nesse mundo de recursos é poder entender o uso exitoso que eles podem propiciar para o desenvolvimento humano de competências. É nessa seara em que estão imbuídas as TICs e é através delas que a realização do ensino pode ser também produtivamente realizada (de modo responsável).

4 O USO DAS TICS EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA A PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA

Nesta seção vamos nos dedicar em apresentar algumas possibilidades pedagógicas de leituras literárias através do uso das novas tecnologias de informação e comunicação. O intuito é apresentar novos horizontes, instigando novas estratégias didáticas e não de apresentar uma modelagem que deve ser vista como padrão e ser implantada sem as necessárias adaptações em sala de aula.

Posto isso, enfatizamos, novamente, nosso objetivo maior com este estudo: ressignificar as práticas pedagógicas, de modo que os profissionais da educação assumam o compromisso de trabalhar com as TICS de forma sistematizada, organizada, dinamizada, indo além do mero assistencialismo tecnológico.

É, pois, nesta direção que vamos apresentar, como sugestões didáticas, duas ferramentas de ensino-aprendizagem que quando aliadas ao ensino de Literatura podem fomentar substancialmente o prazer e o hábito de leitura literária, são elas: o *Podcast* e o *Booktube*. Iremos, agora, apresentar esses dois recursos tecnológicos e por fim mostrar algumas maneiras que poderíamos utilizá-los como instrumentos educativos.

Acerca do *Podcasting*, sabe-se que surgiu na década de 90, “o termo foi criado por Adam Cury, trata-se do resultado da fusão de *Ipod* com *Broadcasting* e é usado para descrever a tecnologia utilizada para descarregar conteúdo de áudio das páginas web” (MOURA e CARVALHO, 2006, p. 155). Em suma, quanto aos conceitos que envolve esse termo, podemos resumir dizendo que *Podcasting* é o ato de gravar/divulgar os áudios; *Podcaster* é o idealizador dos áudios, ou seja, aquele que grava; e, por fim, o *Podcast* é o arquivo de áudio digital, análogo a um programa de rádio, cuja principal finalidade é transmitir informação.

Um ponto importante que merece destaque é sobre o acesso aos *Podcasts*, há uma extrema facilidade, o que contribui para o seu consumo. Os usuários encontram em diversas plataformas como *Spotify*, *Youtube*, *Itunes*, *SoundCloud*, entre outros. Geralmente são gratuitos, além disso, os usuários podem optar por ouvir *on-line* ou *off-line*. Outra característica interessante é quanto a organização dos *Podcasts* nas plataformas, para facilitar a busca e conseqüentemente incentivar o consumo, eles são categorizados, ou seja, dispostos em grupos específicos, por exemplo na plataforma *Spotify* nós encontramos categorias como: humor, notícias e política, idiomas, arte e entretenimento, negócios, etc. Como podemos observar, a forma como os conteúdos são organizados determina além do tema, o público-alvo a quem os *Podcasts* se dirigem.

Em vista disso, podemos dizer que a utilização do *Podcast* nos ambientes educacionais resulta numa forma de inserção ao mundo digital, o que nos leva a enxergá-lo também como uma tecnologia inclusiva. Além do mais, seu baixo custo favorece bastante sua implementação nas salas de aula, pois como podemos notar, o acesso na maioria das plataformas é gratuito. Sendo assim, trata-se de uma ferramenta de grande potencial. Sobre isso, Junior e Coutinho (2007) tecem as seguintes considerações:

Num mundo globalizado onde o tempo é escasso, o podcast surge como uma tecnologia alternativa extremamente potente para ser utilizada ao serviço do processo de ensino e aprendizagem tanto na modalidade a distância (e-learning) ou como no complemento ao ensino presencial (b-learning). De facto, o podcast permite ao professor disponibilizar materiais didáticos como aulas, documentários e entrevistas em formato áudio que podem ser ouvidos pelos estudantes a qualquer hora do dia e em qualquer espaço geográfico. O estudante pode aceder à informação disponibilizada pelo professor e descarregá-la para o seu dispositivo móvel, utilizá-la onde e quando quiser e ainda interagir com o professor sob a forma de comentários deixados no aplicativo (JUNIOR E COUTINHO, 2007, p. 837-838).

Como é possível aferirmos, muitos são os benefícios ofertados através do uso dos *Podcast*. O professor ao utilizá-lo estará contribuindo diretamente no processo de ensino-

aprendizagem. Neste viés, Junior e Coutinho (2007) nos apresentam, ainda, algumas facilidades da ferramenta, vejamos:

Os podcasts permitem a utilização de textos, imagens, áudio, vídeo e hipertexto; É de fácil utilização, sendo actualizável sem a necessidade de grandes conhecimentos informáticos; Possui grande variedade e tipos de servidores que o disponibilizam de forma gratuita através da Internet; A sua organização também é feita por meio de posts que podem ser produzidos de forma individual ou colectiva; Permitem o acesso de forma livre ou mediante registo ao conteúdo publicado; Permitem que os utilizadores recebam as actualizações por meio de feeds do RSS (Real Simple Syndication) (JUNIOR E COUTINHO, 2007, p. 840).

Feita essa breve exposição acerca da definição, das características e dos principais benefícios do *Podcast*, dedicar-nos-emos, agora, em apresentar possibilidades do seu uso em sala de aula, de modo que incentive o hábito da leitura de textos literários, contribuindo, assim, na formação leitora dos educandos.

Algo muito útil que poderia ser implementado ao planejamento semanal do docente são os *Podcasts* narrativos disponibilizados pelas plataformas digitais, a título de exemplo podemos citar: Achadouros da Infância de Beatriz de Almeida; Audiobooks, idealizado por Ingrid Barboza; Confins do Universo do Universo HQ; PodContos de Pierre André, entre outros. Como é possível notar, há um rol bem diversificado na palma da mão, literalmente, do professor. Compete-o, assim, explorar essa variedade, ser criativo e oportunizar aos alunos o conhecimento e a exploração da ferramenta, quebrando com barreiras e favorecendo a participação de todos, inclusive, é pertinente destacar, que o uso do *Podcast* colabora para a educação inclusiva, visto que favorece qualitativamente a participação de pessoas com deficiência.

A título de ilustração, não de protótipo, vamos elencar algumas etapas/momentos de como o docente poderia introduzir o *Podcast* nas aulas de Literatura. É oportuno dizer que a proposta que será apresentada não se configura como uma sequência didática, tendo em vista que não é objetivo de nossa pesquisa, pelo contrário, trata-se apenas de uma sugestão que busca estimular professores quanto ao uso produtivo de recursos digitais.

1º Momento – Conversa Informal	Nesse momento inicial, o docente apresentaria a plataforma aos alunos e levantaria algumas perguntas/problematizações a respeito da ferramenta: se os discentes já conheciam; se sabiam explorar; se sabiam a funcionalidade; o que costumavam ouvir. Enfim, seria o momento em que o professor exploraria com eles a plataforma, ensinando-os a manuseá-la.
--	--

2º Momento – Apresentação das atividades e dos objetivos	Apresentar algum <i>Podcast</i> de leitura literária, poderia ser o “Audiobooks”, a título de exemplo; Em seguida, falar um pouco da autora e explicar com clareza a atividade que seria feita e o porquê dela. Digamos que a obra literária escolhida fosse “Dom casmurro” de Machado de Assis, o professor faria com os alunos um cronograma de leitura, para que à medida que os discentes ouvissem um episódio (cada episódio trata de um capítulo do livro) no <i>Podcast</i> , lesse um capítulo da obra física.
3º Momento – Registro da leitura	Nessa etapa, que seria realizada em casa, o aluno deveria elaborar um diário de leitura. No diário, seriam registradas suas impressões de leitura. A cada episódio ouvido e capítulo lido, o discente deveria registrar três pontos: 1º– o que pensou antes de ouvir o episódio e de ler o capítulo; 2º – o que pensou durante o episódio e durante a leitura; 3º – o que pensou do episódio e do capítulo após ter terminado. É importante que o aluno registre o dia e hora em que fez os registros.
4º Momento – Socialização	Ao término da leitura da obra, os alunos deveriam socializar suas impressões, bem como relatar como foi a experiência de ler uma obra através de dois suportes diferentes: o áudio e o escrito. Também seria interessante que o professor fomentasse a ideia de a turma criar seu próprio <i>Podcast</i> , o objetivo seria o de compartilhar as impressões após a leitura, gerando uma espécie de resenha crítica.

Como já explanado, nossa intenção com essa proposta não é a de trazer um planejamento pronto e acabado, como uma receita a ser rigorosamente seguida. Longe disso, nosso intuito é o de evidenciar aos docentes o quão largas são as possibilidades de práticas pedagógicas através das tecnologias digitais. Neste estudo, buscamos enfatizar apenas dois recursos a título de delimitar a pesquisa, mas muitas são as maneiras de incorporar as TICs no ambiente educativo.

Dito isso, consideramos que a adoção do *Podcast* nas aulas de Literatura é capaz de permitir ao alunado aprender tanto dentro quanto fora da escola, haja vista que sua utilização, como nos mostra Junior e Coutinho (2007) pode ocorrer de três maneiras: via internet, via fluxo de dados direto, via dispositivos agregadores de *Feeds RSS*. Com isso, é notório o quanto esses recursos são acessíveis. Além disso, estimulam consideravelmente o interesse do aluno, tendo

em vista que não são monótonos, os episódios são curtos, instigadores, o que contribui para a construção do conhecimento, além do processo criativo.

Neste prisma, Junior e Coutinho (2007) asseveram:

Como não há um modelo de ensino ideal nem mesmo uma ferramenta que prometa resolver todos os problemas do ensino e da aprendizagem humana, o podcast deve ser entendido como mais uma ferramenta que pode ser utilizada em contexto pedagógico, que possui atributos específicos e diferenciais que podem (e devem) ser combinados com outros métodos e com outras ferramentas em prol da melhoria da aprendizagem dos alunos (JUNIOR E COUTINHO, 2007, p. 841).

Tendo em vista que a nossa proposta gira em torno de duas possibilidades de trabalhar com as TICs, agora evidenciaremos como sendo a nossa segunda proposta, o uso da comunidade *Booktube*, cujo foco é o tratamento das temáticas de obras literárias. Quanto à localização, os *BookTubes* estão inseridos na plataforma gratuita de comunicação *YouTube*, sua sede está localizada em San Bruno, Califórnia.

No universo *YouTube* é possível encontrarmos várias comunidades que falam sobre vários assuntos, cada qual com seu eixo, geralmente o próprio nome do canal delimita o nicho do idealizador, isso facilita a busca, visto que a gama de canais na atualidade é grandiosa. Sobre isso, é sabido que o *YouTube* foi fundado a mais de uma década enquanto plataforma, por meio da qual é possível realizar o compartilhamento de vídeos, gerar enquetes, compilar comentários, dicas de leituras, leitura conjunta, desafios de leitura, essas e tantas outras ações de interação. Inter dinâmicas são pertencentes a àqueles que navegam nesse mundo, nessas mídias.

No tocante à ferramenta em questão, vale salientar que a comunidade *BookTube* tem crescido de forma significativa, conquistando não somente o público das letras, da literatura, mas todos aqueles que de alguma forma têm interesse na literatura enquanto materialização/incitação de (auto)conhecimento humano. De modo específico, o *BookTube*, a partir da própria nomenclatura, é aquele que é membro de um subconjunto específico da comunidade do *YouTube*, que existe para falar sobre livros/literatura. Até agora, a comunidade *BookTube* alcançou milhares de espectadores pelo mundo. Enquanto a maioria dos *BookTubers* se concentra na literatura para jovens adultos, embora abordam outros gêneros. Mas antes de expor a proposta propriamente dita, acreditamos ser significativo, trazer uma definição mais clara a respeito do que vem a ser um *BookTube*, dessa forma temos que o termo é:

[...] utilizado para designar canais de youtube cujos principais assuntos abordados são livros e leitura. Além de vídeos sobre os livros recém-comprados, livros favoritos, bibliotecas, há também os vídeos de resenhas

literárias, nos quais os booktubers resumem a história de uma obra e a recomendam ou não para outros leitores (BARCELLOS, 2018, p.09).

Dessa forma, acreditamos que diante de uma definição clara junto à acessibilidade de rede, por meio da qual podemos acessar os canais (contidos no *YouTube*) que reproduzem tantos conteúdos para públicos específicos, os dos *BookTubers* são uma fonte para incitar à leitura literária como também à produção de resenhas acerca de livros, e tantas outras possibilidades, uma vez que tendo alcançado espaço pode vir a atender:

[...] às necessidades do novo leitor digital, configurando-se [...] como uma ferramenta de promoção da leitura. Por conseguir atingir um número alto de pessoas e permitir uma rápida e constante interação por meio dos likes e dos comentários, os vídeos, por consequência, contribuem para a formação de comunidades leitoras. Promover um canal digital que tenha o livro como objeto de destaque, que se destine a valorizar e discutir as repercussões da leitura na vida das pessoas, é sem dúvida, uma forma de intensificar a relação livro-leitor. Dessa forma, nós, professores, temos à nossa disposição uma excelente ferramenta que pode funcionar como uma aliada no processo de mediação da leitura literária na escola (BARCELLOS, 2018, p.09).

Agora, após expormos a principal caracterização dessa ferramenta, daremos sequência no sentido de mostrar de forma detalhada, os passos por meios dos quais podem ser seguidos como uma possibilidade de uso por meio da plataforma em sala de aula. Dessa forma teríamos o seguinte:

1º Momento – Conversa Informal	O docente apresentaria aos alunos a existência da plataforma <i>BookTube</i> , por meio de definições e exemplos reais, de preferência, mostrar alguns canais que conhece e recomenda.
2º Momento – Apresentação do canal e da obra literária	Após a exposição de canais <i>BookTubes</i> , buscar destacar um em específico (como o TLT da Tatiana Feltrin, uma das primeiras, aqui no Brasil a falar sobre livros no <i>YouTube</i>). Em seguida, escolher alguma obra literária, como por exemplo: <i>O velho e o mar</i> do escritor americano Ernest Hemingway, cujo gênero é novela. Por ser uma narrativa curta, poderia ser lida coletivamente em sala, fazendo uma espécie de leitura compartilhada;
3º Momento – Criação/Edição dos vídeos	Após a leitura e explicação sobre autor e obra, o docente poderia exibir um vídeo de algum <i>booktuber</i> , logo após solicitaria que a turma formasse equipes e criassem vídeos semelhantes aos exibidos, ou seja, cada grupo teria que fazer uma mini resenha da

	obra lida. Por fim, com o auxílio do docente, seria realizada a edição dos vídeos.
4º Momento – Socialização	Tendo sido construídas as resenhas e compiladas no formato de vídeo, chega-se a hora da partilha, cada grupo teria seu vídeo projetado na sala e cada um iria relatar os processos de construção do vídeo, bem como o que aprendeu sobre a obra literária estudada.

A escolha que realizamos ao pensar nesta plataforma ocorre justamente por enxergamos os canais de *booktubers* enquanto recurso propício para o incentivo à leitura. Nas palavras de Barcellos (2018), essa plataforma é:

[...] uma das formas de suscitar esse tipo de diálogo sobre literatura. Ao propor a produção de vídeos [...] estamos contribuindo para que os alunos experimentem a leitura como uma construção compartilhada, à medida que podem ver vídeos de outras pessoas sobre o mesmo livro e perceber que cada um chama atenção para um aspecto do livro que pode ter passado despercebido [...]. Cria-se mais um espaço de diálogo e socialização das leituras e como, nesse contexto, o aluno assume o protagonismo e apresenta no seu vídeo a sua própria reflexão sobre o texto literário [...] como um leitor em uma comunidade de leitores [...] capaz de produzir conteúdos relevantes e sentidos para o que lê (BARCELLOS, 2018, p.10).

Assim, notamos que na medida em que se dialoga em sala ao fazer uso desse recurso, os alunos se sentem à vontade, e acabam por contextualizar autor e obra, por exemplo, e o fazem de forma corriqueira, uma atividade que não deve ser apenas sistematizada como sendo a da realização de uma resenha, mas que ocorra junto a ela, a interpretação, a aproximação de uma obra, da literatura de forma geral, e porque não dizer, da realização significativa de uma leitura literária. Uma vez que retomando aos estudos de Coscarelli, temos que:

(...) leitura é um conceito amplamente estudado. Há muitas perspectivas a partir das quais podemos olhar para esse processo de compreensão de textos. A perspectiva que estamos usando aqui é mais cognitiva, mas isso não significa que não consideremos a relevância dos aspectos sociais relacionados a ela. Como diz Paulo Freire (1975), a leitura da palavra envolve a leitura do mundo (COSCARELLI, 2016, p.68).

O intuito da leitura poderia ser justamente esse, o de buscar realizar uma construção de leitura por um viés impressionista, peculiar por cada um dos grupos, por cada um dos alunos, visto que no momento da partilha todos podem ou até devem falar de sua experiência individualmente perante o texto, perante uma narrativa. Visto que como diz Hunt: A consequência óbvia dessas tendências é que o conceito de “narrativa” é estendido [...] E o mesmo aconteceu com a hipermídia – o encadeamento eletrônico das palavras, sons e imagens (HUNT, 2010, p. 281).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso trabalho teve como objetivo realizar um direcionamento no tocante ao uso das TICs. Buscamos, estritamente, fomentar a prática de leitura literária tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. É oportuno ressaltar, que as propostas apresentadas se fazem úteis quando o docente tem conhecimento prévio daquilo que pretende trabalhar em sala, ou seja, que tenha domínio da ferramenta.

Logo, podemos afirmar que a eficiência dos recursos digitais, na escola, depende do grau de conhecimento que os docentes têm sobre eles, bem como do planejamento anterior à sua utilização, pois se não há domínio e nem plano de execução, as TICs não exercerão o seu papel pedagógico, mas somente o de mero suporte tecnológico.

Nesse viés, consideramos pertinente a fala de Freire (1996) quando pontua:

Ensinar exige pesquisa – Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Portanto, pensar as TICs no contexto educacional, especificamente no ensino de literatura, é pensar que antes do uso de tais tecnologias deva existir conhecimento prévio, planejamento e, sobretudo, adequação ao público alvo. Atendidos esses pontos, provavelmente, haverá êxito dentro da sala de aula que trará consequências para além dela. Haja vista que quando projetamos atividades para formar leitores literários, almejamos que os alunos sejam leitores não só dentro da escola mas fora dela.

Referências

ANTUNES, C. *Na sala de aula*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

BARCELLOS, J. *Booktube na escola: novos suportes para o letramento literário*. In: *II Simpósio Internacional de Leitura VIII Encontro Nacional de Cátedra - UNESCO de Leitura*. PUC- Rio, p. 09-10, fev., 2018. Disponível em: [\[https://iiler.puc-rio.br/simposiodeleitura/wp-content/uploads/2018/03/leitura-e-novas-tecnologias.pdf\]](https://iiler.puc-rio.br/simposiodeleitura/wp-content/uploads/2018/03/leitura-e-novas-tecnologias.pdf). Acesso em: 28 set. 2020.

COSCARELLI, C. V. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, 1996.

HUNT, P. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JUNIOR, J. B. B.; COUTINHO, C. P. Podcast em Educação: Um contributo para o estado da arte. In: BARCA, A; Et al. (Eds). Livro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia. Universidade de Coruña: *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 2007.

MORAN, J. M. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. *Interações*, vol. 5, núm. 9, jan. – jun., 2000, p. 57-72. Universidade São Marcos. São Paulo, Brasil. Disponível em: [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450905>]. Acesso em: 03 out. 2020.

MOURA, A.; CARVALHO, A. A. Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula. In: JOSÉ, R.; BAQUERO, C. (Eds): *Proceedings of the coference on mobile and ubiquitous systems*. Universidade do Minho: Guimarães, 2006.

PERRNOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ROLIM, A. T. Literatura e Tecnologia: a perspectiva do professor. *Unopar Cient. – Ciênc. Human. Educ.* Londrina, v. 16, n. 1, p. 19-28, jan. 2015. Disponível em: [<https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/332>]. Acesso em: 30 set. 2020.

SANTOS, Z.; SILVA, M. V. O Ensino de Literatura num espaço globalizado: a parceria das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem. *Fólio – Revista de Letras*. Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 361-378, jul. – dez., 2011. Disponível em: [<http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3499>]. Acesso em: 30 set. 2020.

Abordagens didáticas entre RPG e literatura de cordel: promovendo a leitura através da gamificação

MOREIRA, Phelippe Messias de Oliveira.¹

GARCIA, Bruna Targino Dias.²

Orientador.a: FARIAS, Alyere Silva.³

RESUMO

Este trabalho é parte das ações dos Projetos de Extensão do NUPPO/UFPB e apresenta e analisa a oficina “Ler e brincar com folhetos: transformando a narrativa do cordel em jogo” ministrada no III Encontro Paraibano de Coderlistas durante a qual foi possível apresentar uma possibilidade de leitura do folheto de cordel do poeta Manoel Camilo dos Santos, *Viagem a São Saruê* e, a partir desta experiência, propor a criação de narrativas a partir da gamificação, conectando a narrativa do folheto a outros textos direcionados ao público juvenil, a saber as sagas *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer (2005); *Harry Potter*, de J. K. Rowling (1997); *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins (2008) e *Percy Jackson e os Olimpianos*, de Rick Riordan (2005), seguindo a perspectiva de Caillois (1990); Busarello, Fadel e Ulbricht (2014); além de Zumthor (1993, 2002) no que tange à abordagem performática na leitura do poema e Marinho e Pinheiro (2012) a respeito do cordel na escola. A proposta foi apresentada para um público de leitores e, marcadamente, professores no dia 27 de junho de 2020, em que buscamos analisar a aceitabilidade e as melhorias relacionadas a este tipo de produção de conteúdo direcionado a professores e formadores de leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia; Folheto; RPG; Gamificação.

ABSTRACT

This work is part of the NUPPO/UFPB Extension Projects actions and presents and analyzes the workshop “Ler e brincar com folhetos: transformando a narrativa do cordel em jogo” given at the III Encontro Paraibano de Coderlistas, during which it was possible to present a possibility of reading the string booklet by the poet Manoel Camilo dos Santos, *Viagem a São Saruê* and, from this experience, to propose the creation of narratives from gamification, connecting the booklet narrative to other texts directed to the juvenile public, namely the sagas *Twilight*, by Stephenie Meyer (2005); *Harry Potter*, by J. K. Rowling (1997); *The Hunger Games*, by Suzanne Collins (2008) and *Percy Jackson and the Olympians*, by Rick Riordan (2005), following the perspective of Caillois (1990); Busarello, Fadel and Ulbricht (2014); besides Zumthor (1993, 2002) regarding the performatic approach in the reading of the poem and Marinho and Pinheiro (2012) regarding the string at school. The proposal was presented to an audience of readers and, markedly, teachers on June 27, 2020, in which we sought to analyze the acceptability and improvements related to this type of production of content aimed at teachers and trainers of readers.

KEYWORDS: Poetry; Brochure; RPG; Gamification.

1. Introdução

Esse trabalho surge das ações do projeto de extensão do qual fazemos parte – Literatura de cordel: promovendo encontros com a cultura popular através da leitura compartilhada – em que buscamos, de diversas maneiras, difundir e conferir maior visibilidade à literatura de cordel. No dia 27 de

¹ Universidade Federal da Paraíba (Campus I – João Pessoa). Extensionista bolsista do Projeto PROBEX/UFPB “Literatura de cordel: promovendo encontros com a cultura popular através da leitura compartilhada” e extensionista voluntário do projeto “Que obra é essa? Identificação e apresentação do acervo do NUPPO” (UFPB no seu município). E-mail: phelippemess@gmail.com

² Universidade Federal da Paraíba (Campus I – João Pessoa). Extensionista voluntária do Projeto PROBEX/UFPB “Literatura de cordel: promovendo encontros com a cultura popular através da leitura compartilhada” e extensionista bolsista do projeto “Que obra é essa? Identificação e apresentação do acervo do NUPPO” (UFPB no seu município). E-mail: bruna.diasjp@gmail.com

³ Universidade Federal da Paraíba (Campus I – João Pessoa). Coordenadora dos Projetos de Extensão “Literatura de cordel: promovendo encontros com a cultura popular através da leitura compartilhada” (PROBEX/UFPB) e “Que obra é essa? Identificação e apresentação do acervo do NUPPO” (UFPB no seu município). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF/UFPB). E-mail: alyere@gmail.com

junho de 2020, realizamos, por vias remotas, uma oficina na FLIC (Feira Literária de Campina Grande), em que levantamos a proposta que aqui será desenvolvida.

O estudo busca aproveitar os mecanismos das operações de leitura (CERTEAU, 2003) que se colocam em ação no momento em que conhecemos a narrativa, para extrapolá-la em uma experiência em que o leitor vai além da recepção e compreende o espaço de criação. Este percurso se alinha à modalidade de jogo que Caillois (1990) define como *mimicry*, que diz respeito aos jogos que “mimetizam” um mundo, ou universo e se desenvolve neste espaço.

Ou seja, essa proposta consiste em criar novas histórias ambientadas no universo concebido pela narrativa em cordel. Este processo ou metodologia, tem sido chamado de “gamificação da literatura” e é usado como uma forma de atrair jovens gamers ao universo literário aproximando as duas ações através de suas estruturas, ou características composicionais das narrativas: enredo, personagens, espaço, tempo.

Os jogos, como fatores e imagens da cultura, criam hábitos, provocam mudanças, oferecem indicações sobre preferências, debilidades, forças e caracterização de uma civilização. Seja como expressão ou derivativo dos valores coletivos, seja pela camuflagem da vertigem, confusão e transe, e saliência da competição e da sorte nas “sociedades ordenadas”, o jogo constitui-se como espaço de revelação das contradições e paroxismos do humano (LARA; PIMENTEL, 2006, p. 183).

Como é uma metodologia que convoca o aluno à ação, é considerada uma metodologia ativa. No espaço que nos foi reservado pela FLIC, detalhamos passo a passo como realizar essa atividade em sala de aula. O nosso objetivo é contribuir para a formação leitora de maneira lúdica, provocando a imersão na narrativa de forma que o leitor/jogador/autor seja protagonista ao experimentar caminhos narrativos que terão como ponto de partida o folheto de cordel e, a depender da proposta do jogo, seja também seu fio condutor.

A competência geral 3 da BNCC (BRASIL, 2016, p. 9) propõe “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. Sendo assim, esse projeto atende esta competência e também ao que o texto oficial estabelece como práticas digitais e formação do leitor-fruidor.

No Ensino Médio, é necessário que as ações desenvolvidas em sala de aula promovam a formação de alunos protagonistas. No que diz respeito a esta etapa escolar, podemos destacar o exercício da cidadania e uma base de formação na igualdade e nos Direitos Humanos, assim como é possível observar na competência 2, específica de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio.

“Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o

Em relação ao método performático, destacamos o que afirma a professora Eliana Kefalás de Oliveira, quando considera que a voz e a expressão do corpo são muito importantes na experiência de leitura, assim, é preciso treinar, experimentar, preparar as possibilidades e estratégias para ler em voz alta. Acreditamos que é preciso que haja ao menos um planejamento prévio de oralização/performance que será seguido de momentos de improvisação com o grupo (OLIVEIRA, 2018). É necessário experimentar, treinar, selecionar algumas formas de ler o folheto e praticar bastante antes do encontro com os alunos/leitores/ouvintes.

O RPG é um jogo de interpretação de papéis (*Role-playing game*), em que cada jogador assume o papel de um personagem e a narrativa é desenvolvida por eles. Todo jogo de RPG precisa de um cenário onde se desenvolverá, além de objetivos ou situações-problema a serem desenvolvidas ou resolvidas e de personagens com características e habilidades que podem ajudar ou não os jogadores a alcançarem as metas ou a resolução dos conflitos.

Esta estrutura, explicada de maneira básica, foi criada a partir de muitas conexões com a literatura fantástica, principalmente, então é comum encontrar elementos de fantasia e ficção científica nestes jogos. Partindo desse princípio, a gamificação, nesse projeto, é uma metodologia ativa que promove a interação do leitor no processo de leitura e na construção coletiva de uma narrativa que tem como base alguns dos fundamentos presentes nos RPGs.

O processo de gamificação de uma narrativa consiste basicamente no uso de elementos próprios dos games para esta ação, como a narrativa, a cooperação, a existência de missões, de recompensas e, enquanto jogo, buscam promover a interação e a diversão através da identificação entre jogador/personagem, por isso, quando parte de um texto literário gamificado, o jogo pode ser uma boa forma de aproximar os leitores da literatura e promover e estimular a leitura e partilha de outros textos literários.

2. Processos metodológicos

Como especificado anteriormente, esse trabalho surge de uma ação apresentada na Feira Literária de Campina Grande. Para a nossa proposta, realizamos um recorte específico para demonstrar a atividade, em que selecionamos, para fins de objetividade, uma turma do 3º ano do ensino médio. Essa escolha se deu de forma aleatória, haja vista as múltiplas possibilidades que permite a metodologia em questão.

Estabelecida a turma, explicamos na oficina que a atividade poderia ser feita com a sala inteira, independentemente do número de alunos, mas que também poderia ser feita em grupos menores,

separados, possibilitando novas abordagens e interações, desse modo, selecionamos esse último modelo para ser desenvolvido. Imaginamos, primeiramente, um grupo de quatro alunos, em que o professor-mediador seria o quinto integrante.

Esse modelo tem como base a estrutura de uma mesa de RPG, que consiste em um grupo de jogadores seguindo a narrativa de um outro jogador que figura o papel de mestre, podendo participar direta ou indiretamente da aventura que está sendo narrada.

O mestre é um sujeito semi-eleito, para ser aceito é preciso que disponha de certos atributos que, de acordo com sua atuação no jogo, encontram-se fortemente associados à própria função narrativa tais como: criatividade, rapidez, capacidade de descrição, conhecimento de estruturas de narrativa, bagagem cultural, leitura, cultura geral, certos valores éticos como capacidade de cooperação, de aceitar as contribuições dos jogadores, bem como alguma dose de senso de humor (PAVÃO, p. 16, 2000).

Nesse caso, o professor que tomaria para si o papel de mestre, porém, dado o contexto, os próprios alunos podem estabelecer entre si, livremente, quem desempenhará tal função. Determinadas as condições, selecionamos também o texto em que a atividade giraria em torno. Para a proposta, escolhemos o título *Viagem à São Saruê*, de Manuel Camilo dos Santos.

A escolha partiu do princípio de selecionar um folheto que relatasse uma viagem, como uma espécie de aventura partindo de um ponto A ao B, que pudesse ser realizada por um grupo de personagens. É interessante pontuar que o tema das viagens é bastante recorrente, não só na literatura de cordel, como na literatura em geral.

Realizamos também a escolha dos personagens que os alunos interpretariam. Nesse caso, delimitamos que os alunos escolhessem personalidades de outras literaturas que eles já trazem consigo, porém ressaltando sempre que existe a possibilidade de deixar que eles próprios escolham por si de onde virão seus papéis.

Desse modo, apontamos quatro personagens da literatura contemporânea para participarem da narrativa, sendo eles: Bella Swan, da saga *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer (2005); Ron Weasley, de *Harry Potter*, de J. K. Rowling (1997); Katniss Everdeen, de *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins (2008) e Percy Jackson, de *Percy Jackson e os Olimpianos*, de Rick Riordan (2005). A escolha desses personagens se deu pela extrema relevância que eles e suas obras têm para a *cultura pop*.

3. A proposta

É importante salientar que essa ação parte sempre da leitura do folheto, este é nosso ponto de partida e de chegada também, afinal, o que propomos tem por objetivo incentivar a leitura de mais folhetos de cordel. Assim, a proposta se inicia com a leitura compartilhada da obra selecionada,

ressaltando que não existe um jeito só de ler folheto, mas é preciso treinar um pouco antes de ler em voz alta, se acostumar com as palavras, sentir o gosto delas, descobrir o que elas nos dizem e o que queremos dizer com elas.

Assim, para os professores, é ideal o uso do método performático para o preparo deste primeiro momento. Ler um texto literário, sobretudo um folheto, é dar sentido às palavras que dizemos e abrir também todos os sentidos do corpo que as recebe (OLIVEIRA, 2018). Assim sendo, realizamos a leitura da obra na oficina, ressaltando a importância de se preparar bem esse momento, pois é nele que os alunos entrarão em contato com a literatura em si para que retornem a ela durante a atividade.

Estabelecidos o grupo e os respectivos personagens, a função do mediador – ou mestre – entra em cena. Aqui, utilizamos a narrativa do folheto como base para criar uma outra história, em que os alunos são colocados como protagonistas e agentes do que ocorre. O título escolhido, como o próprio nome indica, relata a viagem do próprio autor – que se coloca como personagem – à terra de São Saruê. Na realidade, a viagem em si dura apenas poucos versos da obra, enquanto que o foco da história é mostrar, de fato, a cidade e todas as suas maravilhas pelos olhos de Camilo.

O primeiro passo foi transformar essa história. Mudamos o foco para a viagem e seu processo em si, como falado anteriormente, estabelecemos um caminho partindo de um ponto A para um B que os participantes teriam que percorrer. Manoel Camilo dos Santos deixa seu protagonismo de lado nesse modelo, mas não desaparece da história, agora ele funciona como um guia – interpretado, nesse caso, pelo próprio mestre do grupo, a exemplo daqueles que se inserem na narrativa – que irá levar os participantes a seu destino: a cidade de São Saruê.

É no segundo passo que o processo de gamificação começa a ficar mais claro, aqui introduzimos situações problema que os personagens terão que enfrentar ao longo do caminho, munidos apenas da interpretação e da cooperatividade para dar continuidade à jornada. Na obra original, Camilo relata sua passagem por diversos carros relacionados aos climas que o levam ao seu destino, a exemplo do carro do mormaço dolente. Partindo desse conceito, estabelecemos que os caminhos até os carros e as passagens de uns para os outros gerariam os conflitos que os participantes teriam que resolver.

Outro ponto que entra em destaque aqui, são as características dos personagens escolhidos, os próprios alunos precisam estabelecer fichas com características dos seus personagens – prós e contras – tal qual numa mesa de RPG e essas características, sejam elas de que razão for, influenciarão diretamente em como eles terão que lidar com as situações que vão acontecer. Na oficina, um dos exemplos de situação problema que criamos para ilustrar foi: para passar para o carro do mormaço dolente, vai estar de manhã, então eles têm que pensar em alguma forma da personagem Bella ir para o próximo carro sem cegá-los – na sua obra original, os personagens vampiros brilham à luz do sol.

Ron tem o manto da invisibilidade – objeto também retirado da sua respectiva narrativa original – porém Katniss não quer deixar ele dar a Bella com medo dela atacá-los enquanto estiver invisível – isso serve para ilustrar uma característica psicológica pré-estabelecida para a personagem, a desconfiança – então ela rouba o manto (a dificuldade aqui é convencer Katniss a devolver o manto para continuar a viagem).

Esse tipo de desafio, que envolve as próprias capacidades internas dos indivíduos de raciocinar e cooperar para resolver os problemas promovem uma conexão significativa deles mesmos com a atividade que estão vivenciando, como afirmam Busarello, Fadel e Ulbricht (p. 16-17, 2014) ao dizerem que “As motivações intrínsecas são originadas dentro do próprio sujeito e necessariamente não estão baseadas no mundo externo. O indivíduo se envolve com as coisas por vontade própria, pois elas despertam interesse, desafio, envolvimento, prazer”.

Ao final da aventura, deixamos a proposta de realizar um último desafio que impulse a conexão dos alunos com a literatura de cordel: o seu guia diz para os personagens que o teste final para entrar na tão sonhada cidade é compor uma pequena estrofe ou alguns versos que relembram o caminho até ali trilhado, ou mesmo que eles recitem algum trecho da obra original, ressaltando sempre que a liberdade é o principal foco da atividade.

Considerações finais

Ao fim desse estudo, percebemos o quanto importante são as abordagens das metodologias ativas para uma maior conexão dos alunos com a literatura, ainda mais em se falando de literatura de cordel, que é comumente relegada a um espaço de menor valor, tal qual as demais produções advindas da cultura popular. É de extrema necessidade ocupar espaços e difundir essas obras, pois revelam a identidade, história e características do povo nordestino.

Simplesmente aspirar a realização desse trabalho em uma sala de aula real nos envolveu em animação, e a resposta do público quando apresentamos ela na FLIC confirmou importância de propostas assim. A gamificação é um poderoso instrumento de interação, aliar isso à construção da leitura literária proporciona um aprendizado mais significativo, que opera na contramão da mecanização comumente vista do que acontece nas aulas de literatura.

Urge a necessidade de envolver o aluno enquanto protagonista do ensino de literatura. Dentre os muitos problemas que assolam o cenário do ensino em nosso país, a simples falta de contato e envolvimento com os textos revelam o grande distanciamento entre as partes. Buscar os instrumentos significativos, que quebrem a imensa barreira entre o alunado e o ato da leitura é um dos grandes desafios da docência, ainda mais em se tratando das produções regionais, mais especificamente dos folhetos de cordel.

Referências

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

BUSARELLO, R. I.; FADEL, L. M.; ULBRICHT, V. R. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: BATISTA, C. R.; FADEL, L. M.; ULBRICHT, V. R.; VANZIN, T. Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural. 2014.

CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Tradução de J. G. Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

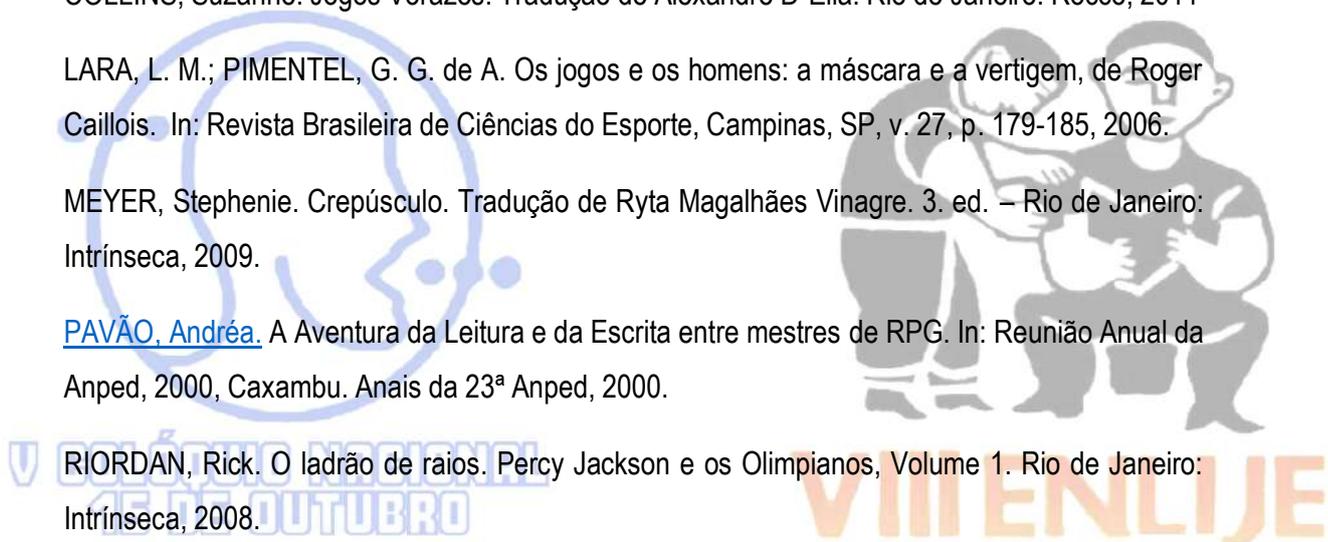
CERTEAU, Michel de . Ler: uma operação de caça. In: _____. A invenção do cotidiano: modos de fazer.

COLLINS, Suzanne. Jogos Vorazes. Tradução de Alexandre D'Eila. Rio de Janeiro: Rocco, 2011

LARA, L. M.; PIMENTEL, G. G. de A. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem, de Roger Caillois. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, SP, v. 27, p. 179-185, 2006.

MEYER, Stephenie. Crepúsculo. Tradução de Ryta Magalhães Vinagre. 3. ed. – Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.

[PAVÃO, Andréa](#). A Aventura da Leitura e da Escrita entre mestres de RPG. In: Reunião Anual da Anped, 2000, Caxambu. Anais da 23ª Anped, 2000.

 RIORDAN, Rick. O ladrão de raios. Percy Jackson e os Olimpianos, Volume 1. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

ROWLING, J. K. Harry Potter e a pedra filosofal. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

ZUMTHOR, Paul. A letra e a voz. Tradução de Amálio Pinheiro; Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Performance, recepção, leitura. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 21:

O ENSINO DE LITERATURA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

Na memória um jardim: caminhos literários na formação docente

Luana da Silva Teixeira¹
Fabrícia Vellasquez Paiva²

RESUMO

Este estudo analisou a literatura como uma possível fonte de saber estético na formação docente. A docência se caracteriza por meio da interação humana e nela o profissional mobiliza e constrói saberes, podendo se basear em memórias de sua trajetória de vida para construir sua identidade profissional (TARDIF, 2010). Neste sentido, a Literatura, por meio da linguagem, pode tocar a memória e a história de vida dos leitores (COELHO, 2000), podendo ser apropriada na formação docente. Analisando a matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ/Campus Seropédica, verificamos que experiências formativas que ofereçam contextos de reflexão sobre memória e identidade docente, têm sido pouco valorizadas no curso. Feito isto, analisamos que tipo de relação se estabelece entre os futuros professores e o texto literário e como se dá essa relação junto as demandas acadêmicas. Assim, foi proposto, aos futuros pedagogos, que construíssem uma narrativa sobre o último livro literário que leram. Utilizamos como suporte metodológico a análise do discurso, através dos estudos de Bakhtin (2004), para a análise das narrativas. Para além dos pensadores citados, dialogamos com Halbwachs (1990), sobre memória; e Barthes (1977) sobre arte literária. Entre os principais resultados desta pesquisa, destacamos que a literatura pôde ser compreendida como uma fonte de saber estético que carece de ser valorizada na formação docente como potencial não só para reflexão sobre memória e identidade docente, mas também para a construção de saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura, Memória, Identidade, Formação docente.

1 Introdução:

No jardim da nossa memória existem muitas experiências, que nos constituem. Por ser assim, “Busquei em mim uma aranha branca que tecia e tecia sua teia no jardim da minha memória” (QUEIRÓS, 2012, p.34). Muitos rastos e teias, que indicavam aonde estava a “aranha branca” que tecia a essência do que sou, iniciavam seus caminhos desde a primeira página do livro e alcançavam o mais íntimo e profundo abismo do silêncio de mim.

Assim, nossos passos foram traçando caminhos – atalhos talvez – na formação docente. Inicialmente, para “ilustrar” esse caminho, é importante dizer que refletir sobre o processo de formação docente significa pensar: de que forma um professor se constitui como docente? Para tal, é importante salientar que nos referimos a uma formação que prepara um profissional que lida com o saber, e que ao mesmo tempo que ensina, aprende e também constrói novos saberes. Mas, que saberes são esses? São saberes construídos não apenas coletivamente como troca de experiências formativas, seja nos espaços da academia ou até na sua própria prática, mas também

¹ Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. E-mail para contato: luanasilva_ebi@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e docente pela UFRRJ. E-mail para contato: fabriciavellasquez@yahoo.com.br

individualmente, uma vez que em sua subjetividade este profissional se modifica enquanto tece sua prática docente reconstruindo, dessa forma, sua identidade.

Mas onde nasce a identidade do professor? Ao falar sobre a identidade docente, TARDIF (2010, p.69), argumenta que: “o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária”. Logo, a identidade docente tem raízes desde as experiências formativas vividas na família, e na formação escolar, mesmo que inconscientemente. Pois, a escola, esse espaço fomentador da prática educativa, onde passamos vários anos tecendo fios de memórias, pode ser importante para que um professor componha parte de sua identidade docente, assim também como as experiências formativas vividas na família e/ou em espaços outros, guardados no jardim de nossa memória.

Nesta perspectiva, o trajeto percorrido pelo docente em formação é tracejado em um lugar de conflito com suas memórias e impressões, como se, ao evocar suas memórias, pudesse preencher lacunas que vão surgindo a partir das percepções que atualmente são afloradas pela formação docente, pois todas as percepções trazidas até então passam a fazer fronteira com um território que, para este docente em formação, não é desconhecido, mas a partir deste momento é visto de um outro ângulo: o da formação docente.

E é deste ângulo que iniciamos essa pesquisa! Seguindo por um caminho outro, que chamarei de atalho, “no princípio vicejado, verde novo, era vida. Hoje, no teu verdume de verde me reverdeço” (QUEIRÓS, 2007, p.57). E neste verde iluminado, fiz dos meus retalhos um lindo vestido de palavras, com o qual caminho em constante formação na docência e na vida. Este atalho a que me refiro se materializa e se concretiza na literatura!

Eu venho seguindo os rastros da literatura desde a minha infância, porém, quando iniciei minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, em 2013, a literatura e a minha formação docente, até então seguiam dois caminhos distintos. No terceiro semestre do curso em 2014, iniciei minha trajetória como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. O subprojeto do qual eu participava era conduzido pela literatura; trabalhávamos memória e identidade por um viés literário em uma escola municipal de Seropédica, numa turma de educação infantil. Por se tratar de um programa baseado no tripé – pesquisa, ensino e extensão – eu, como bolsista, era conduzida a uma constante reflexão, que me possibilitou traçar caminhos entre a formação docente e a literatura.

O meu envolvimento com o Programa, particularmente com o subprojeto em que eu participava, me inseriu em um contexto em que me percebi sendo formada pela literatura dentro de minha própria formação docente. Foi como se eu tivesse encontrado no percurso que eu seguia

um atalho, uma trilha que me pareceu muito mais atraente do que o caminho que eu via pela frente. Então eu segui pelas veredas literárias, sem medo.

Por esse caminho, muitas inquietações surgiram... Pude refletir sobre muitas coisas que permeavam a formação docente na Universidade, me sentia privilegiada. Percebi que para a minha formação a literatura é importante, pois o meu contato com a arte literária, ainda na formação inicial, era pra mim muito significativo, não só por me tornar mais sensível às diversas situações que eu vivia cotidianamente na minha formação e na minha prática docente através do PIBID, mas também por me proporcionar experiências capazes de me fazer retomar memórias que são fundamentais na constituição da minha identidade docente.

Essas experiências me motivaram a investigar: Qual o tipo de relação que os futuros professores estabelecem com a literatura? O que eles leem? Como e quando leem? O que é o texto literário para esses futuros professores? E o que o texto literário representa para eles? E, assim, a partir das minhas experiências formativas, das minhas inquietações e reflexões, nasceu a pesquisa apresentada neste artigo.

2 Fio a fio: memórias e identidades na formação docente

A vida é um fio, a memória é seu novelo.
(QUEIRÓS, 2012, p.5)

Sabias palavras de Queirós: “a vida é um fio, e a memória é o seu novelo”. A memória é um singular tesouro, que protege em um novelo o que fomos, o que somos, e o que havemos de ser. Partindo desta perspectiva, abordaremos a questão da formação docente e o processo de construção de memória e de identidade dentro desse percurso, para tal, dialogamos com Halbwachs, (1990, p.16), que nos diz:

Se o que vemos hoje tivesse que tomar lugar dentro do quadro de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptariam ao conjunto de nossas percepções atuais. Tudo se passa como se confrontássemos vários depoimentos. É porque concordam no essencial, apesar de algumas divergências, que podemos reconstruir um conjunto de lembranças de modo a reconhecê-lo.

Neste sentido, trazendo a fala do autor para o contexto de nossas reflexões, o período de formação docente pode ser caracterizado por meio de um ciclo no qual memórias são confrontadas e reconstituídas por meio das vivências proporcionadas na formação docente, o que resulta na constituição do ser professor. São memórias essencialmente familiares a esse indivíduo, que agora são retomadas e reconstituídas a partir dos contextos que lhes são oferecidos, no decorrer de sua formação.

Ao mesmo tempo em que individualmente acontece esse processo de reconstituição de memórias, constrói-se uma memória coletiva, pois o saber docente é construído socialmente nos

espaços da academia, e fora dele, em práxis de experiências formativas. Neste sentido, é “como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias” (HALBWACHS, 1990, p.16), assim, as diversas vivências e experiências proporcionadas e compartilhadas na formação docente dão origem a memória de um grupo, pelo fato de que, a partir do momento em que, uma memória individual é revista ou evocada junto a um grupo, ela passa a ser uma memória coletiva, logo, por auxiliar na construção da identidade e dos saberes docente esse processo é fundamental.

Partindo desta perspectiva, compreendemos a importância de que se ofereçam aos docentes em formação contextos que viabilizem a possibilidade de que esse ciclo de reconstrução de memórias e construção de identidades sejam potencializados pela formação docente, de maneira que os saberes docentes nascidos a partir destas experiências sejam valorizados, Tardif (2010) faz definição dos diversos saberes que integram prática e formação docente, saberes esses com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.

O autor destaca que o saber docente é um saber plural formado de saberes oriundos da formação profissional, que são saberes construídos junto as instituições de formação de professores; saberes disciplinares, que são os saberes sociais definidos pela instituição universitária; saberes curriculares que correspondem aos discursos objetivos conteúdos e métodos a que os professores devem aprender a aplicar; e os experienciais que são saberes que os próprios professores desenvolvem durante a sua prática docente. Dentre estes, vale destacar os saberes experienciais que são os saberes que brotam da experiência e por elas são validados, segundo ele:

São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem por assim dizer a cultura docente em ação.” (TARDIF, 2010, p.49)

Os saberes experienciais são saberes que nascem a partir dos condicionantes da profissão docente; não nascem necessariamente a partir do momento em que o professor inicia sua prática profissional, mas também a partir do momento em que o indivíduo se dispõe a se formar professor, e passa a retomar experiências anteriores para conduzir sua formação e sua futura prática.

Nasce a partir das próprias experiências formativas, uma vez que, esse tipo de saber já faz parte da vida dos docentes em formação que já trazem durante a formação docente experiências que advindas de várias fontes, seja da experiência de vida, seja de sua própria

formação em curso, seja de suas vivências em sala de aula, nas trocas de experiências, nas experiências formativas, entre outras fontes de saber. São, pois, capazes de produzir para este docente em formação uma bagagem de saber bastante produtiva que será fundamental em sua futura prática docente e que também irá interferir na sua identidade profissional.

Quando esses saberes são valorizados ainda na formação inicial, essa formação pode ser potencializada, pois, o indivíduo inserido neste contexto formativo pode pautar sua relação com os demais saberes em sua própria experiência. Pois os saberes experienciais “não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais saberes, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2010, p. 54). Neste sentido, percebe-se o quanto esses saberes são influentes na identidade docente uma vez que é através desses saberes que este profissional vai construir certezas a respeito da prática educativa, neste contexto, embora todos os demais saberes sejam importantes, é através do saber experiencial que o docente vai criar uma relação íntima e subjetiva com a sua prática profissional.

3 Um rio por um fio: literatura na Pedagogia da Rural

Um riacho corre ligeiro entre o verde, lavando minhas saudades do mar.
Saudade lavada se torna mais alva, como a espuma do sabão. E as águas
cantam uma cantiga molhada e clara que só o silêncio da memória escuta
(QUEIRÓS, 2012, p.10).

Os saberes docentes podem ser comparados a um rio gerado por diversas fontes, muitas dessas fontes nascem numa formação anterior, nas primeiras experiências escolares, e/ou, em outras, que só a memória de cada docente pode revelar. Como nos confirma TARDIF (2010, p.64) “vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita, ou situados fora do trabalho cotidiano”. Dentre essas fontes, a instituição de formação tem um papel importante, pois será na instituição e através dela que o docente em formação vai guiar seus passos em direção a sua futura prática, trançando caminhos cujos passos serão por ela iluminados neste trajeto em que o objetivo é se constituir professor.

Neste sentido, manifesta-se a importância do papel da instituição formadora como mediadora da maneira pela qual o docente em formação vai lidar com os saberes viabilizados por meio dela. Vale ressaltar que a instituição também tem um papel importante na valorização dos saberes construídos pelos próprios docentes em formação. Esta perspectiva se baseia no fundamento de que o percurso da formação docente se dá, por meio de um processo de construção de memória e de identidade, por meio do qual o professor em formação constrói saberes diferentes dos saberes curriculares, ou seja, é um saber construído subjetivamente “como

núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (TARDIF, 2010, p. 54). Esse processo é mediado por meio de sua própria vivência e experiências que podem advir de diferentes fontes, resultando na construção de um saber diferente dos saberes curriculares, são saberes que não substituem os saberes curriculares, mas que contribuem para que estes sejam reavaliados e então ganham novos significados dados pelo próprio docente em formação a partir de sua experiência e história de vida.

Esse é um dado que não pode ser rejeitado por parte da instituição formativa, pois socialmente ela é aceita e vista como a responsável por “legitimar” esse saber e é através dela que diferentes fontes podem contribuir para construção desses saberes, somente por meio dessa visão é que a formação docente poderá ultrapassar os limites, definidos através dos currículos que devem ser seguidos pelas instituições. Como também pontua Nóvoa:

É importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional.”(2009, p.39).

Trata-se de não descartar que esse docente em formação é também um produtor de conhecimento, e que para ele é de suma importância experiências formadoras que valorizem sua história de vida, considerando que o cerne da identidade profissional docente não cabe nos limites definidos pelo currículo.

Essas experiências formadoras devem ser dotadas de sentidos, lingua(gens), e significados enraizados na experiência de vida do docente em formação. Neste sentido, analisamos de que maneira essas experiências têm sido valorizadas junto a matriz de disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Para tal análise, destacamos duas disciplinas oferecidas pelo curso de Pedagogia da Rural, nas quais, pelo programa analítico é provável que o aluno tenha podido refletir sobre alguns pontos tratados na presente pesquisa de maneira direta ou indireta.

A Disciplina de Tópicos especiais em Educação e formação docente é uma disciplina que busca discutir temas sobre formação docente, sua origem e determinantes. Na disciplina pode-se discutir um pouco sobre a memória docente e sua importância na constituição do ser professor. Ao final da disciplina há a proposta de elaboração de um portfólio composto por toda a trajetória escolar e acadêmica levando os alunos a refletirem sobre como suas próprias trajetórias interferem na formação e futura prática docente.

Outra disciplina que podemos destacar é a disciplina optativa de Educação, formação docente e (auto)biografia. O aluno que opta por cursar essa disciplina é levado a refletir um pouco

mais sobre sua autobiografia, sua história, discutindo e refletindo sobre as narrativas docentes de forma mais profunda.

Tais disciplinas são importantes para a formação docente pois são um meio pelo qual os docentes em formação podem ter, no curso, a oportunidade de refletir sobre como a identidade e a memória docente são importantes na constituição do ser professor; entretanto, não basta apenas refletir sobre como se constituem professores, Segundo Nóvoa:

A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (2009, p.40).

Assim, é necessário fazer com que este docente em formação crie o hábito de refletir sobre sua prática lançando mão não apenas de conhecimentos disciplinares e curriculares, mas também sabendo articular esses conhecimentos, aos seus próprios saberes, e não distanciando sua prática dos saberes que adquire fora dela. Neste sentido, vivenciar práticas de articulação dos diversos saberes, ainda na formação inicial pode ser fundamental nas práticas futuras.

4 Doce docência: a literatura como caminho

A literatura é feita da fantasia concretizada pela palavra. Sem se contentar com o real, a fantasia adjetiva o mundo tendo como estrela-guia a busca da beleza. A literatura confirma que “o belo é bom”. Conversamos com a beleza desprovidos da solidão. Não se está só quando o mais definitivo dos diálogos acontece: o real e o ideal conversam sucessivamente no silêncio de nós (QUEIRÓS, 2007, p.13-14).

A literatura nos permite ver o mundo através das lentes da beleza e da fantasia. Neste contexto, a fantasia se materializa por intermédio da palavra, caracterizando o cerne da arte literária. Por meio da literatura é possível experienciar um diálogo entre o real e a fantasia. Isso significa dizer que a obra literária não se resume em uma composição de palavras apenas organizadas de forma criativa, pois toca a nossa realidade uma vez que nos permite refleti-la por meio do que é belo. O contato com a literatura permite o diálogo e o confronto, como se cada palavra conversasse com o leitor. A exemplo do que se pretende esclarecer, QUEIRÓS (2007, p. 53) afirma que:

Nenhuma palavra vive sozinha. Toda a palavra é composta. Se escrevo mar, nessa palavra rolam ondas, viajam barcos, cantam sereias, brilham estrelas, algas, conchas e outras praias. Se digo pai, é aquele que me ama ou aquele que não conheci ou aquele, ainda, que me abandonou. Toda palavra brinca de esconder outras palavras. Quando se lê uma palavra o coração escreve mais outras.

Observa-se nas palavras de QUEIRÓS, o dialogismo a que se refere Cabral (2010, p. 43) quando diz que:

Na literatura a comunicação estética realiza-se por meio do dialogismo. Pode se afirmar que essa realização ocorre de forma análoga ao processo de interação verbal na linguagem do cotidiano. Assim como não existem enunciados cristalizados na corrente viva da fala, não existem enunciados acabados em uma obra literária.

Desta forma, por se nutrir de palavra e de linguagem, a literatura estabelece com o leitor um diálogo diretamente ligado ao seu contexto de vida, levando-o a buscar memórias e reorganizar suas ideias e seus conceitos a respeito da realidade em que está inserido, tocando sua subjetividade, despertando vivências e possibilitando reflexões sobre o presente, o passado e o futuro.

Uma palavra pode abrigar muito mais do que se imagina, e a literatura traz em si um mundo, que toca a cada um de uma maneira muito íntima. Todo contexto que ela produz através das palavras permite ao leitor encontrar um lugar no texto, pois “ler é uma interação [...], o leitor preenche as lacunas no texto reduzindo suas ‘indeterminações’” (HUNT, 2010, p.153). Deste modo, a literatura pode levar o seu receptor a rever seus conceitos por meio de uma reflexão concedida através da estética literária.

Assim, a literatura é capaz de fazer com que o leitor associe as experiências do mundo literário através da fantasia, com suas experiências reais, e esse momento de reflexão literária passa a integrar uma experiência de vida do leitor, experiência essa vivida e revista por um viés literário, por uma visão mais sensível e crítica em relação ao que foi vivenciado em um momento anterior. Segundo Vygotsky (1972, apud COELHO 2000, p.27):

Toda operação mental compõe-se sempre de elementos tomados da realidade, isto é, extraídos da experiência anterior do homem. [...] A fantasia é o elemento ordenador da realidade, tal como aparece para o sujeito. [...] Existe uma dependência dupla e recíproca entre imaginação e realidade” [...] A emoção une e combina representações divergentes da realidade.

Desta forma, a literatura pode nos levar a problematizar o real, pois ela pode fazer com que o leitor possa refletir sobre a realidade por meio da fantasia, já que a fantasia não se distancia da realidade, mas se torna tão próxima a ponto de levar o indivíduo a problematizá-la, a refleti-la por outro ângulo através da literatura. Assim, se manifesta a beleza da literatura como arte, pois é possível compreender que a literatura jamais se apresenta ao leitor de uma maneira neutra. HUNT (2010, p. 137) observa que “o modo como os textos são organizados e nosso entendimento dessa organização exercem um efeito profundo sobre como vemos o mundo”, e, por essa característica, a obra literária pode ser considerada uma fonte de saber estético, pois, através dela o leitor se insere num contexto que o permite apreciar sua realidade e seus conceitos sobre o mundo de maneira mais cuidadosa e sensível através da arte. Segundo Fischer (1963, p. 54-55):

A arte pode levar o homem de um estado fragmentário para um estado de ser total e integrado. A arte permite ao homem compreender a realidade; não apenas o ajuda a suportá-la como lhe aumenta a sua determinação de a tornar mais humana e mais digna do gênero humano.

Partindo desta perspectiva, a arte pode levar o indivíduo que a ela aprecia a ter uma nova concepção a respeito da realidade, fazendo com que ele se perceba como integrante da mesma e a partir dessa percepção ele se torna sensível ao contexto em que está inserido. Logo, é possível trazer o enfoque das presentes reflexões para o contexto da formação docente, pois, podemos afirmar que quando essa experiência literária é vivida por um professor é possível que dessa experiência ele possa problematizar situações que vive cotidianamente em sua prática. Desta forma, acredita-se que a partir das experiências literárias seja possível mobilizar saberes na prática educativa.

5 Narrativas docentes: memórias do último livro

[...] Ler era como pedir emprestado o olhar do escritor, mas não eram minhas as meninas dos seus olhos. Só se vê com os próprios olhos. Jamais vou saber se o azul da fantasia é o mesmo azul para todos (QUEIRÓS, 2007, p.31).

O trecho acima é parte do texto que compôs o instrumento de pesquisa da presente análise. A partir da leitura de um pequeno texto de Queirós, foi proposto aos alunos do curso de Pedagogia da UFRRJ - Campus Seropédica, escreverem uma narrativa sobre o último livro de literatura que leram. Foram distribuídos aproximadamente 120 formulários entre o segundo semestre de 2016 e o primeiro de 2017, destes tivemos retorno de 20 formulários dos quais analisamos os dados de todas as turmas, exceto da turma de 1º período, a qual nenhum aluno retornou o formulário. Como afirma Queirós, jamais vamos saber se o azul da fantasia é o mesmo para todos, mas, através dessa pesquisa, é possível analisar se esse azul pode ser visto pelos alunos de Pedagogia da Rural, nos textos e contextos da formação docente.

Utilizamos como suporte metodológico a análise do discurso francesa, através dos estudos de BAKHTIN (2004), desta forma me baseio no conceito de discurso e de enunciado, apresentados segundo o autor, para fazer análise das narrativas elaboradas pelos alunos do curso de Pedagogia, a presente análise resultou em quatro categorias analíticas, que foram identificadas através dos discursos analisados, das quais um recorte será apresentado nesta seção a partir da perspectiva analítica de cada categoria:

a) A relação que os docentes em formação estabelecem com o texto literário;

Em algumas narrativas, foi possível perceber uma relação pessoal com o texto literário, e muitos alunos descreveram que através das experiências literárias foram de encontro a sua própria realidade, como é possível destacar na narrativa a seguir:

O último livro que eu li foi muito diferente dos que eu estou acostumada a ler. Gosto muito de romance, dramas e biografias, porém, esse livro, apesar de ser inspirado na história de um homem, foi uma viagem pelo mundo das ideias, das filosofias, do amor ao próximo, da vida em sociedade, da guerra entre o que você é e quem você quer ser. (grifo meu) O vendedor de sonhos de Augusto Cury é um livro que incentiva o leitor a refletir sobre sua vida, sobre os seus conceitos, seus costumes, suas crenças e muitas outras questões que envolvem a razão e a emoção. Em relação a mim, quando estava lendo me senti como se estivesse descobrindo outras partes do meu ser, em relação a opiniões, sentimentos e reações (5º período).

Nas palavras acima, é possível perceber que através do texto literário os professores em formação podem produzir o sentido do texto a partir de sua própria realidade, repensando os conceitos que trazem a respeito de si e do meio em que estão inseridos. Neste sentido, o texto literário dá abrigo para reflexões que muitas vezes os próprios contextos da formação docente não permitem. Segundo Hunt (2010, 110-111):

O leitor traz para os livros: a atitude para com eles; as atitudes para com a vida; o conhecimento e a experiência com os livros; o conhecimento e a experiência com a vida; a formação e preconceitos culturais; a raça, classe, idade e atitude sexuais... e inúmeros outros pormenores de personalidade, formação e educação.

Ou seja, o leitor traz para o livro uma bagagem do que ele é como pessoa. E a exemplo disso, o trecho em destaque na narrativa acima revela o quão importante é essa experiência, pois a mesma traduz uma reflexão sobre a vida, sobre o que ele é e o que pretende ou gostaria de ser através do exercício da liberdade de pensamento.

O texto literário permite ao leitor, sobretudo um encontro consigo mesmo, de forma que possa olhar para si mesmo e refletir sobre sua própria individualidade, o que pode despertar em si uma sensibilidade em relação à individualidade do outro. Esse exercício é de suma importância para o professor em formação, uma vez que, na prática docente, embora trabalhe o coletivo, o profissional docente terá de ser capaz de lidar com seus alunos de acordo com a individualidade de cada um, ou seja, deverá conhecê-los. Segundo Tardif (2010, p. 267):

A disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos num agregado indistinto e pouco fértil para a adaptações de suas ações. [...] A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência.

Neste sentido, compreendendo a literatura como uma fonte de saber experiencial, acredita-se que inserir os futuros professores em contextos de leituras literárias pode torná-los mais sensíveis no que concerne a conhecer seus alunos em suas individualidades, de modo a levá-los a adquirirem mais manejo na prática de sua ação pedagógica.

b) A relação que estabelecem entre os textos acadêmicos e outros textos (literário);

Foi possível perceber, em algumas narrativas, que entre a leitura dos textos literários e os textos acadêmicos os docentes em formação dão prioridade aos textos acadêmicos. Alguns alunos lamentam o fato de que a academia não dá espaço para a leitura dos textos literários, como nos mostra a narrativa a seguir:

O último livro que li foi o guardião, de Nicholas Sparks. Conta a história de uma mulher que recebe um cachorro de presente e este ajuda muito a mulher que sofre perseguição e violência doméstica. Não consigo ler nenhum livro na universidade! Isso é uma pena. Obs: Livros que não sejam acadêmicos (grifo meu) (7º período).

De fato, a vida acadêmica nos coloca a necessidade de muita dedicação e renúncia, e são muitas demandas das quais os docentes em formação devem dar conta. São várias disciplinas e atividades acadêmicas as quais exigem bastante tempo desses futuros professores. Mas pensando na constituição do profissional pedagogo: o que de fato esse profissional vai mobilizar para construir sua prática? Será que a prática desse profissional se limita ao que a matriz curricular do curso contempla? Ou melhor, será que os saberes valorizados pela academia são suficientes à prática educativa?

Pensando em responder essas questões me apoio em Tardif (2010) para argumentar que, embora as demandas propostas aos professores em formação sejam importantes para suas práticas futuras, elas não contemplam todas as necessidades da profissão. Como vem sendo tratado neste trabalho o profissional professor mobiliza, em sua prática, diversos saberes que extrapolam os saberes que são valorizados pela academia. Ressalto que a maioria das necessidades da prática docente exigem do professor que se ele também apoie em seus saberes experienciais.

Tardif (2010) analisa a Pedagogia como uma “tecnologia da interação humana”. Desta forma, nos mostra que diferentemente de um contexto de produção industrial, por exemplo, o trabalho do professor tem com objeto, em verdade, sujeitos: seres humanos em sociedade. Por esse motivo, exige do profissional docente saber muito mais que uma técnica de ensino baseada apenas em fundamentos científicos. Trata-se de um ofício que expõe ao profissional a interação humana como sua intervenção de trabalho. Segundo ele:

Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel;

deve ser capaz de identificar comportamentos e modifica-los até certo ponto. O “saber ensinar” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes (TARDIF, 2010, p.178).

Logo, se ensinar exige do profissional professor uma pluralidade de saberes, que não se limitam apenas aos saberes curriculares e disciplinares, a formação docente tem a necessidade de valorizar os saberes advindos também da experiência. Neste sentido, percebemos com base nas próprias narrativas dos professores em formação que a rotina acadêmica muitas vezes maçante, infelizmente, não valoriza tudo o que os professores necessitam para que efetivamente, estejam prontos para o exercício da prática educativa, pois muitas vivências (neste caso as literárias), que são fonte de saberes experienciais, não são proporcionadas aos professores em formação.

Compreendemos que se trata de um dado muito grave, como pontua Tardif (2010), tendo em vista que os saberes docentes não possuem uma unidade epistemológica, isto é, não se limita a uma base única, não há uma única teoria científica que atenda a pluralidade do saber docente. E isso porque, ainda segundo o autor, a prática docente é permeada de diferentes situações em que cada uma exige do professor uma determinada ação que conduz este profissional a mobilizar diferentes saberes. Segundo Tardif (2010, p. 180):

Se não sou capaz de estabelecer a diferença entre uma norma, um fato, um afeto, um papel social, uma opinião, uma emoção, etc., sou um perigo público numa sala de aula [...] uma das missões educativas das faculdades de educação seria a de enriquecer essa capacidade de discernimento, fornecendo aos alunos uma sólida cultura geral que teria justamente como base a descoberta e o reconhecimento do pluralismo dos saberes que caracteriza a cultura contemporânea e a cultura educativa atual.

Partindo desta perspectiva, compreendemos a literatura como uma importante fonte de saber experiencial aos professores, justamente por trazer como núcleo vital a linguagem. Segundo Hunt (2010 p.155), “as associações entre linguagem e pensamento linguagem e educação, linguagem e socialização são reconhecidas”. E a linguagem está também fora do padrão normativo justamente porque desconstruída e, por isso, também, reflexiva.

c) O entendimento que os alunos têm sobre o que é o texto literário;

Foi possível observar que alguns alunos não manifestam o entendimento sobre o que é o texto literário, pois o formulário aplicado na pesquisa pedia aos estudantes de Pedagogia uma narrativa sobre o último livro de literatura que tivessem lido, e estes descreveram livros acadêmicos e/ou de outra natureza em suas declarações, tal como mostra a narrativa a seguir:

O último livro que li, cujo título é “Desnudando a educação sexual”, escrito por Claudia Bonfin (2012), me trouxe importantes reflexões e esclarecimentos. Assim considero-o um ótimo livro. A autora expõe conceitos relacionados a educação sexual, como o de sexo e sexualidade entre outros, e ainda sugere

atividades pedagógicas para se trabalhar na escola. Assim o objetivo do livro é contribuir para uma educação sexual emancipatória, que passe pela escola pela família e pela sociedade (5º período).

A partir da análise das narrativas acredita-se ser importante, neste trabalho, definir o que é literatura, pois esta pesquisa se articula na perspectiva de que a literatura pode ser importante nos contextos da formação docente. Se existem docentes em formação que descrevem textos acadêmicos como texto literários é importante definir a distinção entre textos literários e outros tipos de textos. Segundo Hunt (2010), as definições de literatura podem ser separadas em características, normas culturais e segundo os usos que os indivíduos dão ao texto. Segundo ele:

A primeira distinção é entre o que geralmente se pensa ser a literatura e o que ela, em termos lógicos ou conjecturais, pode ser. Quando comparada a outros textos, considera-se a literatura “mais elevada”, “mais densa”, “mais carregada”, “especial”, “a parte” e assim por diante. Considera-se também que ela seja o “melhor” que uma cultura pode oferecer (HUNT, 2010, p. 83).

Nesta perspectiva, percebemos que a literatura se difere de outros textos por trazer uma bagagem especial. Não é um texto que traz ideias fechadas, é um texto que se completa e se dota de sentido através do leitor, ou seja, é no olhar do leitor que se completa o sentido da obra literária, e isso a faz especial. Completude e incompletude se fazem presentes num único livro.

Como conceitos específicos, os textos artísticos também possuem características próprias. Dentre elas, destacamos: a literariedade, considerada presente em um texto a partir do momento em que, em contato com o texto literário, o leitor se encontra no texto pela fuga possível propiciada pelas palavras; a exemplaridade – contextos literários que servem de exemplo para o leitor, de forma que este ligue as experiências literárias a sua própria realidade, sem sair do mundo textual; e a ficcionalidade – elementos do texto a partir dos quais o leitor faz ponte com a realidade em que está inserido, podendo refleti-la através do imaginário.

Para Hunt (2010), é mais importante o valor que se atribui ao texto do que as características que ele possui, pois ao passo que em outros tipos de textos o remetente e o destinatário são claramente definidos em primeira e terceira pessoa, no texto literário não é necessariamente assim. Entretanto, embora essa seja uma distinção marcante entre o texto literário e outros textos, não significa que a partir desta característica se pode definir o texto literário, pois o contexto cultural é que tem podido determinar a possível classificação do texto literário. Neste sentido, as próprias narrativas dos docentes em formação que contribuíram para esta pesquisa podem servir de exemplos para que se possa definir o texto literário.

d) A não memória ou não leitura do texto literário

Em algumas narrativas, os docentes em formação argumentam que não se lembram do último texto literário que leram, o que deixa claro a não leitura do mesmo há um tempo relativamente importante; e alguns ainda argumentam que desde que ingressaram na

universidade não têm tempo para ler textos literários, ou que iniciaram mas não puderam terminar a leitura. Como podemos ver na narrativa a seguir:

Sou do curso de Licenciatura em Pedagogia e estou no sétimo período. Mas infelizmente por excesso de textos acadêmicos, não tenho muito tempo para ler outros livros que não sejam de Pedagogia ou do educador que será tratado e pesquisado na minha monografia; Paulo Freire. Estamos sobrecarregados de textos acadêmicos, Não me lembro o último livro de literatura que li. Infelizmente, essa é a realidade da universidade. Ela nos sobrecarrega de textos acadêmicos. A universidade precisa ser mais azul para todos nós (7º período).

A partir da análise da narrativa acima, percebemos que o contato desses docentes em formação com a literatura não acontece há muito tempo, ou acontece de forma descontínua, devido às demandas da vida acadêmica. Por se tratar de professores em formação, acredita-se ser importante o contato com a literatura não só por todos os motivos já pontuados neste trabalho, mas sobretudo por se tratar de uma experiência de linguagem, necessária, pois, à própria formação como professores. Segundo Summerfield (apud HUNT, 2010, p. 159):

Ao animar a imaginação a literatura é vital e indispensável [...]. É potencialmente o aspecto mais educativo do nosso trabalho [...]. É um fato notório, porém pouco reconhecido, que à medida que ficamos mais velhos nossa linguagem tende a ficar cansada e enfasiada, mais aproximada e generalizada, menos sensível intimamente à experiência, menos individual menos vívida.

Partindo desta perspectiva, é possível refletir sob a lógica de que se os futuros professores não se percebem inseridos em um espaço de formação que valorize, em sua matriz curricular, experiências de linguagem por meio da literatura, as considerações apontadas por Summerfield podem vir a se tornar evidentes na vida desses docentes em formação. Ou, ainda, pode ser possível considerar que inserir esses docentes em formação em contextos de manifestações de linguagem literária pode levá-los a se tornarem mais sensíveis às experiências, além de poderem aprimorar seus próprios contextos de linguagem, artística ou não. Isso pode vir a refletir na efetiva prática educativa na qual futuramente estarão inseridos. Segundo Tardif (2010, p. 283):

Os currículos universitários ainda são demasiado fragmentados, baseados em conteúdos demasiados especializados, oferecidos em unidades de ensino de curta duração e sem relação entre elas, com pouco impacto nos alunos.

Percebe-se que estes docentes em formação reconhecem de forma direta ou indireta que a literatura é importante no processo de formação docente, e que estes também reconhecem na literatura uma possibilidade de formação estética, apesar da constatação do pouco contato neste mesmo período de Universidade.

Nesta perspectiva, é possível observar que a forma a qual a matriz curricular do curso vem sendo conduzida pode ser repensada para mais bem se adequar às necessidades da formação docente desses futuros professores, e, para, além disso, atender também às necessidades da

prática educativa, sobretudo na perspectiva da formação estética literária que vem sendo deixada de lado para dar lugar a outros conteúdos, bem como à linguagem acadêmica a qual é privilegiada nesse espaço.

Conclusão

Por meio do desenvolvimento deste trabalho e das narrativas dos próprios futuros entendemos que a literatura pode, sim, ser associada ao campo pedagógico, como uma fonte de saber estético aos professores; pois se trata de uma experiência que pode levar o indivíduo a mudar a forma como vê o mundo e a realidade em que está inserido através da arte.

Neste sentido, associar a literatura ao campo pedagógico pode levar os professores e/ou futuros professores a aplicarem saberes estéticos em sua prática profissional, podendo desta forma visar as diferentes situações que circundam a prática educativa de maneira mais sensível.

Desta forma, é válido lembrar que o saber estético é reconhecidamente necessário à prática educativa. Segundo Freire (1996, p. 20): “não é possível também formação docente indiferente à boniteza [...] não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético.” A partir de tal consideração, evidencia-se o quanto o contato com as experiências estéticas na formação docente é importante.

Nesta pesquisa, compreendemos que a formação docente - neste caso, a do Curso de Pedagogia da UFRRJ - não atende às necessidades formativas dos alunos no que diz respeito aos saberes experienciais obtidos por meio da estética literária. Sobretudo, essa pesquisa revela que os próprios alunos se percebem carentes desse espaço de formação dentro da presente instituição, pois estes futuros professores demonstraram que desejam que a matriz curricular do curso seja mais eficiente no atendimento dessas necessidades formativas.

Referências

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2 ed, ver. Campinas SP: editora da Unicamp, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte conhecimento e vida*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia saberes necessários a prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Lisboa: ulisseia, 1963.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA. São Paulo, v. 14, n. 2, p.3-11, 2000.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. 2 ed. São Paulo: vértice, 1990.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. ed. rev. São Paulo: cosacnaify, 2010.

NÓVOA, António. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *O fio da palavra*. Rio de Janeiro: Galera record, 2012.

_____, Bartolomeu Campos de. *Para ler em silêncio*. São Paulo: moderna, 2007.

SILVA, Márcia Cabral da. *Infância e literatura*. Rio de Janeiro. EdUERJ, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11 ed. Petrópolis, Rj: vozes, 2010.



Estágio supervisionado de literatura na EJA: reflexões sobre a abordagem do conto popular

Paulo Ricardo Ferreira Pereira¹
Ranna Katianny dos Santos Rodrigues²
Aluska Silva Carvalho³

RESUMO

Este trabalho insere-se no escopo das discussões sobre formação inicial de professores. Ao focalizarmos o estágio supervisionado de literatura como determinante para a constituição do futuro docente, objetivamos refletir sobre uma experiência educacional com o gênero literário Conto Popular, desenvolvida em uma turma do 1º ciclo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no estado da Paraíba. Considerando o espaço das discussões sobre a EJA nos currículos dos cursos de Letras, reconhecemos como objetivos específicos: a) apresentar o processo de planejamento das aulas desenvolvidas; b) refletir sobre a recepção das aulas com o conto popular por parte dos alunos e c) apontar as dificuldades educacionais encontradas na EJA. Teoricamente, partimos das contribuições teóricas de Jauss (1994), Zilberman (1988), Cândido (1989), Menegolla e Santana (2003), Ayala (2003), Lima e Pimenta (2004), dentre outros. Acreditamos que as discussões que constituem este estudo podem contribuir para uma abordagem da leitura literária no contexto de ensino-aprendizagem da EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos (EJA); Estágio supervisionado; Experiência literária; Conto popular.

1 Introdução

Este trabalho soma-se ao quadro de inquietações sobre formação docente inicial, especificamente com relação ao contexto de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa. Sinalizamos a importância desse momento que propicia a articulação entre a teoria e a prática que constitui ações do cotidiano escolar. Com relação a isso, concordamos com Moreno, Lima e Carneiro (2014, p. 2), quando destacam que “o estágio tem a função de aproximar o estagiário da realidade escolar e fazê-lo refletir sobre a relação teoria x prática”, i.e., “[...] é através do contato com prática de estágio que os acadêmicos/estagiários aperfeiçoam, ou seja, articulam a formação científica em consonância com a formação prática.”

Nessa direção, refletimos sobre o processo de ensino-aprendizagem no contexto da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) por meio do estágio supervisionado de Literatura, especificamente, na abordagem da leitura literária. Consideramos pertinente pensar sobre esse processo de estágio supervisionado nesse contexto, pois, particularmente, entendemos que a

¹Mestrando em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: paulobtw@live.com

²Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: k.rodrigues69@hotmail.com

³Doutoranda em Estudos Culturais e de Gênero pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail para contato: aluska.silva@yahoo.com

EJA, enquanto uma das modalidades de ensino e aprendizagem, demanda práticas pedagógicas outras das que são realizadas no ensino regular (ALMEIDA, 2016). Para essa autora, as ações educacionais realizadas nessa modalidade de ensino distinguem-se dos processos didáticos e metodológicos que caracterizam outras modalidades, particularmente, e do modo como os atores educacionais identificam as especificidades desses alunos, que, geralmente, são marcados pela diversidade de faixa etária – jovens e adultos – e de interesses e papéis sociais diversificados. Portanto, acreditamos que é uma modalidade de ensino que necessita de maiores discussões, tanto nas grades curriculares dos cursos de formação docente como nos campos investigativo-epistemológicos.

As reflexões que constituem o trabalho em tela partem de uma das ações desenvolvidas no contexto de estágio supervisionado de Literatura. Por essa razão, elegemos como objetivo geral refletir sobre uma experiência educacional com o gênero literário Conto Popular, desenvolvida em uma turma do 1º ciclo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no estado da Paraíba. Para isso, reconhecemos como objetivos específicos: a) apresentar o processo de planejamento das aulas desenvolvidas; b) refletir sobre a recepção das aulas com o conto popular por parte dos alunos; c) apontar as dificuldades educacionais encontradas na EJA.

Para a realização deste trabalho, partimos de considerações teóricas sobre planejamento de aulas, leitura literária e gênero literário Conto Popular. No primeiro plano conceitual, entendemos o planejamento de aulas a partir das contribuições de Luckesi (2011) e Menegolla e Santana (2003), isto é, enquanto um processo crítico, intencional e dinâmico, pois envolve a participação dos atores educacionais que compõem a comunidade escolar e se adapta ao contexto real dos estudantes. Ainda fundamentados nesses autores, reconhecemos que esse entendimento possibilita ao professor - no caso, aos estagiários - selecionar e organizar os conteúdos mais significativos para a turma, além de ajudá-lo a definir os objetivos pretendidos que correspondam aos interesses dos alunos e a selecionar, também, os procedimentos e recursos adequados para desencadear um ensino-aprendizagem profícuo ao contexto de atuação docente.

No segundo, a partir de Zilberman e Silva (1988) e Yunes (2002), compreendemos a leitura literária como um processo interacionalmente complexo entre autor-obra-leitor, que movimenta aspectos cognitivos, linguísticos, culturais, sociais, dentre outros. A partir dessa compreensão conceitual, focalizamos a experiência da leitura literária (YUNES; OSWALD, 2003) na EJA, tendo em vista que, geralmente, a prática de leitura realizada nesta modalidade é concebida “como uma prática sistematizada, preocupada, sobretudo, com proposição de modalidades de leitura que levassem o aluno a realizarem [sic] a decodificação e a “compreensão” de algumas passagens do texto, distante da conquista da leitura como prática social” (SANTOS, 2017, p. 180).

No terceiro, por compreendermos a leitura literária numa perspectiva complexa (MORIN, 1990), elegemos o Conto Popular, visto que os alunos demonstraram oralmente maior afinidade e interesse com relação a esse gênero literário. Ancoramos nas considerações de Ayala (2003), Guesse e Volobuef (2007), Lopes (2014) e Lima (1985) sobre os seus aspectos característicos (linguístico-textuais), entendimento conceitual, relação com a oralidade e os contextos de produção/circulação, assim como reconhecemos a sua importância para o desenvolvimento e a manutenção da herança cultural para a sociedade.

Partindo do alinhamento desse construto teórico, visualizamos que as aulas ministradas pelos estagiários foram desenvolvidas com o objetivo de fomentar nos alunos o gosto e o prazer pela leitura literária, na medida em que entendemos que, assim como afirma Candido (1989), a Literatura é, ou ao menos deveria ser, um direito básico do ser humano, pois atua diretamente na formação dos sujeitos sociais. Além de possibilitarmos experiências literárias, visto que a maioria dos estudantes alegou que não tinham contato com obras literárias.

Na seção seguinte a esta introdução, na qual apresentamos a gênese do trabalho e o aporte teórico eleito, ampliaremos as reflexões sobre o *lôcus* em que o estágio supervisionado de literatura foi desenvolvido, de modo a evidenciar o espaço que circunda a instituição escolar, a composição da turma e os procedimentos didático-pedagógicos. Na sequência, refletimos sobre o planejamento das aulas de literatura e a recepção (JAUSS, 1994) demonstrada por parte dos alunos. Por fim, tecemos as considerações finais. É essa disposição que articula o presente trabalho.

2 Contextualização do *lôcus*: espaço, turma e procedimentos didático-pedagógicos

O estágio supervisionado de literatura foi realizado em uma instituição escolar pública, situada no Estado da Paraíba. A escola está inserida em um bairro marcado pela fragilidade socioeconômica e pela lacuna de políticas sociais, de modo a ser vista sob um prisma estigmatizado. Com isso, percebemos que há uma atmosfera psicológica negativa que circunda os alunos, o que pode promover o desinteresse escolar, a descrença em si mesmo, a baixa autoestima, dentre outros fatores e condicionantes que também impactam no processo educativo.

Nessa instituição, as ações que constituem o processo de estágio supervisionado foram pensadas e realizadas em uma turma do 1º ciclo da EJA, que corresponde ao 6º e 7º anos da educação regular. Além da atmosfera psicológica evidenciada, o perfil constitutivo da turma é marcado pela diversidade, possuindo alunos de 16 anos até 50 anos, com a maioria em situação de trabalho – em casa e/ou fora de casa – durante o dia.

O estágio supracitado foi realizado após o estágio supervisionado de língua portuguesa. Por essa razão, já tínhamos certo conhecimento sobre a dinâmica da escola e da turma. Do ponto de vista didático-pedagógico, escolhemos trabalhar com a literatura oral, especificamente, com o conto popular (GUESSE; VOLOBUEF; 2007). Se fizéssemos um levantamento sobre a presença da cultura popular, e, especificamente, da literatura oral no currículo do ensino básico, descobriríamos que ela quase não é referida e quando aparece é geralmente na semana do folclore. As adivinhas, parlendas, cantigas e tantas outras manifestações são vistas quase sempre como coisas do passado, muitas vezes a concepção que se tem é de resgate de algo que já teria morrido. Dessa maneira, o aluno não consegue vislumbrar toda a dinâmica da cultura popular, seu fazer e refazer-se cotidiano no seio de determinados grupos ou comunidades (AYALA, 2003).

Por esses motivos, os objetivos planejados para o estágio de literatura na EJA foram: (i) conhecer a realidade do ensino da EJA no que se refere aos conhecimentos literários; (ii) apresentar um conceito de Literatura, segundo Antonio Candido; (iii) compreender Cultura e Conto Popular; (iv) explorar a Literatura oral; (v) resgatar memórias culturais; (vi) vivenciar, através da intervenção didática, novas experiências profissionais. Objetivamos mostrar para os alunos que a cultura é algo intrínseco à sociedade e que está viva, assim como nós estamos. Gostaríamos de valorizar o que é nosso e observar se na comunidade onde a escola está inserida há contadores de história, se há alguma memória coletiva que não tem tido o devido espaço para se fazer notar etc.

Nessa perspectiva, consideramos para o planejamento da atuação docente um levantamento indiciário com a turma sobre as manifestações culturais que caracterizam a comunidade em que eles estão inseridos/transitam. Portanto, fizemos uso apenas de material teórico para apresentar conceitos como literatura, literatura oral, cultura popular, folclore, conto popular, história de Gonçalo Fernandes Trancoso, comunidade narrativa etc. (AYALA; AYALA, 1987; CANDIDO, 1989; LIMA, 1985). Tais conceitos foram de extrema importância para que os alunos conhecessem, teoricamente, um pouco sobre a literatura popular.

Na seção seguinte, a partir dos fundamentos eleitos e do espaço para desenvolvimento das atividades, refletimos sobre a abordagem do conto popular na EJA, de modo a evidenciar o planejamento das aulas e a recepção⁴ (JAUSS, 1994) por parte dos alunos. É essa articulação que desenvolve a seção seguinte.

⁴ A teoria estético-recepcional, a qual nos ancoramos nesse estudo, é constituída por sete teses (VI-XII): historicidade da literatura, horizonte de expectativas, distância estética, relações atuais do texto com a época de sua publicação e os aspectos diacrônico, sincrônico e relacionados (JAUSS, 1994). Os pressupostos dessa abordagem vislumbram um sujeito leitor ativo.

3 Reflexões sobre a abordagem do Conto Popular na EJA: planejamento de aulas e recepção por parte dos alunos

De início, para a realização do Estágio Supervisionado de Literatura, planejamos a execução de sete aulas que seriam ministradas no 1º ciclo da EJA, no turno da noite, de uma escola da rede municipal da Paraíba. Vale justificar que ao longo da prática a quantidade de aulas foi reduzida, devido a alguns imprevistos e contratemplos. Esse planejamento, qualificado como inicial, é evidenciado na Fig. 1 disposta a seguir:

Figura 1 – Descrição do planejamento inicial



Fonte: acervo pessoal dos autores (2017)

Conforme evidenciado na Fig. 1, as aulas planejadas inicialmente contemplam um percurso formativo a ser desenvolvido no mês de novembro a dezembro de 2017. No entanto, no dia 22 de novembro, data destinada para o início da execução do plano de estágio, houve um homicídio de um homem da comunidade. Dado o ocorrido as aulas foram suspensas, tal fatalidade nos impulsionou a reformular o planejamento do estágio supervisionado. O início das aulas seria, agora, no dia 24 de novembro. Porém, nesta data pelo turno da tarde foi realizada a Mostra Pedagógica anual da instituição escolar. No evento houve uma queda de energia que deixou a escola sem luz por 24 horas, o que promoveu, mais uma vez, a suspensão das aulas.

Com dois dias a menos para a realização do plano de aulas destinado ao estágio supervisionado, decidimos reformular o planejamento das atividades, visto que, agora, contaríamos apenas com cinco encontros. Dessa maneira, ajustamos as temáticas para que pudessemos aproveitar o máximo dos assuntos, conforme demonstrado na Fig. 2 a seguir:

Figura 2 – Descrição do planejamento final



Fonte: acervo pessoal dos autores (2017)

Conforme Fig. 2, o primeiro encontro ocorreu no dia 29 de novembro e teve como objetivo comunicar o retorno à Escola e solicitar a parceria dos alunos, uma vez que a presença e a colaboração dos estudantes eram indispensáveis para que a sequência planejada obtivesse sucesso. Além disso, apresentamos como iria acontecer o estágio de Literatura, expondo os objetivos das aulas, objeto de estudo, tempo de duração e metodologia; traçamos os conceitos que iriam ser explorados durante o percurso, como: literatura, cultura popular, folclore, literatura oral e conto popular. Trouxemos, ainda, a biografia e um poema de Patativa do Assaré com o objetivo de os alunos perceberem que a literatura não é algo distante da realidade deles. Para esta aula foram usados slides como um recurso material.

Nesse encontro, a recepção por parte da turma superou as nossas expectativas e nos propiciou uma via para organizarmos e (re)planejarmos as atividades do estagiário supervisionado, pois os objetivos foram alcançados e os alunos conseguiram compreender o que fora passado e despertaram bastante interesse para saber mais sobre literatura popular. A aula fluiu tranquilamente e recompensou os momentos destinados para a preparação.

O segundo encontro foi realizado no dia 01 de dezembro, conforme Fig. 2, e contemplou os assuntos: literatura e universo fabulado. Nesta aula apresentamos para a turma o crítico literário Antonio Candido e suas reflexões conceituais sobre literatura, ficção, realidade material, sonho e humanização, a partir do seu texto *Direitos humanos e Literatura* (1989). No final da aula realizamos a leitura do conto *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan, com objetivo de refletir sobre os aspectos de humanização da literatura evidenciados por Candido.

Antes do início do estágio, os alunos demonstraram ter uma noção opaca/parcialmente satisfatória sobre o que era Literatura. A partir do que foi apreendido oralmente pela participação dos alunos, esta aula foi o primeiro encontro da turma. Nas aulas destinadas ao componente curricular Língua Portuguesa, conforme evidenciado por várias pesquisas, os alunos só tinham acesso ao estudo da língua materna e da produção textual com foco nos conhecimentos gramaticais, i.e., podiam conviver com obras literárias a partir de textos e poemas imersos em suas atividades, porém não usufruíam da experiência de leitura literária. Do ponto de vista da recepção, a promoção e o desenvolvimento deste encontro foram exitosos, pois os alunos ficaram fascinados com a arte literária e desfrutaram bem do conto eleito para experiência.

Para o terceiro encontro, evidenciado na Fig. 2, planejamos uma aula que contemplasse *Conto Popular, Cultura e Comunidade Narrativa*. Discutimos com os alunos conceitos apresentados em Lima (1985) e Ayla e Ayala (1987), a exemplo de literatura oral, cultura popular, folclore, conto popular, a história de Gonçalo Fernandes Trancoso, comunidade narrativa, importância do registro da literatura oral, características do conto popular escrito e oral. Para esta aula, utilizamos slides e vídeos, que exemplificam e facilitam a compreensão dos conceitos, como recurso visual-material. No final do encontro, solicitamos que os alunos trouxessem na próxima aula algum conto popular para compartilhar com a turma. Esta aula foi tranquila e muito proveitosa, pois contou com a participação dos alunos, muitos a partir da compreensão da literatura popular compartilharam histórias da comunidade e da escola.

Durante o planejamento, não nos atentamos que no dia 08 de dezembro é feriado municipal – dia de Nossa Senhora da Conceição – na cidade em que estávamos atuando enquanto estagiários. Por esse motivo, as aulas mais uma vez foram suspensas. Dessa forma, acabamos transferindo o que estava previsto para o dia do encerramento do estágio. Nesse quarto encontro, tínhamos como objetivos: resgatar histórias dos alunos sobre suas culturas e compartilhar memórias a partir da literatura oral.

Por fim, a Fig. 2 evidencia o quinto encontro e último. Neste, tivemos o encerramento do estágio supervisionado, que contou com a presença do diretor da escola, do professor supervisor, do professor orientador e demais professores da escola. Como um dos momentos do desenvolvimento do planejamento das aulas, perguntamos aos alunos se na escola havia algo que a diferenciava em relação às outras instituições, algo que fosse próprio da escola, ou seja, algo que fosse cultural, já que nosso *corpus* contempla o contar popular e cultural.

Nesse sentido, os alunos prontamente lembraram-se do evento que ocorre todos os anos na escola durante o mês de junho, *A burreata*, que contempla um desfile de burros fantasiados de acordo com a época junina organizado pela escola e que envolve toda comunidade. Diante disso,

o diretor fez questão de se fazer presente no último encontro para falar um pouco sobre o evento e compartilhar lembranças e fotos desse evento. O momento foi de grande proveito para o encerramento das nossas atividades, pois, de algum modo, dialogou com as atividades realizadas ao resgatar culturas e partilhar memórias a partir da literatura oral.

Ainda nesse último encontro, o professor orientador realizou com os alunos uma dinâmica bastante proveitosa e divertida. Ele entregou a cada um dos presentes um pedacinho de papel contendo temas como: infância, música, saudade, São João etc. As palavras estavam duplicadas, o que gerou duplas com o mesmo tema. A proposta era que as duplas, durante um tempo, se juntassem para compartilharem entre si alguma memória que viesse à mente diante do tema sugerido e, posteriormente, cada componente da dupla deveria expor para os demais presentes o que o seu companheiro lhe contara. Os objetivos da dinâmica eram resgatar memórias dos alunos e fazer com que eles compartilhassem a memória do outro de forma oral, assim como acontece no conto popular.

Além disso, alguns alunos lembraram-se do que foi solicitado no terceiro encontro – verificar Fig. 2 – e trouxeram contos populares que foram apresentados para a turma; o professor orientador fez, ainda, a leitura e análise de dois textos populares com os alunos; fizemos os devidos agradecimentos pela oportunidade de estágio que nos foi concedida e registramos nossa alegria em estar compartilhando conhecimentos naquele lugar através da leitura de uma carta de agradecimento, levamos cordéis para os alunos como lembrança da literatura popular e oferecemos um lanche de despedida. Tudo ocorreu melhor do que o planejado e acreditamos que essa experiência ficou marcada não só em nossas vidas, mas na vida dos alunos também.

Como forma de sistematizar os dados que indiciam uma recepção por parte dos alunos, elaboramos e destacamos a Tab.1 abaixo:

Tabela 1 – Recepção por parte dos alunos

Crítérios:	Regular	Boa	Excelente
Recepção literária		x	
Recepção de conceitos	x		
Recepção dos encontros			x
Frequência	x		
Participação nas aulas		x	
Realização de atividades			x
Avaliação dos estagiários feita pelos alunos			x

Fonte: Os autores (2020)

Conforme evidenciado nesta seção, avaliamos que o fazer e refazer da etapa do planejamento foi fundamental para a nossa atuação enquanto estagiários. No que concerne à recepção dos alunos, como evidenciado na Tab. 1, compreendemos que as atividades desenvolvidas foram recepcionadas de maneira satisfatória, o que possibilitou momentos significativos para os alunos e, particularmente, de aprendermos com eles na nossa formação inicial. Em suma, nossos objetivos foram alcançados, uma vez que proporcionamos encontros prazerosos e significativos entre os alunos e as obras literárias selecionadas. Conseguimos compartilhar e aprender com eles.

Considerações finais

Neste trabalho, propomos refletir sobre uma experiência educacional com o gênero literário Conto Popular, desenvolvida em uma turma do 1º ciclo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no estado da Paraíba. Verificamos que o impacto do processo de estágio supervisionado foi decisivo na constituição inicial dos professores estagiários, especificamente no que concerne ao ensino dos eixos – notadamente, leitura literária – e à construção imagética do magistério. Destacamos, também, a experiência adquirida por meio das relações interpessoais entre os sujeitos – alunos, professores, gestores, dentre outros – da comunidade escolar.

Com relação ao planejamento e à execução das aulas, concluímos que, em razão da modalidade EJA, as nossas aulas foram constituídas por uma abordagem teórico-metodológica centralizando o sujeito aluno, visto que as aulas ministradas nessa modalidade possuem abordagens que as diferem das outras modalidades de ensino (ALMEIDA, 2016). Sob esse ângulo, os alunos destacaram-se como autores de interpretações significativas, sobretudo por relacionarem os contos populares abordados com suas experiências, vivências e contexto (social, cultural e histórico) no qual estão situados/transitam.

Por último, destacamos a importância da confiança depositada em nós enquanto estagiários, tanto por parte do professor orientador, como do professor supervisor, uma vez que o planejamento foi possível de ser realizado por ambos terem acreditado em nosso trabalho e por terem apoiado as nossas decisões, o que possibilitou o êxito dos encontros desenvolvidos. Reiteramos os nossos agradecimentos aos professores envolvidos, à coordenação e gestão escolar e, sobretudo, aos alunos pela receptividade demonstrada. Esperamos que as reflexões ora expostas apontem e/ou direcionem possíveis caminhos para a atuação de professores – em contexto de estágio supervisionado ou não – no processo de ensino-aprendizagem da EJA.

Referências

ALMEIDA, A. EJA: uma educação para o trabalho ou para a classe trabalhadora?. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 4, p. 129-147, 2016.

AYALA, Marcos; AYALA, Maria Ignez Novais. *Cultura popular no Brasil – Perspectiva de análise*. São Paulo: Ática, 1987.

AYLA, Maria I. N.; Aprendendo a apreender a cultura popular. In: PINHEIRO, Helder. *Pesquisa em literatura*. Campina Grande: Bagagem, 2003.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. Ribeiro (org.). *Direitos humanos e literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1989.

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. In: DANTAS, Vinicius (org.). *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades Editora, 2002.

CARDOSO, Marcélia Amorim; PASSOS, Gisele de Andrade Louvem dos. *Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e a formação docente*. Disponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br>. Acesso em: 27 ago. 2017.

DALVI, Maria A.; REZENDE, Neide L.; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de Leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). *Leitura Literária na Escola: Reflexões e propostas na perspectiva do Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

GUESSE, Érika B.; VOLOBUEF, Karin. O conto popular: características, especificidades, sua relação com o mito e um exemplo indígena. *Travessias*, v. 1, n. 1, 2007.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?*. São Paulo: Parábola, 2012.

LIMA, Francisco Assis de Souza. *Conto popular e comunidade narrativa*. Rio de Janeiro: FUNARTE/ Instituto Nacional do Folclore, 1985.

LIMA, Maria Socorro Lucena e PIMENTA, Selma Garrido. Estágio: diferentes concepções. In: *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, Maria S. O. *Os contos populares em sala de aula: uma perspectiva metodológica para a formação de leitores*. Disponível em: www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/1030.pdf. Acesso em: 22 out. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Planejamento e Avaliação na Escola: Articulação e necessária determinação ideológica*. In: *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANTANA, Ilza Martins. *Por que Planejar? Para que Planejar?*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 1990

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORENO, Jaiara Paloma Moreira; LIMA, Vanderlei Francisco de; CARNEIRO, Lucineide da Silva. *Estágio supervisionado I: experiência teórica e prática na formação do professor de língua portuguesa*. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/>. Acesso em: 27 ago. 2017.

OLIVEIRA, Kalyanne P.; NEVES, Silvano C.; REIS, Sônia M. A. O. O lugar da EJA no currículo dos cursos de licenciatura dos campi VI e XII da UNEB. *Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil*, v. 6, n. 6, p 2274-2285, 2017.

RAMOS, Flávia B.; PANOZZO, Neiva S. P.; SILVA, Angélica V. O gênero conto popular na formação do leitor iniciante. *Conjectura*, v. 16, n. 2, maio./ago. 2011.

SANTOS, Adriana Cavalcanti. Leitura na educação de jovens e adultos: a contribuição do observatório em Alagoas no (res)significar da prática docente. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 4, p. 68-82, 2016.

SOUZA, Jefferson Cleiton de. A estética da recepção: o leitor na economia da obra e da história. *Revista Criação & Crítica*, n. 9, p. 52-60, nov. 2012

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

YUNES, Eliana (org.). *Pensar a Leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (org.). *A experiência da Leitura*. São Paulo: Loyola, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

Estágio supervisionado: experiências didáticas e reflexões sobre a prática na formação inicial do professor

¹Karolline Moreira de Medeiros

²Solange Diniz de Oliveira

³Karol Costa Guedes

RESUMO

Este artigo objetiva relatar uma experiência docente em formação inicial, vivenciada em um Estágio Supervisionado. A atuação docente ocorreu a partir da elaboração e execução de duas sequências didáticas (voltadas para aulas de Literatura). O Estágio Supervisionado II foi realizado na Escola CEAI Antônio Mariz e na Escola EEEFM Clementino Procópio, ambas situadas na cidade de Campina Grande, na Paraíba. Este Estágio é uma unidade curricular que integra a matriz curricular do Curso Letras, na Universidade Estadual da Paraíba, e constitui-se como momento em que se toma como base os textos e as teorias basilares para a prática docente na realidade da Educação Básica. O objetivo do Estágio é desencadear momentos de reflexão sobre os desafios, as superações, o convívio e o sistema, e temos a consciência de que uma aula, para ser produtiva, depende muito de como o professor irá ministrá-la e de seu trato com o corpo estudantil. Nesse sentido, é de extrema relevância que o professor perceba como a interação e a comunicação na linguagem são detentoras de uma construção de sentidos. Partindo dessa premissa, introduzimos gêneros e textos literários, com o intuito de capacitar o aluno, tornando-o leitor e desenvolvendo sua capacidade crítica e cognitiva. Portanto, nosso trabalho apresenta como base teórica, para fins de críticas e reflexões, os escritos de Abreu (2006) e Cosson (2016) e tendo como textos auxiliares as diretrizes governamentais. Diante da nossa experiência, constatamos o quanto o estágio proporciona ao professor, na sua iniciação docente, desenvolver suas práticas e repensar a responsabilidade do docente/mediador e sua metodologia para um ensino adequado à necessidade dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial de Professores; Estágio Supervisionado; Prática Docente; Aluno; Leitor.

1 Introdução

O objetivo do estágio de intervenção é nos aproximar da vida escolar. É o momento em que nós, como professoras em formação, temos a oportunidade de vivenciar e fundir a teoria com a prática, percorrendo todo o ambiente e desenvolvendo a metodologia estudada na universidade em sala de aula. Dessa maneira, temos a experiência de experimentar esse momento e colocar em prática o nosso conhecimento, ampliando cada vez mais a nossa visão desse ambiente escolar, com a supervisão de um profissional habilitado, ministrando aulas partindo dos gêneros textuais, suas características e especificidades adentrando no ensino de língua, condicionando aos alunos uma troca de saberes introduzindo uma didática sociável e comunicativa.

O estágio vem nos proporcionar através das práticas na sala de aula, o método como aplicaremos nosso plano de atividade, a maneira como interviremos e o nosso contato com os

¹ Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba; pós-graduanda em Psicopedagogia pela Faculdade SABERES. E-mail para contato: medeiros.karollini@gmail.com

² Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail para contato: solangediniz15@gmail.com

³ Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande.

alunos, pois a partir dessa experiência iremos refletir e repensar a responsabilidade do professor/mediador e a sua metodologia transmitida, para um melhor ensino aprendizagem adequado a necessidade desse aluno.

O método de ensino nas escolas vem passando por constantes transformações e o nosso intuito é através do Estágio intervir de forma crítica e reflexivamente, as lacunas existentes na aula durante o ensino de língua e literatura. Desta forma, como professores em formação, temos o dever de associar a teoria com a prática e encontrar soluções para os pontos negativos observados durante o estágio.

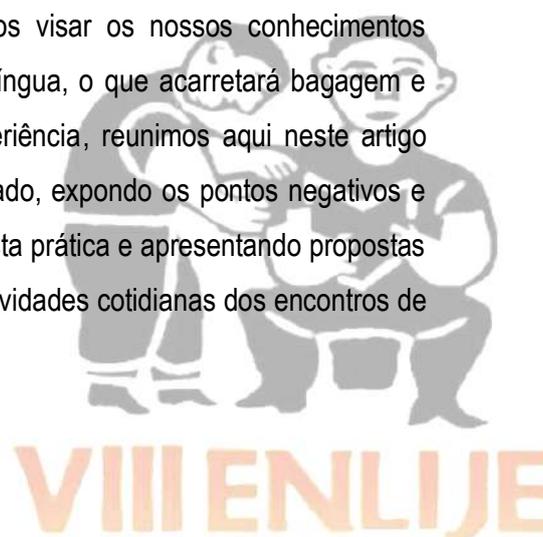
Portanto, é de total necessidade que essa experiência nos leve a uma profunda e atenta dedicação, visto que é nosso segundo contato com a prática e nos levará a criar nossa própria metodologia pedagógica para que possamos aumentar a probabilidade de construirmos uma didática própria e com resultados positivos.

Sendo assim, é de suma importância que sejamos dedicados e atentos para o que estamos fazendo, pois é este o momento em que iremos visar os nossos conhecimentos metodológicos e aplicá-los em sala de aula no ensino de língua, o que acarretará bagagem e experiência para nossa futura atuação. Diante dessa experiência, reunimos aqui neste artigo nossas experiências na intervenção no estágio supervisionado, expondo os pontos negativos e positivos, o crescimento e o aprendizado alcançados com esta prática e apresentando propostas de mudança, e a forma como tudo era correspondido nas atividades cotidianas dos encontros de literatura.

2 A literatura e seu valor social para o ensino

Assim como o ensino-aprendizagem de língua e suas regras gramaticais, o ensino de literatura precisa ir além do plano pedagógico e o barco a vela que conduz esse "ir" é o professor. É ele quem deve introduzir o aluno a este mundo literário e não ensinar apenas obras cânones ou clássicas, mas também obras pouco conhecidas trazendo a partir delas uma outra visão de mundo e um olhar libertador para a literatura que traz best-sellers para trabalhar em sala mostrando que essas obras também são vistas como literatura para a prática de ensino em sala de aula.

É importante incentivar a leitura e mais importante ainda mostrar a variedade de boas obras que os cerca e que estudar essas obras na sala de aula tem um fim positivo. Essa atitude alimenta o prazer dos alunos pela leitura e aumenta os interesses despertados naquilo que mais se identificam, e, partindo dos gêneros literários, provocando motivá-los entre leitura e escrita, encaramos o modo como esses alunos leem, escrevem e interpretam as informações implícitas e



explícitas de cada texto. No entanto, a escrita de variados gêneros textuais é tão importante quanto a leitura deles. É aqui que entra a funcionalidade da literatura: fornecer seus textos literários de modo que venham contribuir tanto para a formação leitora quanto crítica do aluno.

Não há regras para construir uma identidade literária, mas essa troca de informações ajudará o aluno definir a sua identidade literária sem precisar recorrer a uma teoria de se definir a obra que está sendo estudada. Contudo, trabalhar a construção de sentido de uma obra é ao mesmo tempo encontrar de forma conjunta a felicidade na aproximação entre aluno e professor para juntos promoverem uma aula de literatura proveitosa, além disso, uma aula assim envolve discussões acerca do assunto no qual os alunos contribuem com seus conhecimentos de mundo transformando a sala de aula em um círculo de leitura.

Cosson (2016) diz que o letramento literário de ser dividido em partes, como: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para ele, esses passos constroem a sequência básica do letramento literário na escola. Para definir esses passos, sempre que fomos apresentar um gênero textual literário a um aluno, devemos primeiramente motivá-los, ler para que eles leiam também. Um professor que não lê não tem autonomia para cobrar isso de seu aluno. Essa motivação acontece por meio da preparação do aluno para entrar no texto, por meio de uma leitura em voz alta. O segundo passo requer apresentar o autor e a obra ao aluno de uma maneira bem breve, explicando o contexto da obra e o motivo de sua escolha. A leitura que vem em terceiro passo, é o principal momento desta sequência, pois precisa de um acompanhamento, um objetivo a ser alcançado e ele não pode ser perdido.

Por último, temos a interpretação que é o momento de construção dos sentidos, por meio de inferências que envolvem o autor, o leitor e a comunidade. Para Cosson (2016, p. 64), a interpretação envolve práticas e postulados numerosos e impossíveis de serem conciliados, pois toda reflexão literária traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar textos literários.

A leitura como diálogo pressupõe uma relação que se estabelece entre leitor e autor, texto e contexto, constituindo o que chamamos de circuito da leitura. A necessária interação entre os quatro elementos desse circuito faz do ato de ler um processo que é simultaneamente cognitivo - no sentido de realizado por um indivíduo, tanto no que se refere aos meios materiais quanto aos discursos que informam a construção de sentidos em uma sociedade (Cosson, 2014 p. 51).

A partir disso, é preciso enxergar que a Literatura faz parte de um processo de desenvolvimento linguístico e interpretativo do ser humano, com ela, temos a oportunidade de conhecer realidades distintas da nossa, viver períodos já passados, ir além da realidade. Seu trabalho em sala de aula propõe o desenvolvimento linguístico, leitor e pessoal do aluno. Como

exposto por Abreu (2006 p.81): “a experiência da leitura nos torna mais humanos, desenvolvendo nossa solidariedade, nossa capacidade de admitir a existência de outros pontos de vista além do nosso, nosso discernimento acerca da realidade social e humana.”

3 Relato de experiência

O relato a seguir será da autora do texto que através do componente curricular "Estágio Supervisionado II", do curso de Letras - Português, foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Raul Córdula (E.E.E.F.M. Raul Córdula), localizada em Campina Grande – PB. Desse modo, ministrou aulas de língua portuguesa, na turma única de 1º ano C no turno da tarde, no período de 26/04/2018 a 06/06/2018. As aulas aconteciam na segunda e quinta-feira, ambas no 1º e 2º horário, sendo estas de 13h:20m às 14h:10m e 14h:10m às 15h:00m. A faixa-etária dos alunos era entre 14 e 18 anos de idade.

O outro relato é da coautora que teve seu estágio na escola Antônio Mariz, no bairro da Ressureição, na cidade de Campina Grande, com alunos do 9º ano, com faixa etária entre 15 a 17 anos, no período da manhã. A turma a qual ministrei aulas, no início, mostrou-se um pouco recuada, mas aos poucos os alunos foram se aproximando e pude trabalhar os gêneros que estavam na sequência didática. Foram três meses, que durante nossos encontros, trabalhamos os mais variados gêneros e propostas de atividades. O estágio foi um divisor de águas, e nesse momento que refletimos nossa docência e o que esperar dela.

O ensino de literatura e sua prática social para a formação ética do aluno

Iniciamos o nosso encontro nos apresentando uma à outra e pedimos que eles fizessem o mesmo com o amigo que estava ao lado, se recusaram a se apresentar. Após isso, iniciaremos a nossa aula escrevendo na lousa a seguinte frase: “Para você, o que é ser alguém na vida?” Obtivemos pouquíssimas respostas e bastantes monossilábicas. Apresentamos a pintura de Candido Portinari “Os Retirantes”, que só teve a participação de uma aluna que inicialmente já identificou do que se tratava a pintura. Em seguida entregamos o poema de Manuel Bandeira – O Bicho. Relatamos toda a história do poema, no qual gerou poucas participações dos alunos, quando iríamos partir para as características do gênero poema à aula acabou.

Na aula seguinte continuamos com o mesmo subtema da primeira aula, fizemos uma breve revisão do que eles tinham visto na aula anterior que no caso tinha sido a pintura e o poema, como ainda não tínhamos terminado o poema, partimos para as suas características, em seguida

mostramos pra eles uma reportagem retirada do site youtube “Pessoas que sobrevivem do lixo”, fizemos uma reflexão da reportagem, pedimos a opinião dos alunos, mas ainda continuamos recebendo respostas curtas e poucas falas. Partimos para as características do gênero reportagem, e dando continuidade apresentamos algumas charges de Newton Silva, partindo para suas características no qual já percebemos mais interação dos alunos, mas de uma minoria que se sentava na frente. Tocou para a próxima aula e ainda faltava fazer uma dinâmica para então assim, terminarmos o primeiro encontro.

O nosso terceiro encontro teve como subtema: Desigualdade Racial, e o tema da aula foi: “Enquanto a cor da pele for mais importante que o brilho dos olhos, haverá guerra”. Os recursos didáticos necessários para o terceiro encontro foi o Data show, notebook, quadro branco e lápis. Encontramos como sempre corriqueiros alunos conversando e dispersos, introduzimos a imagem de um casal de namorados, que teriam sofrido ataques de racismo enfatizando o perigo do preconceito racial, alguns alunos contribuíram

O nosso quarto encontro teve como subtema: Desigualdade Racial, e o tema da aula foi: “A vida tem a cor que você pinta.” Começamos a nossa aula tendo como elemento motivador uma reportagem sobre vítimas de racismo, em seguida destacamos as características do gênero jornalístico reportagem. Em seguida entregamos a xerox da música: Me curar de mim, de Flaira Ferro, no momento que iríamos passar a música aconteceu um problema com os alunos e uma professora da escola, e com isso perdemos 30 minutos da primeira aula. As situações na escola foram bem delicadas, e foi realmente uma situação difícil. Não podíamos sair naquele momento, pois ainda teríamos que dar uma aula. Quando os alunos voltaram do intervalo passamos a música e fizemos uma reflexão. Após isso, pedimos aos alunos que fizessem uma leitura da crônica: A última crônica, de Fernando Sabino.

O quinto encontro teve o mesmo subtema do quarto encontro. Iniciamos o encontro com a imagem de um muro com uma pichação, tendo como intuito de explorar a nossa temática e saber as opiniões dos alunos em relação à frase: “Será que posso andar sem medo à noite sozinha? A rua também é minha!” Tivemos a interação de alguns, mas a sala continuava com muito barulho e estava ficando insuportável, mas mesmo assim demos continuidade. No momento que exibimos um depoimento, “Menina, por Maria Fernanda, do site, PlanBrasil, que retrata uma garota que sofre preconceito e indiferença dos meninos pelo simples fato de ser menina, a aula acabou, mas a professora da turma pediu 10m para o professor que iria entrar na sala. Exibimos o depoimento, alguns opinaram, e em seguida mostramos a eles as características do gênero textual depoimento.

Iniciamos a aula tendo como elemento motivador intitulado “Como você reage à violência contra a mulher”? Do site GNT no qual são colocadas pessoas dentro de uma cabine estava com

um fone, escutando ocorrências de mulheres sendo espancadas, clamando socorro. Tivemos poucas interações quando fizemos perguntas em relação ao vídeo.

Apresentamos à crônica, “Uma crônica sobre o passado”, de Rita Nascimento, do site Blogueiras Negras. Que retrata o medo aparente em mulheres que sofreram algum tipo de abuso ou assédio sexual, e que se omitem por represálias. Falamos sobre as características do gênero literário crônica, ainda faltava 15m para acabar a aula. Pegamos o vídeo do sexto encontro de duas cantoras famosas, Anitta e Pitty, discordam em debate promovido pela emissora Globo, no programa “Altas Horas”, sobre o que é ser mulher em uma balada, suas vestimentas e como se adequar melhor a sociedade. Assim que terminamos de exibir eles estão tão agitados para irem embora que nos despedimos bem rápido, e agradecemos o período em que passamos juntos.

A aplicabilidade dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa e literatura

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Raul Córdula, com imensa alegria recebeu para realizarmos o estágio de intervenção, um momento de vivência escolar, o qual nos permitiu no período de sete semanas operar como professoras, nesse contato com os desafios da vida escolar. No dia 26 de abril, ocorreu o nosso primeiro encontro com a turma do 1º ano “C” e nos deparamos com uma classe composta por 30 alunos, na qual englobava a maioria dos alunos masculina. Mas, além disso, nos deparamos com alunos atenciosos, motivados, porém pouco participativos devido à exaustão do novo programa escolar “escola cidadã”, em que não proporciona uma estadia confortável para que os alunos pudessem descansar entre os dois períodos de aulas (manhã e tarde), o que ocasionava alunos cansados e alguns até dormiam em sala de aula.

Após o 3º encontro, momento em que iniciamos as aulas de literatura nas quais trabalhamos o Trovadorismo, notamos que a turma conhecia o período literário em questão e até fez referência com conteúdos da disciplina de história, como, por exemplo, o feudalismo. Focando no conhecimento literário que eles possuíam, trabalhamos como, quando e onde esse movimento surgiu, como ele contribuiu para o período histórico, quem foram os trovadores e a maneira que a classe social os diferenciava. Neste encontro, percebemos a importância de sermos professoras em formação, e o quão é importante focar nas possíveis dúvidas e perguntas que podem surgir em sala de aula, pois conforme fomos avançando no conteúdo, notamos que um dos alunos se esforçava cada vez mais e tinha um interesse ávido em questionar todas as informações passadas acerca do período literário em questão. Em um dado momento, percebemos que ele perguntava

não porque tinha dúvida ou porque não entendeu ou não sabia o conteúdo, mas que ele estava nos avaliando para ver se saberíamos esclarecer e explicar de forma clara todos os questionamentos que ele havia levantado.

Nesse momento percebemos que não basta apenas ter uma sequência didática bem elaborada, um módulo lúdico e promover uma aula dinâmica e interativa, mas que precisamos acima de tudo dominar o conteúdo, e não apenas isso, como também percebemos que o nosso trabalho em formar cidadãos críticos, desconfiados de informações objetivas e rápidas estava dando certo. A cada encontro percebíamos uma ascensão de conhecimento, formação de opinião crítica e uma vontade deles de sugar de nós tudo o que poderíamos fornecer de conhecimento para eles.

Essa dinâmica de trocar conhecimento só se ampliou nos encontros seguintes quando abordamos o Classicismo, tornando-se uma das melhores aulas, como também uma das mais participativas. Iniciamos focando novamente nos aspectos históricos e dessa vez partindo para os pontos positivos e negativos que esse período ocasionou para o desenvolvimento comercial. Nas duas aulas que se seguiram, trabalhamos os conceitos e características do Classicismo, com a colaboração da música "Monte Castelo", da banda Legião Urbana, em colaboração com o trecho bíblico do 3 capítulo de Coríntios, a fim de relacioná-los com o Soneto 11 de Camões. Logo após focamos nos principais representantes do período renascentista e na interpretação que eles faziam de cada soneto, poema, quadro ou pintura. A todo momento nós os direcionávamos a interpretação mais consistente de cada poema, desenho ou pintura apresentado em sala de aula.

Com o intuito de apresentá-los os principais representantes deste período, trouxemos primeiro a sua obra, depois o autor, artista ou pintor e em seguida as influências que cada um trouxe para a literatura, como, por exemplo Luís de Camões, nós o apresentamos a turma através de uma história em quadrinhos, cujas informações percorriam desde o seu nascimento até a sua morte. Esta estratégia surtiu um ótimo efeito, pois a leitura desta "HQ" fez com que dramatizássemos em sala a história contada, provocando mais uma vez a curiosidade deles. Estes encontros nos quais trabalhamos os períodos literários foram tão bons quanto o encontro que ministramos a aula na cantina da escola ou até mesmo melhor, considerando que os alunos estavam com um olhar mais crítico e tinha posse de uma argumentação a qual impunha um posicionamento rico em informações que continham fatos do cotidiano e acontecimentos recentes como a polêmica do casamento real levantada por um dos alunos que ocorreu na mesma semana das aulas do período Clássico.

Na resolução dos exercícios, notamos que eles não tinham tanta voracidade para escrever as relações das obras estudadas em sala como tinham para falar, então os organizamos

novamente em círculos e nos sentamos com eles para resolvermos os exercícios, mas desta vez só os auxiliamos, não fizemos a resolução coletiva como vínhamos fazendo até então. Após este encontro, só nos reunimos novamente uma semana depois devido a greve dos caminhoneiros ter provocado uma avalanche de impossibilidades em todo o país, ocasionando até o fechamento das escolas.

Finalizado o momento de discussões, dividimos a turma em 4 grupos, onde 3 continham 4 alunos e o outro grupo continha 5 para a realização da dinâmica. Para isso, elaboramos 12 questões englobando todos os conteúdos estudados durante a intervenção e dividimos aleatoriamente 6 questões para cada grupo, os quais tinham o dever de responder cada uma delas e o grupo que tivesse a resposta mais elaborada ganharia o ponto e venceria a gincana. Durante todo o processo de resolução dessas questões, percebemos uma falha nossa que foi a competição acirrada e os argumentos em voz alta que eles produziam para que a sua resposta fosse considerada a correta.

No fim, houve uma vitória unânime de um dos grupos que não errou nenhuma questão, mas mesmo assim premiamos todos os alunos com um chocolate como uma forma de agradecimento pelo período de troca de conhecimento que vivenciamos juntos, pela evolução disciplinar que eles mantiveram do 3º encontro em diante, principalmente no ponto em que mais focamos todo o estágio: tornar a aula dinâmica e conseguir com que eles prestassem atenção em nós, nos conteúdos e na aula e abandonassem o hábito de dormir em sala durante a aula. É ético afirmar que ainda chamávamos a atenção de um ou outro aluno para acordar, mas somos sabedoras que não tínhamos como mudar drasticamente um comportamento que tem sido seguido diariamente desde o início do ano letivo.

Seguindo com a finalização da gincana, explicamos que o prêmio da dinâmica dado a todos, foi um ato de reconhecimento do esforço de cada um em resolver as questões e recordar de cada conteúdo passada durante os oito encontros ministrados por nós ali. Por fim, nos despedimos da turma e recebemos muito carinho, e para guardar a lembrança, alguns alunos tiraram fotos conosco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desse estágio de intervenção foi um dos momentos mais relevantes de nossa carreira acadêmica, pois pudemos ter mais um contato efetivo como docentes em sala de aula. Através disso, percebemos a importância das teorias abordadas durante a graduação, sobretudo com o ensino de língua pautado na perspectiva dos gêneros textuais e a literatura de

forma mais interacionista, com enfoque cotidiano e contemporâneo em ambas as partes e o quão imprescindível é trazer o nosso aluno para a variedade de textos que o cerca, uma vez que, dessa forma ele poderá construir habilidades para compreender a finalidade dos diversos gêneros que circulam em sociedade, ou seja, os gêneros textuais nos cercam o tempo inteiro em nosso convívio com o outro socialmente, não apenas no âmbito escolar.

Dessa maneira, a experiência nos proporcionou uma percepção mais profunda acerca do alunado, posto que, o vemos como um ser singular, construtor do seu conhecimento a partir do meio que o cerca. Essa visão mais madura, crítica e sensível nos guiou a uma percepção mais eficiente acerca da influência da educação escolar na formação e consolidação da cidadania de um estudante, pois é nela que o aluno tem o poder de ser autônomo e participar com eficácia na sociedade, já que, é na escola que o discente permanecerá por um tempo significativo, promovendo a construção do seu conhecimento. Diante de um adquirido período de troca de conhecimentos, também podemos falar sobre os pontos negativos de uma prática socialista implantada na escola em questão que nos deixou desconhecidas de toda uma realidade para a qual não estávamos esperando encontrar: alunos desmotivados que dormiam em sala de aula.

Contudo, é pertinente como a língua e a literatura nos fez enxergar com um olhar perfilador o modo como aplicamos a metodologia para que cada aluno se torne um cidadão questionador e o quanto nossas aulas serviram como pontes para se traçar caminhos, mesmo com uma pequena minoria interagindo.

Estamos cientes de que esta breve passagem na docência escolar proporcionada pelo estágio supervisionado II foi o suficiente para que tenhamos uma metodologia formada para a utilizarmos em nossa didática, mas é importante ressaltar o quanto essa vivência foi edificante e servirá de experiência e base para os próximos estágios.

Para finalizar, acontecimentos como esse nos mostrou que nem sempre encontraremos alunos que se empenham em atender às nossas expectativas como docentes, um outro ponto que nos leva a encarar realidades como essa que encontramos e entendermos que somos professores em formação, e não apenas isso, somos educadores com a função de preencher as lacunas existentes na sala de aula, ou seja, não devemos preencher lacunas que apenas coexistem no ensino/aprendizagem de língua e literatura, como também no comportamento e modo de agir e pensar de cada aluno. No entanto, a experiência de intervenção nos fez refletir de forma mais abrangente a importância de um docente de língua materna na formação dos alunos, além disso, a necessidade de conhecer a realidade deles, porque dessa forma compreendemos suas maiores dificuldades e buscaremos amenizá-las, possibilitando-os o contato com os diversos textos e

contribuindo com a formação do senso crítico deles, para que assim possamos auxiliar para a formação de jovens mais capacitados e participativos do meio social.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. (Paradidáticos)

ARAÚJO, Denise Lino; SILVA, Williany Miranda (orgs). **Gêneros (escolarizados) em contexto de ensino**. Curitiba, 2015.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998 p.20-85.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática** / Rildo Cosson. – 2.ed., 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016. p.51-74

FRANCELINO, Pedro Farias. **A construção da competência leitora em aulas de língua portuguesa: saberes necessários para a formação docente**. In: **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. PEREIRA, Regina Celi Mendes (org). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

VYGOTSKY, L. 1987 [1934]. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 1984 [1930]. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 22:

LITERATURAS HISPÂNICAS E ENSINO

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

“Fidelia Córdoba”: reflexões sobre as imagens das mulheres afrodescendentes

Ákyla Mayara Araújo Camêlo¹

Orientadora: Isis Milreu²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a construção das personagens femininas do conto “Fidelia Córdoba” presente no livro *Vean vé, mis nanas negras* (2001) da escritora afro-colombiana Amalia Lú Posso Figueroa. A justificativa para a realização deste trabalho deve-se à oportunidade de contribuir para a visibilidade da produção literária de escritoras afro-colombianas no Brasil e para a ampliação de pesquisas sobre a literatura de autoria feminina em nosso continente. Primeiro, abordamos a presença das vozes femininas na literatura latino-americana contemporânea. A seguir, discutimos alguns conceitos relacionados à literatura negra e à negritude. Por fim, analisamos a representação da mulher afrodescendente no conto “Fidelia Córdoba”. Para a realização deste estudo, nos embasamos nos textos de Dalcastagné (2012), Bernd (1987) e Brait (1987), entre outros. Verificamos que o referido conto apresenta elementos do realismo maravilhoso e problematiza a imagem da protagonista, a qual possui poderes insólitos. Dessa forma, sua leitura possibilita uma produtiva discussão sobre a representação das afrodescendentes na literatura latino-americana.

PALAVRAS-CHAVE: *Vean vé, mis nanas negras* (2001); Amalia Lú Posso Figueroa; Literatura de autoria feminina contemporânea; Representação da mulher negra.

1 Introdução

Sabe-se que na contemporaneidade há uma ampliação de livros considerados marginais pela crítica literária, esboçando um cenário inovador onde escritores de pouca visibilidade lutam para conquistar seu espaço. Atualmente, no mercado editorial e na crítica há uma gama de publicações de obras para todos os gostos e temas literários. Segundo Marisa Lajolo no livro *Literatura: ontem, hoje e amanhã* (2018) há literatura para todo tipo de leitor.

Muitos autores são referenciados, consagrados, analisados em teses, dissertações, congressos, entretanto, outros não desfrutam de tais privilégios. São desconhecidos do público leitor e suas obras são difíceis de serem encontradas e até publicadas. Além disso, é importante frisar que, teoricamente, a literatura não tem idade, cor, nem gênero, contudo, é possível identificarmos diferentes níveis de visibilidade de textos literários, como é o caso da literatura feminina afrodescendente, interesse de nosso estudo. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a construção da personagem feminina negra no conto “Fidelia Córdoba”, presente no livro *Vean vé, mis nanas negras* (2001), da escritora afro-colombiana Amalia Lú Posso

¹ Mestranda no curso de Pós-graduação em Linguagem e Ensino pela UFCG. E-mail para contato: akylamayaraaraujo@gmail.com

² Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Área de Conhecimento: Literatura e Vida Social). Professora de Literaturas Hispânicas na UFCG. E-mail para contato: imilreu@gmail.com

Figuroa. A justificativa para a realização deste trabalho deve-se à oportunidade de contribuir para a visibilidade da produção literária de escritoras afro-colombianas no Brasil e para a ampliação de pesquisas sobre a literatura de autoria feminina em nosso continente. Almejamos que este estudo possa inspirar novas investigações sobre a autora, bem como, de outras escritoras afro-colombianas, que em seus textos, permitem a ressignificação da imagem da mulher negra na literatura.

Figuroa nasceu em Quibdó, Chocó, em 1947, local onde viveu até os 13 anos de idade. Seu pai trabalhou no Banco da República e sua mãe foi enfermeira chefe do hospital San Francisco de Asís. Na sua juventude estudou psicologia na Universidad Nacional de Colômbia, militando nas Juventudes Comunistas, destacando-se como líder estudantil. Apenas na sua fase adulta começou a escrever literatura, baseando-se nas memórias das babás que teve na infância e das recordações da região onde se criou. A autora é uma reivindicadora da cultura afro-colombiana e faz parte de um grupo de mulheres que se preocupa em divulgar a literatura feminina negra produzida em seu país, cujo principal objetivo é preservar suas raízes ancestrais.

Amalia Lú tem dois livros publicados: *Vean vé, mis nanas negras* (2001) e *Betsabelina Anansé Docordó* (2009) que conta com uma tradução para o francês. Também identificamos publicações avulsas de seus relatos, como: *Nanas y otras negruras* (2008), *Un cuento de la selva de Chocó* (2009), e “Delfa García y Jesusita Blandón”, o qual foi traduzido ao português e inserido em *Histórias das terras daqui e de lá* (YUNES; FIGUEROA 2007). Outros textos narrativos e poéticos estão incorporados a revistas e coletâneas de diferentes países. Além disso, a escritora escreveu poemas que vieram a público em diferentes meios. Em *Antología de mujeres poetas afrocolombianas* (2010), os organizadores Guiomar Cuesta Escobar e Alfredo Ocampo Zamorano informam que a produção literária de Figuroa foi reconhecida através do decreto 0010 do Governo de Chocó, publicado em 2007, que determina: “Exaltar la vida y obra de la escritora y poeta chocoana, Amalia Lú Posso Figuroa.” Dessa forma, verificamos que a escritora conquistou um espaço significativo em seu país.

Atualmente, o livro *Vean vé, mis nanas negras* (2001) encontra-se em sua nona edição na Colômbia. Na Espanha foi traduzida para o galego por Isaac Xubín sob o título de *As miñas nanas negras* (2019). Nos relatos dessa obra é possível encontrar marcas da oralidade chocoana e expressões sutis da fala popular, além de um conteúdo extralinguístico com músicas do folclore regional, como forma de preservar a memória e a cultura local. Nestas narrativas, a autora homenageia grupos que foram historicamente excluídos do campo literário, como é o caso da mulher negra e da babá colocadas na condição de protagonistas em uma das zonas mais marginalizadas da Colômbia.

Iniciamos nosso estudo com uma discussão sobre as vozes femininas e negras na literatura latino-americana contemporânea vistas como “não autorizadas”, conforme postulado por Regina Dalcastagnè (2020) no artigo “Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais”. Em seguida, apresentamos alguns conceitos relacionados à literatura negra apresentados por Zilá Bernd (1987), no livro *Negritude e literatura na América Latina*, bem como, as principais características da literatura afro-colombiana contemporânea definidas por Magdalena Vallejo Álvarez (2007) e apresentadas na dissertação *La génesis de la literatura afrocolombiana en la poesía de Candelario Obeso y Jorge Artel* de Yesenia María Escobar Espitia (2012). Posteriormente, apresentamos uma leitura do conto “Fidelia Córdoba” com o objetivo de refletir sobre a construção da personagem feminina negra.

2 Vozes “não autorizadas” na literatura latino-americana contemporânea

Neste trabalho, utilizamos o termo literatura de autoria feminina para fazer referência às obras literárias escritas por mulheres, enquanto entendemos a representação como a visão “[...] de um objeto ausente através da substituição por uma imagem capaz de o reconstituir em memória e de o figurar como ele é [...]” (CHARTIER, 1990, p.10, apud ZOLIN, 2010, p.184). Lúcia Osana Zolin, no artigo “Questões de gênero e de representação na contemporaneidade” (2010), diz que, as imagens femininas são determinadas pelos grupos ou classes que as constroem, e por isso, nelas sempre estão presentes o poder e a dominação. Em outras palavras, são construções sociais dos grupos dominantes, ou seja, em uma sociedade patriarcal, a representação social da mulher é permeada pelo olhar masculino daquele sujeito que tem o direito de falar (na maioria dos casos o homem branco hétero de classe média-alta) e que viola sistematicamente a mulher no sentido de silenciar sua voz, inclusive, no meio literário.

Compreendemos que a imagem da mulher tanto na sociedade quanto na literatura está permeada por questões de gênero e é mostrada, na maioria das vezes, pelo olhar masculino que em muitas ocasiões minimiza sua expressão. A literatura canônica, por exemplo, tem silenciado historicamente a voz feminina. Para Zolin (2010, p.185) a visibilidade das obras canônicas tem provocado o “[...] apagamento da diversidade proveniente das perspectivas sociais marginais, que incluem mulheres, negros, homossexuais, não-católicos, operários, desempregados [...]”. Nesse sentido, interessa-nos focar nas questões étnicas e de gênero no que se refere à crítica das vozes “não autorizadas”, analisando as representações das mulheres na literatura afro-colombiana. Assim, objetivamos refletir sobre “[...] as interconexões entre gênero, raça/etnia e classe social e as crescentes demandas do movimento de mulheres afrodescendentes [...]” (VALDÉS, 2018, p.9),

conforme apresentado no estudo *Mulheres afrodescendentes na América Latina e no Caribe: dívidas de igualdade*, coordenado por Alejandra Valdés, ou seja, pelo viés da interseccionalidade.

De acordo com as considerações anteriores, observa-se que o silenciamento da voz feminina tem sido algo corriqueiro na sociedade latino-americana e essa característica também é observada pela crítica literária. Dalcastagnè (2020, p. 15-16) por exemplo, tece algumas reflexões sobre a literatura brasileira enquanto espaço em disputa e assinala a existência de uma tensão resultante do embate dos autores e críticos que desejam um lugar no meio literário e os que querem manter seu espaço “descontaminado”, livre das novas vozes “não autorizadas” e das novas abordagens literárias. Nesse contexto marginal, se encaixam as obras de autorias femininas e afrodescendentes.

No que se refere aos entraves da literatura de autoria feminina, podemos dizer que ela existe há muito tempo, entretanto, sua qualidade foi constantemente contestada e seu espaço minimizado devido a questões históricas e sociais. Para quantificar esta problemática, Dalcastagnè (2020) fez um levantamento em todos os principais prêmios literários brasileiros entre os anos 2006 e 2011. A pesquisadora observou que “[...] foram premiados 29 autores homens e apenas uma mulher.” (DALCASTAGNÉ, 2020, p.140). Desse modo, constatou que a escrita de autoria feminina ainda não é reconhecida pelo nosso sistema literário.

O mesmo fenômeno acontece com as obras afrodescendentes. Apesar da ampliação de espaços voltados para estas literaturas no mercado editorial, para Regina Dalcastagnè (2020, p.15-16), isso não significa que elas sejam valorizadas, como indicam os (as) autores (as) que são frequentemente premiados ou estudados nas universidades. A crítica fez uma pesquisa que perdurou durante 15 anos (de 1990 a 2004) e verificou uma homogeneidade racial, pois de todos os romances brasileiros publicados nesta época, 93,9% são de autores brancos. Isso significa que os (as) escritores (as) negros (as) publicam poucas obras literárias e têm pouco espaço de divulgação nas editoras do nosso país.

No que concerne ao campo das pesquisas, observa-se uma problemática voltada para a necessidade de justificar a escolha das obras/autores (as) dessas vozes “não autorizadas”, fato que não ocorre quando se trata de um escritor consagrado, gerando dúvidas sobre a legitimidade desses textos. Cremos então, que a literatura de autoria feminina e negra ainda não possuem seu espaço desejado nas letras brasileiras, principalmente, quando vistas pelo viés da interseccionalidade. Além disso, é importante mencionar que essas vozes “Que se encontram nas margens do campo literário, essas vozes cuja legitimidade para produzir literatura é permanentemente posta em questão, que tencionam, com a sua presença, nosso entendimento

do que é (ou deve ser) o literário.” (DALCASTAGNÈ, 2020, p.16). Acreditamos na necessidade de romper e superar tal tensão literária, incluindo essas escritas no rol de leituras legítimas.

Como vimos, a representação da literatura de autoria feminina e afrodescendente precisa ser vista atentamente não só em nosso país, mas também em outras partes da América Latina. Muitas escritoras negras vêm superando os desafios, conquistando seu lugar e trazendo para os seus textos, personagens femininas independentes e livres, diferentes das que eram mostradas na literatura canônica, geralmente, desempenhando papéis subalternos. A seguir, tecemos algumas considerações sobre a literatura negra, com ênfase na literatura afro-colombiana.

3 Literatura afrodescendente

No *Dicionário de figuras e mitos literários das Américas*, Zilá Bernd (2007) discute a figura do negro na literatura latino-americana e registra sua presença desde a época da colonização. A autora adverte que

De modo geral, o negro na literatura colonial aparece comparado ao indígena, demonstrando mais força e menos inteligência, são bestas que seguem cegamente as ordens de seu senhor. A partir do século XIX essa imagem começa a mudar, mas é no século XX que o negro passa de objeto literário a sujeito. (BERND, 2007, p.475)

A citada observação registra a visão limitada e preconceituosa da presença do negro na literatura colonial, o qual era visto como um mero objeto. Tal perspectiva só mudou no século XX, quando o negro se tornou sujeito literário e passou a contar suas próprias histórias. Bernd (2007, p.476) registra que “De um modo geral, o escritor afro-latino-americano, consciente de seu papel na sociedade, afirma sua presença por meio da literatura. Retrata heróis negros, destacando sua importância na formação cultural latino-americana.” Este movimento proporcionou a desconstrução de estereótipos dos povos negros e a revalorização de sua cultura. Para a estudiosa,

A escrita representa, então, um ato de resistência, uma alternativa para questionar valores preestabelecidos e buscar o reconhecimento do papel do negro na formação e no desenvolvimento das sociedades hispano-americanas. São vozes que, de uma maneira verdadeiramente “calibanesca” subvertem a voz dominante. (BERND, 2007)

Compreendemos que através da literatura, autores podem recriar a história dos nossos antepassados como um ato de resistência. Portanto, acreditamos na importância de se analisar a

literatura negra a partir de questões históricas e sociológicas e não anatômicas. Nesse sentido, Bernd (1987,p.16) afirma que “[...] é também ‘cientificamente falso e ideologicamente negativo’ pretender conceituar literatura negra pelo critério da cor da pele do autor.”. Em suma, a crítica considera que a epidermização é inoperante. Segundo Bernd (1987, p.16), o melhor caminho para definir a literatura negra, é partir das evidências textuais, pois assegura maior rigor científico. Para a autora, poderão ser consideradas literaturas negras, os textos “[...] em que houver um *eu* enunciador que se quer negro, que reivindica a sua especificidade negra.” (BERND, 1987, p.16).

A pesquisadora acrescenta que, “[...] podemos considerar como literatura negra os textos em que for nítido um certo modo negro de ver o mundo, ou melhor, nos quais os escritores, partilhando uma determinada situação histórica, situação de ex-escravos, dela tomarem consciência”. (BERND, 1987, p.16). Apesar de a conceituação de literatura negra ser polêmica, Bernd (1987, p.18) acredita que é necessário apresentar alguns elementos, tais como

a) a existência de uma articulação entre textos dada por um certo modo negro de ver e de sentir o mundo; b) a utilização de uma linguagem marcada tanto a nível do vocabulário quanto dos símbolos usados pelo empenho em resgatar uma memória negra esquecida. (1987).

Vemos que essa definição de literatura negra está fortemente marcada pelo resgate de memórias, aproximando-se da literatura contemporânea afro-colombiana. A partir das pesquisas de Magdalena Vallejo Álvarez (2007) sobre a literatura afrodescendente em *La génesis de la literatura afrocolombiana en la poesía de Candelario Obeso y Jorge Artel*, Yesenia María Escobar Espitia (2012, p. 15-21) lista oito características da literatura afro-colombiana. São elas: 1) protagonismo do sujeito afro-colombiano; 2) temática racial como elemento recorrente; 3) protagonismo da comunidade/entorno afrodescendente no mundo da ficção; 4) sincretismo cultural; 5) exaltação das riquezas da oralidade como herança ancestral para manter a história desse povo; 6) ruptura de estereótipos para conseguir reconhecimento e aceitação da sua identidade; 7) problematização da marginalidade social como denúncias e manifestações de descontentamento e injustiças das quais são vítimas; e, por fim, 8) retorno às origens em decorrência da presença dos ancestrais.

Nessa perspectiva, é possível perceber na literatura afro-colombiana uma preocupação em manter valores culturais do seu povo, bem como, a exaltação dos ancestrais africanos e a miscigenação étnica e cultural, além de evidenciar à música popular e o folclore. Alain Lawo-Sukam no artigo “(A) cercamiento al concepto de la negritud en la literatura afrocolombiana” (2011) amplia o termo e cita alguns elementos que constituem uma manifestação da negritude na cultura

afro-colombiana que, segundo ele, perpassa o sincretismo étnico-cultural e as práticas seculares. Em sua opinião, “[...] também inclui o contexto social. A valorização da identidade negra passa igualmente pela descrição, a denúncia e a vontade de mudar as duras condições de vida do sujeito afro-colombiano numa sociedade marcada pelo racismo e a desigualdade social.”³ (LAWO-SUKAM, 2011, p.49, tradução nossa). Compreendemos então, que alguns dos (as) escritores (as) afro-colombianos (as) utilizam seus textos para denunciar as condições de vida do povo negro, enquanto outros encontram nas publicações uma possibilidade de melhoria de vida.

Tendo em vista estas considerações, no próximo tópico analisaremos um conto da escritora afrocolombiana Amalia Lú Posso Figueroa.

4 “Fidelia Córdoba”

“Fidelia Córdoba” é a primeira narrativa de *Vean vé, mis nanas negras* (2001) e apresenta uma protagonista que leva o mesmo nome do conto. Inicialmente ela é caracterizada como uma personagem empática e forte devido ao ritmo dos seus seios. Entretanto, no final do relato, identificamos que a personagem é explorada e objetificada por Katol Landó, seu companheiro branco que a enganou em benefício próprio. Assim, ele surge como seu antagonista, extraindo as forças de Fidelia para cumprir com as suas necessidades financeiras a levando-a a uma má conduta.

O conto aqui analisado, inicia com a apresentação de Fidelia Córdoba e dos seus seios, aos quais é atribuído o poder da orientação, pois eram, ao mesmo tempo, “[...] bússola, sextante, rosa dos ventos, escandelo, sondareza, quadrante e astrolábio.”⁴ (FIGUEROA, 2011, p.17, tradução nossa). Nesta citação é possível observar que o narrador onisciente utiliza-se de elementos do realismo maravilhoso para atribuir poderes à protagonista. Através desta realidade insólita, os seios de Fidelia apontam do norte ao sul, do oriente ao ocidente e, de cima para baixo, ou seja, marcam sempre a direção correta, servindo como rota da salvação de pessoas perdidas na região, principalmente na água.

No relato de Amalia Lú identificamos a presença de elementos do realismo maravilhoso para caracterizar a protagonista. Segundo Roas (2014), no realismo maravilhoso coexistem, de modo não problemático, o real e o sobrenatural “[...] em um mundo semelhante ao nosso [...] mediante um processo de naturalização (verossimilização) e de persuasão, que confere *status* de

³ “[...] incorpora también el contexto social. La valoración de la identidad negra pasa también por la descripción, la denuncia y el anhelo de cambiar las duras condiciones de vida del afrocolombiano en una sociedad marcada por el racismo y la desigualdad social.” (LAWO-SUKAM, 2011, p.49).

⁴ “[...] brújula, sextante, rosa de los vientos, escandelo, sondareza, cuadrante y astrolábio.” (FIGUEROA, 2011, p.17).

verdade ao não existente.” (ROAS, 2014, p. 36). Dessa forma, observamos que a escritora utilizou a estratégia de naturalizar o insólito na descrição do poder de orientação atribuído aos seios de Fidélia, que se movimentam mostrando os caminhos que ela deve seguir.

Neste conto é possível observar uma significativa presença das águas. De acordo com Jean Chevalier e Alain Gheerbrant no *Diccionario de los símbolos* (1969), os aspectos simbólicos das águas variam de acordo com as diversas culturas. No entanto, assinalam que “[...] podem reduzir-se a três temas dominantes: fonte de vida, meio de purificação e centro de regeneração.”⁵ (CHEVALIER et al, 2018, p.122, tradução nossa). Também apontam que a água é símbolo de sabedoria, força, fecundidade e pureza.

Depois da descrição da babá e da sua peculiaridade, o narrador discorre sobre um passeio em uma lancha realizado por Fidelia e um grupo de pessoas pelo rio Atrato. Na ocasião, os viajantes vestem roupas de banho, óculos de sol e tomam aguardente “[...] para corar as bochechas e esquentar o corpo em geral [...]”⁶. (FIGUEROA, 2011, p.17, tradução nossa). Também somos informados que alguns cantavam músicas do folclore local e que o passeio durou o dia todo e seguiu pela noite. Subitamente, O narrador revela que, no meio da escuridão, a embarcação se perdeu e que, no início, “[...] não faltou quem aproveitasse a parada para dar um tchibum-tchibum [...]”⁷. (FIGUEROA, 2011, p.18, tradução nossa). Isto põe em evidência uma marca cultural do povo chocono, conhecido por enfrentar adversidade com alegria, pois mesmo perdidas as pessoas continuavam se divertindo.

No entanto, ao perceberem que a embarcação estava sem rumo no meio do rio, silenciaram, mas logo deram sinais de angústia, como se vê no trecho seguinte: “[...] o medo começou a percorrer os olhos das pessoas, que era o único que brilhava na noite fechada.”⁸ (FIGUEROA, 2011, p.18, tradução nossa) A situação piora com o início de um temporal, momento em que se manifesta o poder da protagonista:

[...] foi então quando os bicos das tetas da babá Fidelia encontraram seu elemento na água; o astrolábio, o sextante, a rosa dos ventos, das rosetas que tinham por bicos as tetas da babá apontaram em uma direção e assim, no meio da escuridão, na metade do rio Atrato, todos os que podiam começaram a fazer avançar a lancha utilizando as canaletas [...]”⁹ (FIGUEROA, 2011, p.18-19, tradução nossa).

⁵ “[...] pueden reducirse a tres temas dominantes: fuente de vida, medio de purificación y centro de regeneración.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2018, p.122).

⁶ “[...] para subir el color de las mejillas y el calor del cuerpo en general [...]”. (FIGUEROA, 2011, p.17, tradução nossa).

⁷ “[...] no faltó quien aprovechara la parada para echarse un chumblum-chumblum [...]”. (FIGUEROA, 2011, p.18).

⁸ “[...] el miedo empezó a recorrer las pepas de ojos de la gente, que era lo único que brillaba en la cerrada noche.” (FIGUEROA, 2011, p.18).

⁹ “[...] fue entonces cuando los pezones de las tetas de la nana Fidelia encontraron su elemento en el agua; el astrolabio, el sextante, la rosa de los vientos, de los rosetones que tenían por pezones las tetas de la nana apuntaron en una

Observamos que com a ajuda de todos e seguindo os seios de Fidelia, conseguiram chegar à orla de um povoado chamado Andágueda. Através desta citação, percebemos que a protagonista salvou a embarcação perdida no rio por meio do seu ritmo nos seios, comprovando a presença do realismo maravilhoso no relato, bem como revelando sua empatia e generosidade.

Outra história relacionada com o ritmo dos seios da protagonista é contada entre os parágrafos nono e décimo quarto e, de novo, transcorre num cenário em que o elemento água tem um papel decisivo. Se trata da crescida repentina do rio Sipí em um dia de verão quando muitas pessoas se divertiam nas águas frescas do rio. Repentinamente, ficaram ilhadas contra umas pedras muito altas, enquanto observavam, apavoradas, que o nível da água crescia de forma vertiginosa. Diante dessa nova dificuldade, a *bússola* da protagonista voltou a oscilar mostrando outra vez o caminho que deviam seguir para a terra firme. Cabe frisar que “A última a chegar do outro lado foi a babá Fidelia, quem dirigiu uma mirada agradecida, primeiro ao bico esquerdo e logo ao bico direito.”¹⁰(FIGUEROA, 2011, p.20, tradução nossa). Neste momento, o narrador relata como o bico do seio esquerdo da protagonista apontou para um vau por onde todos conseguiram chegar à terra firme.

Percebemos que nas duas desventuras, Fidelia é caracterizada como líder, solucionando os problemas coletivos. Seus poderes se mantiveram intactos até que apareceu em sua vida Katol Landó, descrito como um homem branco, muito mais velho e experiente que a protagonista, o qual fingiu amá-la para aproveitar-se do seu dom e enganá-la. Segundo o narrador, “A convenceu de que a amava e assim começou a utilizar o sentido de orientação das suas tetas em benefício próprio.”¹¹(FIGUEROA, 2011, p.21, tradução nossa). Neste fragmento observa-se que a protagonista acreditou em suas mentiras e foi utilizada para satisfazê-lo.

Katol levou-a para viver às margens do Pacífico com a intenção de explorá-la em função de sua atividade ilegal, visto que “[...] ele recolhia pacotes que aviões sonâmbulos jogavam em um ponto fixo às noites, a altas horas da noite e para isso a bússola corporal de Fidelia era algo assim como um milagre [...]”¹². (FIGUEROA, 2011, p.21, tradução nossa). Aparentemente, o antagonista usava os poderes de orientação da protagonista para localizar os embrulhos suspeitos

dirección y así, en medio de la oscuridad, en la mitad del río Atrato, todos los que podían empezaron a hacer avanzar la lancha utilizando los canaletes [...]”. (FIGUEROA, 2011, p.18-19)

¹⁰ “La última en salir al otro lado fue la nana Fidelia, quien dirigió una mirada agradecida, primero al pezón izquierdo y luego al pezón derecho.” (FIGUEROA, 2011, p.20).

¹¹ “La convenció de que la amaba y así empezó a utilizar el sentido de orientación de sus tetas en beneficio propio.”(FIGUEROA, 2011, p.21).

¹² “[...] él recogía paquetes que aviones sonámbulos tiraban a un punto fijo por las noches, a altas horas de la noche y para eso la brújula corporal de Fidelia era algo así como un milagro [...]”. (FIGUEROA, 2011, p.21).

lançados ao mar em um horário desusado, os quais eram recuperados pela protagonista, transformada em um objeto.

O desfecho trágico ocorre em “Uma dessas escuras noites sem lua, Fidelia saiu e foi trabalhar o ritmo do seu seio para Katol, mas nunca voltou; ninguém soube se o mar comeu tudo: a Fidelia e seu seio, o barco e a Katol.”¹³. (FIGUEROA, 2011, p.21, tradução nossa). Este trecho sugere que o poder de orientação dado à protagonista através de seus seios se perdeu ao direcionar-se para uma finalidade impura, possivelmente, o tráfico de drogas.

Segundo o *Diccionario de los símbolos* (1969), a água também pode

[...] entranhar uma força maldita. Em tal caso castiga aos pecadores, mas não pode alcançar aos justos que não tem por que temer as grandes águas. As águas da morte não concernem mais que aos pecadores já que se transformam em água da vida para os justos.¹⁴ (CHEVALIER et al, 2018, p.131, tradução nossa).

Nessa ótica, a água está vinculada tanto à fonte de vida quanto de morte, da criação à destruição, correlacionando-se com o desfecho da protagonista. Entretanto, o trecho final do relato afirma que “O mar nunca terá o ritmo das tetas, como a babá Fidelia Córdoba.”¹⁵ (FIGUEROA, 2011, p.22, tradução nossa). Assim, apesar da descrição do sumiço dos personagens, o conto pode ser interpretado de diversas maneiras. Uma delas é entender que a exaltação do poder de Fidelia, caracterizado como maior que o do mar, poderia tê-la salvo da morte.

Conclusões

No decorrer deste estudo discutimos as tensões existentes no campo literário, visto como um espaço em disputa, no qual muitos escritores e críticos supervalorizam as literaturas hegemônicas e acabam silenciando as “outras literaturas” ou colocando-as em condição de inferioridade. Entendemos essas “outras” literaturas ou “vozes não autorizadas” como as pertencentes aos (as) autores (as) que questionam os discursos do patriarcado e trazem para os seus textos o protagonismo de personagens que foram colocados durante séculos no papel de objetos, como é o caso das mulheres afrodescendentes, construídas historicamente na sociedade e na literatura através de valores racistas, coloniais, elitistas e excludentes. Percebemos que a

¹³ “Una de esas oscuras noches sin luna, Fidelia salió y puso a trabajar el ritmo de su pezón para Katol, pero nunca volvió; nadie supo si el mar se comió todo: a Fidelia y su pezón, la barca y a Katol.” (FIGUEROA, 2011, p.21).

¹⁴ Así el agua puede entranar una fuerza maldita. En tal caso castiga a los pecadores, pero no puede alcanzar a los justos que no tienen por qué temer las grandes aguas. Las aguas de la muerte no conciernen más que a los pecadores ya que se transforman en agua de vida para los justos (CHEVALIER et al, 2018, p.131)

¹⁵ “El mar nunca tendrá el ritmo en las tetas, como la nana Fidelia Córdoba.”. (FIGUEROA, 2011, p.22).

representação de mulheres negras só começou a mudar quando as autoras afrodescendentes se tornaram sujeitos de sua escrita, inserindo em suas obras temáticas raciais e valorizando sua história e sua cultura.

Nesse sentido, observamos que o conto “Fidelia Córdoba”, é protagonizado por uma mulher negra que tem um superpoder nos seios. Inicialmente ele é usado para ajudar sua comunidade, mas depois é posto a serviço de um homem branco em atividades suspeitas. Pensamos que o final pode indicar não só a perda do poder da protagonista, mas também de sua identidade, visto que ela se perde literalmente no mar. Afinal, Fidelia também se perdeu simbolicamente, abandonando seu povo para viver sua paixão de forma submissa com um homem branco. Contudo, o desfecho também pode ser interpretado de forma esperançosa, como um recomeço, devido ao seu ritmo ser maior do que o mar.

Observamos que o relato de Amalia Lú proporciona distintas imagens da mulher negra, uma vez que a protagonista passou de sujeito a objeto. Primeiro, ela é forte e abnegada, colaborando com sua comunidade. Depois, entrega-se a uma paixão por um homem branco, abandonando seu povo e seus valores, mostrando-se fraca e submissa. Assim, estamos diante de uma personagem complexa que apresenta comportamentos ambíguos, revelando sua fragilidade ao apaixonar-se e perdendo o seu superpoder. Acreditamos que essa metamorfose da protagonista, pode ser relacionada com questões de gênero e culturais, indicando a importância de conhecermos outras vozes no campo literário latino-americano.

Referências

- BERND, Z. *Dicionário de figuras e mitos literários das Américas*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2007.
- BERND, Z. *Negritude e literatura na América Latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- BRAIT, B. *A personagem*. São Paulo: Editora Ática, 1987.
- ESPITIA, Yesenia. María. Escobar. *La génesis de la literatura afrocolombiana en la poesía de Candelario Obeso y Jorge Artel*. 2012.114 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- CHEVALIER, J. GHEERBRANT, A. *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Editor Digital: Titivillus, 2018.
- CUESTA ESCOBAR, G. et al. *Antología de mujeres poetas afrocolombianas*. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2010.
- FIGUEROA, A. L. P. *Veán vé, mis nanas negras*. 8ª ed. Bogotá: Ediciones Brevedad, 2011.
- LAJOLO, M. *Literatura: ontem, hoje e amanhã*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- LAWO-SUKAM, A. (A) acercamiento al concepto de la negritud en la literatura afrocolombiana. *Cincinnati Romance Review*, v. 30, p. 39-52, 2011.
- ROAS, D. *A ameaça do fantástico: aproximações teóricas*. (tradução Julián Fucks). São Paulo: Editora Unesp, 2014.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020

VALDÉS, A. (Coord.) *Mulheres afrodescendentes na América Latina e no Caribe: dívidas de igualdade*. Santiago: Nações Unidas, 2018.

YUNES, E.; FIGUEROA, A. L. P. *Histórias das terras daqui e de lá*. Rio de Janeiro: Zeus, 2007.

ZOLIN, L. O. Questões de gênero e de representação na contemporaneidade. *Letras*, n. 41, p. 183-195, 2010.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

Literatura no ensino de espanhol/LE: uma intervenção no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (UNESP- Assis)

Aline Toledo Cabral da Silva¹
Bruno Felipe Jacintho Segantin²
Kátia Rodrigues Mello Miranda³

RESUMO

Este trabalho busca expor resultados de uma intervenção cuja proposta foi a abordagem de textos literários no processo de ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) a um grupo de nível básico, vinculado ao Projeto de Extensão Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), da UNESP-Assis. O desenvolvimento do projeto seguiu os pressupostos da pesquisa-ação qualitativa, de caráter interpretativista (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Fundamentada no reconhecimento da importância da literatura para a formação intelectual e humana do indivíduo (CANDIDO, 1995), e sob a perspectiva do letramento literário (COSSON, 2014), a proposta consistiu numa sequência expandida centrada na obra *El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* (1998), do grande autor espanhol Miguel de Cervantes (1547-1616), a fim de discutir temas como razão x loucura, entre outras dicotomias presentes também em nossa realidade. Apesar da necessária adaptação para o formato virtual, devido à pandemia da COVID-19, a intervenção nos permitiu alcançar resultados positivos, visto que pudemos auxiliar a construção de sentidos dos alunos acerca da obra e das temáticas trazidas por ela, e, além disso, estimular a reflexão sobre a importância da literatura na aprendizagem de ELE, comprovando sua função formadora do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Espanhol como Língua Estrangeira; Ensino; Aprendizagem; Literatura.

1 Introdução

Tendo em vista a área de estudos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs), com foco voltado para o espanhol (ELE), o presente artigo expõe os resultados obtidos em uma pesquisa de Iniciação Científica que buscou evidenciar a relevância da literatura no ensino de línguas, por meio de uma intervenção com textos literários em um curso de espanhol de nível básico do Projeto de Extensão Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências e Letras de Assis.

A partir de leituras, estudos, diálogos e observações, podemos refletir sobre a importância da literatura para a formação do sujeito e a necessidade de sua presença nas aulas de L2/LE pois, como destaca Candido (2017, p. 182), a literatura “nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. O crítico também ressalta que a literatura tem, em sua complexidade, contradições que animam o cidadão a viver e favorecem a organização

¹ Graduanda em Letras pela Universidade Estadual Paulista. E-mail para contato: alinetcstcs@gmail.com

² Graduando em Letras pela Universidade Estadual Paulista. E-mail para contato: brunosegantin00@gmail.com

³ Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista. E-mail para contato: katia.mello@unesp.br

individual de sentimentos e ideias do leitor, contribuindo, dessa forma, para sua relação com seus semelhantes e o meio em que vive, uma vez que a literatura, enquanto espaço de reflexão sobre si e sobre o outro, é essencial para a formação do sujeito. (CANDIDO, 2017).

Sob esse prisma, a pesquisa desenvolvida buscou responder os seguintes questionamentos: em que medida a literatura pode facilitar/contribuir para o aprendizado de uma LE? Como abordá-la de uma forma significativa nas aulas de ELE? E, seguindo a linha de reflexão do crítico Antoine Compagnon (2009, p. 20), “quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?”.

Ao investigar o ensino de LEs, notamos que a área da literatura nesse meio ainda é um tema a ser discutido. Parte disso deve-se aos professores que, por vezes, não sabem como trabalhar com o texto literário em suas aulas, ou não possuem repertório literário suficiente para fazer suas escolhas. Esse quadro pode ser resultante de problemas curriculares encontrados durante a formação de tais profissionais e da falsa visão utilitarista sobre a literatura, ignorando toda a sua complexidade e valor.

Pedraza (1998) destaca a necessidade da literatura dentro da sala de aula de LE, pois os textos literários são realizações naturais da língua, com potencial para agradar e despertar o gosto e a curiosidade do aluno pela leitura, podendo resultar em uma inesgotável fonte de experiências com a língua-alvo.

O indivíduo que tem a experiência da leitura literária em sua formação se permite conhecer o outro, além de si mesmo, contemplando também o seu contexto, uma vez que a literatura se manifesta integralmente de acordo com a sua época, fator de extrema importância a considerar que a língua é resultado (vivo) de um processo histórico em que se registram os problemas e avanços sociais. Dessa forma, os textos literários podem levar o ser humano a conhecer e identificar sua própria realidade, costumes, tradições, mitos e sensações através da leitura.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa de iniciação científica teve como objetivo principal o aprofundamento do estudo sobre a literatura no ensino de LEs e conseqüente desenvolvimento, em sala de aula, de uma intervenção com vistas à abordagem significativa de textos literários em língua espanhola.

Neste artigo, apresentamos o contexto de desenvolvimento de nossa pesquisa – o CLDP, os materiais e métodos utilizados, o referencial teórico e os procedimentos de ensino adotados para a intervenção em sala de aula (virtual), e, por fim, considerações e reflexões sobre o trabalho executado com o grupo de alunos.

2 O projeto de extensão Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP)

O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) é um projeto de extensão desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista com o apoio da PROEX, que visa ofertar aulas de línguas estrangeiras por alunos da graduação em Letras, chamados aqui de “tutores”, para o público interno e externo aos campus de Assis, Araraquara e São José do Rio Preto. As aulas são ministradas pelos alunos da graduação, que têm no projeto uma oportunidade de aprimorar a sua formação e, previamente, atuar em um contexto que conta com o apoio dos professores responsáveis de cada língua, servindo, também, como campo de pesquisa e estágios obrigatórios.

Na Unesp de Assis o CLDP oferece constantemente, e em diferentes níveis, cursos de Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano e Japonês, além de cursos esporádicos de Mandarim, Grego e Latim. Os tutores ministram as aulas em duplas, sob a coordenação e supervisão de docentes da graduação em Letras.

As aulas de espanhol compreendidas pela pesquisa foram ministradas por dois tutores, distribuindo-se da seguinte maneira: curso de Básico I no primeiro semestre de 2019; sua continuação em Básico II no segundo semestre de 2019; e a pretensão do Básico III para o ano de 2020, com a aplicação da parte prática da pesquisa. Vale enfatizar que o seguimento das aulas foi interrompido devido à pandemia pela COVID-19, fator que impôs a reconfiguração de algumas ações da pesquisa, dentre elas, a intervenção, que ocorreu de modo remoto, pela plataforma Zoom, em três encontros.

3 Material e métodos

O trabalho com a literatura em sala de aula requer reflexões por parte dos professores sobre a razão de se considerar importante a abordagem de textos literários no processo de aprendizagem de uma LE. Nessa direção, além do levantamento e revisão bibliográfica realizada pelos pesquisadores, foi elaborado um questionário inicial a fim de investigar o conhecimento

literário dos alunos do grupo com o qual o trabalho foi desenvolvido, assim como executada uma proposta didática.

Para o desenvolvimento e aplicação da intervenção, nos pautamos nos pressupostos da pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista, na modalidade de pesquisa-ação (LÜDKE; ANDRÉ, 2013; TRIPP, 2005). Trata-se da pesquisa em ambiente natural de fonte direta de dados, que supõe o contato do pesquisador com o meio pesquisado, tratando do problema nas situações em que ele se manifesta, oferecendo ao pesquisador suas circunstâncias particulares.

Tais características são condizentes com nossa proposta, que se concentrou primordialmente no desenvolvimento de atividades com o texto literário e sua aplicação em sala de aula, considerando, nesse processo, as colocações e perspectivas dos participantes. Isso implica que seja realizado um trabalho cuidadoso, planejado, e uma percepção por parte do aluno/professor/pesquisador em “o que” e “como” atentar aos fatos.

A pesquisa-ação permite que nós, professores, possamos refletir enquanto agimos e que durante o processo da intervenção, ao detectarmos algum problema, possamos parar, analisar e buscar outras estratégias para encontrar as soluções.

4 Referencial teórico e procedimentos de ensino

Como podemos prover a literatura em sala de aula? Como, em uma era digitalizada, conseguir chamar a atenção dos alunos trabalhando com textos literários? Como formar alunos leitores? Essas são algumas das questões que Cosson discute em *Letramento Literário: teoria e prática* (2014), referência base para a nossa proposta.

De acordo com Magda Soares (2003), o conceito de letramento é recente no Brasil. Seu surgimento veio para configurar e nomear os comportamentos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita que vão além do domínio de códigos do sistema alfabético e gramatical. A visibilidade que o termo ganhou surge em decorrência da necessidade de estarmos cada vez mais centrados e dependentes da língua propriamente escrita. Esse método do letramento literário se distingue do processo alfabetização, de maneira que a autora pontua:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2003, p. 90).

Pensando no campo da educação, a seleção dos gêneros literários dentro das salas de aulas tem exercido papéis que visam, quase sempre, somente o ensino de aspectos gramaticais (COSSON, 2014), o que acaba com a potencialidade do texto e resulta no mau aproveitamento, ou um aproveitamento empobrecido do material. O pesquisador defende, na perspectiva do letramento literário, que a literatura comporta em si todos os tempos das palavras, o passado, o presente o futuro, e ressalta a importância da experiência literária para uma interiorização do outro:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. 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. (COSSON, 2014, p. 17).

Por esse e outros motivos apresentados no texto, o autor elabora possíveis caminhos em duas seqüências para o trabalho com o texto literário em sala de aula: a seqüência básica (COSSON, 2014, p. 51-73) e a seqüência expandida (COSSON, 2014, p. 75-109). Em nossa intervenção optamos por empregar a seqüência expandida, que se adequou melhor ao nosso público-alvo, contexto e finalidades pedagógicas. As etapas da seqüência expandida são: motivação, introdução, 1ª leitura, 1ª interpretação, contextualização, 2ª interpretação e expansão, que são apresentadas com um exemplo de seqüência realizada com a obra *O cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo (1857-1913).

A primeira etapa, “motivação”, consiste em uma preparação para o aluno adentrar o universo do livro que será lido. Para a segunda etapa, “introdução”, Cosson (2014) orienta:

O professor deve levar em consideração que algum aluno já deve ter ouvido falar do livro ou do autor e aproveitar esse conhecimento para localizar com economia os dados críticos, biográficos e bibliográficos ao lado da justificativa da seleção. (COSSON, 2014, p. 80)

Já na etapa de “leitura”, o autor recomenda que o professor estipule o prazo de leitura do texto, que convém ser feita prioritariamente extraclasse, mas com tempo definido adequadamente ao material. Uma sugestão para a verificação de leitura dos alunos é criar intervalos de leitura para que o professor possa observar as dificuldades e, em sua prática, abordá-las.

A etapa seguinte, “primeira interpretação”, está destinada à apreensão global da obra, com foco no ato de o aluno traduzir o impacto que o texto causou em sua sensibilidade leitora, e na produção de um ensaio ou depoimento, sendo preferencialmente realizada em sala para que se possa concluir a etapa com as reflexões que ela pressupõe. O professor deve apenas estabelecer as “balizas” para tais produções, deixando que os alunos criem uma posição em comum sobre o texto.

A “contextualização” é a história em uma relação que abarque o período da produção literária e a historicidade do período: “Inspirados em Maingueneau, sugerimos a contextualização como o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, a obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor” (COSSON, 2014, p. 86).

Dessa forma, a leitura de um livro também é a leitura do contexto desse livro e ambos se relacionam. Além disso, de acordo com Barthes (1997, p. 23), “A literatura, por ser uma cápsula energética de vidas, potencializa forças que dizem respeito aos homens de todos os tempos, razão por que o leitor do presente encontra respostas nas questões colocadas pelas grandes obras do passado”. Nesse sentido, como forma para construir um caminho possível para o professor, Cosson propõe sete tipos de contextualização: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

Para nossa proposta, elegemos a contextualização histórica e a temática. A histórica diz respeito ao espaço para discutir sobre a época do cenário da obra e/ou de sua publicação. O enfoque nessa contextualização é a relação do texto com a sociedade e o momento em que a obra foi produzida. Não é uma caça de dados, mas a análise da dimensão histórica em que a obra está inserida. Já a contextualização temática está relacionada não só com a temática em si, mas com sua repercussão dentro do texto, buscando lembrar sempre que o texto não deve ser esquecido frente ao tema que, quando polêmico, por vezes costuma causar entusiasmo nos alunos e acaba se sobrepondo às leituras. O foco aqui é suscitar debates com contextualizações de alto rendimento em relação às leituras.

O próximo passo da sequência expandida é a “segunda interpretação”. Complementar à primeira interpretação, essa etapa tem por objetivo uma leitura aprofundada e exploração de algum aspecto específico da obra. Em uma relação direta ou indireta (COSSON, 2014, p. 92), a segunda interpretação deve suceder-se de um compartilhamento da leitura e gerar a construção de um horizonte de leitura entre os alunos.

A última etapa, “expansão”, busca investir na relação do texto com outras obras. Consiste no “movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário” (COSSON, 2014, p. 94). De maneira direta ou indireta, são as obras que vieram antes que serviram de inspiração para novas produções e nesse momento o trabalho é essencialmente comparativo; “(...) trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir dos seus pontos de ligação.” (COSSON, 2014, p. 95).

Para um aproveitamento mais rentável das discussões de acordo com nossa seleção de materiais, optamos por acrescentar uma etapa a mais na sequência expandida destinada exclusivamente à leitura do capítulo XVIII intitulado *Del buen suceso que el valeroso don Quijote tuvo en la espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento, con otros sucesos dignos de felice recordación*, de nosso texto-alvo *Don Quijote de la Mancha* a fim de disponibilizar mais tempo nas etapas de leituras e viabilizar a elaboração de mais um processo do letramento literário.

5 O trabalho com a literatura em sala de aula: desenvolvimento, análise e reflexão

Nossa proposta inicial seria aplicada em aulas presenciais a uma turma que iniciaria um novo nível de estudos da língua espanhola, o Básico III. Devido à pandemia da COVID-19 e às medidas obrigatórias de distanciamento social, tivemos que reconfigurar a parte prática da pesquisa, buscando obter, ainda, resultados significativos com a nossa intervenção.

As mudanças na educação que decorreram das medidas de segurança contra a propagação do vírus fizeram com que os professores recorressem a metodologias de ensino alternativas, repensando o modo de aprender e de estudar do aluno. Com base nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, Art. 1º do Decreto nº 9.057 de 2017, a Educação a Distância é:

Art. 1º [...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Nesse contexto de isolamento e urgente adaptação para o modelo virtual, faz-se necessária a análise constante das ferramentas utilizadas não só pelo proveito dos alunos, mas também para o professor, que é responsável pelo engajamento frente aos novos desafios de ensinar. Sobre isso Pedrosa (2020) destaca que essa observação:

[...] é essencial para um adequado aproveitamento de conteúdos a serem repassados e assimilados. Portanto, faz-se primordial o interesse em explorar, descobrir e desbravar as mais diversas formas de determinada ferramenta ou técnica, para que assim, tanto os alunos, quanto os professores, estejam alinhados e preparados para os saberes a emergir. (PEDROSA, 2020, p. 89)

Tal reflexão faz diferença no processo de ensinar, ainda mais em nosso contexto de rápida migração de espaço (do presencial para o virtual) e contribui para o bom encaminhamento da aula. Ao refletimos sobre a literatura nas aulas de LE compartilhamos, ainda, das considerações de Silva (2009):

Ler literatura, sobretudo narrativas de ficção, é exercitar-se no difícil aprendizado democrático, pois força o leitor a entrar na pele de muitos personagens, sentir emoções diferentes, arrostar inúmeros perigos, conhecer diferentes paisagens, agir e reagir em conformidade com diversos perfis psicológicos. E a convivência democrática é isto, é conviver com a diversidade, é respeitar o outro, é ser capaz de assumir outros ângulos de visão. A leitura para os adultos, como o “faz de conta” das crianças, é um treinamento para a vida, é um aprendizado de humanidade. A linguagem literária é sutil: treinar um olhar crítico pela via da ficção é conhecer mais a fundo a natureza humana, um aprendizado essencial para cada um de nós. (SILVA, 2009, p. 47)

Destacando a importância da entrada do texto literário e outros gêneros em sala de aula, Zilberman e Silva (1990) defendem que essa preferência:

[...] constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação mas decifra por meio do intelecto. (SILVA; ZILBERMAN, 1990, p. 19)

Como entramos em quarentena antes do período de matrículas e sem perspectivas de aplicar remotamente as aulas do curso completo, optamos por conversar com alunos que já haviam participado dos cursos de Básico I e II, convidando-os para participar de três encontros que aconteceram pelo aplicativo *Zoom*, para a aplicação de uma sequência expandida produzida

a partir do referencial teórico-metodológico de Cosson (2014), com horários e dias pré-definidos com todo o grupo.

A turma com que trabalhamos possui faixa etária entre 18 e 22 anos e, sem matrículas do grupo externo à faculdade (devido ao isolamento social), os alunos participantes eram todos pertencentes aos cursos de graduação da instituição. Contamos inicialmente com um grupo de 8 alunos e no último encontro encontravam-se 5 alunos participantes, redução devida a dificuldades de acesso à internet, mas com o material e as aulas disponibilizadas pelos professores.

Para iniciar nosso contato com os alunos e o deles com textos literários em espanhol, desenvolvemos um diário de leitura, com base na proposta de Machado (1998), a partir da qual pedimos, por duas semanas (sendo um texto em cada semana), que lessem os textos que encaminhamos e desenvolvessem um diário sobre suas leituras, no qual poderiam expor suas impressões, interpretações e dificuldades encontradas. O primeiro texto foi o poema “*En el nombre*”, da autora dominicana Rita Indiana, e o segundo foi o conto “*Casa tomada*”, do autor argentino Julio Cortázar. A seleção do poema é justificada pela possibilidade de reflexão sobre problemas sociais e a seleção do conto deve-se a aspectos de interpretações de uma leitura de gênero fantástico.

Outro procedimento que norteia tal atividade são alguns princípios metodológicos chamados por Krashen (1981) de *informação de entrada compreensível*, que considera que o texto literário deva ser um material autêntico e interacionista entre o autor, o aluno e o professor como mediador, em um movimento progressivo de compreensão. Nessa perspectiva a abordagem se configura como um exercício comunicativo ao converter o texto literário em um caminho para que o aluno atinja seu objetivo de aprender a língua-alvo e desenvolva suas competências de leitura e interpretação.

Dessa forma, com o retorno das atividades realizadas, os alunos demonstraram diferentes dificuldades. Alguns tiveram facilidade na leitura e na compreensão das ideias centrais dos textos, principalmente devido ao contato com o espanhol durante a quarentena e ao empenho nos estudos da língua. Já outros relataram dificuldades na compreensão de vocabulários e algumas formações lexicais, recorrendo ao apoio de dicionários e ferramentas on-line de tradução, como, por exemplo, o *Word Reference*, indicado pelos professores.

Para a preparação da sequência didática, buscamos um tema que gerasse interesse no momento de pandemia e que viesse também ao encontro dos interesses dos alunos, uma vez que o trabalho foi realizado on-line e gostaríamos que se sentissem motivados. Desse modo, optamos

por trabalhar com *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* (1605), do grande escritor espanhol Miguel de Cervantes (1547-1616), para tratar de temas como realidade x fantasia, além da contextualização do período denominado *Siglo de Oro*.

A sequência foi dividida em 3 encontros de, em média, 1 hora, via aplicativo Zoom. A primeira aula contou com 8 alunos, estando com os microfones e as câmeras ligadas somente os professores. Quando era sugerida uma fala, um ponto de vista pessoal de algum aluno, os microfones eram ligados e, em momentos de choque das falas, os alunos se acertavam e se organizavam para comentar; assim, obtivemos êxito na compreensão dos comentários.

Na primeira etapa, “Motivação”, buscamos verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre Dom Quixote e construir uma situação em que o aluno, diante do tema, tomasse uma posição antes de começarmos a tratar da obra. A aluna C. L. relatou que possuía o livro, em espanhol, e que conhecia um grupo de *ballet* (a aluna também pratica a dança) que se chamava “Dom Quixote”. Para o intervalo pedimos que os alunos perguntassem para familiares e amigos o que sabiam sobre Dom Quixote, a fim de que esses comentários ajudassem a construir um imaginário sobre a obra para discutirmos em grupo quando voltássemos. Nosso objetivo se pautou no que Cosson (2014) define como estratégia de motivação:

(...) o primeiro passo na montagem de uma estratégia de motivação é estabelecer o objetivo, aquilo que se deseja trazer para os alunos como aproximação do texto a ser lido depois. Com esse objetivo em mãos, o professor tem apenas como restrição o limite do tempo, pois (...) uma motivação longa tende a dispersar o aluno em lugar de centralizar sua atenção em um ponto específico que será o texto literário. (COSSON, 2014, p. 79)

Com essa pesquisa conseguimos criar um imaginário sobre Dom Quixote. As respostas foram bastante variadas, como, por exemplo, o aluno D. A. comentou que um amigo relatou que “Dom Quixote é um cavaleiro com um escudeiro/amigo que se chama Sancho Pança”; C. L. compartilhou que uma amiga relatou que “o Dom Quixote é apaixonado por uma dama”; o aluno L. N. pontuou: “Meu tio disse que Dom Quixote é um louco que saiu no soco com os moinhos de vento”; entre outros comentários, como: “minha mãe viu um desenho há anos” e “meus amigos assistiram um musical em São Paulo intitulado *El hombre de la Mancha* em que Cervantes era preso em um hospício e contava as histórias de Quixote”.

As informações obtidas auxiliaram na dinâmica da aula e serviram de entrada para as discussões promovendo, previamente, um imaginário geral acerca da obra para o grupo e

utilizamos de imagens para visualizar seus personagens em representações artísticas. Comentamos sobre a hierarquia entre Dom Quixote e Sancho Pança, o espaço físico representado nas artes, as vestimentas e também a época em que se passa a história. Como atividade, pedimos a leitura do conto “*Cuento corto de Don Quijote de la Mancha para niños*”, de Vilma Medina (2020), para o encontro seguinte.

Cabe mencionar, sobre esse momento, que a intervenção surtiu efeito no nosso próprio meio familiar uma vez que estávamos ministrando as aulas de nossas casas. Ao comentarmos em casa sobre os trabalhos desenvolvidos, praticamos uma leitura comunicativa com os nossos parentes, o que resultou em momentos de boa comunhão, compartilhamentos e, conseqüentemente, na ampliação do alcance do texto literário para além da sala de aula.

Nesse encontro pretendíamos conhecer melhor os processos de leitura dos alunos sobre o conto e pedimos para que eles compartilhassem suas impressões. Alguns relataram que acharam a leitura fácil e procuraram as palavras que não conheciam por conta própria; já outros relataram que se confundiram na ordem dos fatos, o que nos levou a discutir sobre o “espaço x tempo” da obra. Essa observação foi importante para evidenciar que as questões que podem surgir a partir da leitura de textos são variadas, o que atribui ao professor a tarefa de estar atento e, de certa maneira, “prever” as questões que possam aparecer no decorrer da aula para que não falte nenhuma explicação do conteúdo.

Para a contextualização do período denominado *Siglo de Oro* trabalhamos com a contextualização teórica e histórica (COSSON, p. 86-87, 2014), explicitando as ideias que sustentam a história da obra e a relação do texto com a sociedade. Para isso, encaminhamos um vídeo curto que expunha as informações de uma maneira bastante didática e completamos as discussões com informações que achamos relevantes para explicitar o valor do autor e da obra nesse período, assim como do gênero, passando algumas imagens de *Game of Thrones* como exemplo de romances de cavalaria. Como estávamos baseados nos processos definidos por Cosson (2014) para o letramento literário, os passos para a construção dos materiais se mostraram amplos e contemplativos aos interesses de um ensino de línguas estrangeiras.

O vídeo permitiu uma maior concentração por parte dos alunos nos fatos narrados como as características do período com imagens e ilustrações que representavam a época, além de possibilitar o exercício auditivo e a interpretação. Pudemos discutir sobre como as críticas da época se reproduzem nos nossos dias atuais e refletimos sobre como *don Quijote* se reconfigura em cada época, perdurando tantos anos. Para o próximo encontro, pedimos a leitura do capítulo

VIII do romance, *“Del buen suceso que el valeroso don Quijote tuvo en la espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento, con otros sucesos digno de felice recordación”* (CERVANTES, 1605), disponibilizado pelo instituto Cervantes de modo on-line.

A justificativa da escolha de tal material se deve à adaptação da proposta devido à pandemia da COVID-19. Nosso interesse, primeiramente, era apresentar, em aula presencial, uma edição da obra física. Como isso não pôde ocorrer, escolhemos encaminhar o *link* do Instituto Cervantes, em que são disponibilizadas essa e outras obras, e o texto possuía um índice de apoio ao fim, com expressões idiomáticas ou de difícil compreensão, servindo de suporte para as leituras.

Tendo em vista o contexto remoto, não podemos desconsiderar a evasão de alguns alunos participantes. Como destaca o site SAE Digital (2020) sobre o impacto negativo da pandemia para a educação:

Outro problema que no fundo todos temos ciência, mas que foi escancarado pela pandemia do Coronavírus na Educação, é a desigualdade social e de acesso a tecnologias, o que na área da Educação causa um abismo entre aqueles que podem dar continuidade ao seu processo de aprendizagem e outros que sequer possuem um dispositivo eletrônico com conexão à internet dentro de casa. (SAE Digital, 2020)

Nossos alunos participaram com aparelhos eletrônicos como computadores e celulares, conectados com internet sem fio *Wi-fi* e conexão 3G e 4G. Combinando essas informações com a rotina individual no período de pandemia, resultou que nosso último encontro reunisse menos alunos e, conseqüentemente, também tivemos um menor retorno das atividades.

Retomando a sequência, nos relatos de leitura que foram compartilhados em sala, pudemos observar que alguns alunos tiveram um pouco de dificuldade na leitura da obra, cuja densidade de escrita não podemos desconsiderar, mas conseguiram refletir sobre a racionalidade posta sobre a irracionalidade dos personagens Sancho e Quixote. Outros relataram que a leitura silenciosa não foi suficiente, sendo necessária a realização de uma leitura em voz alta, o que colaborou para a compreensão. Outros, ainda, se apropriaram do texto analisando o contexto da obra e utilizando como suporte os recursos disponibilizados pelo Instituto Cervantes e o dicionário de apoio.

A discussão sobre os moinhos de vento, objetivo central de nossa leitura literária, gerou uma rica exploração acerca da leitura da tirinha e do texto literário. Para guiar nossa discussão,

lançamos as seguintes perguntas a fim de instigar os alunos: A loucura é a ausência de razão? A razão é a ausência da loucura? Seríamos nós, então, loucos ou são? Ilustramos a discussão com a reflexão compartilhada por uma das alunas, S. S.:

Muitas perguntas que talvez uma vida inteira não seja suficiente para responder, mas esse é o aspecto que mais me encantou na obra: a literatura nos inspira, nós a inspiramos, e nesse processo precisamos ser fiéis ao que acreditamos, mesmo que a maioria das pessoas nos chamem de loucos.

Por fim, nos momentos de *expansão* e *intertextualização*, visando a articulação da obra com outras produções, relacionamos o texto com outras duas obras que tratam também a temática da loucura, de uma outra perspectiva: *O Alienista* (1882), de Machado de Assis (1839-1908), e *Triste fim de Policarpo Quaresma* (1911), de Lima Barreto (1881-1922). Assim, finalizando nossos encontros, encerramos as aulas com 2 sugestões de atividades – uma destinada à produção de algum material em releitura da obra, que poderiam trabalhar com fotografia, desenhos, textos, entre outros; e a segunda pedia que os alunos comentassem com algum parente/amigo sobre a obra e o que aprenderam em sala de aula e registrassem em forma de texto.

Considerações finais

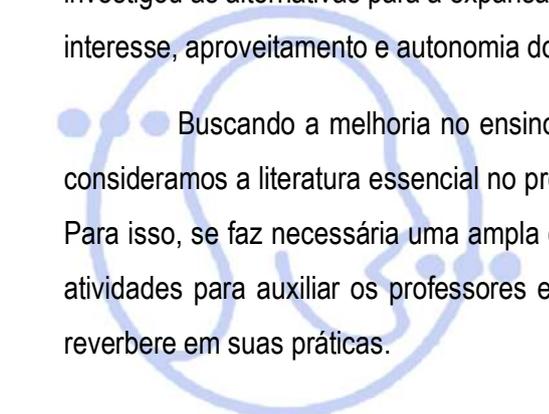
Como professores, pudemos refletir sobre como é trabalhoso cumprir com um direito (CANDIDO, 2017) que, historicamente, é mal interpretado. A relutância em sala de aula acerca do texto literário é verídica, mas sua eficácia para a humanização também é comprovada. Abordar o texto literário em sala de aula, trabalhando com interpretações e habilidades que envolvem principalmente a leitura e a escrita, foi extremamente importante no processo educativo e de aquisição de uma LE. Sobre isso, Oliveira (2013, p. 35) assinala que “ao entrar em contato com o texto literário em LE, não é com outra pessoa, através da figura do autor do texto, que o leitor se encontra, mas com um espaço dentro de um tempo, uma sociedade, uma ideologia e um lugar: o lugar do outro”, de maneira que língua e cultura se relacionam e constroem um saber.

Depois de todo esse processo executado, pudemos analisar a transformação que a literatura pode realizar na vida de cada sujeito, incluindo a dos professores. Antes, já com nossas concepções acerca da obra, decidimos trabalhar o texto visando emancipar o aluno de forma que ele compreendesse e se posicionasse perante um material autêntico, e fomos atingidos pelas novas formas de leitura que nos fizeram pensar sobre o processo do letramento literário.

Felizmente, recebemos não apenas atividades feitas com empenho, como também comentários e retornos surpreendentemente positivos quanto às aulas e discussões. De modo geral, nossos objetivos foram atingidos, perpassados por afeto, curiosidade, engajamento e compreensão. Nas palavras de Queiroz e Santos (2003, p. 86), “(...) o saber poderá transformar-se em conhecimento verdadeiro e gerar ações – concretas, psíquicas, físicas, mentais – passíveis de suscitar as grandes e nobres metamorfoses do espírito, fim último de todo aprendizado” (QUEIROZ; SANTOS, 2003, p. 86).

Com base no estudo e trabalho desenvolvido, pudemos entender que a literatura é rica por natureza e grande é a sua potencialidade para o ensino. De tal modo, consideramos que a escola (e outros espaços de ensino) deve investir no estudo sistemático da língua para que se compreenda o que está em torno do discurso literário, para além do ensino cronológico dos cânones e da literatura julgada de “valor”. O letramento literário que buscamos com essa proposta investigou as alternativas para a expansão do sentido de “ensinar” literatura, a fim de gerar maior interesse, aproveitamento e autonomia dos alunos em tal processo.

● ● ● Buscando a melhoria no ensino e a reflexão sobre novas práticas didáticas, portanto, consideramos a literatura essencial no processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua. Para isso, se faz necessária uma ampla discussão sobre as ponderações realizadas durante as atividades para auxiliar os professores em formação visando, principalmente, que esse estudo reverbere em suas práticas.

 **Referências**

BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix. 1977.

BRASIL. Lei nº 9.057, de 25 de maio de 2017, 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 nov. 2020.

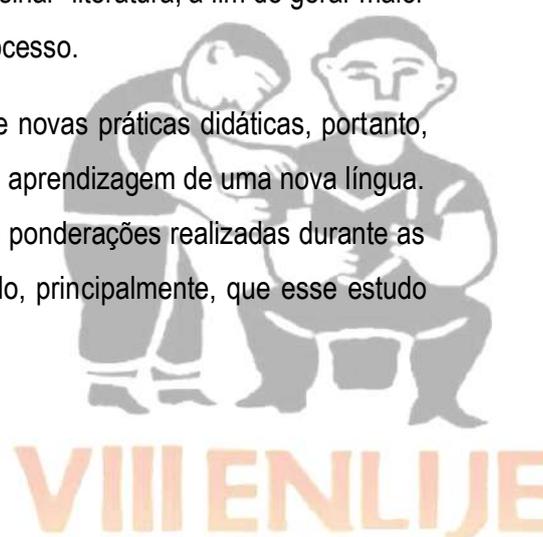
CANDIDO, A. *O direito à literatura*. In: _____. *Vários Escritos*. 6. ed. Ouro sobre azul: Rio de Janeiro, 2017. p. 171-193.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. *Don Quijote*. Instituto Cervantes. 1998. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/quijote/default.htm>. Acesso em: 10 maio. 2020.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 57.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.



LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras*. A introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEDINA, V. *Cuento corto de Don Quijote de la Mancha para niños*. In: *Guía Infantil*, 2020.

OLIVEIRA, F. F. de. *A literatura na língua do outro: o tratamento do texto literário em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras). Recife. UFPE, 2013.

PEDRAZA, F. B. *La literatura en la clase de español para extranjeros*. ASELE Actas VII. Universidad de Castilla, La Mancha, 1998. p. 55-66.

PEDROSA, G. F. S. O uso de tecnologias na prática docente em um pré-vestibular durante a pandemia da COVID-19. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, vol. 2, n. 6, 2020. p. 89.

QUEIRÓS, Vera; SANTOS, Roberto Corrêa de. Linhas para o ensino da literatura. In: *BECKER, Paulo; BARBOSA, Marcia Helena (Orgs). Questões de Literatura*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

SAE Digital. *Educação e Coronavírus – Quais são os impactos da pandemia?* Disponível em: <https://sae.digital/educacao-e-coronavirus/>. Acesso em: 09 nov. 2020.

SILVA, E. T.; ZILBERMAN R. *Literatura e Pedagogia ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

SILVA, V. M. T. *Leitura literária e outros saberes: impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

Gustavo Adolfo Bécquer e o romantismo espanhol em sala de aula: abordagens e propostas didáticas

Lorena Gois de Lima Cavalcante¹

RESUMO

Este resumo apresenta como proposta de trabalho análises das obras *Rimas* (2001) e *Leyendas* (2005) de Gustavo Adolfo Bécquer no contexto acadêmico de sala de aula – tais análises foram realizadas na disciplina Literatura Espanhola: Moderna e Contemporânea da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O objetivo deste trabalho é apresentar as abordagens literárias e as propostas didáticas elaboradas para uma aula de Romantismo Espanhol, com uma seleção de poemas e contos Becquerianos. Este trabalho tem como fundamentação teórica-metodológica os estudos introdutórios sobre as mencionadas obras de Gustavo Adolfo Bécquer, analisadas por José Antonio Pérez (2001) e Antonio Roberto Esteves (2005) que analisam os poemas e contos de Gustavo Adolfo Bécquer. As análises realizadas em sala de aula, bem como as atividades desenvolvidas tiveram uma contribuição fundamental para a aprendizagem dos alunos (futuros professores de Espanhol) que além de conhecer as obras de Bécquer, aprendendo sobre o Romantismo com suas características, puderam também compartilhar suas análises e suas pesquisas apresentadas através de seminários sobre a temática romântica, com a escolha de alguns poemas e contos de Bécquer.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura espanhola; Romantismo; Ensino.

1 Introdução.

Este artigo é um relato de experiência, que compartilha o desenvolvimento das aulas online/virtual durante o Regime Acadêmico Extraordinário (RAE – modalidade criada devido a pandemia do coronavírus – COVID 29) realizadas durante a pandemia do coronavírus na disciplina Literatura Espanhola: Moderna e Contemporânea da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Como recorte trago como proposta as classes do romantismo espanhol – como foram realizadas estas aulas, o material utilizado, as atividades desenvolvidas, apresentando como proposta de atividades as análises das obras *Rimas* (2001) e *Leyendas* (2005) de Gustavo Adolfo Bécquer. Contextualizando a RAE, o semestre 2020.3, que teve início no dia 01 de setembro de 2020, foi criado de modo extraordinário a fim de dar continuidade as atividades acadêmicas que estavam suspensas desde março do presente ano. As disciplinas oferecidas foram as mesmas que estavam suspensas referente ao período de 2020.1, a intenção era oferecer as mesmas disciplinas uma vez que já haviam sido iniciadas e os alunos não tiveram a oportunidade de concluí-las.

¹ Doutora em Literatura pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, llorylima@yahoo.com.br

Foram oferecidas 5 vagas para a disciplina Literatura Espanhola: Moderna e Contemporânea, que tinha inicialmente 3 alunos matriculados antes da pandemia do coronavírus. Com o novo regime acadêmico passou a ter 2 alunos matriculados que já estavam matriculados no período 2020.1 e fizeram uma nova matrícula no semestre em curso 2020.3. O número mínimo de alunos matriculados na disciplina contribuiu favoravelmente para a realização efetiva das atividades e do desempenho individual de cada aluno, pois foi possível orientá-los exclusivamente de modo online durante todo período em questão. Como esta nova realidade de ensino, nos foi imposta (devido a este vírus devastador) sem que pudéssemos ter tempo para nos preparar para este novo contexto acadêmico em nossa Instituição, tudo foi completamente muito novo para nós professores e alunos que nos deparamos com esta nova situação. Foram oferecidos cursos preparatórios para familiarização e conhecimento das plataformas de aulas online; foram realizadas inúmeras reuniões com o corpo acadêmico (docentes e discentes) para discutir a respeito desta nova realidade de ensino e as ações que seriam tomadas diante deste novo contexto, enfim houve um planejamento bem orquestrado que tornou possível essas aulas online acontecerem de modo dinâmico e com êxito.

Diante deste novo contexto, trabalhar de modo online realmente foi um desafio. A participação efetiva dos alunos surpreendeu desde o início – leitura dos textos, debates e participações com colocações fundamentais durante as aulas, realização das atividades com uma interpretação madura e bem consistente dos textos e principalmente a frequência assídua nas aulas. Por se tratar de uma turma pequena, apenas dois alunos, todos esses pontos puderam ser bem avaliados. Com relação as atividades síncronas e assíncronas, todas tiveram orientações minhas. Dúvidas e orientações referentes aos textos também tiveram momentos específicos dedicados a estas análises. Ou seja, todo processo foi orientado e supervisionado de perto por mim, nada ficou solto ou faltando. Logo, pude perceber com isso que os conteúdos e o entendimento dos textos, da disciplina de modo geral, não ficaram comprometidos diante deste novo contexto de ensino. Tal como presencial, todo o planejamento da disciplina foi realizado integralmente, sem nenhum prejuízo.

Com relação as avaliações, foram realizadas 3 avaliações conforme o calendário acadêmico: quatro atividades que contaram como notas para a primeira unidade; seminários para nota da segunda unidade e duas pesquisas que fecharam a nota da terceira unidade. A participação nas aulas e a frequência também contabilizou como pontos de participação. As quatro atividades foram de interpretação de obras referentes aos conteúdos Romantismo e Realismo espanhol; os seminários foram referentes aos conteúdos das gerações de 14 e 27; e as duas pesquisas realizadas foram sobre o costumbrismo espanhol e a Literatura de pós-guerra. Todas

as atividades e as pesquisas foram enviadas por e-mail. Para os seminários cada aluno apresentou em uma aula.

Todo o conteúdo: roteiro, seleção de textos, vídeos, slides, PDF e atividades foram disponibilizados para o acompanhamento dos alunos na plataforma Moodle RAE, onde cada aluno tinha acesso através de login e senha, podendo inclusive baixar todo material disponibilizado. Logo a questão da acessibilidade foi de fundamental importância para este período e foi bem avaliada pelos alunos que tiveram acesso a todo material da disciplina.

2 Romantismo Espanhol: abordagens para as aulas online.

O objetivo principal foi apresentar as abordagens literárias e as propostas didáticas elaboradas para uma aula de Romantismo Espanhol, com uma seleção de poemas e contos Becquerianos. Este trabalho teve como fundamentação teórica-metodológica os estudos introdutórios sobre as mencionadas obras de Gustavo Adolfo Bécquer, analisadas por José Antonio Pérez (2001) e Antonio Roberto Esteves (2005) que analisam os poemas e contos de Gustavo Adolfo Bécquer. Os conteúdos para este primeiro momento da disciplina foram divididos em duas partes: a primeira parte referente ao período romântico – contexto histórico; características, gêneros literários; autores e obras – e a segunda dedicada exclusivamente a vida e obra de Gustavo Adolfo Bécquer.

O Romantismo se instala numa época em que a razão e a intelectualidade tinham os papéis mais importantes. Logo, razão e intelectualidade passam a dividir espaço com a imaginação e a sensibilidade romântica, como uma forma de expressar a rejeição e desacordo com os parâmetros que ditavam a sociedade. Nessa época, o ser humano, necessitava mudar seu modo de pensar e enxergar o mundo, se desfazendo de normas e ditaduras que lhes faziam pensar de uma determinada maneira. Devido a isso, o romantismo, se caracterizava pelos sentimentos, a razão de ser e os impulsos do ser humano, baseados na liberdade.

Sobre o contexto histórico, vimos que o romantismo espanhol teve início no final do século XVIII e primeira metade do século XIX. Período em que se está produzindo a mudança do antigo regime estamental para a nova sociedade burguesa. E quantos as características podemos destacar as seguintes: a exaltação do sentimento; o gosto pelo misterioso; ruptura dos moldes e normas artísticas; liberdade de pensamento e expressão; amor à natureza e entrega à imaginação e à subjetividade. Sobre os autores Românticos, foram apresentados cada um e suas principais obras. Fazem parte deste grupo de autores: Ángel de Saavedra, José de Espronceda, Mariano José de Larra, José Zorrilla, Gustavo Adolfo Bécquer e Rosalía de Castro.

Ángel Saavedra, O duque de Rivas: escritor, poeta, dramaturgo e político. A mais famosa de suas obras é *Don Álvaro* (1835). Alguns críticos consideram que esta foi a primeira obra do romantismo de Espanha.

José de Espronceda: Nascido em Almendralejo em 1808, é considerado o escritor mais representativo da primeira etapa do romantismo espanhol. Algumas de suas melhores obras são *El estudiante de Salamanca* (1840); os poemas *Canción del pirata* (1835), *El canto del cossaco* (1838), *El mendigo* (1835), *El reo de muerte* (1837) e *El verdugo* (1835) – No que se refere a lírica espanhola, José de Espronceda nos brindou com os poemas mais conhecidos desta tendência.

Mariano José de Larra: Sem dúvida alguma foi um dos escritores mais conhecidos do romantismo espanhol, junto com Bécquer, Espronceda y Rosalía de Castro. Larra foi um escritor que se destacou por sua ironia e capacidade crítica em todo tipo de escritos, ensaios e artigos jornalísticos. Entre seus artigos mais conhecidos estão *Vuelva usted mañana* (1833), *El castellano viejo* (2008) e *El casarse pronto y mal* (2005). Mariano José de Larra foi um dos grandes criadores do *costumbrismo* Espanhol, onde descreve tipos e hábitos com intenção predominantemente crítica e satírica. Sua prosa, irônica e caricaturesca é o registro mais vivo que ele nos deixou do romanticismo espanhol. A narrativa de costumes, as manifestações literárias de sua época e as alternativas políticas são os temas habituais de seus artigos.

José Zorrilla escreveu alguns dramas que são muito lidos até hoje, em especial seu celeberrimo *Don Juan Tenorio* (1844). José Zorrilla foi um poeta e dramaturgo espanhol que cultivou todos os estilos da poesia: épico, lírico e dramático. Também se destacou como dramaturgo, com obras tão conhecidas como *Don Juan Tenorio* (1844), *El zapatero y el rey* (1876), *El puñal del godo* (1843) e *Traidor, inconfeso y mártir* (1849).

Gustavo Adolfo Bécquer: Um dos escritores do romantismo mais conhecido e reconhecido, ainda que alguns críticos lhe classificam dentro do pós-romantismo. Algumas de suas obras mais emblemáticas são *Rimas* (2001) y *Leyendas* (2005), *Cartas desde mi celda* (1864) e *Libro de los gorriones* (2018).

Rosalía de Castro: Foi uma escritora e poetisa galega nascida em Santiago de Compostela que escreveu em castelhano e galego. Entre suas obras mais importantes podemos destacar obras maestras da literatura galega, espanhola e mundial, como *Cantares gallegos* (1863), *Follas novas* (1880) ya en castellano, e *En las orillas del Sar* (1990).

Lírica, dramaturgia e prosa foram apresentadas de modo geral durante este período de aulas remotas na disciplina Literatura Espanhola: moderna e contemporânea, destacando as principais características de cada gênero com seus personagens e temas fantásticos,

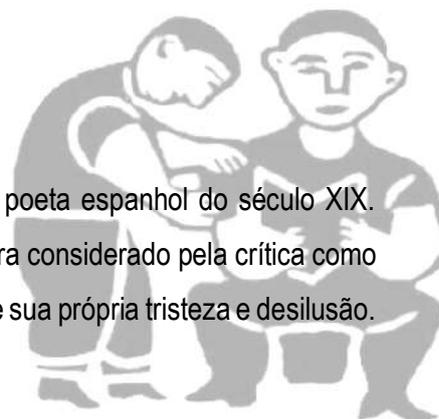
melodramáticos e os ambientes medievais e exóticos. A dramaturgia romântica rompe com as regras clássicas e mistura o verso e a prosa, o cômico e o trágico, o patético e o risível. O romantismo sentiu um interesse novo pela vida cotidiana e pelos costumes populares.

3 Gustavo Adolfo Bécquer: Rimas y Leyendas.

Uma vez feita toda contextualização do período romântico (até mesmo em comparação com o romantismo brasileiro) a etapa seguinte foi uma apresentação da vida de Gustavo Adolfo Bécquer (desde seu nascimento até a morte, destacando os fatos mais importantes e que marcaram sua vida) e obras (todas suas obras, destacando as principais e mais conhecidas – *Rimas e Leyendas*). De sua produção escrita, tem-se as seguintes obras:

- 1857: Historia de los templos de España: Toledo.
- 1860-1861: Cartas literarias a una mujer.
- 1864: Desde mi celda.
- 1871: Rimas y Leyendas.
- 1991: Los borbones en pelota.

Gustavo Adolfo Bécquer é o mais importante e original poeta espanhol do século XIX. Considerado um romântico tardio e precursor da modernidade. Era considerado pela crítica como sendo um romântico completo, pois em sua obra se vê o reflexo de sua própria tristeza e desilusão.



4 Características da obra Becqueriana.

A poesia é para Bécquer uma aspiração melancólica, e ela nasce de uma penumbra do mundo interior do autor. Uma de suas principais características é a valorização primordial dos sonhos: uma ligação entre a realidade concreta (mundo dos homens) e o mundo subjetivo e livre (mundo das almas). A partir dos sonhos e da imaginação, o espírito poderia ir a lugares mais puros e distantes. As referências, recordações e ideais confusas representariam memórias de uma vida passada, o que reafirma sua crença na imortalidade da alma. Neste contexto pode ser notado um amor especial à distância, ao vazio, à imprecisão e uma grande atração pelo inacessível.

Sua obra é subjetiva, possui um sentimentalismo subjetivo e melancólico. Sobre este subjetivismo e as demais características da obra Becqueriana José Antonio Pérez, em seus estudos introdutórios sobre a vida e a obra de Gustavo Adolfo Bécquer, afirmar que Bécquer possuía uma “grande sensibilidade e intuição poética” (2001, p 40). Amante do passado e do mistério, Gustavo Adolfo Bécquer mantinha um gosto pelo medievalismo, sentimentalismo e amor

a natureza. A natureza é bastante presente em seus textos, ela é o espaço, o ambiente, o cenário de suas histórias – sempre carregada de muitos detalhes, a natureza em seu texto acaba aparecendo como um ambiente sombrio e pavoroso.

A ciência e a lógica eram questionadas por Gustavo Adolfo Bécquer, que assumia uma postura de exaltação ao maravilhoso, ao sobrenatural, ao divino, ao sentimentalismo e à essência. Logo, Bécquer com seu romantismo de preferências esotéricas e ocultas, tinha uma admiração pela Idade Média, com suas igrejas, monastérios, castelos, catedrais góticas, arquitetura sombria, etc. Deste modo, Bécquer idealizava este período, da idade do ouro e das ciências ocultas, em seus poemas e sem seus textos de modo geral, fazendo um culto ao passado e dando ao seu texto uma característica mais tenebrosa, mais sombria, mais horripilante.

Tal como o período medieval, a religião também foi uma grande inspiração para Gustavo Adolfo Bécquer. Ele escrevia sobre a religião com seus rituais cheios de mistérios e cores em suas cartas, suas narrativas, artigos históricos e arqueológicos. A arquitetura das igrejas, com seus estilos góticos, de cores e tons escuros, de caráter sombrio e misterioso, também o inspirava.

5 Atividades propostas

Após cada encontro semanal, uma atividade era proposta. Das atividades foram selecionados poemas do livro *Rimas* (2001) e alguns contos curtos do livro *Leyendas* (2005). A escolha destes livros se deve ao fato de serem as principais obras de Gustavo Adolfo Bécquer e sua importância para o romantismo espanhol.

Rimas (2001) foi o primeiro marco da poesia moderna espanhola – dividida em quatro séries: I-XI: reflexões; XII-XXIX: poesias sobre o triunfo e a esperança do amor; XXX-LI: poesias de desengano e fracasso amoroso; LII-LXXVI: poesias de dor, de angústia, solidão e morte. *Leyendas* (2005) foi considerada as “irmãs em prosa de seus poemas”, que introduz na narrativa espanhola a narrativa fantástica. Para melhor apresentar o alcance das *Rimas* Becquerianas e sua importância para a Literatura Espanhola, cito Manuel Morillo (1997, p. 12), que faz uma apresentação completa da obra:

[...] Com sua aparição [a das *Rimas*], em 1871, consolida-se um movimento de renovação que havia começado na lírica em finais da década de cinquenta, e põe fim à lírica altissonante que havia sido cultivada pelos românticos anteriores. [...] Em Bécquer, esta concepção produz uma poesia singela e despida de artificios, através da qual o poeta pretende dar forma ao acúmulo de imagens e impressões que se agrupam no fundo da sua mente e que constitui a chave de seu momento criador. Por isso, o importante nas rimas é o ritmo interior, um ritmo que, por certo, está muito próximo do velho *Romanceiro* e as outras estrofes populares, e onde é apreciável a rima,

assonante em sua maioria. A musicalidade das *Rimas* fundamenta-se sobretudo em paralelismos, anáforas e repetições de esquemas sintáticos, mais do que nos atributos da métrica tradicional. É nesse particular ritmo interior e no tom descarnado das emoções transmitidas, que descansam boa parte dos elementos que fazem que a obra de Bécquer resulte próxima às inquietudes do leitor atual.

Leyendas (2005) é uma série de relatos curtos que podem ser considerados contos históricos. Possui muitos elementos românticos como a ação sobrenatural e o amor impossível, suas principais características e temas. A psique humana com seu estado de espírito, seus mistérios e fantasias são assuntos presentes em seus contos e relatos curtos de *Leyendas* (2005), onde o autor busca expressar estados de alma nebulosos e vagos. Sobre *Leyendas* (2005), em seu livro *La prosa de Bécquer* (1974), Arturo Berenguer Carisomo (1974, p. 31) afirma:

Tres valores significativos: el inconformismo becqueriano, una especie de fatalismo que se agravó por sus circunstancias biográficas. La preocupación estilística de la imagen, de la belleza del período y de la elección de los vocablos, y una riqueza de fantasía en la composición que correspondería hoy a los dibujos animados.

A análise de Carisomo sobre *Leyendas* (2005) traduz exatamente o sentido da obra de Bécquer, com suas características marcantes e facilmente reconhecíveis em seus contos. Compartilharam destas análises, os alunos da disciplina que tiveram alguns momentos dedicados a leitura e análise dos contos e poemas destas duas obras estudadas durante este período. Para a avaliação deste primeiro momento da disciplina, as atividades foram fundamentais, pois através delas pude avaliar o entendimento dos alunos em relação aos conteúdos ministrados. A primeira atividade propunha uma análise da literatura espanhola do século XIX, destacando as características do romantismo espanhol. A segunda atividade tinha como objetivo analisar quatro poemas de Adolfo Gustavo Bécquer (2001, p. 96 e 97) do livro *Rimas* (2001): os poemas de número X – XVII – XXXVIII – LVI, apresentados abaixo:

X

Los Invisibles átomos del aire
en derredor palpitan y se inflaman,
el cielo se deshace en rayos de oro,
la tierra se estremece alborozada.

Oigo flotando en olas de armonía
rumor de besos y batir de alar;
mis párpados se cierran... ¿Qué sucede?
¿Dime?.. ¡Silencio!.. ¡Es el amor que pasa!

XVII

Hoy la tierra y los cielos me sonrían,
hoy llega al fondo de mi alma el sol,
hoy la he visto... la he visto y me ha mirado...
¡Hoy creo en Dios!

XXXVIII

Los suspiros son aire y van al aire.
Las lágrimas son agua y van al mar.
Dime, mujer: cuando el amor se olvida,
¿Sabes tú adónde va?

LVI

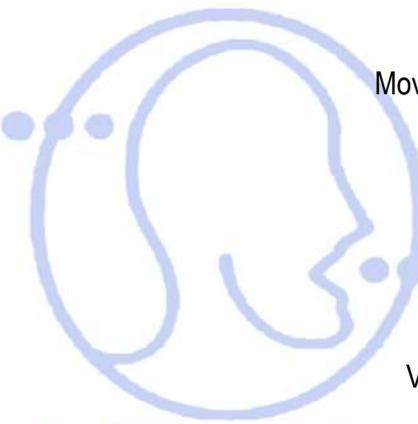
Hoy como ayer, mañana como hoy,
y ¡siempre igual!
Un cielo gris, un horizonte eterno!
y ¡andar... andar!

Moviéndose a compás, como una estúpida
máquina, el corazón;
la torpe inteligencia, del cerebro
dormida en un rincón.
El alma, que ambiciona un paraíso,
buscándolo sin fe;
fatiga sin objeto, ola que rueda
ignorando por qué.
Voz que incesante con el mismo tono
canta el mismo cantar;
gota de agua monótona que cae
y cae sin cesar.

Así van deslizándose los días,
unos de otros en pos,
hoy lo mismo que ayer... y todos ellos
sin goce ni dolor.

¡Ay!, a veces me acuerdo suspirando
del antiguo sufrir...
Amargo es el dolor; pero siquiera
¡padecer es vivir!

(BECQUER, 2001, p. 96 e 97)



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

Os alunos interpretaram estes poemas conforme as características do romantismo Becqueriano. A terceira e última atividade da primeira unidade, teve como objetivo a leitura e

análise de três contos do livro *Leyendas* (2005) – *Los ojos verdes* (os olhos verdes), *El monte de las ánimas* (O monte das almas) e *La rosa de pasión* (A rosa da paixão).

Considerações Finais.

As análises realizadas em sala de aula, bem como as atividades desenvolvidas durante este período remoto, tiveram uma contribuição fundamental para a aprendizagem dos alunos (futuros professores de Espanhol) que mesmo com as dificuldades encontradas durante este período especificamente; as limitações em termos de acesso à internet e aos materiais selecionados para a disciplina, conseguiram cumprir a disciplina com êxito. Além de conhecer as obras de Bécquer, aprendendo mais sobre o Romantismo com suas características, os alunos puderam também compartilhar suas análises e suas pesquisas.

Avalio este momento como bastante proveitoso e produtivo, como afirmei acima, apesar das dificuldades encontradas a disciplina teve a participação efetiva dos alunos, que realizaram bem as atividades no prazo estipulado, com boas interpretações. Considero que mesmo com o ensino remoto, a disciplina de Literatura moderna e contemporânea atendeu bem as expectativas e todos os conteúdos foram bem recebidos pelos alunos.

Referências:

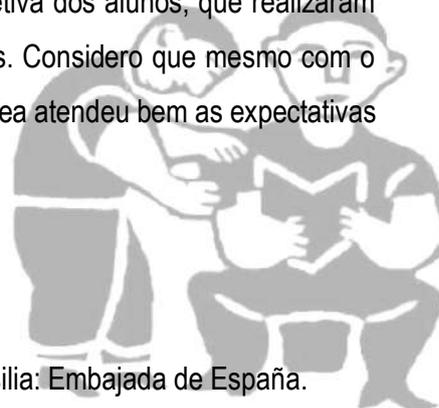
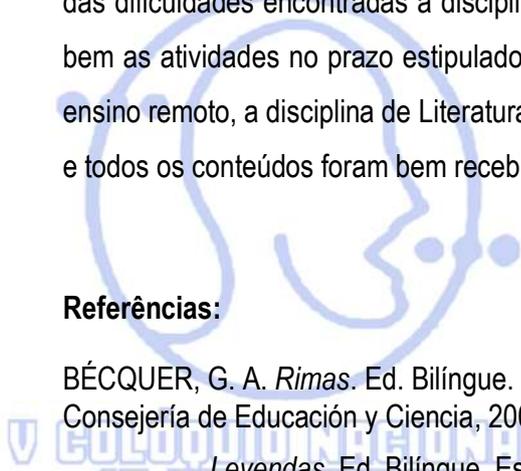
BÉCQUER, G. A. *Rimas*. Ed. Bilingue. Trad. José J. Rivera. Brasília: Embajada de España. Consejería de Educación y Ciencia, 2001.

_____. *Leyendas*. Ed. Bilingue. Esteves, A. R. (Org./Trad). Brasília: Embajada de España. Consejería de educación y Ciencia, 2005.

CARISOMO, A. B. *La prosa de Bécquer*. Sevilla: Universidad, 1974.

MORILLO, M.; SIROTHEAU, M. *Gustavo Adolfo Bécquer. Nosso contemporâneo*. In FERRAZ, A. M. (Org.), Gárgula. Revista de Literatura, nº 1, Thesaurus Editora de Brasília, Ltda., Brasília, p. 11-18, 1997.

PÉREZ, J. A. Estudo Introdutório. In BÉCQUER, G. A. *Rimas*. Ed. Bilingue. Trad. José J. Rivera. Brasília: Embajada de España. Consejería de Educación y Ciencia, 2001.



VIII ENLIJE

Uma leitura de *La tregua*, de Mario Benedetti

Taissa clara soares gomes dos santos

RESUMO

O objetivo de nosso trabalho é realizar uma leitura do romance *La tregua* (1959), de Mario Benedetti, e de sua adaptação fílmica homônima, dirigida por Sergio Rénan, em 1974, sob o viés da melancolia e da solidão presentes nas referidas obras. A narrativa de Benedetti retrata a cidade de Montevidéu e foi escrita em forma de diário, problematizando a vida inócua e limitada dos grandes centros urbanos, bem como a luta contra a solidão, o que desencadeia a melancolia do protagonista. Inicialmente, apresentaremos o autor e sua obra. A seguir, analisaremos os elementos narrativos de *La tregua*. Por fim, discutiremos como a melancolia e a solidão são representadas em alguns trechos do mencionado romance, relacionando-os com imagens extraídas de sua adaptação fílmica. Entre os nossos referenciais teóricos destacam-se Scliar (2003) *Saturno nos trópicos: a melancolia européia chega ao Brasil*; Silva (2006) *da Melancolia e crise do sujeito na modernidade: estudo de La Voluntad e Triste fim de Policarpo Quaresma*. Concluímos que as temáticas da solidão e da melancolia são elementos que se destacam tanto no romance quanto no filme, possibilitando uma leitura significativa das obras.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura uruguaia, Melancolia e solidão, Literatura e cinema.

1 INTRODUÇÃO

*La trégu*a (1960), de Benedetti, conta a história do personagem Martín Santomé, um viúvo que tem uma relação difícil com seus três filhos adultos. Perto da aposentadoria, Martín santomé se preocupa constantemente com o que fazer nas horas vagas, mesmo depois de aposentado.

A obra foi escrita em forma de diário, *La tregua* retrata a vida inócua e sem perspectiva dos grandes centros urbanos, bem como a luta contra a solidão e a passagem do tempo.

Temas como solidão e morte, são características da melancolia, são frequentes na narrativa. Nosso objetivo será analisar a melancolia em *La tregua* (1960), a partir das reflexões e do comportamento do protagonista. Em primeiro lugar, tentaremos estudar a melancolia, desde a Antiguidade Clássica até o presente. Em seguida, mostraremos brevemente o contexto da América Latina nas décadas de 60 e 70. Em seguida, faremos um breve comentário sobre a vida e obra de Mario Benedetti e sobre o enredo do romance *La tregua*.

Para finalizar, analisaremos a melancolia do personagem a partir de alguns fragmentos da obra que apresentam essas características do protagonista. Nesta análise, contaremos também com algumas imagens do filme, de 1974, escrito e dirigido pelo diretor argentino Sergio Renán. Nosso objetivo não é fazer uma análise comparativa entre obra literárias e o filme, usaremos imagens do filme como suporte para destacar as características melancólicas, principalmente do protagonista, mas não só dele, pois nosso estudo mostrará também que Blanca, filha de Martín

santomê, assim, como a Avellaneda namorada do protagonista, tem essas características melancólicas.

2 MELANCOLÍA: ANTIQUIDADE CLÁSSICA AO PRESENTE

Segundo Premat (2002), citado por Silva (2006), a melancolia vem sendo discutida desde a antiguidade clássica. Nesse período, segundo Silva (2006), várias foram as explicações para definir a melancolia. Primeiramente, para explicar os transtornos mentais, Silva (2006) comenta:

[...] De Hipócrates (469 –370 a.C), veio a explicação sobre os distúrbios mentais como o resultado de um desequilíbrio entre os quatro humores básicos do corpo: o sangue, a linfa, a bile amarela e a bile negra, a que correspondiam os quatro temperamentos: sanguíneo, fleumático, colérico e melancólico. De acordo com o que pensava Hipócrates, a bile negra se acumula de preferência no baço, cujo nome em inglês, *spleen*, alude ao estado melancólico. A melancolia era considerada por Hipócrates como a perda do amor pela vida, uma situação na qual a pessoa aspira à morte como se fosse uma benção (SILVA, 2006, p.33).

Posteriormente, explica Silva (2006), a melancolia esteve associada a Saturno, um planeta que se movia lentamente e, na sequência, Aristóteles conferiu qualidades artísticas e intelectuais à bile negra, o que segundo Scliar (2003) levantou a questão: "Por que todos vocês pensam que eles são homens de exceção, não relativos a filosofia, poesia ou artes, eles são manifestamente melancólicos?" (ARISTOTLE, apud, SCLIAR, 2003, p.70).

Na Idade Média Ocidental, segundo Scliar (2003), surgirá um novo termo para melancolia: "[...] acédia ou acídia que, segundo João Cassiano (360 - 435 DC), era um desgaste ou distúrbios do coração, especialmente frequentes em pessoas solitárias, como anacoretas que não vivem desertas perto de Alexandria [...]" (SCLIAR, 2003, p. 74).

Já no período do final da Idade Média, como lembra Silva (2006), era utilizado um termo inglês *sloth*, que significava (lento), para melancolia, que era considerada um pecado. Ressaltamos que, nesse período, diante da peste e da disseminação e de outras doenças, a ideia de morte esteve muito presente na arte:

Na poesia francesa dos séculos XIV e XV o tema da morte aparece através do "cemitério do amor", que de acordo com Scliar, eram cemitérios imaginários onde estavam sepultados personagens famosos do passado que tinham morrido de paixão. Imagens igualmente melancólicas apareciam nas letras de canções francesas renascentistas. Na literatura, o tema da morte pode ser exemplificado por *Dom Quixote de La Mancha* que, no capítulo XI, fala *Da estranha aventura que sucedeu ao Valeroso Dom Quixote com o Carro das 'Cortes da Morte'* (SILVA, 2006, p. 34)

Durante o Renascimento, a ideia de morte permaneceu muito presente nas artes:

Moacyr Scliar cita no seu ensaio, o quadro de Hans Holbein, Os embaixadores (1533), no qual duas figuras masculinas, rodeadas, como a Melancolia de Dürer, por numerosos objetos evocando a arte, a ciência, a técnica: um alaúde (com uma das cordas partida), um globo celeste, dois quadrantes. Na parte inferior da figura está uma caveira. Segundo Scliar, alusões à morte ocorrem também na poesia de Jhon Donne (1573 – 1671): “Não perguntes por quem os sinos dobram/ eles dobram por ti” (DONNE, apud SCLiar, 2003, p. 38).

Após esses períodos, e, com o fim do sistema feudal e o início do capitalismo, o que implica muitas mudanças na sociedade, Scliar (2003) afirma que surge outro tipo de melancolia, que está associada à culpa, ou seja, como essa mudança de sistemas supõe destruição e, como sugere o autor, a destruição não se faz sem culpa, assim, gerando a melancolia. Segundo sua análise: doença, pecado ou sintoma de gênio, a melancolia tinha uma dimensão social importante (SCLiar, 2003).

Assim, os estudos realizados sobre a melancolia desde a Antiguidade clássica até a atualidade permitem integrar uma perspectiva psicanalítica nas análises literárias, da qual não se podem excluir considerações filosóficas, históricas e ideológicas.

Da antiguidade clássica até atualidade, os autores citados afirmam que os melancólicos apresentam um estado de espírito que envolve tristeza, queixas sem motivo aparente, obsessões dolorosas diante do passar do tempo e a iminência da morte e falta de energia vital. Para nossa análise sobre a melancolia no romance *La tregua* (1960), de Mario Benedetti, nos basearemos nos estudos citados e nas características da melancolia apontadas por Scliar (2003) e Silva (2006).

3 BIOGRAFIA DE MARIO BENEDETTI

Escritor uruguaio, Mario Benedetti destacou-se como poeta, romancista, dramaturgo, contista e crítico e foi um relevante autor da literatura uruguaia na segunda metade do século XX e um dos grandes nomes da literatura hispano-americana. Podemos diferenciar dois momentos da obra de Benedetti, se distinguem em, na primeira: Benedetti desenvolveu uma literatura realista, na qual trata da burocracia pública e do espírito pequeno-burguês que a anima:

El gran éxito de sus libros poéticos y narrativos, desde los versos de *Poemas de la oficina* (1956) hasta los cuentos sobre la vida funcional de *Montevideanos* (1959), se debió al reconocimiento de los lectores en el

retrato social y en la crítica, en gran medida de índole ética, que el escritor formulaba. Esta actitud tuvo como resultado un ensayo ácido y polémico: *El país de la cola de paja* (1960), y su consolidación literaria en dos novelas importantes: *La tregua* (1960), historia amorosa de fin trágico entre dos oficinistas, y *Gracias por el fuego* (1965), que constituye una crítica más amplia de la sociedad nacional, con la denuncia de la corrupción del periodismo como aparato de poder. (FERNÁNDEZ,2004)

Na segunda fase, Benedetti escreveu obras que trataram da angústia e da esperança da América Latina subjugada pela repressão militar. O autor viveu mais de dez anos em Cuba, Peru e Espanha devido a esta repressão. Nesse período escreveu contos fantásticos, os romances *El cumpleaños de Juan Ángel* (1971), *Primavera con una esquina rota* (1982), em que falava do exílio e *La borra del café* (1993), romance autobiográfico em que retoma a infância e juventude. (FERNÁNDEZ, 2004).

3 BIOGRAFIA DE MARIO BENEDETTI

Escritor uruguaio, Mario Benedetti destacou-se como poeta, romancista, dramaturgo, contista e crítico e foi um relevante autor da literatura uruguaia na segunda metade do século XX e um dos grandes nomes da literatura hispano-americana. Podemos diferenciar dois momentos da obra de Benedetti, se distinguem em, na primeira: Benedetti desenvolveu uma literatura realista, na qual trata da burocracia pública e do espírito pequeno-burguês que a anima:

El gran éxito de sus libros poéticos y narrativos, desde los versos de *Poemas de la oficina* (1956) hasta los cuentos sobre la vida funcional de *Montevideanos* (1959), se debió al reconocimiento de los lectores en el retrato social y en la crítica, en gran medida de índole ética, que el escritor formulaba. Esta actitud tuvo como resultado un ensayo ácido y polémico: *El país de la cola de paja* (1960), y su consolidación literaria en dos novelas importantes: *La tregua* (1960), historia amorosa de fin trágico entre dos oficinistas, y *Gracias por el fuego* (1965), que constituye una crítica más amplia de la sociedad nacional, con la denuncia de la corrupción del periodismo como aparato de poder. (FERNÁNDEZ,2004)

Na segunda fase, Benedetti escreveu obras que trataram da angústia e da esperança da América Latina subjugada pela repressão militar. O autor viveu mais de dez anos em Cuba, Peru e Espanha devido a esta repressão. Nesse período escreveu contos fantásticos, os romances *El cumpleaños de Juan Ángel* (1971), *Primavera con una esquina rota* (1982), em que falava do exílio

e *La borra del café* (1993), romance autobiográfico em que retoma a infância e juventude. (FERNÁNDEZ, 2004).

4 OBRA LA TREGUA (1960)

Escrito em forma de diário, *La tregua* conta a história de um viúvo, Martín Satomé, que, perto da aposentadoria aos 49 anos, escreve suas angústias, e se questiona o que ele poderia fazer durante seus dias ócios: jardinar, tocar violão, escrever sobre o que será de seu futuro. Martín santomé, é um homem triste, sem forças e com rotinas. É pai de três filhos: Esteban, o mais velho, Jaime, o mais novo, e Blanca. Ele não tem um bom relacionamento com os filhos, mas se preocupada com a tristeza de Blanca.

A primeira parte da obra é dedicada ao seu relacionamento com dos três filhos, sua rotina de trabalho e alguns encontros com amigos. No primeiro encontro que ele narra, aparece a primeira lembrança da esposa, Isabel.

Um dos temas de suas reflexões sobre o suicídio e solidão, era que ele se suicidaria em um dia de domingo, porque ele considerava o dia mais assustador da semana. Martín Santomé, pensava que depois de se aposentar, todos os dias seriam como domingos solitários.

No mês de abril, Martín Santomé, escreve em seu diário que inicia relacionamento com sua colega de trabalho chamada Avellaneda, foi uma relação discreta, ninguém sabia na respeito de seu relacionamento com ela. Depois de um tempo, sua filha Blanca descobre que seu pai tem namorada e eles se tornam bons amigos.

Mas, Avellaneda adoece e Martín santomé, fica sem notícias dela, nesse momento Martín estava no jornal onde trabalha, logo em seguida, recebe um telefonema sendo informado de mais uma notícia triste de sua vida, nesse momento, o expediente do jornal foi interrompido em 23 de setembro, porque Martín santomé, fica desesperado por saber sobre Avellaneda, que morreu de gripe. Assim que soube da morte de Avellaneda, entrou em choque e durante quatro meses não teve forças para escrever sobre o ocorrido.

Apesar de não ter forças, Martín volta a escrever e a detalhar como conheceu Avellaneda. Ele lembra que enquanto estava com ela se sentia feliz e profundamente apaixonado. Blanca tinha percebido a mesma coisa: desde que o pai começou a se relacionar com Avellaneda, ela notou uma mudança notável, pois sua apatia e depressão haviam desaparecido.

Após a morte de Avellaneda, Martín volta a ser uma pessoa triste e sem energia. Ele pensava que Deus lhe havia concedido um destino sombrio e que Avellaneda havia sido uma

trégua porque com ela havia conhecido a felicidade, mas agora ele estava novamente envolvido em seu destino, que é mais sombrio do que antes.

No dia 28 de fevereiro, foi o último dia de trabalho de Martín. A partir do dia seguinte, ele refletiria sobre o que faria com seu tempo livre,

5 ASPECTOS MELANCÓLICOS NA OBRA *LA TREGUA* (1960)

Iniciamos nossa análise com a capa do romance *La tregua* (1960), de Benedetti. Na imagem há um cachorro preto, nós o associamos à Figura da Melancolia, de Dürer, ilustração que mostramos ao lado da capa do romance, pois nesta figura, além de outros objetos, há um cachorro, que Scliar (2003) a analisa como parte do universo que caracteriza a melancolia.

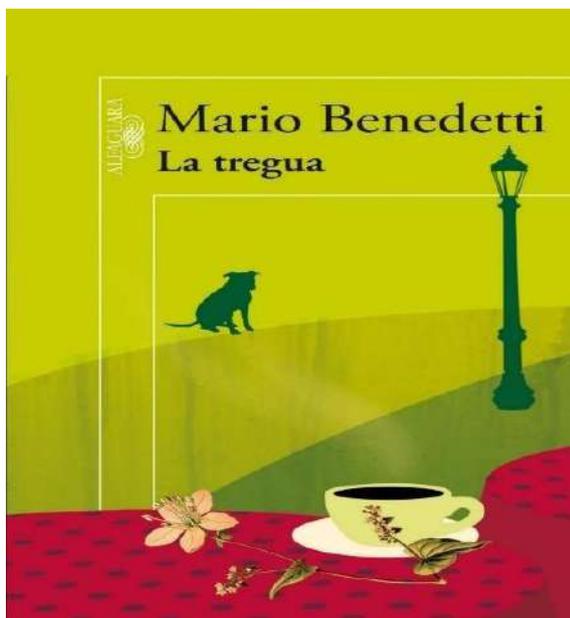


Fig.1 *La tregua*. Benedetti (1960)



Fig.2 *Melencolia*. Dürer (1514)

Assim, Scliar (2003) analisa a presença de um cão no desenho *Melencolia de Dürer (1514)*:

Junto à melancolia, um cão – adormecido. Outra alusão à melancolia: organismo canino, dizia-se então, é denominado pelo melancólico baço. Tratava-se de qualidade e não de defeito. Cães com face melancólica seriam os melhores: um cão alegre, amistoso, capaz de confraternizar com invasores de propriedade, não seria confiável. Mas há também o aspecto metafórico: no Renascimento, a memória era frequentemente representada sob a forma de um cão negro. Como o cão, a memória é um fiel acompanhante do homem. Memória às vezes sombria, como evidenciada pela própria cor do animal [...] (SCLIAR, 2003, p. 83).

Essa análise nos ajuda a refletir sobre a presença de um cachorro preto na capa do romance de Benedetti. Entendemos pelos dois aspectos: um cão associado à melancolia, por ser negro e podemos associá-lo à memória do protagonista, enfim, não esqueçamos, Martín escreve suas memórias em um diário, e, como disse Scliar (2003), a as memórias às vezes são sombrias, como a cor do animal. Podemos constatar isso em várias lembranças do protagonista: muitas vezes são lembranças carregadas de angústia, tristeza e sentimentos negativos bastante característicos da melancolia.

Por outro lado, há também na capa de *La tregua* (1960), e na cena do filme (1974), que destacamos a seguir, uma xícara cheia de café, que retrata também o ambiente que é a cafeteria, o lugar preferido de Martín Santomé, relacionando a imagem do café, poderíamos considerar como um antídoto para a melancolia, como menciona, Scliar (2003), *o café é uma bebida estimulante, capaz de manter as pessoas acordadas e ativas*. Já a imagem representada pelo cachorro representaria a melancolia do protagonista, que frequentemente vai a uma cafeteria para tomar um café como antídoto para sua inércia. Em seu diário, Martín diz que gostaria de ser garçom para servir café: “[...]Si yo pudiera elegir otra profesión que la que tengo, otra rutina, que la que me he gastado durante treinta años, en ese caso yo me elegiría ser mozo de café. Y sería un mozo activo, memorioso, ejemplar [...]” (BENEDETTI, 1960, p. 134).



Fig. 3. *La tregua* (1974)

Após essas breves considerações sobre a presença de um cachorro na capa do romance e a possibilidade do café servir de antídoto para a melancolia de Martín, continuamos nossa análise. Na sequência de nossa análise, mostraremos alguns fragmentos de *La tregua* (1960), que pensamos se referem à melancolia do protagonista. Começamos com a parte em que Martín fala sobre seus filhos. Aí se percebe, que, ao se comparar com eles, se autodenomina magrelo e sem energia: “*Ningunos de mis hijos se parece a mí. En primer lugar, todos tienen más energías que*

yo, parecen siempre más decididos (BENEDETTI, 1960, p. 11).

Aqui também contamos com Scliar (2003) para mostrar a relação que este autor estabelece entre melancolia, solidão e inatividade: “[...] O melancólico e magro, pálido, taciturno, lento, silencioso, desconfiado, inventivo, ciumento, solitário - a solidão, aliás, é causa e consequência da melancolia, assim como da inatividade [...]” (SCLIAR, 2003, p. 72). O que Scliar (2003) diz, que pessoas melancólicas são pessoas inativas, ou seja, que não produzem muito, podemos associar o que o protagonista fala, ao se autodenominar um magro e sem energia.

Além disso, sobre o que Scliar (2003) fala sobre a tristeza relacionada à melancolia, apontamos outro fragmento do diário do protagonista em que ele compara a tristeza de sua filha, Blanca: “*Blanca tiene por lo menos algo de común conmigo: también es una triste [...]*” (BENEDETTI, 1960, p. 11). Aqui adicionamos uma imagem retirada do filme em que pai e filha conversam e percebemos a extrema tristeza de Blanca.



Fig.4 . La tregua (1974)

Notamos que não só a protagonista apresenta características melancólicas, a personagem Blanca, também as apresenta. Nessa passagem, constatamos enquanto pai e filha conversam, ela apresenta um comportamento que sugere que há uma forte presença de melancolia em suas ações:

Esta noche conversé con una Blanca casi desconocida para mí. Estábamos solos después de la cena. Yo leía el diario y ella hacía un solitario. De pronto, se quedó inmóvil, con una carta en alto, y su mirada era a la vez perdida y melancólica. La vigilé durante unos instantes; luego le pregunté en qué pensaba. Entonces pareció despertarse, me dirigió una mirada desolada y, sin poder contenerse, hundió la cabeza en las manos, como no quisiera que nadie profanara su llanto [...]. [...]Le pregunté si se sentía desgraciada y contestó que sí. Le pregunté el motivo y dijo que no sabía. No me extrañó demasiado. Yo mismo me siento a veces infeliz sin un motivo concreto [...] (BENEDETTI, 1960, p. 19).

Esta passagem demonstra claramente dois personagens melancólicos, que se sentem tristes sem motivo aparente. A filha tem um olhar perdido, típico da figura de Melencolia, que apresentamos anteriormente, que é uma figura emblemática, desenhada por Dürer, em 1514, e



que mostra uma mulher com o olhar perdido no nada, rodeada de objetos significativos para o estado melancólico.

Destacamos a melancolia desses dois personagens, falaremos de outro tema, a morte, que também é bastante recorrente nas pessoas que têm melancolia e que na obra de Benedetti é representada pela memória de Martín que lembra a morte de sua esposa. Verificamos que a primeira parte do diário do protagonista é dedicada à sua relação com os filhos, à rotina de trabalho e a certos encontros com amigo, ele inicia o diário contando primeiro encontro, lembrando sua esposa, Isabel.

Sabemos que a melancolia tem sido estudada desde a Antiguidade Clássica e que no final da Idade Média a ideia de morte estava intimamente ligada à melancolia. Scliar (2003) afirma: *a melancolia e a morte, nesse período, no final da Idade Média, muitos artistas e escritores relacionavam essas duas questões: a morte e a melancolia.*

Em *La tregua* (1960), apontamos essa relação entre morte e melancolia no decorrer da trama. Começamos com a passagem em que o protagonista lembra a morte de sua esposa. Nesta passagem, ele pensa que deveria se orgulhar de ter conseguido seguir em frente com seus três filhos após a morte de sua esposa, mas se sente cansado: “[...]La muerte es una tediosa experiencia; para los demás; sobre todo para los demás. Yo tendría que sentirme orgulloso de haber quedado viudo con tres hijos y seguir adelante. Pero, no me siento orgulloso, sino cansado [...]” (BENEDETTI, 1960, p. 12).

Aqui, novamente, percebemos que Martín, ao escrever em seu diário sobre a morte da mulher, mostra cansaço, ou seja, falta de força e energia, que, como já mostramos anteriormente, são características relacionadas à melancolia. Essa falta de força gera desconforto. A gente também percebe isso em Martín, que, em determinado momento, ele começa a questionar sobre como chegar a lugar nenhum, quando um estranho lhe diz que ele não iria a lugar nenhum:

Esta tarde, cuando venía de la oficina, un borracho me detuvo en la calle. No protestó contra el gobierno, ni dijo que él y yo éramos hermanos, ni tocó ninguno de los innumerables temas de la beodez universal. Era un borracho extraño, con una luz especial en los ojos. Me tomó de un brazo y me dijo, casi apoyándose en mí: ¿Sabes lo que te pasa? Que no vas a ninguna parte’. Otro tipo pasó en ese instante me miró con una alegre dosis de comprensión y hasta me consagró un guiño de solidaridad. Pero ya hace cuatro horas que estoy intranquilo, como si realmente no fuera a ninguna parte y sólo ahora me hubiese enterado (BENEDETTI, 1960, p. 13).

Há também outro tema relacionado à morte e à melancolia, que é o suicídio, também presente na narrativa de *La tregua* (1960). Martín sempre refletiu sobre a vida e sobre suas atitudes e muitas vezes um dos temas de suas reflexões foi sobre o suicídio; que se o fizesse, seria domingo, que ele considerava o dia mais desanimador da semana. O protagonista pensava que,

depois de se aposentar, todos os dias seriam como domingos solitários.

O protagonista de *La tregua* (1960) é além de solitário, sempre muito triste e pensativo. Após a morte de sua esposa, ele passou quase um ano sobrecarregado por três coisas: dor, trabalho e filhos. O equilíbrio voltou com o ritmo, mas o sorriso, não:

Después volvió el equilibrio; volvió el aplomo, volvió la calma. Pero la risa no volvió. Bueno, a veces me río, claro, pero, por algún motivo especial o porque conscientemente quiero reírme, y esto es muy raro. En cambio, aquella risa que era un tic tac, un gesto permanente, ésa no volvió [...] (BENEDETTI, 1960, p. 120).

A relação entre o amor e a melancolia, ou melhor, a perda do ente querido e a melancolia, também pode ser ligada em *La tregua* (1960). Ressaltamos que nesta obra o protagonista passa por essa perda duas vezes: a primeira, como já comentamos, foi a morte de sua esposa, o que gerou a melancolia de Martín, e a segunda, como comentaremos a seguir, será a perda de sua namorada, o que também vai gerar sua melancolia.

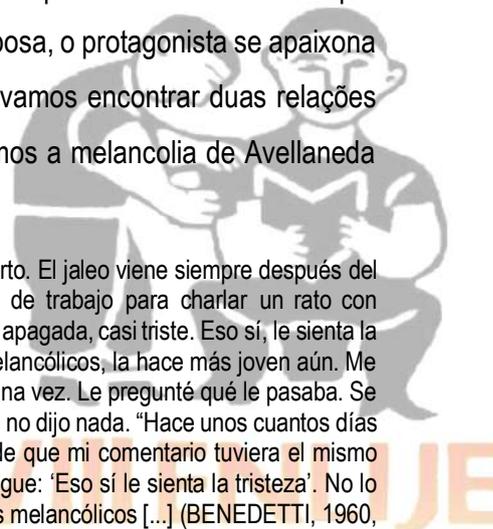
Para que esta segunda relação entre a perda de um ente querido e a melancolia fique mais clara, é preciso comentar que após 25 anos da morte da esposa, o protagonista se apaixona por Avellaneda, funcionária da empresa em que trabalha. Aqui vamos encontrar duas relações entre a melancolia e a perda do ente querido. Primeiro, mostramos a melancolia de Avellaneda ligada à perda do namorado:

Lunes 29 de abril - Hoy la sección era un desierto. El jaleo viene siempre después del primero. Aproveché la soledad y la escasez de trabajo para charlar un rato con Avellaneda. Hace unos cuantos días que la noto apagada, casi triste. Eso sí, le sienta la tristeza. Le afila los rasgos, le pone los ojos melancólicos, la hace más joven aún. Me gusta Avellaneda, creo que ya escribí esto alguna vez. Le pregunté qué le pasaba. Se acercó a mi mesa, me sonrió (qué bien sonríe), no dijo nada. "Hace unos cuantos días que la noto apagada, casi triste, le dije, a fin de que mi comentario tuviera el mismo equipo de palabras que mi pensamiento, agregue: 'Eso sí le sienta la tristeza'. No lo tomé como un piropo. Sólo se alegraron los ojos melancólicos [...]" (BENEDETTI, 1960, p. 51).

Na sequência desse diálogo, Martín pergunta a Avellaneda se sua tristeza se deve ao namorado. Ela balançou a cabeça em afirmação e com lágrimas nos olhos correu para o banheiro. Entendemos que o fim da relação de Avellaneda com o namorado como o motivo de sua tristeza e de seu olhar melancólico.

De fato, Martín Santomé, se apaixona por Avellaneda, e depois desses diálogos que teve com ela, no escritório, decide que se deve declarar a ela e força um encontro casual em um café que ela costumava frequentar, como podemos ver neste trecho do romance (1960):

En la oficina no puedo hablarle. Tiene que ser en otra parte. Estoy estudiando su itinerario. Ella se queda a menudo a comer en el Centro. Almuerza con una



amiga, una gorda que trabaja en London París. Pero después se separan y ella va a tomar alguna cosa en una calle de Veinticinco y Misiones. Tiene que ser un encuentro casual. Es lo mejor (BENEDETTI, 1960, p. 58).

A seção a seguir confirma o desânimo do protagonista, que se sente ridículo por estar apaixonado por uma garota muito mais jovem do que ele:

[...]Nunca se me había ocurrido que esa pregunta existiera, pero aquí estaba a mi alcance. 'Por favor, Avellaneda, no me haga aparecer más ridículo aún. '¿Quiere que le especifique, como un adolescente, en qué consiste estar enamorado?' 'No, de ningún modo.' '¿Y entonces?' En realidad, yo me estaba haciendo el artista; en el fondo bien sabía qué era lo que ella estaba tratando de decirme. 'Bueno', dije, 'usted no quiere parecer ridículo, pero en cambio no tiene inconveniente en que yo lo parezca. Usted sabe lo que quiero decirle. Estar enamorado puede significar, sobre todo en la jerga masculina, muchas cosas diferentes. 'Tiene razón. Entonces póngale la mejor de esas muchas cosas. A eso me refería ayer, cuando se lo dije.' No era un diálogo de amor, qué esperanza. EL ritmo oral parecía corresponder a una conversación entre comerciantes, o entre profesores, o entre políticos, o entre cualesquiera poseedores de contención y equilibrio. 'Fíjese', seguí, algo más animado, 'está lo que se llama La realidad y está lo que se llama las apariencias'. 'Ajá', dijo ella, sin decidirse a parecer burlón. 'Yo la quiero a usted en eso que se llama la realidad, pero los problemas aparecen cuando pienso en eso que se llama las apariencias.' '¿Qué problemas?', preguntó, esta vez creo que verdaderamente intrigada. 'No me haga decir que yo podría ser su padre, o que usted tiene la edad de alguno de mis hijos. No me lo haga decir, porque ésa es la clave de todos los problemas y, además, porque entonces sí voy a sentirme un poco desgraciado (BENEDETTI, 1960, p. 67).

No terceiro encontro, Avellaneda daria uma resposta a Martín, mas ela lhe pergunta o que ele queria dizer quando disse que estava apaixonado por ela: "[...] *Usted quiere saber mi respuesta, agregó, y mi respuesta es otra pregunta: Pregunte, dije. ¿Qué quiere decir eso de que usted está enamorado de mí?*" (BENEDETTI, 1960, p. 67). Depois, da indagação no diálogo desta cena, o protagonista sente-se envergonhada, o que também o faz desencadear uma tristeza e se torna melancólico, o que conferimos à figura que mostramos na cena 3.



Fig.5 . La tregua (1974)

Podemos verificar, mais uma vez, a semelhança dos gestos do protagonista com os da figura da Melancolia de Dürer (1514). Lembremos que essa figura é um símbolo da melancolia e é representada por uma figura feminina de asas imóvel, com o rosto apoiado com as mãos no rosto, o que foi considerado, desde então, a posição tradicional dos melancólicos. É justamente assim que Martín se encontra, neste encontro com Avellaneda, que o consola ao perceber o seu desânimo. Também vemos, que tudo muda para melhor, quando Avellaneda diz a Martín que gosta dele.

A partir desse dia, os dois começam a se encontrar sem um compromisso sério. A relação com Avellaneda faz muito bem para o protagonista, ele começa a se sentir menos triste e menos sozinho com Avellaneda. A felicidade do protagonista é bastante significativa quando ele está com a noiva. Benedetti, demonstra nas passagens da obra as mudanças repentinas dos sentimentos de Martín. Renán, o diretor do filme *La tregua*, ao adaptá-lo para o cinema, consegue demonstrar muito claramente os sentimentos, tanto negativos, quando mostra a melancolia de Martín, quanto positivos, quando o protagonista aparece com sua namorada. Verificamos na cena 4, a felicidade da protagonista em um dos encontros com a namorada:



Fig. 7 . *La tregua* (1974).

O protagonista estava feliz, mas também temia o que poderia acontecer no futuro. Disse que estava alerta para o futuro, ou seja, desconfiado. Percebe-se, que ele quer ser feliz e, ao mesmo tempo, temer o futuro. Esta passagem do romance mostra claramente a opressão de Martín:

Nunca había sido tan plenamente feliz como en ese momento, pero tenía la hiriente sensación de nunca más volvería a serlo, por lo menos en ese grado, con esa intensidad. La cumbre es así, claro que es así. Además, estoy seguro de que la cumbre es sólo un segundo, un breve segundo, un destello instantáneo, y no hay derecho a prorrogas (BENEDETTI, 1960, p. 98).



O tema da morte e da melancolia reaparece na trama, pois Avellaneda adoce e Martín fica sem notícias dela, a quem tinha decidido pedir em casamento. O jornal foi interrompido em 23 de setembro porque Martín está desesperado por não saber nada sobre Avellaneda, que morreu de gripe.

No fragmento da novela em que recebe a notícia da morte de Avellaneda, no escritório, Martín perde o controle. Sua filha vai procurá-lo e, em casa, ele, de coração partido, questiona por que sua namorada havia morrido:

Entonces, cuando estuve en casa solo en mi cuarto, cuando hasta la pobre Blanca me retiró el consuelo de su silencio, moví los labios para decir: 'Murió, Avellaneda murió', porque *murió* es la palabra, *murió* es el derrumbe de la vida, *murió* viene de adentro, trae la verdadera respiración del dolor, murió es la desesperación, la nada frígida y total, el abismo sencillo, el abismo. Entonces, cuando moví los labios para decir 'Murió', entonces vi mi inmundada soledad, eso que había quedado de mí, que era bien poco (BENEDETTI, 1960, p. 152).

No filme, há a cena 5 em que seu filho o conforta. A partir dessa imagem, percebemos como o diretor captou o desespero de Martín, pela perda de Avellaneda:



Fig.8 . La tregua (1974)



A Tristeza e melancolia tomam conta de Martín após a morte de Avellaneda. Muitas vezes ele fala com a filha sobre a morte da namorada e não chora nem se desespera, ele apenas fala. Avellaneda não sai da cabeça e do coração, é uma ideia fixa:

Hoy, a través de todo el día, mientras desayunaba, mientras trabajaba, mientras almorzaba, mientras discutía con Muñoz, estuve ofuscado por una sola idea, desgajada a su vez en varias dudas: ¿Qué pensó ella antes de morir?. ¿Qué representé para ella en ese instante? ¿Recurrió a mí? '¿Dijo mi nombre?' (BENEDETTI, 1960, p. 154).

A relação entre a perda de um ente querido e a melancolia está muito presente em *La tregua* (1960). Após a morte de Avellaneda. Martín, senti um grande vazio. “[...]Ella había empezado a entrar en mí, a convertirse en mí, como un río que se mezcla demasiado con el mar y al fin se vuelve salado como el mar[...]” (BENEDETTI, 1960, p. 152).

Além dessas observações sobre a melancolia do protagonista, há outro aspecto que podemos destacar na obra *La tregua* (1960), é a relação de livros e a melancolia, que também é referenciada por teóricos que estudam a melancolia e que encontramos também na obra analisada, pelas reflexões de Martín e por estar rodeado de livros. Logicamente, que não só porque o protagonista está rodeado de livros, intuímos que ele é melancólico, fato que consideramos mais uma característica do personagem que o coloca no universo da melancolia.

Para esta reflexão, recorremos a Bongestab (2011), que estuda essa relação entre meditação, livros e melancolia. Antes de mais nada, ela lembra que na primeira gravura *Melencolia*, de Dürer (1514), entre os objetos que aludem à melancolia, há um livro. Em seguida, refere-se à gravura que a seguir destacamos, *São Jerônimo em seu Gabinete*, de Dürer (1514), em que o livro aparece na mesa de estudos religiosos. Segundo Bongestab (2011), na segunda gravura intitulada *San Jeronimo en su Gabinete*. Dürer (1514):

[...]o livro aparece na mesa de estudo do religioso, e o personagem, aparentemente, está concentrado na leitura desse livro. Lages (2007), apoiada em Kristeva¹, sugere que a figura do santo parece projetar a imagem da reflexão como atividade que se dá em um momento de profunda concentração, proporcionada pela inspiração divina ou pela acídia (uma das interpretações da melancolia que já mencionamos). Já a figura feminina da gravura *Melencolia I* projeta a atividade da reflexão como contemplação questionadora de algo que lhe é exterior, pois, além de encontrar-se num ambiente externo, ela olha para algo que parece não estar confinado aos limites materiais da gravura (LAGES, 2007, apud BONGESTAB, 2011, p.57).

A figura *Melencolia I*, já mostrada anteriormente, a seguir mostraremos *São Jerônimo em seu estudo*, de Dürer (1514) na imagem Da figura da melancolia retrata vários elementos em desordem, sombrios e de morte, na cena 6, mostra Martín que refletindo, entre os livros.



Fig. 9 ;*San Jeronimo en su estudio*. Dürer (1514)



Fig. 10 . *La tregua* (1974)

¹ De acuerdo com Bongestab (2011), Kristeva é autora de *Sol negro: depressão e melancolia* (1989), suporte teórico utilizado por Lages (2007) para a análise dos quadros *Melencolia I* e *San Jeronimo en su estudio*, de Dürer.

Tomamos essa referência como base, porque pensamos que se aproximam do texto de *La tregua* (1960), que trata de um protagonista que apresenta características melancólicas que, após a morte de sua namorada, se destacam com bastante intensidade, que podem ser percebidas em suas reflexões. quando ele fica questionando que equilíbrio ele tem depois de perder sua namorada:

Por eso, cuando movía los labios y decía: “Murió”, me sentía atravesado, despojado, vacío, sin mérito. Alguien había venido y había decretado: “Despójelo a este tipo de cuatro quintas partes de su ser”. Y me habían despojado. Lo peor de todo es que este saldo que ahora soy, esa quinta parte de mí mismo en que me he convertido, sigue teniendo consciencia, sin embargo, de su poca edad, de su insignificancia. Me ha quedado una quinta parte de mis buenos propósitos, de mis buenos proyectos, de más buenas intenciones, pero la quinta parte que me ha quedado de mi lucidez alcanza para darme cuenta de que eso no sirve. La cosa se acabó, sencillamente [...] (BENEDETTI, 1960, p. 152).

A melancolia de Martín, o impede de continuar escrevendo seu diário por quatro meses. No final desse período, apesar de não ter forças, ele escreveu novamente e contou sua história com Avellaneda desde que a conheceu. Ele lembra que enquanto estava com ela se sentia feliz, acolhido e profundamente apaixonado, conseqüentemente, quando sua namorada morre, ele volta a ser uma pessoa triste e sem energia. Em suas reflexões comentou que Deus lhe dera um destino sombrio e que Avellaneda foi uma trégua, porque quando ele a conheceu a felicidade prevaleceu em sua vida. Más, por pouco tempo, logo, seu destino era ser solitário novamente, e ficou ainda mais sombrio do que antes.

Na seqüência da trama de *La tregua* (1960), Martín se retira e, a partir desse dia, intensificam-se as reflexões do protagonista sobre o que fazer com o seu tempo livre: “[...] en la oficina, Desde mañana y hasta el día de mi muerte, el tiempo estará a mis órdenes. Después de tanta espera, esto es el ocio. ¿Qué haré con él? [...]”. Essa preocupação constante com o que fará com o tempo agora que está aposentado deixa clara a melancolia que evidenciamos. Martín, que sempre refletiu sobre sua vida inócua e sem esperança, mostra extrema melancolia ao pensar que agora, aposentado, deverá continuar lutando contra a solidão e o passar do tempo.

Essa preocupação constante com o que fará com o seu tempo agora que está aposentado, deixa clara a melancolia que evidenciamos. Martín, que sempre refletiu sobre sua vida inócua e sem esperança, mostra extrema melancolia ao pensar que agora, aposentado, deverá continuar lutando contra a solidão e o passar do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os vários temas abordados por Mario Benedetti, em *La tregua* (1960), como homossexualidade, família, solidão, religião, morte e amor, a melancolia se sobrepõe a todos eles. Lembremos que, desde a Antiguidade clássica até hoje, a melancolia é tratada por escritores, pintores, entre outros artistas.

Como vimos, Martín, o protagonista de *La tregua* (1960), apresenta um estado de ânimo que implica em tristeza, queixas sem motivo aparente, obsessões dolorosas diante da passagem do tempo e a iminência da morte e falta de energia vital, configurando-se assim como um caráter melancólico, visto que, de acordo com os estudos apresentados neste trabalho, essas características são próprias de pessoas que apresentam melancolia.

Referências

BENEDETTI, Mario. *La tregua*. Buenos Aires: Editorial Sudamérica, 1960.

BONGESTAB, Cristina. *Memória e melancolia na obra de Carlos Saura*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:

<http://www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/cristinabongestabdoutorado.pdf>

. Acesso em: 15 novembro. 2021.

CORREIA, Maria de Nazaré Fonseca. *Historia y política en la poesía de Mario Benedetti*. Universidad Nacional de Brasilia. Disponível em:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/brasilia_2012/09_fonseca.pdf. Acesso em: 05 novembro. 2021.

DÜRER, Albrecht. *Melencolia I*. Disponível em:

<https://www.metmuseum.org/pt/art/collection/search/336228>. Acesso em: 17 outubro. 2021.

DÜRER, Albrecht. *San Jeronimo en su estudio*. Disponível em:

<https://arte.laguia2000.com/general/neoclasicismo/grabado/san-jeronimo-en-su-estudio-durero>.

Acesso em: 19 outubro. 2021.

Renán, Sergio. *La tregua* (1974). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=qhyUnQupgo>. Acesso em 05 novembro. 2021.

Ruiza, M, Fernández, T. y Tamaro.E.(2004). Biografía de Mario Benedetti. Em Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea. Barcelona (España). Disponível em:

<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/benedetti.htm>. Acesso em: 05 fevereiro. 2021.

Acesso em 25 outubro. 2021.

SCLIAR, Moacyr. *Saturno nos trópicos: a melancolia européia chega ao Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Cristina Bongestab da. *Melancolia e crise do sujeito na modernidade: estudo de La Voluntad e Triste fim de Policarpo Quaresma*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO
Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 23:

PRÁTICA DE LINGUAGEM: ESTRATÉGIA DE LEITURA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

O filme *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu?* como instrumento de ensino/aprendizagem das competências orais em aula de FLE

Ana Beatriz Aquino da Silva¹

Ingrid Vanessa Souza Santos²

Orientadora: Maria Rennally Soares da Silva³

RESUMO

Neste trabalho apresenta-se uma proposta didática de utilização do filme *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu* (2014), como instrumento de ensino/aprendizagem das competências orais em aula de Francês como Língua Estrangeira (FLE). O referido filme foi selecionado por tratar de questões culturais importantes, para que o aprendiz de FLE possa refletir acerca dos estereótipos presentes no senso comum. Objetiva-se refletir sobre o uso do filme *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu* (2014) como instrumento de ensino de FLE, apresentando uma proposta de atividade para possibilitar o desenvolvimento das habilidades orais. Através dessas reflexões, buscamos analisar os impactos do cinema como instrumento de ensino. Esta pesquisa toma como base a metodologia bibliográfica e para tais reflexões, tomam-se como base alguns conceitos teóricos, como: o conceito de cinema e o de filme, de Benaissa (2012) e de Bernadet (2006); o de cultura nacional e globalização, de Hall (2006), dentre outros. A presente proposta indica um trabalho sobre as competências escritas e orais, mas o foco é especificamente as competências orais, tanto de compreensão quanto de produção. Conclui-se que utilizar o filme em estudo, em sala de aula de FLE, é uma experiência rica para o estudante, pois possibilita o desenvolvimento das habilidades orais, favorecendo o contato com diferentes aspectos culturais, tornando o estudante um agente social mais reflexivo.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Ensino; FLE; Competências orais; *Qu'est-ce qu'on a fait au bon Dieu*.

1 Introdução

O presente trabalho tem como motivação o fato do ensino da língua francesa estar intrinsecamente ligado ao ensino da cultura de países nos quais se fala a língua francesa. Segundo Clément (2006), <<Quand tu apprends une langue étrangère (...) cela te permet de découvrir un pays, une littérature, un mode de pensée différents des tiens.>>(p.67). Por isso o professor precisa trabalhar a cultura, pois língua e cultura são ligadas. Promover reflexões sobre a cultura é uma forma de mostrar ao aluno diferentes pontos de vista da cultura do outro.

O filme *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu?* foi selecionado por tratar de diversas temáticas importantes para o aluno de francês como língua estrangeira – FLE. Ele aborda temas como os estereótipos acerca da cultura do outro, a globalização e o racismo estrutural. Estas temáticas foram abordadas na proposta de atividade do presente trabalho. Objetiva-se refletir sobre o uso

¹Graduanda em Letras- Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Endereço eletrônico: anabetrizaquino@outlook.com.br.

²Graduanda em Letras- Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Endereço eletrônico: ingrid_vanessa12@hotmail.com

³ Doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade – Universidade Estadual da Paraíba. Endereço eletrônico: rennally.fr@hotmail.com

do filme *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu* (2014) como instrumento de ensino de FLE, apresentando uma proposta de atividade para possibilitar o desenvolvimento das habilidades orais. Através dessas reflexões, buscamos analisar os impactos do referido filme como instrumento de ensino. Esta pesquisa toma como base a metodologia bibliográfica.

O artigo está organizado em quatro partes, sendo a primeira parte introdutória e a segunda consistindo na reflexão de alguns conceitos basilares. Em seguida apresentamos o planejamento da atividade e a subseção de descrição da proposta didática.

Antes de iniciar a discussão sobre as possibilidades de utilizar o cinema como instrumento de ensino em sala de aula de língua estrangeira, nesse caso em específico, em sala de aula de francês como língua estrangeira (FLE), é importante tomar como base os conceitos que serão expostos a seguir.

2 Conceitos basilares para a construção da proposta de atividade

O cinema é uma indústria que produz filmes, os quais são produzidos a partir do ponto de vista político-ideológico do grupo que os produz e cria a história a qual o filme contará. Eles também representam uma realidade que não é natural e sim cultural, é construída culturalmente com base em ideologias.

Apesar do filme conter aspectos da vida real, ele é uma obra artística ficcional. Se trata da criação de uma realidade particular. Assim, no contexto do ensino de línguas estrangeiras é interessante pensar e estudar os aspectos culturais e de língua a partir de filmes, pois possibilita que o aluno construa uma visão crítica acerca desses aspectos.

Segundo Benaissa (2012), o cinema é uma ferramenta bastante rica para a construção do conhecimento, principalmente para a aquisição de línguas, como podemos observar na citação abaixo:

A educação para a mídia, na qual explicitamente inclui educação cinematográfica, como a aquisição de idiomas. A análise do discurso cinematográfico é uma das competências transversais da reforma recente da formação (BENAISSA, 2012, p.32).

Para trabalhar os conceitos de cultura, nos baseamos no livro de Stuart Hall (2006), intitulado "A identidade Cultural na pós-modernidade", onde Hall (2006) explica os principais pontos sobre as questões culturais que abordamos neste trabalho. É importante estudar a cultura de um povo, principalmente quando se estuda língua estrangeira, pois, segundo Gellner (1993),

A cultura é agora a mídia compartilhada necessária, o sangue vital ou talvez a atmosfera mínima compartilhada na qual os membros de uma sociedade

podem respirar, sobreviver e produzir. Para uma determinada sociedade, deve ser uma atmosfera na qual todos possam respirar, falar e produzir, deve ser a mesma cultura (GELNNER, 1983, p.378).

O autor define cultura como uma espécie de atmosfera que envolve todos os falantes de uma determinada língua, que acabam respirando a mesma cultura.

Outro conceito relevante para analisar e refletir acerca do filme *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu?*, é o conceito de Cultura Nacional de Hall (2006), "Independentemente da diversidade de seus membros em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los em uma identidade cultural para representá-los todos como pertencentes à mesma grande família nacional." (HALL, 2013, p.59). Esse conceito é bastante presente no filme em relação aos pais da noiva.

Em uma determinada parte do filme, o neto dos pais da noiva será circuncidado, a circuncisão é uma pequena cirurgia, que retira o prepúcio, que é a pele que recobre a glândula por motivos religiosos, pois o pai da criança é judeu. Eles não aceitam e não respeitam a tradição religiosa do genro, devido ao fato da cultura nacional estar tão enraizada neles. Isso acaba criando uma barreira em relação a outras culturas, reforçando preconceitos raciais e religiosos.

Há um declínio das identidades nacionais devido ao avanço do processo de globalização. Segundo Hall (2016), "As identidades nacionais e outras identidades "locais" ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização" (p. 69). É o que acontece com a família da noiva em relação aos genros, que são de culturas diferentes e há uma resistência em aceitá-los, devido ao fato de se sentirem distanciados da sua cultura.

A globalização produz um grande efeito sobre as identidades, pois interfere diretamente através dos meios de comunicação e do mercado, fazendo com que diversas culturas se misturem.

Devido a esse fato,

Estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado (HALL, 2016, p.88)

Robins (1991) chama de "tradição", as identidades que tentam recuperar sua dita pureza anterior e recobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas, assim como no caso citado acima.

As identidades nacionais, como vimos, representam vínculos a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares. Elas representam o que algumas vezes é chamado de uma forma particularista de vínculo ou pertencimento.

Sempre houve uma tensão entre essas identificações e identificações mais universalista (HALL, 2006, p.75).

Para elaborar a proposta de atividade, foram utilizadas a abordagem comunicativa e acional, que dão certa ênfase à oralidade e dialoga com outras metodologias.

Segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (2000), deve-se levar em consideração que o estudante ou usuário de uma língua estrangeira é um ator social e que este tem que cumprir tarefas dentro de diferentes circunstâncias e ambientes, no interior de um domínio de ação particular.

3 Planejamento da Atividade

O cinema é um mecanismo interessante para se trabalhar nas aulas de FLE, pois permite que os alunos estejam em contato com a outra cultura. Por isso, pensamos e elaboramos uma proposta de atividade utilizando o cinema como instrumento de ensino. Para trabalhar o cinema em sala deve-se selecionar um filme que corresponde ao conteúdo que o professor deseja trabalhar com a turma. Depois de escolher o filme, existe a possibilidade de exibir o filme em sala de aula ou pedir aos alunos que assistam em casa. Na nossa proposta optamos por reproduzir o vídeo presencialmente/em aula, pois o professor pode auxiliar os alunos a melhor compreenderem.

Nosso objetivo é trabalhar as habilidades orais, mas também é importante trabalhar a escrita, pois a escrita pode servir como suporte para o desenvolvimento das habilidades orais para o aluno de FLE, é por isso que começamos com uma atividade de escrita.

O filme selecionado para estudo, intitulado *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu ?*, dirigido por Philippe de Chauveron e lançado em 2014, propõe uma reflexão acerca das questões culturais da sociedade contemporânea e dos estereótipos e preconceitos dessa sociedade. O filme conta a história de Claude e Marie que são católicos, conservadores e têm quatro filhas. Eles não ficam felizes quando as suas três primeiras filhas se casam com homens de outras religiões. Uma se casa com um judeu, outra com um mulçumano e uma com um chinês. Porém ainda resta a esperança da filha caçula se casar com um rapaz católico. Mas o futuro genro acaba não atendendo as expectativas do casal, por se tratar de um rapaz negro.

4 O filme *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu ?*, em aula de FLE

A proposta de atividade⁴descrita neste tópico está centrada na articulação entre a utilização do cinema para desenvolver as habilidades e competências orais, partindo deste filme temos como foco: ampliar as competências de compreensão e produção oral do aluno de FLE.

Elaboramos perguntas sobre os estereótipos apresentados pelos genres da família da noiva, para dar ênfase aos fatores culturais presentes no filme. Ao longo da atividade, as perguntas serviram como andaime para que os alunos refletissem sobre os estereótipos e, principalmente, acerca do racismo estrutural abordado no filme. Na parte da produção oral, os alunos têm a tarefa de construir uma fala de curta duração (sugerimos 3 minutos), em língua francesa, se posicionando a respeito de uma situação de racismo.

A atividade tem como público-alvo uma classe de francês 5, nível B1. Filia-se a uma concepção de língua como instrumento de comunicação e considera o filme como ponto de partida e não como mero pretexto, para estudar as competências orais. Nesta proposta não foram contempladas questões de pré-leitura, entretanto, sugerimos que o professor exiba o filme em sala, para que possa auxiliá-los. A proposta está estruturada em três etapas, que detalharemos ao longo deste tópico. Sendo elas: produção escrita, compreensão oral e produção oral, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Descrição geral da atividade proposta

Etapas	Características estudadas
Produção Escrita	<ul style="list-style-type: none">• Compreensão dos estereótipos presentes no filme.• Elaboração de uma produção sobre o que o estudante compreendeu do filme a partir de questões estabelecidas na proposta.
Compreensão oral	<ul style="list-style-type: none">• Identificação dos papéis exercidos pelas personagens.• Reflexão sobre as questões culturais abordadas no filme.
Produção Oral	<ul style="list-style-type: none">• Compreensão e reflexão acerca da temática do racismo.• Elaboração de uma produção oral mostrando seu posicionamento acerca da temática do racismo.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

4.1 Produção Escrita

As questões de 1 a 3, constitutivas dessa etapa, versam sobre a produção escrita, recurso utilizado na atividade como suporte para auxiliar o estudante nas etapas de compreensão e produção oral. O estudante será levado a refletir sobre as temáticas presentes no filme, sendo

⁴O plano de aula da presente proposta se encontra em Apêndices, ao final deste trabalho.

elas: o racismo, xenofobia entre outros. Esta etapa com as questões relacionadas a escrita levam o estudante a construir uma ponte para a compreensão oral e produção oral, tendo em vista isso a produção escrita é um suporte necessário para desenvolver as competências e as habilidades orais.

Em um primeiro momento o professor precisa levar o estudante a identificar quem são os gêneros e quais as questões abordadas no filme a respeito de cada um, de modo a conduzir o aluno à reflexão a partir das questões que pode ser trabalhada a seguir, no exemplo 1 (todos os exemplos foram construídos pelas autoras).

Exemplo 1:

- 1- Aimerais-vous aller voir le film? Pourquoi?⁵
- 2- Quelles sont les thématiques abordées dans le film?⁶
- 3- Quels sont les stéréotypes présents dans le film?⁷

4.2 Compreensão Oral

Nesta etapa, as questões de 1 a 3 servem para que o aluno consiga responder as questões, para isso ele precisa ter compreendido o filme, ter refletido e avaliado as questões presentes no referido filme. Observemos o Exemplo 2:

Exemplo 2:

- 1- La famille de Laura est-elle satisfaite du mariage? Pourquoi?⁸
- 2- Quand les parents changent-ils de comportement avec Charles?⁹
- 3- La famille de la mariée est différente?¹⁰

O estudante terá de responder as questões acima para trabalhar as competências e habilidades orais.

4.3 Produção Oral

⁵Tradução feita pelas autoras: A família de Laura está feliz com o casamento? Por quê?

⁶Tradução feita pelas autoras: Quando os pais mudam seu comportamento com Charles?

⁷Tradução feita pelas autoras: A família da noiva é diferente?

⁸Tradução feita pelas autoras: A família de Laura está satisfeita com o casamento dela? Por quê?

⁹Tradução feita pelas autoras: Quando os pais dela mudam o seu comportamento com Charles?

¹⁰Tradução feita pelas autoras: A família do noivo é diferente?

As questões de 1 a 3, constitutivas dessa etapa, versam sobre uma questão que deve ser discutida, o racismo. O estudante pode se posicionar por meio de uma produção oral, tendo como base as questões apresentadas no exemplo abaixo.

Vejamos o Exemplo 1:

- 1- Quelle est votre opinion sur la question du racisme?¹¹
- 2- Feriez-vous face à votre famille si vous étiez à la place de la mariée?¹²
- 3- Comment porteriez-vous dans une telle situation?¹³

É importante delimitar o tempo, visto que preparamos o estudante para uma situação de comunicação real, na qual o estudante terá que pensar e falar naturalmente sem muito tempo para construir uma fala elaborada. Por isso delimitamos o tempo. Observe o exemplo 2.

Exemplo 2 :

(cinq minutes pour la préparation et deux minutes pour que chacun présente son point de vue)¹⁴

Palavras Finais

Quando falamos de cinema como meio de representação ideológica, também falamos sobre possibilitar que os estudantes construam um pensamento crítico sobre questões culturais, através desse contato com o cinema em sala de aula. Trabalhar a cultura é importante pois faz parte da identidade de um lugar e da língua, e o cinema é um instrumento que pode ser utilizado no ensino, sendo ele um documento autêntico rico em metalinguagem, que auxilia o estudante na construção do conhecimento acerca da cultura do outro.

No contexto das línguas estrangeiras, vemos a possibilidade de que o estudante desenvolva a capacidade de entender a cultura do outro por meio da mediação do professor, que pode ser, em princípio, territorialmente distante da sua e possivelmente mais difícil de entender.

Desse modo, ratificamos a importância de se trabalhar a presente proposta didática, uma vez que ela permite a ampliação da visão dos estudantes sobre estes estereótipos presentes no filme.

¹¹Tradução feita pelas autoras: Qual a sua opinião sobre a questão do racismo?

¹²Tradução feita pelas autoras: Você enfrentaria sua família se estivesse no lugar da noiva?

¹³Tradução feita pelas autoras: Como você lidaria com tal situação?

¹⁴Tradução feita pelas autoras: (cinco minutos para preparação e dois minutos para todos apresentarem seu ponto de vista)

Referências

BERNADET, J. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE: Apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de la Coopération culturelle comité de l'éducation. Division de langues vivantes. Strasbourg: Didier, 2000.

CLÉMENT, J. *La culture expliquée à ma fille*. Nouvelle édition augmentée. Éditions du Seuil, mars 2000 et juin de 2012.

GIDDENS, A. *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade/ Stuart Hall*; tradução Thomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro - 11, ed, - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu. Philippe de Chauveron. France: 2014. 1 DVD (97 min)

ROBINS, K. Tradition and translation: national culture in its global context. In Corner, J. and Harvey, S. (orgs.), *Enterprise and Heritage: Crosscurrents of National Culture*. Londres: Routledge, 1991.

Apêndices

Proposta de atividade utilizando o cinema como instrumento de ensino e aprendizagem

Discipline / publique-cible : Français V

Niveau : B1 (selon la classification du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues)

La durée : 150 minutes

Production Écrite

- 4- Aimerais-vous aller voir le film? Pourquoi?
- 5- Quelles sont les thématiques abordées dans le film?
- 6- Quelles sont les stéréotypes présents dans le film?

Compréhension Orale

- 4- La famille de Laura est-elle satisfaite du mariage? Pourquoi?
- 5- Quand les parents changent-ils de comportement avec Charles?
- 6- La famille de la mariée est différente?

Production Orale

- 4- Quelle est votre opinion sur la question du racisme?
- 5- Feriez-vous face à votre famille si vous étiez à la place de la mariée?
- 6- Comment porteriez-vous dans une telle situation?

(Cinq minutes pour la préparation et deux minutes pour que chacun présente son point de vue.)

PLAN DE COURS

Discipline / publique-cible : Français V

Niveau : B1 (selon la classification du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues)

La durée : 150 minutes

OBJECTIFS

Général :

Développer les compétences de compréhension orale et de production orale à partir du film *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu?* en classe de FLE.

Spécifiques :

1. Développer des stratégies de compréhension orale du film *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu?* sur les stéréotypes et les préjugés présents dans le film ;
2. Stratégies d'écoute : décrire des faits ;
3. Améliorer le vocabulaire concernant les stéréotypes, les préjugés et les descriptions des faits ;
4. Travailler la compréhension orale du film mentionné ;
5. Développer la production orale.

CONTENUS

1. Activité sur le film *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu?*
2. Des stéréotypes, des préjugés et des descriptions des faits.

METODOLOGIE

1. Demander aux étudiants des questions sur la compréhension orale du film ;
2. Demander aux étudiants de parler de leur point de vue sur la question du racisme ;
3. Faire des corrections collectives avec les étudiants.

MATÉRIELS

1. Papier ;
2. Projecteur ;
3. Ordinateur portable ;

4. Enceinte;
5. Tableau;
6. Feutre.

ÉVALUATION

1. Prononciation
2. Langue
3. La compréhension orale
4. Production orale

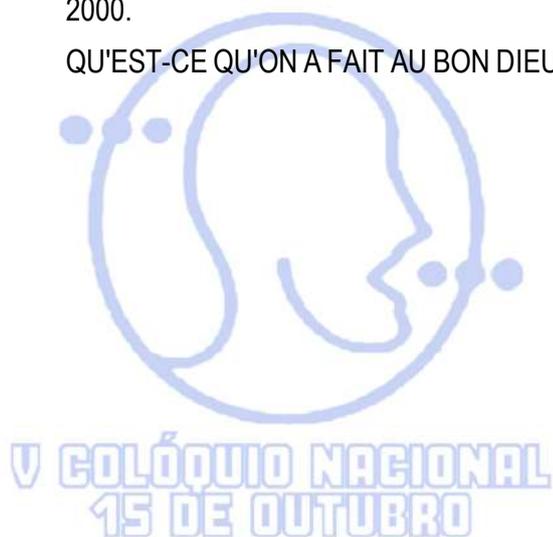
RÉFÉRENCE:

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BERNADET, Jean-Claude. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE : Apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de la Coopération culturelle comité de l'éducation. Division de langues vivantes. Strasbourg: Didier, 2000.

QU'EST-CE QU'ON A FAIT AU BON DIEU. Philippe de Chauveron. France : 2014. 1 DVD (97 min).



As tirinhas da Mafalda como ferramenta para o ensino de leitura nas aulas de língua espanhola: uma proposta didática

Dilene Kelly de Souza França¹
Maria Jiennale Rodrigues Barbosa²

RESUMO

Os gêneros multimodais, e mais especificamente as tirinhas da Mafalda, se revelam uma ferramenta didática de grandes possibilidades nas aulas de língua espanhola, dentre elas para o desenvolvimento da capacidade leitora de nossos alunos. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo geral apresentar uma proposta didática para se trabalhar com as tirinhas da Mafalda nas aulas de espanhol, tendo em vista que para a leitura de um texto multimodal é necessário um leitor proficiente que faça uso do conhecimento prévio, conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento textual e conhecimento léxico-estrutural, como afirma Kleiman (2012). Outrossim, a temática também é relevante, pois a leitura exerce um papel importante na construção de sujeitos ativos e críticos dentro da sociedade em que vivemos. A metodologia pela qual seguiremos está ancorada em uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, a partir de teóricos como Dionísio (2011) e Vitorino (2017), e tendo como objeto de estudo as tirinhas da Mafalda. Dessa forma, constatamos que trabalhar com textos multimodais em aulas de língua espanhola permite ao aluno desenvolver conhecimentos acerca da cultura da língua, ao mesmo tempo em que aprende a respeitá-la, ela amplia o vocabulário através de seus aspectos gramaticais e lexicais, além de que, quando lemos é possível descobrir novas experiências e construir novas ideias e posicionamentos sobre o meio social no qual estamos inseridos.

PALAVRAS-CHAVE: Tirinhas; Mafalda; Leitura; Língua Espanhola.

1 Introdução

Os gêneros multimodais, especificamente as tirinhas, se configuram como uma ferramenta didática de grande possibilidade para o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola. Essas potencialidades podem ser observadas no desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes, além de contribuir para a metodologia de ensino de línguas estrangeiras que faz uso do conjunto de práticas sociais e de seus contextos para o desenvolvimento das habilidades de ler, ouvir, falar e escrever, sendo assim, a aprendiz de espanhol ativa o seu conhecimento adquirido durante toda a sua vivência nas esferas sociais as quais manteve contato.

Conforme Kleiman (2012), para que o aluno tenha êxito na leitura de um texto multimodal é necessário que o aluno/leitor faça uso dos seguintes conhecimentos: prévio, linguístico, enciclopédico, textual e léxico-estrutural.

¹Professora de Língua Espanhola Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail para contato: dilenekelly123@gmail.com

² Graduada em Letras Português/Francês pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: mjiennale@gmail.com

Dessa forma, o estímulo para nossa pesquisa surgiu da importância da prática de leituras de textos multimodais nas aulas de língua espanhola e da nossa experiência como professoras do idioma em uma turma do sexto ano do ensino fundamental em uma instituição privada na cidade de Campina Grande- PB, na qual percebemos que trabalhar com as tirinhas da Mafalda em sala de aula permite que o aluno seja atraído pelo interesse da leitura através do gênero tirinha, tendo em vista que ele é curto, com muitas imagens e alguns pequenos diálogos, fazendo com que, como afirma Elias (2011), o leitor defina um objetivo para a sua leitura, que ao longo dela se posicione de forma ativa e responsável sobre o que está lendo e ao final construa um sentido para o que foi lido.

Outrossim, a temática também é relevante, pois a educação ao longo da história tem se preocupado cada vez mais com a formação crítica dos sujeitos, como afirma Freire (2002, p. 13), “o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si [...] é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-la mais e mais criador”. Então, tendo consciência da importância de se construir alunos críticos, que questionam e debatem sobre os diversos assuntos, entendemos que uma das maneiras de se alcançar isso é através da leitura de gêneros multimodais.

Com base no supracitado e em leituras de referências teóricas com base na teoria proposta por autores como: Dionísio (2011), Nóbrega (2016), Vitorino (2017), Bakhtin (2016), Paim (2006) e Martins (1988), durante este artigo procuraremos responder aos seguintes problemas: qual a importância de se trabalhar com gêneros multimodais em aulas de Língua Espanhola? Como as tirinhas da Mafalda podem contribuir para o ensino de leitura nas aulas de espanhol?

O presente trabalho tem como objetivo geral: apresentar uma proposta didática para trabalhar com gênero multimodal tirinha a partir das tirinhas da Mafalda de Quino. A partir do objetivo geral elencamos como objetivos específicos os seguintes: investigar as características do gênero multimodal ‘tirinha’; apresentar a importância das tirinhas da Mafalda para o ensino leitura nas aulas de espanhol; analisar algumas tirinhas da Mafalda; identificar as implicações didáticas ao se trabalhar com as tirinhas da Mafalda em aulas de língua espanhola.

Sendo assim, esperamos que nossa pesquisa contribua de forma relevante para o ensino de leitura nas mais diversas áreas do conhecimento, de forma a destacar o papel fundamental que a leitura exerce na construção de sujeitos ativos e críticos, bem como propor estratégias para o ensino de leitura através do gênero multimodal ‘tirinha’.

Fruto de uma pesquisa apresentada no V Colóquio Nacional e no VIII ENLIJE (2020), este artigo apresenta e discute a possibilidade de se trabalhar com o gênero textual ‘tirinha’ em aulas

de leitura em Língua Espanhola. Dessa forma, este artigo divide-se em cinco partes. Na primeira discutimos as características do gênero 'tirinha'. Na segunda abordamos a importância das tirinhas da Mafalda para o ensino de leitura nas aulas de espanhol. Na terceira fazemos uma breve análise de algumas tirinhas da Mafalda. Na quarta apresentamos uma proposta didática para se trabalhar com as tirinhas da Mafalda em classes de Língua Espanhola. Por fim, na última serão apresentadas nossas considerações finais sobre a temática trabalhada.

2 Características do gênero multimodal 'tirinha'

O gênero textual multimodal tirinha é importante, pois, está vinculado à vida cultural e social, eles podem ser definidos como tudo aquilo que encontramos durante o nosso dia a dia de forma oral ou escrita e concretizado nos diferentes textos. Os gêneros multimodais são textos que se apresentam por meio da linguagem verbal e não verbal e que são encontrados em nossa vida diária e representam características sociais comunicativas, de acordo com Bakhtin (2016), os gêneros do discurso são frutos da linguagem verbal e não verbal. Sendo assim, os gêneros multimodais estão inseridos nos gêneros textuais/discursivos, justamente porque eles constantemente evoluem para atender às necessidades dos sujeitos em qualquer situação comunicativa (BAKHTIN, 2016).

Gênero multimodal é tudo aquilo que envolve duas ou mais modalidades de formas linguísticas, como por exemplo a linguagem escrita e a linguagem não-verbal. Dessa forma, entendemos que todos os gêneros textuais são multimodais, porque sempre que utilizamos um gênero ou nos comunicamos com alguém estamos fazendo uso de várias formas de linguagem para conseguirmos nos comunicar, compreender e fazer com que o outro compreenda da melhor maneira possível a informação que estamos querendo passar. Segundo Dionísio (2011):

Se as ações são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc. Quando nós usamos linguagens, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações (*sic*) sócio-culturais, materializadas em gêneros textuais (DIONÍSIO, 2011, p. 133).

Dentro dos gêneros multimodais estão inseridas as 'tirinhas', um gênero presente no nosso dia a dia, conhecido por seu caráter humorístico, que consegue unir a linguagem verbal à não verbal a partir de um diálogo entre as diferentes linguagens, com a representação de diversos personagens e que perpassa tempos e espaços, possibilitando diferentes leituras e interpretações através do conhecimento de mundo que possui cada leitor.

No que diz respeito às características das 'tirinhas', elas são narrativas de curta sequência de quadrinhos, que na maioria das vezes abordam críticas a problemas sociais. A tirinha é um gênero derivado das histórias em quadrinho, só que sua estrutura é bem mais curta do que a dos HQs. As tirinhas, geralmente, são publicadas em jornais, revistas e sites da internet, e a construção delas é feita através de personagens, balões de falas, entre outros recursos, como afirma Nóbrega (2016):

As Tirinhas possuem uma linguagem informal, diálogos curtos e recursos icônicos-verbais próprios (balões, *(sic)* onomatopéias, metáforas visuais, figuras cinéticas) que possibilitam o leitor a unir a imagem ao texto escrito oralizado pelos personagens, facilitando, desta forma, a compreensão da leitura. Além destas peculiaridades, o conteúdo temático das Tirinhas é bem diversificado e geralmente estão associados às questões da realidade (NÓBREGA, 2016, p. 24).

Dessa maneira, é possível constatar as inúmeras características do gênero multimodal 'tirinha', e como elas são relevantes para a compreensão total do conteúdo apresentado, possibilitando a construção de um ensino estruturado de forma que o professor e as próprias tirinhas sejam mediadores para a formação de alunos críticos.

3 As contribuições das tirinhas da Mafalda para o ensino de leitura

O processo de leitura é algo que ocorre através das experiências que adquirimos ao longo das nossas vidas, e que elas influenciam no nosso modo de interpretar o que lemos, nos levando a perceber que o ato de ler vai muito mais além do que possuir o conhecimento da língua, mas envolve um conjunto de conhecimentos e relações com o mundo, como afirma Maria Helena Martins (1988), em seu livro *O que é leitura?*, no qual a autora disserta que:

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa situação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam - aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa (MARTINS, 1988, p. 17).

Segundo Kleiman (2012, p. 10): “ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa estabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados”.

Sendo assim, podemos afirmar a partir do que foi discutido até o presente momento, que a prática de leitura é um processo de extrema relevância que deve ocorrer de forma concreta dentro do contexto escolar e fora dele, contribuindo para o crescimento dos sujeitos, pois reflete na nossa relação com nós mesmos, com o outro e com a sociedade.

Arelado a isso, percebemos que “A linguagem multimodal, aquela que integra som, imagem, texto e animação, apresenta muitas vantagens ao contexto educativo, colabora com o

processo de ensino aprendizagem desde que utilizadas adequadamente” (WEISS; HAMMES, 2011, p. 1). Dessa forma, também iremos discutir neste tópico a importância das tirinhas da Mafalda para o ensino de leitura.

Mafalda surgiu em 1962, na Argentina, quando seu criador, Joaquín Lavado (Quino), recebeu a proposta para criar um comercial de uma empresa de eletrodomésticos. A ideia era que Quino desse vida a sua história em quadrinhos com crianças, a única exigência era que os produtos da empresa aparecessem na história. Contudo, algo deu errado e o projeto acabou sendo interrompido. Depois disso, em 1964, as histórias de Mafalda começam a ser publicadas nos jornais argentinos e fazem sucesso até hoje. (PAIM, 2006)

As contribuições das tirinhas da Mafalda para o ensino de leitura são muitas, algumas delas são apresentadas por Vitorino (2017):

A linguagem característica das tiras e os elementos de sua semântica, quando bem utilizados, podem ser aliados do ensino. A união de texto e desenho consegue tornar mais claros conceitos que continuariam escondidos se limitados unicamente à palavra. A maneira como se apresenta a sequência narrativa das tiras, um quadro seguido de outro, em uma ordem linear lógica, muitas vezes deixa um “espaço” branco (descontínuo) entre os quadros, exigindo participação da parte do leitor para “preencher” esses espaços. (VITORINO, 2017, p. 26-27, grifos do autor)

Dessa maneira, compreendemos que o processo de leitura é algo que ocorre através das experiências que adquirimos ao longo das nossas vidas, e que elas influenciam no nosso modo de interpretar o que lemos, nos levando a perceber que o ato de ler vai muito mais além do que possuir o conhecimento da língua, mas envolve um conjunto de conhecimentos e relações com o mundo.

Ademais, as tirinhas da Mafalda são importantes porque apesar de terem sido escritas há mais de cinquenta anos, são tiras atemporais, e que refletem muito dos problemas que vivemos atualmente, e as tiras possuem vários recursos que podem auxiliar na compreensão, possibilitando que o leitor ative vários dos seus conhecimentos. E, consoante Vitorino (2017), as tirinhas da Mafalda são narrativas humorísticas permeadas de ironia, representadas através da linguagem verbal e visual, ambas importantes para a compreensão da tira.

Portanto, é possível perceber que utilizar as tiras da Mafalda fora e dentro do contexto escolar é ter a possibilidade de fazer com que o aluno/leitor desenvolva habilidades de leitura crítica e interpretativa, além de compreender as características do gênero multimodal, e quanto maior for o conhecimento e domínio linguístico do sujeito, maior será a facilidade de reconhecer e empregar os gêneros, que estão diretamente ligados ao domínio da língua.

4 Breve análise de algumas tirinhas da Mafalda

As tirinhas da Mafalda são conhecidas em todo o mundo por abordarem de forma crítica assuntos recorrentes na nossa sociedade, como a desigualdade social, o preconceito, a fome, questões feministas, entre outras temáticas. A personagem principal do gênero em questão se preocupa com a humanidade e se rebela com as atuais condições que perpassam o mundo, Mafalda é apenas uma menina de seis anos de idade que odeia sopa e questiona tudo a sua volta, convivendo com outros personagens, que pensam semelhante ou diferente a ela, como a sua mãe, Susanita, Miguelito e Felipe. Conforme o exposto, analisemos as tirinhas:

Fig. 1: O Planeta está doente



Fonte: Facebook³

Na tirinha acima é apresentado um diálogo entre Mafalda e Felipe, menino sonhador que não gosta de ir à escola, mas que sempre questiona suas responsabilidades e consciência. No primeiro quadrinho é possível perceber Felipe chegando à casa de Mafalda, e ela falando que há uma pessoa doente na sua residência, após questionar quem era a pessoa que estava enferma, Mafalda mostra que quem está nesse estado não é uma pessoa, mas o Planeta. Sendo assim, é possível perceber uma crítica aos problemas que o mundo enfrenta e a necessidade de dias melhores.

³ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=2857358634380881&set=a.661687220614711>. Acesso em 1 nov. 2020.

Fig. 2: Diferenças sociais



Fonte: Pinterest⁴

Esta segunda tirinha retrata uma crítica com relação às diferenças sociais, e como as pessoas que possuem “poder social”, geralmente não se preocupam verdadeiramente com o outro que vive em uma condição financeira precária. Mafalda e Susanita (menina fútil, cujo único objetivo na vida é encontrar um bom marido) passeiam pela cidade quando se deparam com um morador de rua, e enquanto Mafalda sente empatia pelo homem e busca alternativas para ajudá-lo, Susanita pensa apenas em escondê-lo e fingir que esse tipo de situação não existe no mundo em que vivemos.

Fig. 3: Instinto maternal



Fonte: El País⁵

Na terceira e última tirinha analisada é apresentado uma menina, feminista, e que faz uma reflexão sobre a maternidade, quando questionada pelo seu amigo Felipe sobre estar brincando

⁴ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/527273068858386328/>. Acesso em 1 nov.2020.

⁵ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/12/28/cultura/1546019502_949886.html. Acesso em 1 nov. 2020.

de boneca, Mafalda responde que às vezes é bom desenvolver seus instintos maternos. Dessa forma, é possível perceber uma crítica à sociedade machista na qual vivemos e que diz que todas as mulheres devem ser mães, quando nem todas querem.

5 Uma proposta didática para o ensino de língua espanhola

A partir das nossas revisões bibliográficas e da análise de algumas tirinhas da Mafalda, foi possível perceber algumas contribuições ao se trabalhar com elas em aulas de língua espanhola. Tendo em vista que ao aprender uma língua estrangeira estamos desenvolvendo quatro habilidades, sendo elas: leitura, escrita, fala e escuta, todas igualmente importantes e necessárias para a compreensão efetiva do idioma.

Além disso, um trabalho com a leitura de tirinhas nas aulas de espanhol pode contribuir para o ensino de idiomas, pois:

A ausência de trabalhos, na aula de língua espanhola, com textos que circulam socialmente, como as histórias em quadrinhos, surge como um traço de recusa a vivência cotidiana do aluno [...] É importante despertar os alunos para a leitura crítica de texto, por meio de um objeto simples, acessível e com o qual tenha profunda familiaridade. Passariam a reconhecer, assim, a possibilidade de estudar e ter prazer no estudo. Nesse sentido, espera-se que as histórias em quadrinhos de Mafalda consigam motivar os professores de espanhol a levar em consideração, em seus trabalhos, a necessidade de pensar a comunicação social não mais como simples recreação, mas, principalmente, como instrumento educativo capaz de formar consciências. (PAIM, 2006, p. 44).

Então, tendo consciência da importância de se construir alunos ativos, que questionam e debatem sobre os mais diversos assuntos, na busca em se construir uma sociedade democrática, entendemos que uma maneira de se alcançar isso é através de uma leitura crítica a partir das tirinhas da Mafalda.

Dessa forma, a nossa proposta didática tem como público-alvo os alunos do segundo ano do ensino médio por acreditarmos que eles já possuem um conhecimento intermediário da língua espanhola e também por perceber que a personagem Mafalda apresenta duas características importantes que podem contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, sendo elas: a política e a existencialidade, observando o mundo de forma racional (PAIM, 2006), necessitando assim um conhecimento de mundo e maturidade dos seus leitores.

A proposta tem como objetivo realizar uma leitura crítica das tirinhas da Mafalda a partir de temas como preconceito, desigualdade social e feminismo. A metodologia para aplicabilidade da sequência didática está dividida em quatro etapas, a primeira delas consiste em uma atividade de pré-leitura.

Durante essa aula, com o objetivo de despertar o interesse dos alunos e a curiosidade para leitura do gênero, será apresentado com recursos de imagens através de um *datashow*, essa primeira atividade foi pensada para apresentar tirinhas da Mafalda, analisadas no tópico anterior do presente trabalho, através de slides para que os discentes possam realizar leituras delas, de forma a analisar a fala dos personagens, suas expressões, gestos, onomatopeias, o lugar onde se passa a história, entre outros aspectos a partir de suas interpretações sobre os assuntos, compartilhadas para toda a classe através de discussões em que serão expostas a opinião da classe.

Na segunda etapa a turma será dividida em grupos de até quatro pessoas para que juntos eles procurem na internet a história da Mafalda, do seu criador (Quino) e quais as principais características dos personagens das tirinhas. Durante esse momento também será pedido para que eles busquem outras tirinhas da Mafalda e apresentem para os seus outros colegas de classe qual a leitura que fizeram delas.

Em nosso terceiro encontro os sujeitos escolhidos para essa proposta didática irão para o laboratório de informática da escola para assistir a um vídeo no *Youtube*⁶ que explica como manusear o site *Pixton*⁷ e para começar a usar a plataforma escolhida para produção das tirinhas. Essa aula foi pensada como um momento inicial para os discentes terem contato com a plataforma e desenvolverem sua criatividade para a criação das tirinhas a partir de tudo que foi trabalhado até o presente momento, desde as características do gênero na primeira aula até sua criação efetiva.

Na última etapa os alunos irão apresentar para a turma e em seguida em murais pela escola a criação das suas tirinhas, de forma que em um momento específico (como por exemplo na mostra pedagógica da escola), os discentes possam explicar os recursos multimodais presentes no gênero, como foi sua produção e a leitura presente por trás daquela tirinha.

No que diz respeito à avaliação para essa proposta didática, os alunos serão avaliados a partir da participação em sala de aula durante as discussões, da realização dos exercícios propostos e da apresentação da produção do texto multimodal, considerando os critérios de objetividade, clareza na linguagem, inteligibilidade e construção de sentidos significativa da combinação do linguístico e elementos multimodais.

Como podemos perceber a proposta didática é meramente exemplificativa, uma vez que ela decorre das referências de leituras que obtivemos para a construção do presente artigo. Dessa

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8xCqwh3ApNE>. Acesso em 1 nov. 2020.

⁷ Disponível em: <https://www.pixton.com/>. Acesso em 1 nov. 2020.

forma, a sequência pode ser adaptada a cada contexto, levando em consideração o objetivo da proposta.

Considerações Finais

Pós nosso levantamento bibliográfico foi possível responder às nossas perguntas-problema e perceber que trabalhar com os gêneros multimodais em aulas de Língua Espanhola tornam as aulas mais motivadoras e interessantes, tanto para os alunos quanto para os professores, a partir de um trabalho com a linguagem feito de forma significativa e estruturada.

Arelado a isso, foi constatado que as tirinhas da Mafalda podem contribuir para o ensino de leitura nas aulas de espanhol, pois elas são recursos didáticos que auxiliam na construção de sujeitos ativos e críticos dentro do mundo em que vivemos, como também para que crescamos como seres humanos, fazendo com que construamos uma sociedade mais justa e democrática.

Ademais, constatamos que trabalhar com textos multimodais em aulas de língua espanhola permite ao aluno desenvolver conhecimentos acerca da cultura da língua, ao mesmo tempo em que aprende a respeitá-la, ele amplia o vocabulário através de seus aspectos gramaticais e lexicais, além de que, quando lemos é possível descobrir novas experiências e construir novas ideias e posicionamentos sobre o meio social no qual estamos inseridos.

Referências

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); São Paulo: Editora 34, 2016.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e Multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 131-143.

ELIAS, V. M. *Ensino de Língua Portuguesa; oralidade, escrita e leitura*. 1ª edição, São Paulo: Contexto, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KLEIMAN, A. *Oficina da Leitura – teoria e prática*. 14ª edição, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 9ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1988.

NÓBREGA, D. G. A. *As Tirinhas nas Aulas de Leitura em Língua Inglesa: Uma Proposta Didático - Pedagógica para Iniciantes*. Revista Leia Escola, Campina Grande, v. 16, n. 1, 2016, p. 20-28.

PAIM, M. M. T. O ensino de língua espanhola através das histórias em quadrinhos de Mafalda. In: *IX Seminário de Lingüística Aplicada e VI Seminário de Tradução*, 2006, Salvador. *Vozes, olhares e silêncios*. Salvador: EDUFBA, 2006, v. 1. p. 41-46.

VITORINO, L. S. L. *A contribuição das tiras da Mafalda na formação leitora, crítico-reflexiva na sala de aula.* 2017. 75 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

WEISS, J. R.; HAMMES, M. H. *A importância da linguagem multimodal ao contexto da educação.* EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 16, Nº 160, Septiembre de 2011. Disponível em: [<https://www.efdeportes.com>]. Acesso em: 1 out. 2020.



As práticas de leitura no espaço escolar e suas implicações na formação do leitor contemporâneo

Erdenia Alves Santos¹
Esdras do Nascimento Ribeiro²

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma relevante pesquisa bibliográfica a partir da leitura de autores como Aguiar (1988), Bamberger (1986), Bortoni-Ricardo (2015), Colomer (2003), Cosson (2012), Kleiman (2000), Lajolo (2001), Morais (1996). Nosso estudo procura evidenciar como a formação literária não pode se dar de forma aleatória, ou considerando apenas os critérios do professor. A leitura como é trabalhada em sala de aula é, muitas vezes, tão marcada por práticas mecânicas e técnicas pragmáticas, nas quais o texto, quase sempre, é (pre)texto para a aquisição de um conteúdo gramatical, da própria redação/produção textual ou mesmo para identificar o contexto histórico-literário, que se transforma em objeto de aversão pelos alunos. Por isso, pretendemos, ainda, analisar como ensinar Literatura em um contexto tão adverso como o de hoje requer uma mudança drástica na maneira de transmitir esse conteúdo. O atual contexto educacional adquiriu novas facetas, a escola acaba enfrentando muitas dificuldades até conseguir se adaptar a essas mudanças e, principalmente, à nova realidade dos alunos. E é devido a escola se caracterizar, atualmente, como o ambiente mais propício à formação de leitores que devemos repensar o modo como trabalhamos a leitura literária nesse ambiente, pois estas práticas devem ser urgentemente revistas, para que possibilitem aos alunos o acesso a uma diversidade de gêneros, que atendam a todos os gostos, e para que ocorra, no ambiente escolar, um trabalho mais enfático no que diz respeito a compreensão do texto e à formação do aluno leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária; Escola; Professor; Aluno; Leitor.

1 Introdução

A Literatura é a própria vida do ser retratada em suas mais diversas faces, é o retrato envolvente da vida real, é a redescoberta de várias outras civilizações, de seus costumes, de suas excentricidades, por meio de personagens cativantes, façam eles parte ou não do nosso mundo e, por isso, precisa ser acessível a todos, tornando essencial possibilitar o letramento literário e despertar nos alunos o prazer pela leitura, além da construção e formação de um leitor crítico.

E, por isso, é importante ressaltar que a prática de leitura para a formação de bons leitores não pode se restringir apenas à leitura dos textos disponíveis nos livros didáticos, adaptados e/ou fragmentados, ou àquelas literaturas disponibilizadas e cobradas pelo currículo escolar, mas é necessário expandir-se para a leitura de textos literários na íntegra, como os da literatura infanto-juvenil e de outros livros que agradem o público em questão.

Hoje, fica cada vez mais nítida a importância da leitura dentro das práticas de letramento, pois esta é, indubitavelmente, uma ferramenta que proporciona o desenvolvimento de diversas habilidades do indivíduo e propicia a aquisição de diversos saberes, assim como a possibilidade de conhecer a si mesmo.

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. erdenialves@gmail.com

² Mestre em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. esdras.ribeiro2013@gmail.com

Felizmente, ao longo dos anos, os estudos sobre leitura tornaram-se mais aprofundados, adquiriram novas perspectivas e novos significados foram-lhe sendo atribuídos. Uma expansão de sentido que, como afirma Rildo Cosson, 2012:

Deve-se ao interesse que a mesma desperta em diversas outras áreas: história da leitura, sociologia da leitura, antropologia da leitura, psicologia da leitura, além das outras áreas que se ocupavam do tema, como a pedagogia, a linguística e os estudos da literatura e da linguagem em geral (COSSON, 2012, p. 38)

Somando-se a isso, pode-se ressaltar o fato de a leitura ter se tornado uma exigência das disciplinas acadêmicas oferecidas pela escola, o que muito contribuiu para o desenvolvimento de pesquisas na área, da mesma forma que promoveu o incentivo da leitura dentro e fora do âmbito escolar, da acadêmica à literária. Aqui é válido relembrar que:

A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito. [...] Portanto, a preparação para o ato de ler não é apenas visual-motora, mas requer uma contínua expansão das demarcações culturais da criança e do jovem (AGUIAR, 1988, p. 16)

Por esta razão, é preciso considerar, ainda, quais as práticas de leitura estão sendo desenvolvidas no espaço escolar, como estão sendo desenvolvidas e de que maneira implicam na formação do leitor contemporâneo. Este perfil de leitor que foge às expectativas previstas nos livros didáticos com obras fragmentadas e/ou que sequer fazem parte do universo literário dos alunos, um perfil de leitor que não se subjeta à leitura dos clássicos exigidos na escola ou que não se compromete com a leitura desejada por seus professores.

Por vezes, nós, professores, temos a tendência de ditar e impor aos nossos alunos, pela própria tradição pedagógica, o que eles devem ou não ler. Essa prática castra a espontaneidade do aluno diante da leitura literária e do próprio ato de ler, falhando, assim, com a promoção do letramento literário, este que,

[...] ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular. Em primeiro lugar, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura [...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas (COSSON; SOUZA, 2011, p. 102).

E é por entender o letramento literário como uma forma de transformar o indivíduo por meio da literatura que se faz necessária, o quanto antes, uma mudança nessa prática antiquada de apresentar a Literatura em sala de aula, bem como em outros aspectos que, também, interferem na promoção do letramento literário, letramento este que deve ser tomado não como um momento de leitura superficial e vazio em sala, mas como “um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, 2014, p. 25).

Pensando nisso, este estudo tem como objetivo discutir as implicações de como acontece a mediação da leitura nos dias de hoje, na forma como é promovida em sala de aula, bem como a importância de uma formação permanente de professores como agentes letradores para que estes possam atuar de maneira eficaz na formação do leitor. Acredita-se que um método de educação imutável, que não propõe refletir, que não entende nem se adapta às constantes transformações do cenário educacional, em nada contribui para uma formação significativa do indivíduo. Portanto, pensar em estratégias de ensino-aprendizagem no que se refere à leitura e em uma formação adequada para os docentes de literatura, a partir da perspectiva de uma pedagogia que liberta, transforma e ajuda a tornar-se mais crítico, auxiliará na formação cognitiva e social dos alunos, sujeitos em construção e em constante aprendizagem.

2 Metodologia

Visando a necessidade de levar a leitura literária aos alunos e entender como as práticas de leitura desenvolvidas no espaço escolar contribuem para a formação do leitor contemporâneo, este trabalho utilizou-se, em primeiro lugar, do método dedutivo e de pesquisa bibliográfica, a qual consistiu na leitura, análise, discussão e interpretação dos textos concernentes à temática, embasando-se em estudos de autores como: Aguiar (1988), Bamberger (1986), Bortoni-Ricardo (2015), Colomer (2003), CosSON (2012), Kleiman (2000), Lajolo (2001) e Morais (1996).

Em segundo lugar, busca-se traçar o perfil do leitor atual por meio de uma linha cronológica fundamentada nas leituras dos autores já mencionados, para que, assim, possamos entender melhor como se formou o perfil desse leitor contemporâneo que, ao contrário do que muitos afirmam, leem, e muito, apesar de não ser a leitura exigida pelo currículo escolar.

3 Referencial teórico

No texto *Mídia-Educação no contexto escolar* (2015), o autor Silvio da Costa Pereira aponta que nunca se leu e escreveu tanto como hoje. Mas, sabemos que não basta apenas ler e

escrever. Mesmo em uma sociedade em que jorram novas tecnologias e onde tudo parece mais atrativo que a leitura, esta se tornou essencial para o indivíduo que integra essa sociedade letrada. Mas, o que vem a ser o letramento? Segundo Magda Soares, 2014:

É o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. [...] O resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES. 2014, p. 17).

Visto dessa forma, é indispensável promover o letramento, dar a esses indivíduos a condição necessária para se envolver nas mais variadas práticas sociais de leitura e escrita, prepará-los para os mais diversos contextos socioculturais, pois,

O letramento adequado aumenta o controle das pessoas sobre suas vidas e sua capacidade para lidar racionalmente com decisões, porque as torna capazes de identificar, compreender e agir para transformar relações e práticas sociais em que o poder é desigualmente distribuído (O'NEIL, *apud* SOARES, 2014, p. 78).

E, dentro desse contexto, como fomentar as práticas de letramento? Este que não pode ser tomado apenas como um simples instrumento operacional que deve ser ativado sempre que houver necessidade, este que é essencialmente um conjunto de práticas sociais indispensáveis a nossa condição de ser social.

Acreditamos que uma proposta viável seria rever nossas práticas no que diz respeito à abordagem da leitura em sala de aula, não a limitando a simples decodificação de signos, mas tornando-a uma experiência significativa para o aluno, tornando o texto literário o centro da experiência literária e o aluno o protagonista da construção da história pelas leituras e discussões realizadas por eles, criando, assim, uma nova articulação entre leitura e literatura, propiciando ao aluno a possibilidade de viajar, ao lado de personagens que representem suas ansias, angústias e experiências, para terras fantásticas e que muito refletem sobre suas vivências de adolescentes muitas vezes rejeitados, incompreendidos e que buscam em mundos imaginários uma forma de enfrentar a realidade, pois, como afirma Bamberger, na obra *Como incentivar o hábito de leitura*,

“se quisermos cultivar a leitura literária precisamos nos lembrar de que a literatura oferece possibilidades suficientes para que cada leitor possa desfrutá-la de acordo com suas necessidades e seus métodos, e que devemos

ser cautelosos ao ajudar o leitor a descobrir seu método” (BAMBERGER. 1991, p. 42).

É devido à importância da leitura literária na formação e construção do indivíduo, que a formação literária não pode se dar de forma aleatória, ou considerando apenas os critérios do professor, pois este, muitas vezes, desconhece as necessidades e expectativas literárias dos jovens e possíveis futuros amantes da leitura. A leitura como é trabalhada em sala de aula é, muitas vezes, tão marcada por práticas mecânicas e técnicas pragmáticas, nas quais o texto, quase sempre é (pre)texto para a aquisição de um conteúdo gramatical, da própria redação/produção textual ou mesmo para identificar o contexto histórico-literário, que se transforma em objeto de aversão dos alunos. E a Literatura, instrumento de maior atratividade para o leitor, é confundida com a apresentação das características literárias presentes num dado texto e seu período na história, não que esses não sejam dados importantes para a compreensão do que se lê, mas não podem ser dados reducionistas – e que nos perdoem os amantes dessa tendência filosófica –, mas o fato a ser observado na Literatura é sua capacidade transformadora e esse é o primordial da faculdade leitora, não podendo ser simplificado ou diminuído. Não se deve priorizar a abordagem dos pré-requisitos estruturais de um texto, suas características literárias, o conteúdo gramatical que pode ser trabalhado nele em detrimento da leitura efetiva dos textos, correndo o risco de promover a falência e castração da literatura.

Ensinar literatura em um contexto tão adverso como o de hoje requer uma mudança drástica na maneira de transmitir esse conteúdo. O contexto educacional adquiriu novas formas e, por esse motivo, a escola acaba enfrentando muitas dificuldades até conseguir se adaptar a essas mudanças e, principalmente, à nova realidade dos alunos. Alunos com perfis totalmente diferentes daqueles com os quais a escola estava acostumada a lidar. Agora, prender ou até mesmo chamar a atenção desses alunos para a leitura tornou-se um verdadeiro desafio, um desafio que se torna cada vez mais árduo em concorrência com a internet.

A escola se caracteriza, atualmente, como o ambiente mais propício à formação de leitores. Em virtude disso, as discussões acerca de como trabalhar a leitura literária nesse ambiente devem ser mais aprofundadas, para que possibilitem uma diversidade de gêneros, que atendam a todos os gostos, e para que ocorra, no ambiente escolar, um trabalho mais enfático no que diz respeito a compreensão do texto e à formação do aluno leitor.

Há, nas últimas décadas, no universo escolar, uma enfática preocupação no que diz respeito à leitura e à formação do leitor. Nos últimos anos, em decorrência do advento dos PCN's³

³ Parâmetros Curriculares Nacionais.

de Língua Portuguesa, no final da década de 90, têm sido constantes as discussões voltadas para a necessidade da formação de leitores críticos. Entretanto, não se percebe, ainda, que os alunos muitas vezes adquirem seu conhecimento por meio de uma leitura mais extensa em que eles têm a possibilidade de analisar por si mesmos muitas informações.

E, mesmo com toda essa preocupação, a leitura literária ainda não teve o espaço merecido em sala de aula, prevalecendo muitas vezes a abordagem teórica do que é Literatura em detrimento do conhecimento que pode ser assimilado por meio da leitura de seus textos.

Durante séculos a literatura exerceu um papel preponderante como eixo vertebral do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade, que a literatura tivesse representado todas essas funções não significa, no entanto, que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, nem que a literatura lida fosse adequada à sua capacidade e interesse. Basta lembrar que, segundo os redatores do Plano Educativo de 1825, na Espanha, as únicas leituras necessárias na escola primária eram a cartilha, o catecismo e as *Fábulas* de Samariego, e que, um século mais tarde, passou a ser obrigatória uma leitura tão discutível para os destinatários infantis como o *Quixote* (COLOMER, 2007, p. 15).

As consequências de não formarmos alunos leitores é o Brasil, apesar de ter avançado em muitos aspectos, ainda ocupar a 55ª posição no *ranking* de leitura⁴ do PISA⁵ (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Embora muito trabalho já tenha sido desenvolvido em torno da formação do aluno leitor, e reconhecendo que muitos objetivos já foram alcançados, ainda se atesta uma ineficácia da capacidade leitora por parte dos alunos. Instrumentos nacionais de avaliação – o ENEM⁶ (Exame Nacional do Ensino Médio), a Prova Brasil⁷ e a Provinha Brasil⁸ – e

⁴Disponível em <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/12/131203_ocde_educacao_fl> Acesso em 12 de fevereiro de 2017.

⁵ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/pisa>> Acesso em 12 de fevereiro de 2017.

⁶ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>> Acesso em 12 de fevereiro de 2017.

⁷ É uma avaliação diagnóstica, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>> Acesso em 11 de fevereiro de 2017.

⁸ A Provinha Brasil, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>> Acesso em 11 de fevereiro de 2017.

o estrangeiro PISA avaliam ano após ano esse despreparo. O baixo desempenho se deve à ausência do domínio da leitura compreensiva e crítica não desenvolvidas, tampouco incentivadas de formar efetiva.

Não há dúvidas de quanto a leitura é fundamental para o ser humano, individual e coletivamente, “lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela” (LAJOLO, 2001, p. 7).

Por isso, se torna tão necessário identificar ainda o que falta às aulas de leitura que não proporcionam ao leitor contemporâneo o fascínio necessário para mergulhar no universo da Literatura, apontando numa proposta de intervenção eficiente que subsidie o trabalho com o texto literário em sala de aula. Nesse sentido cabe indagar: Por que ensinar Literatura na escola? O que fazer do texto literário em sala de aula? Como conciliar o que nos exige o currículo determinado aos alunos e as reais necessidades desses mesmos alunos no que diz respeito à leitura? As Orientações Curriculares para o Ensino Médio⁹ (2006) apontam uma possível resposta para esses questionamentos na qual argumentam:

Imersos nesses tempos, mais do que nunca se faz necessária a pergunta: por que ainda a Literatura no currículo do Ensino Médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo hipermoderno? Boa parte da resposta pode ser encontrada talvez no próprio conceito de Literatura tal como o utilizamos até aqui, isto é, em seu sentido mais restrito. Embora se possa considerar, *lato sensu*, tudo o que é escrito como Literatura (ouve-se falar em literatura médica, literatura científica, etc.), para discutir o currículo do ensino médio tomaremos a Literatura em seu *stricto sensu*: como arte que se constrói com palavras (BRASIL, 2006, p. 52).

Concordando com essa justificativa e acreditando na necessidade de um trabalho com a Literatura que desperte a formação de um comportamento crítico diante do mundo, bem como considerando que técnicas milagrosas para um convívio harmonioso com o texto não existem, faz-se importante refletir sobre as possíveis estratégias utilizadas para abordar o texto literário em sala de aula, estratégias estas que promovam a aproximação desse novo perfil de aluno com a leitura,

⁹ As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13558-politicas-de-ensino-medio>> Acesso em 12 de fevereiro de 2017.

inclusive de obras que façam parte da Literatura clássica. Pensando nisso, como levar os clássicos para a sala de aula sem romper com a literatura contemporânea, nem deixar de considerar os anseios dos alunos?

Monteiro Lobato, por exemplo, dizia que obrigar alguém a ler um livro, mesmo que seja pelas melhores razões do mundo, só serve para vacinar o sujeito para sempre contra a leitura. E Oscar Wilde certa vez comentou que os acadêmicos e aqueles que se acham donos da literatura muitas vezes empregam os clássicos como o guarda usa seu cassetete – para dar com eles na cabeça dos outros, principalmente dos inovadores que querem sair da linha e se afastar do que se presume ser a legalidade literária (MACHADO, 2009, p.14).

É certo que ninguém deve ser obrigado a ler nada, agindo dessa forma, o professor que deveria ser o mediador entre leitura e aluno (futuro leitor) só promoverá a aversão deste pela leitura, esta que deve ser para mente como é o alimento para o corpo, essencial.

Mais impactante que impor determinadas leituras aos alunos é, antes de qualquer estratégia, ser um professor-leitor, para que sua experiência de leitor colabore para uma percepção positiva do aluno quanto ao ato de ler, como afirma Colomer (2007, p. 44), os alunos necessitam ser encorajados por alguém que lhes ajude de forma continuada para que realizem suas próprias descobertas literárias. No entanto, atuam, hoje, em nossas escolas, professores efetivamente leitores?

(...) a escola pede aos docentes de língua que cumpram duas funções ao mesmo tempo: uma função de formador em relação ao texto e uma função de mediador em relação aos livros. Por um lado, analisar grandes textos do patrimônio literário, com a consciência de que são de difícil acesso para uma grande parte do novo público do secundário; por outro lado, lutar contra o desinteresse pelos livros e pela leitura em geral. Por um lado, inicia-lo na leitura sábia, que utiliza os métodos tradicionais do comentário do texto, ou às vezes, tenta integrar os instrumentos de análise da nova crítica literária, com o risco de aumentar a distância entre o texto e o leitor adolescente; por outro, motivar a leitura pessoal, dar a conhecer o prazer imediato do texto de ficção, valorizar o livro difundido por outros meios de informação e lazer. (MENESSE Y GRELLET *apud* COLOMER. 2007, p. 40 - 41)

É certo, que se faz necessário muito mais que somente professores-leitores, é preciso um investimento na formação destes, para que sob essa nova ótica do ensino da Literatura, transformem-se em professores capazes de fascinar o aluno para o mundo da leitura. No entanto,

Não parece que *o que fazer com o texto literário na sala de aula* seja ainda de sua competência. Já faz alguns anos que decidir isso é da competência de editoras, livros didáticos e paradidáticos, muitos dos quais se afirmaram como

monopolizadores do mercado escolar, na razão direta em que tiraram dos ombros dos professores a tarefa de preparar as aulas. O que há, então, para o professor, é um *script* de autoria alheia, para cuja composição ele não foi chamado: leitura jogralizada, testes de múltipla escolha, perguntas abertas ou semi-abertas, reescritura de textos, resumos comentados são alguns dos números mais atuais do espetáculo que, ao longo do território nacional, mestres, menos ou mais treinados, estrelam para platéias às vezes desatentas, às vezes rebeldes, quase sempre desinteressadas, sobrando a seção de queixas e reclamações para congressos, seminários, cursos de atualização e congêneres, [...] (LAJOLO. 2001, p. 14 – 15).

Percebe-se, então, que se perde, desconhece-se e esvazia-se o valor da leitura, mesmo esta tendo se constituído uma fonte inesgotável de saber, bem como a essencialidade do papel do professor diante dessa prática, o verdadeiro conhecedor da sala de aula, das práticas de leitura que são possíveis, da realidade de seus alunos, das expectativas literárias destes e de seus perfis de leitor.

Talvez por seus indivíduos não terem se tornado leitores críticos, proficientes, capazes de entender, satisfatoriamente as demandas impostas, a sociedade tornou-se incapaz de atribuir à devida importância ao ato de ler. Buscar formar leitores competentes é de fundamental importância, no entanto, mudanças de atitude e de postura na atuação do professor deverão ser estimuladas.

Redefinindo a prática pedagógica, banindo-se o esvaziamento do texto literário, buscando o êxito na atuação, o professor será, acima de tudo, um sujeito leitor, um estimulador do debate, da percepção dos mundos além das páginas, do diálogo entre os universos e personagens de diferentes obras, clássicas e contemporâneas, e da realidade nelas refletida. E dessa forma, o fim último do ensino da Literatura, na escola, se alcançará: a conquista alunos-leitores.

Mas, para tanto, é importante lembrar o quão indispensável é, também, a participação do professor na construção de um modelo de currículo que corrobore com o que é necessário em sala de aula, com a construção de um currículo que atenda as reais e essenciais necessidades dos alunos no universo escolar, pois são esses professores que entendem, melhor que qualquer outro, o que é preciso para fazer uma educação de qualidade, e no que diz respeito aos de Língua Portuguesa e Literatura, cabe o poder de decidir quais livros podem, devem ou precisam ser contemplados e como a leitura deve acontecer em sala de aula, cabendo aos programas de formação dar-lhes os subsídios necessários para que o façam da forma mais eficaz e produtiva possível.

Não se pode esquecer que a Literatura é para o homem um de seus bens culturais mais valiosos. Ela contribui para o seu desenvolvimento linguístico, para a aquisição do conhecimento

não só literário, mas de diversas áreas, possibilita conhecer melhor a si mesmo e ao outro, desenvolve a criticidade, humaniza e entretém.

A literatura refere-se a tudo. Não pode separada da política, da religião, da moral. É a expressão das opiniões dos homens sobre cada uma das coisas. Como tudo na natureza, ela é ao mesmo tempo efeito e causa. Imaginá-la como fenômeno isolado é não imaginá-la (CONSTANT, 1995, p. 527 *apud* TODOROV, 2014, p. 60).

Isso ocorre porque a Literatura agrega saberes sobre o homem e o mundo. A Literatura educa não só por ensinar a ler e a escrever, mas porque forma culturalmente o indivíduo. “No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (COSSON, 2012, p. 17).

O que a experiência nos mostra é que não basta apenas colocar livros à disposição dos alunos para que estes percebam, de forma autônoma, a importância dessa prática que é um verdadeiro bem cultural do ser humano, até porque, muitos deles, até entendem a importância e necessidade da leitura, o que não sentem é atração ou motivação pelo ato de ler. Daí a importância de, além de promover o acesso à leitura, traçar e entender o perfil do leitor contemporâneo para, então, produzir meios que atendam suas expectativas literárias não só pela qualidade dos livros apresentados a eles, mas, também, a linguagem, o contexto e as vivências que possibilitam essas obras e como essas vivências podem ser relacionadas as próprias experiências de vida dos alunos.

Sabe-se que é na escola que grande parte dos alunos terá o seu primeiro contato com a leitura, na maioria dos casos, o único momento de fruição literária e contato com a Literatura. Por isso, é fundamental garantir que esse contato seja promovido por livros de qualidade, linguagem acessível, mas não simplista, obras que possam ser contextualizadas e relacionadas as suas experiências além dos muros da escola. É necessário, apesar de ser comum entre os professores, romper a prática de trabalhar textos fragmentados ou adaptados que pouco, ou nada, dizem se isolados da obra na íntegra, que não se utilize o texto literário como um subterfúgio para contemplar outros assuntos, como aspectos gramaticais ou de produção textual.

É importante, também, que o professor, conhecedor de seus alunos, participem da escolhas dos livros a serem trabalhados em sala, não digo aqui que abandonem a apreciação dos clássicos, mas que busquem contemplar as obras da contemporaneidade que fazem parte das preferências literárias dos seus alunos, para isso, é necessário não só formações continuadas que ajudem a direcionar o trabalho com a leitura em sala de aula, mas que o próprio professor esteja

convicto da necessidade de conhecer essas obras que despertam o interesse de seus educandos para que possam, pouco a pouco e continuamente, ampliar seus parâmetros de comparação, pois essa experiência lhe permitirá reconhecer quais obras serão bem aceitas em sala, bem como abrirá portas para estratégias de trabalho com a leitura e de construção dos laços entre a leitura e o leitor contemporâneo, este que busca os enredos mais variados, mas aos quais se sinta pertencente.

Considerações finais

Não é de hoje que se discute a Literatura, desde a Grécia Antiga já se fazia isso. No entanto, na esfera escolar, percebemos que embora a Literatura seja importante para a formação humana e faça parte do currículo escolar, as leituras literárias que acontecem em boa parte das escolas públicas de Fundamental e Ensino Médio, no Brasil, ainda ocorrem de forma fragmentada, superficial e mecanicista. Esse é um fato preocupante, já que muitos estudantes do ensino básico brasileiro têm apenas a escola como espaço de acesso a esse bem cultural.

Daí a necessidade de avaliarmos as imposições curriculares e as obras impostas / ofertadas pela escola. É considerando as relações que podem ser estabelecidas entre o texto e seus leitores, bem como com as necessidades acadêmicas, que podemos criar estratégias que possibilitem aos alunos firmarem relações afetivas e efetivas com a leitura.

É mais que importante lembrar que o primordial, para se estabelecer os critérios das obras literárias que serão apreciadas por eles, é ouvir a voz desse jovem leitor contemporâneo, identificando suas preferências literárias, escutando o que falam sobre as obras que leem, que critérios utilizaram para escolher uma determinada obra lida, atentando para o modo como explicam suas interpretações para que se possam ser traçados os caminhos que podem ajudá-los a ampliar suas preferências e dar-lhes a autonomia necessária para construir sua independência e maturidade literária.

Se é preciso ler bem para gostar de ler, faz-se relevante, ainda, entender quais são as expectativas dos alunos para com a leitura, leitura esta que precisa ser coerente com o universo do qual fazem parte, seja esta leitura de cunho fantasioso ou não. Só então poderemos direcionar situações que favoreçam um trabalho eficaz de fruição do texto literário, bem como nos apropriarmos de estratégias e materiais de qualidade para a promoção da leitura em sala de aula.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Vera Teixeira de Aguiar /e/ Maria da Glória Bordini. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. Trad. Octávio M. Cajado. São Paulo: Ática / UNESCO, 1986.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo; SOUSA, Renata Junqueira de. *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula*. UNESP, 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2021.

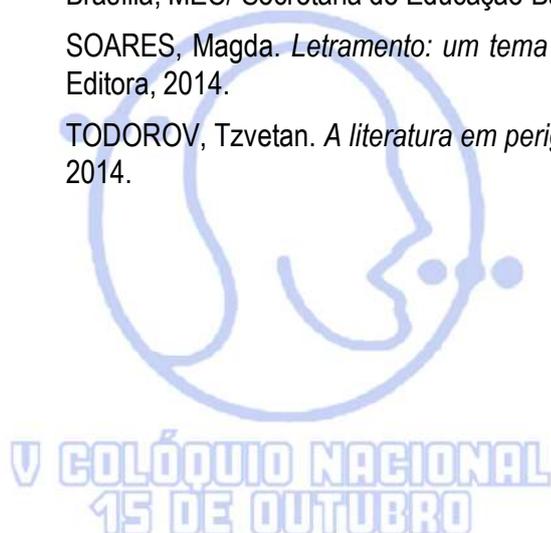
LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. – 6. ed. – São Paulo: Ática, 2001.

MACHADO, Ana Maria. *Como e porque ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2006.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. – 5. ed. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.



V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO
Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 24:

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM QUESTÃO: DOCUMENTOS OFICIAIS E MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS E PRODUÇÃO TEXTUAL

O ensino da articulação de orações nas habilidades propostas para o componente Língua Portuguesa na BNCC

Fábio Alves Prado de Barros Lima¹
Orientador: Herbertt Neves²

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não deixa dúvidas no que concerne à concepção de língua adotada no documento: “assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (BRASIL, 2017, p. 67). Com o alinhamento teórico definido, espera-se que a BNCC, em suas discussões e nas habilidades propostas para cada etapa do Ensino Básico, explicita as aprendizagens essenciais conforme as posições defendidas no texto. Neste trabalho, então, busca-se compreender como o documento em questão propõe o ensino da articulação de orações, analisando as habilidades de análise linguística do Ensino Fundamental – Anos Finais cujo escopo se situe no nível sintático da língua e inferindo a concepção de língua arraigada em tais enunciados. O trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa e documental com embasamento nos seguintes autores: Braga (2001), Carvalho (2004), Dias (2011) e Marques (2006). A análise efetuada nesta pesquisa percebeu uma dissonância entre a concepção de língua defendida pela BNCC e as proposições nas habilidades. Com isso, o ensino da sintaxe parece permanecer com atividades metalinguísticas de mera identificação, as quais, apesar de fundamentais para a formação de um usuário da língua em busca da emancipação como falante, não são suficientes para engendrar o epilinguismo e aliar a concepção enunciativo-discursiva proposta pelo documento com o que as habilidades apresentam aos leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Articulação de orações; Funcionalismo linguístico; Análise linguística; BNCC.

1 Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deixa claro o seu posicionamento quanto à concepção de língua adotada no documento: “assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (BRASIL, 2017, p. 67). Nessa perspectiva, a língua(gem) é encarada a partir da interação entre os indivíduos, de modo que a realidade linguística apenas tem seu entendimento completo a partir da visão dos fenômenos em ação na fluidez discursiva e nos atos enunciativos. Com isso, correntes teóricas vinculadas ao paradigma funcionalista

Ao compreender a língua enquanto fenômeno de interação discursiva, a BNCC permite a atualização de como se trabalhar as diferentes dimensões da língua, dando ênfase ao texto como unidade de análise e articulando discurso, texto, gramática e multimodalidade (LOURENÇO; LINO DE ARAÚJO, 2019). Nessa esteira, a Educação Básica, especialmente o Ensino Fundamental,

¹Graduando em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail para contato: fabioapdbl@gmail.com

²Doutor em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail para contato: herbertt_port@hotmail.com

ainda precisa cumprir o papel de discutir a dimensão gramatical, a qual, no documento em questão, ainda necessita de maiores estudos, especialmente em relação à sintaxe.

Dentro dos estudos sintáticos, um dos pontos de maior relevância é a articulação de orações, tópico cuja discussão nas escolas ainda é problemática e, considerando o avanço curricular no contexto da educação brasileira, pode estar a caminho de alterações. Nesse sentido, faz-se profícua a verificação de como a BNCC compreende esse fenômeno sintático dentro de um novo panorama enunciativo-discursivo vigente.

Diante de tais apontamentos, este artigo busca compreender como a BNCC propõe o ensino da articulação de orações, analisando as habilidades de análise linguística do Ensino Fundamental – Anos Finais cujo escopo se situe no nível sintático da língua, e inferindo a concepção de língua arraigada em tais enunciados.

Após esta introdução, o artigo está dividido em cinco momentos. Inicialmente, é apresentada a metodologia utilizada para realizar este trabalho. Em seguida, a fundamentação teórica com argumentos sobre a articulação de orações na perspectiva funcionalista e seu ensino. Posteriormente, há a análise dos dados presentes na BNCC. Por fim, há a conclusão do que foi apresentado neste trabalho, a qual é acompanhada pelas referências.

2 Metodologia

Como movimentos metodológicos principais da pesquisa, são estabelecidas a busca dos termos na BNCC e sua análise dentro do contexto de cada habilidade. Nesse sentido, este artigo assemelha-se aos procedimentos metodológicos elencados por Lino de Araújo e Nascimento (2020) ao identificar os dados por meio do programa *Adobe Acrobat Reader DC* e ao compreender os usos de acordo com os postulados descritos na seção de tabelas, a qual está contida nas discussões sobre o Ensino Fundamental.

Os termos selecionados para busca na BNCC são estes: “coordenação/coordenadas”; “subordinação/subordinadas”; “oração/orações”. A justificativa para a seleção destes termos tem como base o ensino do período composto, o qual está associado à pluralidade de orações, bem como a articulação de orações, cujos estudos tradicionais costumam utilizar o binômio coordenação/subordinação. Nessa esteira, é possível verificar se há a permanência de uma concepção tradicional de ensino de sintaxe ou se o documento alterou sua compreensão do fenômeno tal qual a mudança da concepção de língua pregada no texto.

Cientes de tais tomadas metodológicas, compreende-se que este artigo utiliza uma abordagem qualitativa tendo em vista a procura por entender os significados e as características dos resultados obtidos (OLIVEIRA, 2010). Ademais, trata-se de uma pesquisa documental, pois, como aponta Severino (2007), o material de análise é de fonte primária, sendo essa, aqui, a BNCC em sua versão *PDF*.

3 Fundamentação teórica

Os estudos normativos da Gramática Tradicional marcaram uma interface entre sintaxe e semântica, de modo que esses componentes podem interferir reciprocamente. Essa interferência e a visão normativa podem ser verificadas no seguinte excerto.

Pode-se dizer que a gramática tradicional, tanto em termos formais como em semânticos, associa, de um lado, coordenação à independência e, do outro, subordinação à dependência. Assim, as orações coordenadas são consideradas independentes quanto ao seu significado e quanto à estruturação sintática, e as subordinadas, dependentes, porque, além de necessitarem de uma outra (da chamada principal) para que tenham sentido completo, desempenham nessa uma função sintática. (CARVALHO, 2004, p. 9)

Em consonância com a citação acima, vê-se que a articulação de orações sequer era nomeada dessa maneira, sendo organizada principalmente a partir do binômio coordenação/subordinação. Além disso, a divisão, embora esteja tradicionalmente associada ao âmbito sintático, tinha ligação à ideia de (in)dependência, cujo âmago estava na semântica. O sentido de incompletude das orações ainda era reiterado por outro elemento: os conectores, cuja presença garantia distinções entre termos dependentes. Assim, ao se verificar o sentido das orações, que também era marcado por esses elementos gramaticais, os estudos normativos produziam uma metalinguagem baseada em nomenclaturas voltadas às conjunções (DIAS, 2011).

Embora essa divisão ainda seja encontrada em gramáticas modernas, como em Bechara (2009), os estudos funcionalistas trouxeram mudanças no paradigma de estudos sintáticos. Marques (2006) aponta para as falsas coordenadas, sentenças cuja aparente justaposição fazem pensar que se trata de orações coordenadas assindéticas, porém há uma dependência semântico-pragmática. Ademais, segundo a autora, essas sentenças devem ser vistas conforme o contexto de circulação para sua efetiva compreensão e quebram a regra imposta em relação à presença de conectores para estabelecer relações de dependência. Nessa perspectiva, percebe-se que

conjunções não firmam uma dependência semântico-pragmática, mas a demarcam, salientando para que o interlocutor tenha ciência dos objetivos do falante.

As visões em torno da articulação de orações promoveram discordâncias conceituais dentro do paradigma funcionalista. Braga (2001) evidencia dois olhares sobre o objeto: as explicações a partir da Gramática Sistemico-Funcional e a proposta de Hopper e Traugott (1993). As terminologias parataxe, que compreende elementos de igual estatuto, e hipotaxe, a qual nomeia elementos assimétricos e não-transitivos, são comuns às perspectivas. Por outro lado, Hopper e Traugott (1993) não trabalham esses termos como um binômio diante da continuidade da ideia de coordenação/subordinação. Para os autores, as terminologias fazem parte de um trinômio, que é alicerçado pela subordinação. Nesse sentido, a percepção do que é subordinado altera-se, atribuindo novas características como base para determinar a categoria de cada oração. Essa distinção é firmada por meio dos traços “dependência” e “encaixamento”, de modo que a interface semântico-pragmática e os argumentos oracionais sejam diferenciados. Por tais razões, vê-se que a ênfase da Gramática Tradicional no sentido das sentenças é atenuada, preservando o traço “dependência”, porém ressaltando o componente sintático para diferenciar a integração das cláusulas.

Mesmo com divisões conflitantes, o avanço nos estudos sintáticos deixou evidente a necessidade de reavaliar o binômio coordenação/subordinação. No entanto, a manutenção dessa proposta de análise no contexto educacional não ocorre simultaneamente, travando embates para a atualização das transposições didáticas e, conseqüentemente, para o ensino de língua em geral.

Dessa maneira, a revisão do que se entende por ensino de língua precisa aliar-se às demandas científicas e sociais, associando tanto as propostas emergentes em novos paradigmas quanto as habilidades exigidas dos estudantes em cada tempo.

Em discussões a respeito do ensino de língua, Franchi (1991) já apontava o epilinguismo como um movimento fundamental no processo de aprendizagem dos indivíduos. Segundo o autor, a atividade de reflexão sobre a língua alicerça a formação de um sujeito competente linguisticamente, andando em comunhão com a metalinguagem. Contudo, como aponta Dias (2011), o ensino de língua tende a perpetuar a categorização excessiva com base nos estudos normativos. Assim, para o ensino da articulação de orações, há a sobreposição da metalinguagem comparada ao epilinguismo, o que avulta um destaque menor para os usos e, por conseguinte, reflexões escassas sobre a realidade linguística.

Com o intento de promover um ensino reflexivo da língua e da sintaxe, faz-se profícua a divisão elaborada por Mendonça (2007) no que tange ao ensino de gramática e ao ensino de língua. No primeiro termo, tem-se a predominância da metalinguagem e, ainda, o foco no núcleo duro dos estudos linguísticos, isto é, nas dimensões fonológica, morfológica e sintática. No segundo, por sua vez, trabalha-se o texto como objeto de análise, e observa-se como a macroestrutura linguística estimula interpretações, as quais colaboram para uma visão holística dos componentes linguísticos. Considerando tais aspectos, fica perceptível a aproximação conceitual entre a autora e os debates iniciais da BNCC, documento cuja definição de língua permite verificar a interação como princípio norteador do ensino.

Embora já se tenha conhecimento dos debates iniciais da BNCC e da preocupação do documento com a inclusão dos usos linguísticos e da dimensão textual-discursiva, vale ratificar o compromisso de o currículo oficial integrar-se efetivamente na transposição didática interna, o que, além de envolver fatores sociopolíticos na sala de aula, depende da transposição didática externa. Para que haja tal propósito de integração, deve-se saber se a proposta do documento, que se organiza em eixos e em habilidades, é condizente com as discussões primárias ou se os aparentes avanços da BNCC são perpassados por inconsistências. Assim, espera-se que o ensino da articulação de orações tenha superado o binômio coordenação/subordinação e consiga não apenas trazer as terminologias funcionalistas, mas mostre o impacto de cláusulas hipotáticas ou subordinadas na construção textual e, dessa forma, no discurso.

Mediante tais apontamentos, pode-se analisar os dados advindos da BNCC.

4 Análise dos dados

Dentre os termos utilizados como busca na BNCC, foram identificadas nove habilidades cujos tópicos versam a respeito da articulação de orações. As habilidades encontradas de acordo com cada termo estão elencadas na tabela abaixo.

Tabela 1 – Recorrências dos termos na BNCC

Coordenação Coordenadas	Subordinação Subordinadas	Oração Orações
EF06LP07	EF69LP54	EF06LP08
EF08LP11	EF08LP11	EF08LP11
EF09LP08	EF09LP08	EF09LP08

	EF08LP12	EF08LP12
		EF07LP11
		EF89LP16
		EF09LP04

Fonte: Autoria própria

Tal qual se observa na Tab. 1, há uma recorrência maior dos termos “oração/orações” no documento em comparação aos demais. Contudo, a presença de “coordenação/coordenadas” e de “subordinação/subordinadas” sugere a permanência das divisões tradicionais no que tange à compreensão com base em critérios essencialmente semânticos. Nesse sentido, parece que a BNCC, não obstante apresente uma proposta enunciativo-discursiva, mantém vínculos com os estudos sintáticos tradicionais, não apresentando contribuições diretas, por exemplo, de Hopper e Traugott (1993).

Apesar de tais apontamentos iniciais, é importante verificar como a articulação de orações é vista especificamente nas questões elencadas no documento oficial. Para efeitos de análise neste artigo, foram selecionadas as habilidades convergentes entre os termos pesquisados. Desse modo, são analisadas estas habilidades: EF08LP11, EF09LP08 e EF08LP12.

Iniciando pela EF08LP11, a habilidade propõe isto: “identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação” (BRASIL, 2017, p. 189). Tal qual aponta a Tab. 1 e salienta o trecho, estão presentes os três termos pesquisados na BNCC. A presença do binômio coordenação/subordinação juntamente com a ideia de agrupamento de orações em períodos dá indícios de que o debate sobre a articulação de orações na Educação Básica ainda está ligado às prescrições da Gramática Tradicional.

Além disso, EF08LP11 está organizada a partir de dois verbos, a saber: “identificar” e “diferenciar”. A identificação e a diferenciação surgem como processos metalinguísticos binários nos moldes de Franchi (1991), ratificando o uso do binômio coordenação/subordinação. Embora sejam movimentos importantes para a metalinguagem, a identificação e a diferenciação ligadas ao tradicionalismo do ensino da sintaxe não promovem avanços no sentido de conexão entre a concepção de língua defendida pela BNCC e as contribuições do paradigma funcionalista nos estudos sintáticos.

Um ponto positivo no que tange à habilidade analisada encontra-se na identificação dos elementos em textos lidos ou de produção própria. Essa busca tanto em produções textuais de outrem quanto em seus escritos é fundamental para a formação de um usuário da língua ciente das diferenças e das aproximações nas construções sintáticas, o que pode ajudar o estudante a reconhecer posições e, caso seja trabalhado além do binômio coordenação/subordinação, observar o comportamento paratático, hipotático e subordinativo para a articulação das orações.

Considerando essas observações, EF08LP11 parece servir como uma habilidade propedêutica a fim de preparar o estudante para compreender a articulação de orações tendo como base o reconhecimento dos elementos nas orações. No entanto, há de se ressaltar a continuidade do binômio coordenação/subordinação, cuja divisão remonta os estudos tradicionais e indicia uma incoerência teórica entre o que a BNCC propõe para o ensino de língua em geral e para o ensino específico de sintaxe. Desse modo, parece que o documento não leva em consideração os avanços de cada dimensão linguística, não fornecendo subsídios suficientes para discussões mais elaboradas em relação aos componentes sintáticos.

Dando prosseguimento à análise, parte-se para outra habilidade. Em EF09LP08, define-se a seguinte proposição: “identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam” (BRASIL, 2017, p. 189). Igualmente a EF08LP11, essa habilidade apresenta os três termos utilizados como busca na BNCC. Nesse sentido, coordenação e subordinação ainda são basilares para a articulação de orações, indo novamente de encontro à proposta de Hopper e Traugott (1993).

Há mais uma recorrência no comando da habilidade quando comparada a EF08LP11. A semelhança está na repetição do verbo “identificar” e na verificação em textos lidos ou em produções próprias. Com isso, é possível notar que, em termos de estímulo de diferentes conhecimentos linguísticos, não há diferença efetiva entre ambas, mantendo-se no processo de identificação sem avançar para o impacto de cláusulas paratáticas, hipotáticas e subordinadas na dimensão textual, que, a princípio, seria o objeto de análise do componente Língua Portuguesa na BNCC. Contudo, EF09LP08 apresenta um aspecto ainda mais problemático: a habilidade também inclui a ideia de relação, a qual, segundo o documento, é estabelecida pelas conjunções. A afirmação ratifica a tendência tradicional de atribuir aos conectores a marcação semântica, o que, como mostram os estudos funcionalistas, não se justifica. Nessa perspectiva, as inconsistências teóricas parecem se acentuar, elevando a distinção entre a visão enunciativo-discursiva proposta

inicialmente e as habilidades estritamente metalinguísticas e voltadas ao binômio normativo coordenação/subordinação.

Por fim, há a habilidade EF08LP12, que expõe o seguinte: “identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções” (BRASIL, 2017, p. 189). Ao contrário das outras habilidades analisadas anteriormente, EF08LP12 contém apenas os termos “orações” e “subordinadas”. Por outro lado, o verbo “Identificar” aparece mais uma vez, ratificando a ideia de que a BNCC propõe um ensino de sintaxe predominantemente metalinguístico em detrimento do epilinguismo inerente de uma perspectiva enunciativo-discursiva. Ademais, as conjunções ainda são mencionadas junto à articulação de orações, o que mostra a ênfase do documento no estudo dessa classe de gramema não obstante a não obrigatoriedade desse elemento para articular cláusulas.

Em EF08LP12, um ponto chama a atenção. Novamente, há preocupação com textos lidos e produções próprias, porém, nessa habilidade, as produções do estudante são o objetivo de efetuação do conhecimento linguístico na medida em que, a partir das leituras prévias, o aluno poderá apropriar-se de orações subordinadas com conjunções e utilizá-las em textos de sua autoria. Nessa esteira, a análise da estrutura linguística pela observação e posterior uso é primordial para o epilinguismo e, ao unir esse conhecimento à produção textual, a dimensão textual-discursiva pode, então, ser centralizada como propunha o documento inicialmente. Por outro lado, igualar cláusulas hipotáticas e subordinadas em uma mesma categoria sugere que a perspectiva enunciativo-discursiva foi parcialmente contemplada na habilidade, devendo haver a discussão sobre os traços “dependência” e “encaixamento” tanto em textos lidos quanto em produções próprias.

Considerando o que foi postulado a respeito dos dados, entende-se que a BNCC, nas habilidades analisadas, parece se contrapor à perspectiva enunciativo-discursiva proposta no componente Língua Portuguesa. Essa inconsistência é salientada pela presença do binômio coordenação/subordinação e pela manutenção de habilidades predominantemente de identificação em detrimento de reflexões sobre as cláusulas. Ainda é válido mencionar que menções às terminologias funcionalistas são ignoradas no documento, permanecendo, desse modo, com as nomenclaturas da Gramática Tradicional mesmo com a busca por unir textos lidos e produções próprias. Nesse sentido, as dimensões sintática e textual-discursiva apresentam desencontros ao invés da convergência dentro dos usos linguísticos observados nos textos, o que não corrobora o âmbito textual como objeto de análise central do ensino de língua. Há, por tais

apontamentos, um ensino de gramática separado em dimensões linguísticas, com atribuições conceituais inoportunas às conjunções e com poucos avanços para uma compreensão detalhada das nuances da interface sintaxe-semântica na articulação de orações, o que poderia ser alterado caso as cláusulas fossem vistas a partir dos traços “encaixamento” e “dependência” e propusessem diálogos ainda com os efeitos de sentido mediados por tais traços e com as funções textuais;

Conclusão

Este artigo teve como objetivo geral compreender como a BNCC propõe o ensino da articulação de orações; como objetivos específicos, analisar as habilidades de análise linguística do Ensino Fundamental – Anos Finais cujo escopo se situe no nível sintático da língua, e inferir a concepção de língua arraigada em tais enunciados. Para tanto, foram selecionados termos referentes à articulação de orações e ao ensino do período composto, os quais foram analisados conforme as apresentações nas habilidades.

Dentre os resultados destacados, percebeu-se uma dissonância entre a concepção de língua defendida pela BNCC e as proposições das habilidades. Ao passo que o documento tem como propósito ensinar o texto como unidade de análise e a língua como realização mutável de acordo com discursos e com enunciados, o ensino da sintaxe insinua um trabalho baseado na clássica divisão entre coordenação e subordinação, a qual está ligada frequentemente à presença de conectivos, fato que se verifica nas habilidades analisadas neste artigo.

Ademais, o tradicionalismo ainda parece avultar-se por meio das habilidades voltadas principalmente para a identificação. Entende-se que identificar elementos articulatórios é essencial para um indivíduo emancipado linguisticamente, porém o trabalho meramente metalinguístico não é suficiente para engendrar o epilinguismo e aliar a concepção enunciativo-discursiva proposta pelo documento com o que as habilidades apresentam aos leitores.

Referências

BECHARA, E. Moderna gramática portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRAGA, M. L. Processos de combinação de orações: enfoques funcionalistas e gramaticalização. *Scripta*. v. 5. n. 9. Belo Horizonte, 2001. p. 23-34.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

DIAS, L. A. X. A sintaxe em foco: confrontos entre as visões funcionalista e tradicional acerca dos processos de subordinação e coordenação. In: XI CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO NORTE PIONEIRO. *Anais...UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná – Centro de Ciências Humanas e da Educação e Centro de Letras Comunicação e Artes*. Jacarezinho, 2011. p. 88–95.

FRANCHI, C. *Criatividade e Gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1991.

HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LINO DE ARAÚJO, D.; NASCIMENTO, M. C. ; Nascimento, A. N. . Concepção(ões) de escrita na base nacional comum curricular de ensino fundamental. In: SWEDER SOUZA; RUTIQUEWISKI, A. (Org.). *Ensino de língua portuguesa e base nacional comum curricular: propostas e desafios (BNCC – Ensino Fundamental II)*. Belo Horizonte: Mercado de Letras, 2020, p. 113-153.

LOURENÇO, D. C. G.; LINO DE ARAÚJO, D. A proposta de Análise linguística/Semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento. *Eutomia*. Recife, v. 1, n. 23, p. 88-107, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/241617>. Acesso em: 02 dez. 2020.

MARQUES, D. A coordenação e a subordinação nas perspectivas tradicional e funcionalista: confrontos. *Gatilho*, v. 4, p. 1-12, 2006. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/debora_marques.pdf. Acesso em 02 dez. 2020.

MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. (Org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 73-88.

Os efeitos de sentidos do sujeito na construção de uma crônica: proposta de atividade linguística

Emanoelle Maria Brasil de Vasconcelos (UFCG)¹
Erick Breno de Jesus Oliveira Silva (UFCG)²
Orientadora: Laura Dourado Loula Régis (UFCG)³

RESUMO

Alicerçado na concepção de língua como processo de interação verbal e social e na abordagem do ensino de língua portuguesa a partir da perspectiva da gramática reflexiva, o objetivo deste trabalho é descrever uma proposta de atividade que amalgame a competência de leitura, o gênero textual e a análise linguística. Insurge como problemática a presença marcante de abordagens pedagógicas que se apresentam através de uma mera análise linguística da estrutura frasal e da classificação dos termos da oração, no contexto do ensino de língua portuguesa no Brasil. A fim, de transpor esta atividade estrutural, propomos na atividade descrita, um exemplo de atividade que contempla os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos-discursivos, na análise do recurso sintático da indeterminação e ocultação do sujeito. Elegemos a crônica *“Preto e Branco”*, de Fernando Sabino, como exemplar literário, pois nesta o elemento linguístico sujeito é fundamental para a construção de efeitos de sentidos do texto. Para tanto, recuperamos as contribuições teóricas de Bakhtin (1986), Foucault (2014, 2006) e Batista, quanto às concepções de língua; Travaglia (2001), no tocante a concepção de gramática para o ensino, Cunha e Cintra (2017), Rocha Lima (2011) e Castilho (2010), no que se refere às conceptualizações de sujeito e por fim Ferraz e Belhot,(2010), para gradação da complexidade das questões. Como resultados obtidos, podemos citar a possibilidade de contrastar a classificação de sujeito indeterminado e oculto nas perspectivas da gramática tradicional e funcionalista, além de destacar a importância dos efeitos de sentidos para a compreensão da crônica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua portuguesa; Sintaxe oracional; Sujeito oculto e indeterminado; Concepções de língua; Concepções de gramáticas.

V COLOQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

O recado, ao fim, é que vale a linguagem no seu fazer real, porque é nele que está seu poder, seu valor e sua mágica. E tudo sem desmentir que, pelas construções, pelos sentidos, pelos efeitos, é responsável, exatamente, a gramática da língua.

(Maria Helena de Moura Neves, 2017).

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 Doutora em Linguística (UFPB), professora assistente na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na cidade de Campina Grande/PB. Endereço eletrônico: douradoloula@gmail.com.

A proposta de atividade descrita, neste trabalho, almeja abordar uma análise linguística do sujeito, a partir de uma reflexão sobre o uso deste recurso linguístico na construção de sentidos de um exemplar do gênero crônica. Como objetivo geral da atividade elegeu-se descrever uma proposta de atividade que amalgame a competência de leitura, o gênero textual e a análise linguística, em prol da ampliação da competência leitora dos alunos, na inferência dos efeitos de sentidos na utilização do recurso linguístico de indeterminação e ocultação do sujeito.

A crônica *“Preto e Branco”* (Anexo 1), do autor brasileiro Fernando Sabino, tenciona uma reflexão sobre o racismo, abordando este tema sério sem olvidar do tom sarcástico. A crônica faz uma denúncia implícita a uma situação hipotética de preconceito racial, apesar desta atitude ocorrer no âmbito da psique e não se concretizar no mundo real, os devaneios de uma consciência racista não deixam de ser vergonhosos.

Sobre a gênero crônica, podemos destacar que é um tipo de texto que aborda temáticas do cotidiano, a característica de comicidade também é um elemento caracterizador deste gênero, além da sua aparente efemeridade, devido a sua publicação ocorrer em periódicos e jornais, que são natureza veículos de comunicação que divulgam textos com conteúdo informativo transitórios. Entretanto, Cândido (1992) critica esta visão enganosa de transitoriedade da crônica, nos seguintes termos:

[...] não foi feita originalmente para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha. Por se abrigar neste veículo transitório, o seu intuito não é o dos escritores que pensam em ‘ficar’, isto é, permanecer na lembrança e na admiração da posteridade; e a sua perspectiva não é a dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés-do-chão. Por isso mesmo consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um, e quando passa do jornal ao livro, nós verificamos meio espantados que a sua durabilidade pode ser maior do que ela própria pensava (CÂNDIDO, 1992, p.15).

Este exemplar literário é narrado em terceira pessoa do singular, com um narrador onisciente, que tem conhecimento não apenas dos acontecimentos fáticos, mas também dos pensamentos do protagonista. A princípio, o leitor é apresentado a fatos desagradáveis, que ocorreram com agente do racismo, com o intuito de suscitar uma empatia entre leitor e o personagem principal. Ademais, este texto que se caracteriza como uma narrativa concisa, que

tem um final cômico, tem apenas mais dois personagens, a saber, um americano e um antigo amigo do protagonista.

A motivação da escolha do tema encontra-se na importância temática do racismo dentro da sociedade contemporânea. É imprescindível colocar esta problemática em realce, pois o combate de tal prática perpassa a liberdade do discurso, haja vista que como afirma Foucault (2006) “o poder não é nem fonte e nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder” (FOUCAULT, 2006, p. 253).

Outro motivo, que justifica a escolha deste exemplar é a relevância das ocorrências de indeterminação do indivíduo paciente e ocultação do sujeito agente da atitude racista para a construção de sentidos dentro da crônica. Uma vez que como afirma Foucault (2014) “a análise do enunciado e da formação discursiva são estabelecidas correlativamente” (FOUCAULT, 2014, p. 143).

Concatenando a ideia da intertextualidade com a recorrência do recurso linguístico de ocultação do sujeito na crônica de Fernando Sabino, tem-se de forma expressa referência ao romance “Fome” de Knut Hamsun, quando o narrador da crônica afirma que só é bonito passar fome nas obras deste romancista. Entretanto o diálogo entre estes textos não se resume a isto, na obra de Hamsun o protagonista também é um sujeito anônimo. Assim, a crônica e romance compartilham desta característica, de ocultação do sujeito, que ao longo da narrativa inteira não é identificado com um nome próprio.

2 Fundamentação teórica

De acordo com o que preconiza Thomas Kuhn (2017) no período chamado de revolução científica, vivencia-se a ciência extraordinária, na qual novos paradigmas são convocados e postos em experimentação, até que sua eficácia seja confirmada ou rechaçada e se atinja novamente o estágio da ciência normal (KUHN, 2017). Antes da revolução científica que viabilizou o surgimento do paradigma educacional da complexidade, com a sua abordagem transdisciplinar e reflexiva, o padrão de ensino era baseado no modelo conservador. Este último, de essência tradicional, visava à memorização e padronização dos conhecimentos ensinados aos alunos, ainda ausente a preocupação com os interesses dos discentes e com a formação de cidadãos plenos. Hoje, a

educação passa por um momento de crise entre estes dois paradigmas. Por isso, a atividade proposta tenta mesclar os dois paradigmas em suas questões, mas sem perder de vista que o objetivo final é o ensino reflexivo.

Outrossim, não pretendemos adotar uma posição dicotômica entre a abordagem formalista e a abordagem funcionalista, pois acreditamos que as duas têm seus méritos. Ademais, o recorte epistemológico é uma questão de ponto de vista, e a partir deste se constrói o objeto, como afirma Possenti (1988) “não se estudam fenômenos, mas dados, entendendo-se por fenômeno o que ocorre efetivamente no mundo, e por dado o que é previamente circunscrito e determinado enquanto tal por um certo ponto de vista” (POSSENTI, 1988, p. 6). Por fim, na formulação das questões procuramos articular tanto a análise linguística que privilegia a forma da linguagem como aquelas que privilegiam a função.

No que se refere ao funcionalismo linguístico contemporâneo, destacamos as ponderações de Cunha, Costa e Cezario (2015) de que esta perspectiva compreende “a linguagem como um instrumento de interação social, ... seu interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical buscando no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua” (CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2015, p. 21). Assim, o funcionalismo preocupa-se em descrever a forma como grupos de pessoas se comunicam em determinada sociedade, contempla a diversidade das formas de comunicação verbal, almejando apenas identificá-las e não as enquadrar em certas ou erradas. Portanto, a partir desta perspectiva concebe-se a interdependência entre os domínios sintático, semântico e pragmático, de forma que a descrição sintática deve ser motivada e engajada na observação das estruturas linguísticas e dos contextos específicos de uso, consequentemente a língua se apresenta como um instrumento não autônomo e que tem uma estrutura maleável de acordo com as situações comunicativas.

No tocante aos aspectos semânticos, adotamos uma perspectiva baseada nos efeitos de sentidos, para a qual o sentido de um enunciado é resultado dos efeitos das suas enunciações, ou seja, o escopo de referenciação é que permite a condição de significar em diversos acontecimentos enunciativos. Sobre a semântica Guimarães e Mollica (2007) afirmam que a sua análise deve perpassar as simples referências e conjugá-las com a transborda da linguagem:

[...] uma semântica não pode deixar de tomar como elemento fundamental de suas considerações e análises a referência, ou seja, a relação das palavras com algo que está fora delas. No entanto, ao contrário de uma posição

referencialista [...], a relação com o que está fora da linguagem é uma construção de linguagem. Ou seja, só é possível pensar na relação entre uma palavra e o que ocorre em virtude da relação de uma palavra a outra palavra. (GUIMARÃES; MOLLICA, 2007, p. 77).

Por fim, para construir a proposta de atividade nos alicerçamos no conceito de gramática reflexiva, as atividades baseadas nesta perspectiva têm a funcionalidade de otimizar as estratégias de ensino/aprendizagem, no sentido de proporcionar ao aluno mecanismo de racionalização e observação dos efeitos de sentidos em situações concretas de interação. Assim, o aluno é instigado a colocar em prática suas competências linguísticas de falante, de comparação, de estabelecimento de relações e generalizações. Da mesma forma, que funcionalismo perfilha uma abordagem de interface dos elementos sintáticos, semânticos e pragmático, a perspectiva reflexiva caminha na mesma direção, uma vez que, como esclarece Travaglia (2009) nas atividades reflexivas o aluno deve perfazer o percurso que evidencia os aspectos da “gramática da língua (o que equivale a criar teorias) em aspectos de sua semântica (o que significa) e de sua pragmática (em que situações o texto constituído por dado recurso da língua pode ser usado, em que condições e para produzir que efeito de sentido, podendo este variar ou não conforme sua situação)” (TRAVAGLIA, 2009, p. 150).

3 Descrição e análise da proposta de atividade

Esta proposta de atividade foi pensada tendo como aluno modelo, estudantes do 1º ano do ensino médio, em virtude da complexidade das questões que visam contrastar a classificação indeterminado e oculto nas perspectivas da gramática tradicional e funcionalista. Ressalte-se, que na atividade em análise, não serão abordados questionamentos que envolvam pré-leitura, temática, interpretação do texto, ou gênero textual, por uma questão de delimitação do objeto de estudo, mas partiremos do pressuposto que todos esses aspectos foram explorados nas aulas anteriores, uma vez que, reconhecemos a importância da abordagem destes eixos de leitura e de interpretação, a fim de nos distanciarmos do percurso mais fácil e corriqueiro de tratar o texto como pretexto para o estudo da gramática.

3.1 Perspectiva da gramática tradicional *versus* perspectiva da gramática funcionalista: duas classificações sintáticas diferentes para “um preto” e “o preto”

Na questão 1, almejou-se abordar a diferenciação da perspectiva da gramática tradicional em contraponto a gramática funcionalista, acerca dos termos “o preto” e “um preto”, que fazem referência ao personagem amigo do protagonista, a quem o comportamento racista é direcionado.

Exemplo 1:

1) Leia os quadros explicativos e responda as questões abaixo:

A gramática tradicional classifica os sujeitos em: sujeito simples, composto, oculto e indeterminado.

Sujeito simples para a gramática tradicional:

“É quando o sujeito tem um só núcleo, isto é, quando o verbo se refere a um só substantivo, ou a um só pronome, ou a um só numeral, ou a uma só palavra substantivada, ou a uma só oração substantiva, o sujeito é simples.” (CUNHA & CINTRA, 2016, p. 140).

Exemplos:

Matilde entendia disso (A. Bessa Luís, OM, 170.).

Estavam de braços dados, **ele** arrumava a gravata, **ela** ajeitava o chapéu. (É. Veríssimo, LS, 128.).

“Um dia **um cisne** morrerá, por certo...” (Julio Salusse).

Já o sujeito composto: é aquele que possui mais de um núcleo. Exemplo: **Pai** jovem, **mãe** jovem não deixam menino solto.

(G. Amado, HMI, 49.).

Sujeito de referência genérica para a perspectiva funcionalista:

Por exemplo de Castilho, considera que os casos “(i) sujeito expreso por pronomes pessoais de “referência genérica” (...) (ii) sujeito expreso pelo pronome se (...) (iii) sujeito elíptico, com o verbo na terceira pessoa do plural (...)”, se configuram como sujeitos indeterminados (CASTILHO, 2010, p. 298).

Exemplos:

(i) Normalmente, quando você não sabe o que fazer, é melhor não fazer nada.

(ii) Falou-se muito numa solução para o caso.

(iii) Pediram agasalhos para os flagelados.

a) Substitua “um preto” (linha 09) e “o preto” (linha 20) por Carlos, na crônica e faça uma nova leitura. Qual a mudança promovida na história narrada na crônica por essa substituição?

b) Releia os dois trechos a seguir e responda qual é a intenção do cronista ao indeterminar o sujeito, referindo-se a ele pela sua cor?

(...) um preto agitar a mão para ele.

(...) o preto aproximar-se.

c) Com base nos quadros informativos 1 e 2. Os sujeitos “um preto” e “o preto”. Podem ser classificados como:

c.1) Segundo a perspectiva tradicional:

c.2) Segundo a perspectiva funcionalista:

c.3) Qual das duas você acredita ser mais coerente e adequada? Justifique a sua resposta.

d) Os termos “Carlos”, “um perto” e “o perto” teriam exatamente a mesma classificação pela gramática tradicional. Qual seria então a classificação pela perspectiva funcionalista?

e) Com base na sua resposta anterior, qual seria a mudança acarretada para o texto ao substituir “um preto” e “o preto” por Carlos?

Para a gramática normativa, que tem como um de seus representantes Rocha Lima (2011), a posição sintática de sujeito pode ser preenchida por um substantivo ou termo análogo. Ademais, quando o sujeito se encontra expresso na oração pode ser classificado como simples, que é “quando apresenta um só núcleo”, ou sujeito composto, que se configura “havendo mais de um núcleo” (ROCHA LIMA, 2011, p. 288).

A partir da perspectiva da gramática tradicional, tem-se que segundo Rocha Lima (2011) sujeito indeterminado ocorre quando “não pudermos ou não quisermos especificá-lo” (Op. Cit., 2011, p. 289), alinhando-se a esta ideia Cunha e Cintra dispõem que sujeito indeterminado é quando “o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento” (CUNHA E CINTRA, 2017, p. 142).

As possibilidades aventadas por Rocha Lima (2011), para a configuração de um sujeito indeterminado são as mesmas indicadas por Cunha e Cintra. Os dois expedientes para indeterminar o sujeito são: “1) Empregar o verbo na 3ª pessoa do plural, sem referência anterior ao pronome eles ou elas, e a substantivo no plural; 2) Usá-lo na 3ª pessoa do singular acompanhado da partícula se, desde que o verbo seja intransitivo, ou traga complemento preposicional” (ROCHA LIMA, 2011, p. 289). Nestes expedientes de indeterminação de sujeito é possível perceber a utilização de aspectos morfossintáticos, bem como semânticos na análise de suas hipóteses, em que pese o semântico ser restrito a situações bem específicas e a obliteração de qualquer critério pragmático.

Por outro lado, para a gramática funcionalista o conceito e aplicabilidade do sujeito indeterminado é um pouco mais complexo, envolve propriedades semânticas do sujeito gravitam em torno de conceitos como: grau de agentividade, animacidade e se há traços mais ou menos humanos. Outra concepção importante é a noção de referencialidade, que impacta no grau de determinação do sujeito, pois se os traços de definitude do sintagma nominal são identificáveis no discurso, pelo processo de referenciação mais determinado será o sujeito. Os casos em que Castilho (2010) considera como representação de sujeito indeterminado são: “(i) sujeito expresso

por pronomes pessoais de “referenciação genérica” (...) (ii) sujeito expresso pelo pronome se (...) (iii) sujeito elíptico, com o verbo na terceira pessoa do plural (...)” (CASTILHO, 2010, p. 298). Assim, para o autor a referencialidade/não referencialidade está relacionada com a determinação/indeterminação do sujeito.

Diante do exposto, depreende-se que os termos “o preto” e “um preto” na crônica de Fernando Sabino, seria classificado como sujeito simples pela perspectiva da gramática tradicional, uma vez que é composto por um nome (adjetivo que foi empregado na função sintática de sujeito) acrescido de um determinante (no primeiro caso um artigo definido e no segundo um artigo indefinido), de modo a não se enquadrar na hipóteses taxativas de sujeito indeterminado defendida pelos gramáticos alinhados a vertente da gramática normativa. Enquanto que, se for analisado sob a ótica da gramática funcionalista os termos destacados estariam classificados como sujeitos indeterminados, haja vista que, são termos de referenciação genérica, ou seja, por possuírem uma maior transitividade seria necessário mais elementos dentro do discurso para especificar e referenciar este sujeito no mundo.

Na questão 1, a pergunta correspondente a letra a) pretende despertar a atenção do aluno para a importância do uso dos termos “o preto” e “um preto” para a construção da generalidade da crônica, pois são estas expressões que marcam o racismo no texto. Já na letra b), a intenção é instigar o aluno a começar a refletir e enxergar os termos destacados como sujeitos indeterminados, bem como a sua relação com a construção semântica de que o ato de racismo atinge um grupo de pessoas amplo e não apenas um ou alguns indivíduos específicos. Na letra c), tenciona-se justamente o desenvolvimento da percepção do aluno para a divergência de classificação dos termos, a depender da perspectiva gramatical. Com as perguntas formuladas nas letras d) e e), objetiva-se fazer um andaime para que o aluno perceba que de acordo com a perspectiva funcionalista a substituição de um termo de referenciação genérica por um nome próprio, em que pese ainda deixar o campo semântico e pragmático aberto, esta abertura é menor e tem uma funcionalidade diferente, além de desfigurar o racismo da crônica.

3.2 Perspectiva da gramática tradicional *versus* perspectiva da gramática funcionalista: ocultação ou indeterminação do sujeito agente do racismo, na crônica “Preto e Branco”

As questões 2, 3 e 4 foram elaboradas com a pretensão de abordar uma reflexão sobre a intencionalidade do autor ao ocultar o sujeito agente do racismo na crônica (o personagem principal), qual a funcionalidade e efeito que produz no leitor o apagamento deste sujeito, que se mantém anônimo até o final da crônica.

Exemplo 2:

2) Quantos e quais são os verbos nos quais o sujeito sintático não se encontra explícito na oração?

3) Na questão anterior, os verbos identificados referem-se a(s) qual(is) personagens?

4) Leia os dois segmentos e responda as questões abaixo:

Pensou rapidamente em se esquivar - não dava tempo: o americano também se detivera, vendo o preto aproximar-se.

João pensou rapidamente em se esquivar - não dava tempo: o americano também se detivera, vendo o preto aproximar-se.

a) Identifique o que difere sintaticamente os dois enunciados:

b) Se o autor utilizasse a segunda frase em vez da primeira, ocorreria qual transformação no sentido? Explique o porquê.

c) Por detrás da elaboração de todo texto há uma intenção comunicativa. E do ponto de vista discursivo, o sujeito é aquele ou aquilo de que se declara algo. Assim qual a intenção do autor ao realizar o apagamento sintático do sujeito neste caso?

d) A utilização do pronome *ele* no desfecho do texto *lhe* fornece uma visão precisa de quem era o sujeito da ação racista no mundo real? Ou ainda permite várias possibilidades de preenchimento semântico e pragmático do lugar de sujeito? Justifique a sua resposta.

e) Qual dos dois segmentos faz o interlocutor refletir mais se teve ou não alguma atitude racista semelhante a narrada? Explique a sua resposta.

Os aspectos linguísticos analisados são explanados tanto sob o prisma mais estrutural, nos casos dos comandos de questões que solicitam aos alunos a identificação dos verbos, nos quais o sujeito sintático não se encontra expresso na oração (questão 2) ou quando indaga sobre a quem se refere estes verbos (questão 3). Entretanto, a atividade não fica apenas nesta mecânica simplista. Porquanto, com esta proposta intenta-se também articular e encadear os eixos leitura e reflexão da língua, a partir de um gênero textual. Assim, a análise linguística é alicerçada no

exemplar que ilustra o uso de determinado recurso, uma vez que a abordagem dos aspectos linguísticos é concatenada à construção da textualidade do exemplar.

Nesta atividade buscou-se respeitar o princípio da complexidade pensado dentro do campo cognitivo e concebido por Bloom (2010). Posto que, tal princípio desempenha uma função primordial na materialização de um processo eficiente de ensino e aprendizado, em razão da classificação das habilidades de acordo com os objetos de conhecimento a serem trabalhados. Tais categorias se referem a níveis de complexidade, em que cada questão aborda e demanda de maneira distinta e progressiva as dificuldades de tratamento relativas ao objeto. Destarte, que na elaboração e planejamento o professor deve ter em mente na construção do programa de ensino/aprendizagem a taxonomia dos objetivos que deve ser “ estruturada em níveis de complexidade crescente – do mais simples ao mais complexo – e isso significa que, para adquirir uma nova habilidade pertencente ao próximo nível, o aluno deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 423 - 424).

Assim, transpassando o princípio da complexidade para os objetivos de uma atividade, pode-se afirmar que ao planejar e elaborar deve-se ter como parâmetro o movimento de questões mais concretas (em que se reconhecem informações explícitas ou se identifica estruturas e categorias) para as mais abstratas (em que se mobilizam conceitos a fim de interpretar ou concluir), bem como das mais gerais para as mais específicas.

Depois das questões 2,3 e 4, letra a), que tem um cunho mais estruturalista, uma vez que os seus descritores são de mera identificação, foram formuladas questões mais convergentes com a perspectiva funcionalista e reflexiva. Na letra b) e c), o objeto é provocar uma reflexão acerca da importância do apagamento do sujeito nas orações, que se referem ao agente da ação racista, na construção do sentido que o cronista intencionava. E por fim, nas letras d) e e), ambiciona-se, que através deste encadeamento, o aluno chegue à conclusão que a ocultação do sujeito, é uma forma de indeterminá-lo de acordo com o preconiza a gramática funcionalista, bem como que intencionalmente o autor ao utilizar o apagamento sintático do sujeito protagonista no texto cria-se uma zona de aproximação e identificação entre o leitor e história, o que pode gerar o efeito de transportar o leitor para dentro da narrativa.

Percebe-se na atividade proposta elementos que se coadunam com a perspectiva do funcionalismo, para o qual estrutura da gramática é explicada como o resultado de funções de outras esferas, as quais correspondem à sua aplicação a nível cognitivo e comunicativo. De

maneira que, a interação verbal para a corrente do funcionalismo é resultante do uso com propósitos comunicativos para os seres humanos. Outrossim o funcionalismo tem por eixos as análises dos aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos-discursivo da língua em funcionamento. A variação é inerente às línguas, e não compromete o bom funcionamento do sistema linguístico nem a possibilidade de comunicação entre os falantes. Por conseguinte, não se separa a linguagem como objeto de estudo e seu uso.

Segundo Travaglia (1996) existem três tipos de gramática, a saber, a explícita ou teórica, a reflexiva e a implícita. Estes tipos têm relação e influência direta sobre a forma e a produtividade do ensino de gramática, pois a partir da filiação do autor de livros didáticos, de gramáticas, ou do próprio docente podem gerar atividades linguísticas, epilinguísticas e/ou metalinguísticas. A proposta de atividade descrita foi projetada, a fim de materializar a concepção de gramática reflexiva, que “é a gramática em explicitação ... representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e o funcionamento da língua” (TRAVAGLIA, 1996, p. 33).

A concepção de língua envolve o fenômeno heterogêneo, variável, histórico e social, que em seu âmago dependem dos seus contextos de usos concretos como texto e discurso, para determinar o ponto de vista semântico e sintático. Mais uma vez, fazendo referência a Travaglia, existe três concepções de língua, a saber, com expressão do pensamento, com instrumento de comunicação e como forma ou processo de interação. Destacamos o que defende Bakhtin, sobre a língua ser um processo de interação verbal e social:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1986, p.123)

Através da descrição da atividade proposta, pode perceber-se que a concepção de língua adotada de modo predominante foi a de língua como processo de interação, eis que o propósito do uso de linguagem é a interação comunicativa, que de acordo com a intenção dos falantes poderá conter determinados efeitos de sentido, que são construídos social, cultural e ideologicamente.

Considerações finais

A proposta de atividade descrita trabalha com o assunto gramatical de dois tipos de sujeitos, o indeterminado e o oculto, de maneira motivada e articulada a um exemplar do gênero textual crônica, em especial os efeitos de sentidos da sua escolha na construção da textualidade. Neste aspecto, ao tencionar uma abordagem multissistêmica com uma análise que engloba critérios semânticos, sintáticos e pragmático-discursivos destes recursos linguísticos, a proposta supra exposta se afasta da gramática tradicional, que em regra aborda apenas aspectos sintáticos e semântico.

Ademais, a atividade é construída e alicerçada na relação entre o gênero textual com os recursos linguísticos, de forma a demonstrar que a análise de termos gramaticais abordados é relevante para a produção de sentidos daquele texto. Assim, o uso da linguagem parte do emprego dos propósitos de comunicação para observar em qual medida os aspectos da língua convergem para estes. Esta proposta de atividade não é apenas um fragmento de análise linguística, pois se trabalha os conhecimentos linguísticos interligado a reflexão sobre a natureza e funcionamento da linguagem, de modo a articular gramática, funcionamento comunicativo e interpretação, corroborando com a ideia de que escolhas sintáticas produzem os sentidos. Sobre intenções comunicativas destaca-se uma citação de Batista:

... os componentes formais de uma língua (as unidades sonoras, morfológicas, sintáticas, textuais) são elaboradas e organizadas pelos falantes, em suas modalidades (língua escrita ou língua oral), a partir de intenções comunicativas e também de posicionamentos históricos-sociais que os usuários estabelecem tendo em vista os diferentes contextos de uso do sistema linguístico. (BATISTA, 2011, p. 26).

Com a complexificação o objeto de análise, as questões buscaram aliar texto e gramática, além de convidar o aprendiz a gradativamente, refletir sobre os mecanismos linguísticos do recurso sintático do sujeito na sua consequência semântica.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução por M. Lahud e Y. F. Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **A língua em uso: forma e funções produzindo efeitos de sentido**. _____. A palavra e a sentença; estudo introdutório. São Paulo: Parábola, 2011.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: **A crônica: o gênero, sua fixação e transformações no Brasil**. Campinas, Rio de Janeiro: Editora da Unicamp; Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; Costa, Marcos Antônio; CEZARIO, Maria Moura. **Pressupostos teóricos fundamentais**. In: Cunha, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Linguística funcional: teoria e prática**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Gest. Prod., São Carlos, v.7, n.2, p. 421 -431, 2010.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed., 2014.

_____. **O que é um autor**. In: FOUCAULT, M. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GUIMARÃES, E. & MOLLICA, M.C. (orgs.) **A palavra – forma e sentido**. Campinas: Pontes, 2007.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

TRVAGLIA, L.C. **Concepção de Gramática**. In: **Gramática e interação, uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, p. 24 -37.

_____. **Gramática: ensino plural**. 4.ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

Anexo 1

Preto e Branco

Fernando Sabino

Perdera o emprego, chegara a passar fome, sem que ninguém soubesse: por constrangimento, afastara-se da roda boêmia que antes costumava freqüentar - escritores, jornalistas, um sambista de cor que vinha a ser o seu mais velho companheiro de noitadas.

De repente, a salvação lhe apareceu na forma de um americano, que lhe oferecia um emprego numa agência. Agarrou-se com unhas e dentes à oportunidade, vale dizer, ao americano, para garantir na sua nova função uma relativa estabilidade.

E um belo dia vai seguindo com o chefe pela rua México, já distraído de seus passados tropeços, mas tropeçando obstinadamente no inglês com que se entendiam - quando vê do outro lado da rua um preto agitar a mão para ele.

Era o sambista seu amigo. Ocorreu-lhe desde logo que ao americano poderia parecer estranha tal amizade, e mais ainda incompatível com a ética ianque a ser mantida nas funções que passara a exercer. Lembrou-se num átimo que o americano em geral tem uma coisa muito séria chamada preconceito racial e seu critério de julgamento da capacidade funcional dos subordinados talvez se deixasse influir por essa odiosa deformação. Por via das dúvidas correspondeu ao cumprimento de seu amigo da maneira mais discreta que lhe foi possível, mas viu em pânico que ele atravessava a rua e vinha em sua direção, sorriso aberto e braços prontos para um abraço.

Pensou rapidamente em se esquivar - não dava tempo: o americano também se detivera, vendo o preto aproximar-se. Era seu amigo, velho companheiro, um bom sujeito, dos melhores mesmo que já conhecera - acaso jamais chegara sequer a se lembrar que se tratava de um preto? Agora, com o gringo ali a seu lado, todo branco e sardento, é que percebia pela primeira vez: não podia ser mais preto. Sendo assim, tivesse paciência: mais tarde lhe explicava tudo, haveria de compreender. Passar fome era muito bonito nos romances de Knut Hamsun, lidos depois do jantar, e sem credores à porta. Não teve mais dúvidas: virou a cara quando o outro se aproximou e fingiu que não o via, que não era com ele.

E não era mesmo com ele.

Porque antes de cumprimentá-lo, talvez ainda sem tê-lo visto, o sambista abriu os braços para acolher o americano - também seu amigo.

SABINO, Fernando. **A mulher do vizinho**. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 1962, p.163-164.

O dinamismo verbal no gênero dramático: uma abordagem à luz da gramática funcionalista

Erick Breno de Jesus Oliveira Silva (UFCG)¹
Emanoelle Maria Brasil de Vasconcelos (UFCG)²
Orientadora: Laura Dourado Loula Régis (UFCG)³

RESUMO

No âmbito do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil, o tratamento dos verbos ainda se encontra ancorado, sobremaneira, na perspectiva da gramática tradicional normativa, o que significa dizer que tal abordagem está direcionada para as formas classificatórias dos verbos, desprovida de um reflexão linguística textual-discursiva, desejável à formação de leitores e escritores perspicazes e proficientes. Diante desse cenário e respaldados na noção de língua como processo de interação verbal e na abordagem funcionalista de gramática, objetivamos descrever, neste artigo, uma proposta de atividade pretensamente reflexiva, elaborada a partir de um exemplar do gênero textual peça teatral. Para isso, nos fundamentamos teoricamente em Bakhtin (2016), Volóchinov (2017), Travaglia (1996), Mussalim, Bentes e Mendonça (2001), Sperança-Crisuolo (2013), Cunha e Cintra (2017), Rocha Lima (2011), dentre outros, desenvolvendo uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2007). Os resultados apontam para uma exploração integrada dos recursos sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos, numa proposta de atividade que articula leitura, gênero textual e análise linguística. O tratamento textual dos verbos, com destaque para o dinamismo dos verbos de ação no exemplar, potencialmente favorece a percepção imbricada entre a estrutura sintática e o funcionamento da língua no gênero literário propriamente dito, respeitando-o em sua funcionalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua; Proposta de atividade; Dinamismo verbal; Peça teatral; Gramática funcionalista.

1 Introdução
V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

Conforme José Borges Neto em *Gramática do português brasileiro*, a gramática é um gênero textual que surgiu na antiguidade clássica, vista como fruto de uma “teoria” da linguagem constituída pelos filósofos gregos e expandida pelos latinos. Ainda segundo este mesmo autor, o texto gramatical mais antigo que conhecemos foi escrito por Dionísio Trácio, grande filósofo ligado à biblioteca de Alexandria, em torno dos anos 100 a.c, compreendendo-o como o texto introdutório acerca dos estudos gramaticais.

¹ Graduando em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Endereço eletrônico: brenoerickb@gmail.com.

² Graduanda em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Endereço eletrônico: emanoellemaria@hotmail.com.

³ Doutora em Linguística (UFPB), professora assistente na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na cidade de Campina Grande/PB. Endereço eletrônico: douradoloula@gmail.com.

Nesse sentido, para Mussalim, Bentes e Mendonça (2001), a gramática normativa é um conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Assim, como afirma Sperança Criscuolo (2013), o ensino de gramática, em geral, sempre se apoiou em obras inspiradas na tradição gramatical iniciada com os gregos e propagada durante séculos através dos manuais. Ainda segundo estes primeiros autores, “as gramáticas tradicionais” tomam por língua uma de suas variedades, desprezando as outras. Nessa perspectiva, estudar gramática é estudar as regras que regulam a “norma”, além disto é saber o que pode ou não ser dito.

No entanto, como apresenta Sperança Criscuolo (2013), com o advento da Linguística Moderna e com o desenvolvimento de divergentes teorias acerca dos elementos extralinguísticos, foi possível constatar a natureza heterogênea da linguagem e a necessidade de se considerar, na análise linguística, o contexto comunicativo, entre outros. Com isso, em contrapartida aos estudos normativos da língua, dispomos das gramáticas linguísticas, que têm como finalidade descrever a língua do mesmo modo que se fala, sem preocupações de determinar uma linguagem padrão, não denotando os erros, mas, sim, identificando todos os modos de expressões reais e observando os contextos dos quais são proferidos, bem como sem determinar a gramática como uma verdade absoluta. Nessa linha epistemológica, a gramática deve apresentar de forma pragmática, como é uma língua e/ou uma variedade e seus respectivos usos.

Assim, este artigo tem como objetivo descrever uma proposta de atividade pretensamente reflexiva, elaborada a partir de um exemplar do gênero textual peça teatral. Considerando, ainda, a natureza da pesquisa e a problemática teórica ancorada, desenvolvemos uma pesquisa de cunho bibliográfico (GIL, 2017). Para tal, fundamentamo-nos em Bakhtin (2016), Volóchinov (2017), Mussalim, Bentes e Mendonça (2001), Sperança-Criscuolo (2013), Cunha e Cintra (2017), dentre outros.

Nesse sentido, este trabalho inicia-se com a presente introdução, seguida da fundamentação teórica, na qual discutimos as principais noções que norteiam nosso estudo e a atividade a ser descrita; a seção de descrição da atividade em consonância com nossos comentários e a seção das palavras finais, por fim, situam-se as referências, anexos e apêndices com a atividade na íntegra.

2 Fundamentação teórica

O ensino de língua portuguesa, tradicionalmente, está voltado para a exploração dos recursos linguísticos sob a perspectiva da gramática normativa, isto é, em seu viés prescritivo (quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido) e também analítico “(quando se identificam as partes que compõem um todo, com suas respectivas funções, do tipo de funções sintáticas dos termos da oração, elementos mórficos da palavras)” (BEZERRA, 2010, p. 39).

Ainda de acordo com Bezerra (2010), fatores externos e internos motivaram essa tradição. Quanto aos fatores externos, levamos em consideração a implementação da disciplina de língua portuguesa na grade curricular dos brasileiros, a partir dos últimos anos do século XIX, mesmo depois de o sistema escolar estar estruturado há anos. Nessa perspectiva, o ensino da língua voltava-se para alfabetização e era reservada a determinadas classes sociais que buscavam práticas de leitura e escrita que enfatizassem a variedade culta da língua. Em outras palavras, ensinar português configurava-se como dominar as regras gramaticais, conforme apresenta Bezerra (2010).

Já como fatores internos, nas palavras dessa mesma autora “[...] temos o fato de que a classe abastada, que prosseguia seus estudos, iniciava-se, após a alfabetização, na gramática do latim, ao lado do estudo da retórica e da poética, e o fato de os estudos do latim serem uma longa história nas escolas (Soares, 2001: 2012-2013)” (BEZERRA, 2010, p. 39). Assim, o processo de ensino-aprendizagem direcionou-se para um modelo conhecido.

Com o avanço da Linguística Moderna (SPERANÇA CRISCUOLO, 2013), surge também diferentes correntes epistemológicas para descrever e explicar a língua e o processo de aprendizagem da língua portuguesa, como o funcionalismo, que de acordo com Martelotta e Areas (2013):

[...] a gramática não pode ser vista como independente do uso concreto da língua, ou seja, do discurso. Quando falamos, valemo-nos de uma gramática, ou seja, de um conjunto de procedimentos necessários para, através da utilização de elementos linguísticos, produzirmos significados em situações reais de comunicação. Mas, ao adaptarmos esses procedimentos aos diferentes contextos de comunicação, podemos remodelar essa gramática, que, na prática, seria o resultado de um conjunto de princípios dinâmicos que se associam a rotinas cognitivas e interativas moldadas, mantidas e modificadas pelo uso. (MARTELOTTA; AREAS, 2013, p. 63).

Assim, os estudos funcionalistas se distanciam das correntes teóricas tradicionais como o estruturalismo e o gerativismo, uma vez que apresentam uma preocupação quanto aos estudos das estruturas gramaticais das línguas em relação aos diversos contextos comunicativos em que

as estruturas são usadas. Com isso, o funcionalismo entra em divergência com essas outras correntes teóricas quanto aos objetivos e métodos (AQUINO, 2015).

Diante desse contexto, torna-se relevante destacarmos as noções de língua, linguagem e gramática implicadas. Nesse sentido, estamos entendendo que a concepção de língua subjacente nesse trabalho está ancorada no que Volochinov (2017) e Bakhtin (2016) apresentam, para a qual a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores. Desse modo, os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos.

Em conformidade com o que Travaglia (1996), citado por Fuza, Ohushi e Menegassi (2011) afirma, a concepção de linguagem como ação obteve contribuições de diversas áreas de estudos, as quais buscam estudar a linguagem em situação de uso, entre elas, podemos destacar a Linguística de Enunciação (a teoria de enunciação de Benveniste, a Pragmática, a Semântica argumentativa, a Análise da Conversação), entre outras. Sob esta ótica, a preocupação básica do ensino da língua materna é: levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir de maneira crítica sobre o mundo que o cerca.

Quanto aos estudos em torno da gramática, conforme afirmam Furtado da Cunha e Souza (2007):

[...] os funcionalistas estão interessados em explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso. Ultrapassam, portanto, o âmbito da estrutura gramatical, e buscam na situação comunicativa, que envolve os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo, a motivação para os fatos da língua. (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007, p. 14-15).

Em outras palavras, os funcionalistas se propõem em estudar os fenômenos linguísticos atrelados ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, tendo em vista que consideram o contexto discursivo dos alunos, auxiliando-os na construção e do desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, não são impostas regras normativas de bom uso da língua, mas, sim, há o destaque para a funcionalidade, o uso, as regularidades desta língua (AQUINO, 2015).

Respalgando-nos, ainda, nesse paradigma teórico que prega a explicitação e a integração dos componentes da língua na relação com o uso, tencionamos, ainda, apresentar a integração dos aspectos sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos (CARIOCA, 2018) e descrever como

tais aspectos se manifestam na atividade. Para isso, torna-se relevante considerarmos também o que estamos entendendo por cada um desses aspectos, nesse sentido: a sintaxe está inerente com os recursos superficiais da linguagem, isto é, estrutura e forma. Dessa maneira, compreendemos o recurso sintático como a investigação em torno dos aspectos formais e das relações que são estabelecidas entre os termos da oração.

Já em um outro eixo, temos os estudos acerca da semântica, ou seja, o ramo da linguística responsável por estudar o significado das línguas. Em outras palavras, a semântica investiga a significação das sentenças (CANÇADO, 2008) em um determinado contexto. Ainda nas palavras de Cançado (2008):

A semântica pode ser pensada como a explicação de aspectos da interpretação que dependem exclusivamente do sistema da língua e não, de como as pessoas a colocam em uso; em outros termos, podemos dizer que a semântica lida com a interpretação das expressões linguísticas, com o que permanece constante quando uma certa expressão é proferida. (CANÇADO, 2008, p. 17).

Nessa perspectiva, além dos significados contidos nas palavras, é necessário compreendermos as intenções comunicativas de um indivíduo no momento em que este profere uma expressão para uma determinada pessoa em um determinado contexto. Em outros termos, é essencial considerarmos o contexto extralinguístico. É nesse campo que os estudos acerca da pragmática são desenvolvidos. Assim, a pragmática investiga os usos situados da língua “e lida com certos tipos de efeitos intencionais” (CANÇADO, 2008, p. 17).

Cançado (2008) ainda complementa sua concepção em torno da semântica e da pragmática afirmando que o objeto de estudo dessa primeira, em linhas gerais, é a menção das sentenças e das palavras isoladas de seu contexto. Nessa segunda, por sua vez, o objeto de estudo é o uso das sentenças e das palavras inseridas em um determinado contexto comunicativo.

A perspectiva da Linguística Funcional, ainda se tratando desses elementos, defende a ascendência do aspecto pragmático sobre o aspecto semântico, e o do semântico sobre o aspecto sintático, conforme apresentam Furtado da Cunha e Costa (2016).

Diante dessas explanações, apresentaremos uma breve revisão do tratamento dos verbos, em especial, os verbos de ação, dado pelos gramáticos associados ao paradigma tradicional normativo. A exploração dos verbos na obra *Nova gramática do português contemporâneo* de Cunha e Cintra (2017), inicia-se por meio da definição desse elemento

linguístico. Em outros termos, o verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, segundo esses gramáticos. Em seguida, os autores apresentam alguns exemplos, como “Um dia, Aparício desapareceu para sempre (A. Meyer, SI, 25.)”; “A mulher foi educada por minha mãe (Machado de Assis, OC, 1,343.)” (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 393). Cunha e Cintra (2017) seguem essa mesma organização composicional no momento que discorrem também sobre a flexão, classificação, conjunção, sintaxe dos modos e dos tempos dos verbos, além da concordância e regência verbal.

Ainda na obra de Cunha e Cintra (2017), conseguimos observar uma única ocorrência dos verbos de ação, no momento que os autores comentam sobre a atitude do sujeito com esses verbos, para os quais, “quando o verbo exprime uma ação, a atitude do sujeito com referência ao processo verbal pode ser de atividade, de passividade, ou de atividade e passividade ao mesmo tempo” (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 145). Nesse sentido, os gramáticos seguem a mesma organização: conceito seguido de exemplos.

Já na obra *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* de Rocha Lima (2011), o gramático designa que o verbo expressa um fato, isto é, o que se passa com os seres ou em torno deles. Rocha Lima (2011) ainda apresenta esse elemento linguístico como “a parte da oração mais rica em variações de forma ou acidentes gramaticais. Estes acidentes gramaticais fazem que ele mude de forma para exprimir cinco ideias” (ROCHA LIMA, 2011, p. 168), são elas: modo, tempo, número, pessoa e voz.

Em contrapartida, Rocha Lima (2011) não apresenta em sua gramática a nomenclatura dos verbos de ação e, conseqüentemente, sua concepção, distintivamente do que é mostrado em Cunha e Cintra (2017). Nessa perspectiva, pode-se constatar que os verbos são explorados nas duas gramáticas de forma classificatória, ou seja, são atribuídas concepções em torno das flexões, acompanhadas de exemplos ilustrativos.

3 Descrição da proposta de atividade

Tendo em vista esse caminho metodológico apresentado e a problemática ancorada, descreveremos nesta seção uma atividade pretensamente de cunho reflexiva, cujo principal objetivo é trabalhar concomitantemente leitura, gênero textual e análise linguística, a fim de promover uma reflexão linguística textual-discursiva, desejável à formação de leitores e escritores perspicazes e proficientes.

Essa proposta de atividade foi desenvolvida na disciplina de Sintaxe Oracional, do curso de Letras – Língua Portuguesa e Francesa, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Além disso, foi pensada para ser aplicada nos anos iniciais do Ensino Médio, especificamente, o 1º ano. A atividade foi elaborada a partir do exemplar “As lavadeiras” do gênero dramático, haja vista que este gênero, levando em consideração sua funcionalidade e características composicionais, apresenta um imenso leque de possibilidades de se trabalhar os verbos. Além de ser um gênero que instiga a curiosidade e a participação entre os alunos.

No que concerne a descrição da atividade propriamente dita, após termos apresentado o texto *As lavadeiras*, iniciamos a atividade com uma nota⁴ em um pequeno box, no qual consta a informação de que nas questões que serão apresentadas no exercício, não serão contempladas questões que envolvam pré-leitura, temática e interpretação do texto, pois partimos do pressuposto de que todos esses aspectos já foram explorados pelo(a) professor(a) no transcorrer da aula. Nesse sentido, tencionamos apresentar esse esclarecimento ao leitor da atividade, a fim de conduzi-lo e orientá-lo diante das questões de pré-leitura e interpretação textual.

Após a nota de esclarecimento, apresentamos o primeiro comando do exercício que consiste em: “A partir do que foi estudado e trabalhado no decorrer da aula acerca do texto “*As lavadeiras*” do gênero dramático de autoria de André Luiz Raphael, responda as questões a seguir, refletindo-as com muita calma e atenção”. Dando continuidade, exibimos um sucinto quadro com a concepção da rubrica:

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

As rubricas são “textos que não se destinam a ser pronunciados no palco, mas que ajudam o leitor a compreender e a imaginar a ação e as personagens. Esses textos são igualmente úteis ao diretor e aos atores durante os ensaios, mesmo que eles não os respeitem.

(RYNGAERT, Jean-Pierre. Introdução à análise do teatro. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 44).

Ainda neste mesmo quadro introdutório, observa-se também a exemplificação da rubrica, além de seu conceito, por meio de dois fragmentos extraídos do texto-base, a saber: “*O garoto demora para entrar em cena*” e “*Sai correndo para fora de cena*”.

No tocante ao exercício propriamente dito, na primeira e segunda questão, conseguimos observar que a atividade respeita o gênero textual e sua funcionalidade. Em outras palavras, não o utilizamos – o gênero literário – como ponto de partida para os estudos em torno da língua, como vê-se abaixo:

⁴ bilhete para lembrar, perguntar, requisitar ou sugerir algo.

Questão 1 – Na sua opinião, com que objetivo as rubricas são utilizadas dessa forma no texto? Por quê? Justifique com fragmentos do texto “As lavadeiras”.

Questão 2 – Letra A – No seu ponto de vista, por que as sentenças da rubrica têm essas características?

Letras B – [...] considerando a função da rubrica no gênero dramático qual dos dois trechos acima seria mais adequado? Por quê?

Letras C - Na hipótese de ausência das rubricas, o texto “As lavadeiras” conteria a mesma emoção e eficácia? Justifique.

Assim, a partir dessas duas questões percebe-se a importância para que o aluno compreenda a função da rubrica dentro em textos pertencentes ao gênero dramático. Além de que, mediante estas, objetiva-se trabalhar de forma satisfatória a interpretação do indivíduo, solicitando-o que exponha seu ponto de vista. Nesse sentido, o professor que eventualmente aplicará a atividade poderá identificar os conhecimentos prévios de seus alunos, de tal modo avaliar se os conteúdos de sua disciplina estão sendo apreendidos. Outrossim, a partir dessas questões, iniciamos a introdução do conteúdo dos verbos de ação de forma implícita e concomitantemente com os aspectos acima citados.

No que concerne ao eixo de análise linguística que indica explicitamente uma proposta de reflexões sobre o sistema de escrita alfabética e o funcionamento da língua e de outras linguagens, tencionamos nas questões discutidas anteriormente e nas apresentadas abaixo, articular uma interação entre os eixos de leitura, análise linguística e gênero textual:

Questão 1 – Na sua opinião, com que objetivo as rubricas são utilizadas dessa forma no texto? Por quê? Justifique com fragmentos do texto “As lavadeiras”.

Questão 3 – Letra A – Identifique e sublinhe nas rubricas do texto “As lavadeiras”, os verbos de ação presentes.

Letra B- Depois de identificado, reescreva essas orações transformando os verbos de ação em verbos de estado.

Nestas três questões, como na primeira, é necessário que o aluno compreenda a organização estrutural do gênero dramático, bem como a definição dada anteriormente acerca da rubrica para poder responder o solicitado. Na letra A da terceira questão, introduz-se, explicitamente, o conteúdo em torno dos verbos de ação, tal como na letra B. No entanto, embora a atividade não apresente questões, propriamente dita sobre leitura e temática do texto, partiremos da presunção de que estes tópicos já foram explorados em sala de aula antes da aplicação destas atividades, como dito no início dessa seção. Nessa perspectiva, reconhecemos a correspondência presente entre tais eixos.

Tendo em mente as concepções em torno dos recursos sintático, semântico e pragmático-discursivo apresentadas anteriormente e o que advoga Carioca (2018), que tais aspectos não ocorrem separados, mas de uma forma integrada e ao escrever, o produtor textual não escreve por acaso, mas, dependendo de sua intenção, ou melhor, do efeito de sentido que ele quer ver interpretado pelo leitor, escolhe e organiza estrategicamente a expressão de seu pensamento; ao relacionarmos tais aspectos, observa-se que a atividade se utiliza do emprego do recuso sintático no instante que demanda que o aluno:

Questão 3 – Letra A – Identifique e sublinhe nas rubricas do texto “As lavadeiras”, os verbos de ação presentes.

Letra B- Depois de identificado, reescreva essas orações transformando os verbos de ação em verbos de estado.

Questão 4 – Diante do texto, e tendo em mente o gênero dramático, apresente (no seu ponto de vista), qual a importância do dinamismo, garantido pelos verbos de ação?

Sendo assim, embora essas questões, por vezes, também revelem os aspectos semântico e pragmático-discursivo, estão voltadas, sobretudo, para o aspecto sintático dos verbos de ação e do dinamismo verbal, no qual, em primeiro momento, o aluno deve identificar os verbos de ação presentes nas rubricas, e posteriormente, deve dedicar-se a reescrevê-las, transformando, assim, os verbos de ação em verbos de estado. Do mesmo modo, ao questionar qual a importância do dinamismo para com o texto, garantido pelos verbos de ação. Essa última questão nos permite também fazermos referência com o recurso pragmático-discursivo, uma vez que um produtor escreve determinado gênero textual com uma intenção comunicativa, neste caso, em linhas gerais, por se tratar do gênero dramático: ser encenado.

No que se refere ao campo semântico, a letra C da segunda e da terceira questão ilustram bem tal abordagem:

Questão 2 - Letras C - Na hipótese de ausência das rubricas, o texto “As lavadeiras” conteria a mesma emoção e eficácia? Justifique.

Questão 3 – Letra C - Após a reescrita, descreva em qual dos casos as rubricas possuem sentido completo, antes ou logo após a transformação? Justifique.

Levando em consideração a significação da palavra, ou seja, a função que ela vai exercer dentro do texto, as questões supracitadas solicitam que o estudante, no primeiro momento, relate e justifique se na hipótese de ausência das rubricas, o texto *As lavadeiras* conteria a mesma emoção e eficácia, tornando-se nítido que o texto de André Luiz Raphael não teria o mesmo

sentido se as rubricas fossem retiradas eventualmente, haja vista que elas orientam o que o diretor e, sobretudo, o personagem devem falar e desempenhar no momento da encenação da peça. E no segundo momento, o aluno é levado a reconhecer em qual dos dois casos os significados das sentenças possuem sentidos completos, enfatizando, assim, a interpretação das expressões linguísticas, conforme nos apresenta Cançado (2008).

Especificamente em relação à abordagem do recurso sintático de língua, é possível notar que há uma considerável assimetria quando comparamos o exercício aqui apresentado e os estudos da Gramática Tradicional e dos livros didáticos (LDs), uma vez que dificilmente são encontrados em LDs atividades que desenvolvam estudos acerca do gênero dramático; questões em torno da rubrica, uma característica de extrema importância para compreensão deste gênero literário; e um processo de ensino-aprendizagem que promova uma reflexão textual-discursiva acerca dos verbos.

Ainda no que concerne a abordagem deste recurso no exercício, embora tenhamos solicitado que o aluno, na primeira etapa, identifique e sublinhe os verbos de ação no texto *As lavadeiras*, isto é, aproxima-se muito de exercícios de livros didáticos (em sua grande maioria, meramente classificatórios), defendemos que tal organização composicional é de extrema relevância para o seguimento das questões posteriores, pois evidenciará uma construção gradativa do nível de conhecimento.

Nesse sentido, delineamos nesta atividade o desenvolvimento de questões que versassem de forma satisfatória a rubrica, isto é, num primeiro momento, estimulando a reflexão dos alunos em torno de suas características composicionais e em seguida de sua importância na construção do gênero em consonância com os estudos acerca do dinamismo verbal, em especial dos verbos de ação. Além disso, levando em consideração a turma para a qual foi planejada, ou seja, 1º ano de ensino médio, dificilmente os alunos encontrarão problemas no momento da desenvoltura, porque a nosso ver, o exercício demonstrou ter coerência e clareza quanto aos comandos, enunciados e pretensões.

Nessa perspectiva, observa-se que a atividade fundamenta-se nos princípios da gramática funcionalista, uma vez que as questões produzidas buscam auxiliar no desenvolvimento da competência crítica e reflexiva dos alunos, constantemente solicitados a expor seus pontos de vistas, promovendo, assim, também a interação entre professor e aluno, tal como a troca de informações e de conhecimentos a respeito do tema, como observamos no decorrer de todas as questões do exercício:

Questão 1 – Na sua opinião, com que objetivo as rubricas são utilizadas dessa forma no texto? Por quê? Justifique com fragmentos do texto “As lavadeiras”.

Questão 2 – Letra A – No seu ponto de vista, por que as sentenças da rubrica têm essas características?

Letras B – [...] considerando a função da rubrica no gênero dramático qual dos dois trechos acima seria mais adequado? Por quê?

Letras C - Na hipótese de ausência das rubricas, o texto “As lavadeiras” conteria a mesma emoção e eficácia? Justifique.

Questão 3 – Letra A – Identifique e sublinhe nas rubricas do texto “As lavadeiras”, os verbos de ação presentes.

Letra B- Depois de identificado, reescreva essas orações transformando os verbos de ação em verbos de estado.

Letras C – Após a reescrita, descreva em qual dos casos as rubricas possuem sentido completo, antes ou logo após a transformação? Justifique.

Questão 4 – Diante do texto, e tendo em mente o gênero dramático, apresente (no seu ponto de vista), qual a importância do dinamismo, garantido pelos verbos de ação?

Em suma, buscamos desenvolver na atividade uma metodologia pautada na reflexão e na criticidade, considerando o aluno como um ser original, único e indiviso, um ser de relações contextualizadas e dotadas de inteligências múltiplas.

Palavras finais

Este estudo nos permitiu observar a grande lacuna que ainda existe no ensino da Língua Portuguesa no Brasil, e no tocante aos recursos e metodologias que conduz este ensino. É inegável que o ensino vem se desenvolvendo muito, visto que durante décadas diversos paradigmas foram utilizados por gerações para sustentar a prática pedagógica, desde os séculos XIX e XX, cuja influência foi marcada pelo pensamento newtoniano cartesiano. Entretanto, atualmente, já podemos encontrar diversos trabalhos de professores e pesquisadores que buscam mesclar abordagens, permitindo uma ação docente que seja crítica, reflexiva e transformadora.

É nesse sentido que, a partir dos resultados obtidos, reconhecemos uma exploração integrada dos recursos sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos, numa proposta de atividade que articula leitura, gênero textual e análise linguística. Além disso, observamos que o tratamento textual dos verbos, com destaque para o dinamismo dos verbos de ação no exemplar, potencialmente favorece a percepção imbricada entre a estrutura sintática e o funcionamento da língua no gênero literário propriamente dito, respeitando-o em sua funcionalidade.

Referências

AQUINO, J. L. *O ensino de gramática numa perspectiva funcionalista: o caso da concordância verbal*, 2015. 140 p., (Mestrado Profissional em Letras), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 39-49.

CANÇADO, M. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CARIOCA, C. R. *A integração dos recursos sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos na manifestação da evidencialidade*. *Entrepalavras*, Fortaleza, v.8, n. esp., p. 112-129, set. 2018.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A. *A interdependência dos componentes sintático, semântico e pragmático*. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*. Juiz de Fora, v. 5, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25308>. Acesso em: 29 de outubro de 2020.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; SOUZA, M. M. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FUZA, Â. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Linguagem e ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p.479-5011, jul./dez.2011.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTELOTTA, M. E.; AREAS, E. K. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; RIOS DE OLIVEIRA, M. et. all (orgs.). *Linguística funcional teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C.; MENDONÇA, M. C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras. Língua e ensino: Políticas de fechamento*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. *Sintaxe das orações complexas em português: uma proposta de descrição e ensino*. *Alfa*, São Paulo, 2013.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

Anexo

(teatro Infanto-juvenil)
Autor: André Luiz Raphael

AS LAVADEIRAS

PERSONAGENS

LAVADEIRA 1

LAVADEIRA 2

LAVADEIRA 3

CAIPIRA (pai – Mané Quinzim)

BENTINHO (fio – filho – Bentim)

VENDEDOR 1

VENDEDOR 2

VENDEDOR 3

FIGURANTES: outras lavadeiras e outros caipiras que não falam, mas ficam em cena fazendo gestos e ajudando a cantar ao final da peça.

Cenário: Sertão, ambiente árido com um pequeno açude, onde lavadeiras lavam suas trouxas de roupa. Elas entrarão cantando músicas típicas folclóricas ou nordestinas para ajudar a compor o cenário com o auxílio do som da música. Luzes amarelas e laranjas.

Primeiramente entram em cena três lavadeiras com pequenas bacias de um lado e três caipiras com enxadas de outro. Os caipiras estão mais ao fundo, enquanto as lavadeiras estão mais à frente. E posicionam-se no palco.

As três lavadeiras entrarão e se posicionam de joelhos em frente a três bacias, com uma peça de roupa que elas deverão torcer durante a cena. Os caipiras estão atrás e fazem gestos de trabalho de roça (carpir e cortar cana). Depois que todos estão posicionados e a música diminui de volume até cessar, as falas começam. Apenas um dos caipiras conversarão com as lavadeiras (Mané Quinzim). Os outros são figurantes, que auxiliarão na composição do cenário com figurino e os gestos de capinação.

LAVADEIRA 1 (Esfregando e torcendo uma peça de roupa, levanta a peça toda suja, devolve pra bacia e diz): Oxi! Que roupa difícil de limpar! Esta mancha de violência não sai de jeito-maneira, bichinho!

LAVADEIRA 2 (Concordando): Oxente! Com você tamém! Aqui as manchas de desigualdade e injustiça eu num consigo tira não.

LAVADEIRA 3 (Reclamando): E eu intão! Tá até me dando dor nas mãos! Como é difícil tira mancha de corrupção!

AS TRÊS LAVADEIRAS (Concordando): Se é!

CAIPIRA (O que estará posicionado atrás, porém ao meio. Ele para de trabalhar para ouvir a conversa e se mete na história): Tarde comadres!

AS LAVADEIRAS: Tarde, mané Quinzim!

CAIPIRA: As senhoras num arrepare de eu iscuta a prosa, mais cês tão cum dificuldade de tira mancha de roupa suja é?

AS TRÊS LAVADEIRAS: Oxente, que tamo sim!

CAIPIRA: Intão, fiquei sabendo que tem uma feira na cidade que vende uns produto muito bão pra tira este tipo de mancha!

AS TRÊS LAVADEIRAS: É memo cumpadri?

CAIPIRA: É cumadres! Todo mundo fala que o tal do amor, a tal da paz, igualdade e solidariedade tira tudo quanto é mancha ruim de roupa suja!

AS TRÊS LAVADEIRAS: É cumpadri?

CAIPIRA: É verdade cumadri!

AS TRÊS LAVADEIRAS: Ah, precisamos comprar uns trem desses pra tirar essas mancha feia das roupas, sô!

CAIPIRA: Óia, vou manda meu filho Bentinho pra cidade pra modo di faze umas compra e se as cumadri quiserem, eu peço pra ele percura

e trazê esses treco milagroso pra as cumadris.
As comadre vão querê?

AS TRÊS LAVANDEIRAS: Oxi, que agora
tamo arretada! Queremo mais é conhecer
esses produto milagreiro!

CAIPIRA: Então tá! Deixa eu chama meu
piazinho! Ô Bentin! Ô Bentin! **(o garoto
demora pra entrar em cena)** O muleque da
moléstia que num aparece quando a gente
chama!!!

MOLEQUE: Painho! Painho chamô?

CAIPIRA: Chamei! Chamei sim fio! A donde
ocê tava?

MOLEQUE: Eu tava por aí, caçando
poKémon!

CAIPIRA: Então deixa isso pra depois e vai lá
na vila trazê umas compra pra mim. Tó. A lista
tá aqui! **(desenrola um papiro gigante)**

MOLEQUE: Só isso pai! **(assustado)**

CAIPIRA: Não bichin! Traiz tamém paz, amor,
igualdade e solidariedade. E volta logo que as
comadre tão esperando!

MOLEQUE: Tá bem! Bença pai! Fui! Tchau!
(Sai correndo para fora da cena)

CAIPIRA: Deus te abençoe! Volte logo, meu
filho!

Começa a tocar uma música típica
nordestina e as lavadeiras saem de cena e
levam as bacias. As outras personagens
saem também. Nisso entram três
vendedores com duas mesas de barzinho –
mesinha quadrada – e se posicionam em
cada lado e no meio do palco. Após os
vendedores entrarem, o garoto entra e fica
procurando e procurando algo em cena, até
que se dirige a uma das mesas e conversa
com o vendedor 1.

MOLEQUE: O seu moço! O senhor vende uns
produto chamado amor, paz, igualdade e
solidariedade?

VENDEDOR 1: Tem não menino! Aqui é um
açougue! Nós só vendemos presunto “Sebo
bão”!

MOLEQUE: Vixi credo! Fiquei sabendo que
essa marca num presta!

VENDEDOR 1: Ei! Não fale mal do meu
produto!

MOLEQUE: Mas, me disseram que...

VENDEDOR 1: Blá, blá, blá... Não enchi, ô
garoto tonto! **(vendedor vira o rosto e dá as
costas ao garoto, ignorando-o
completamente).**

MOLEQUE: Oxi, que homi estranho! Vou pra
outra venda! **(Menino sai e se dirige pra
outra mesa)** O seu moço, o senhor tem uns
produto chamado amor, paz, união e
igualdade?

VENDEDOR 2: Por um acaso é aquele
negócio que faz bem pra mamãe, pro papai e
pro bebê, promove a união entre as pessoas,
faz bem pro coração e tira as manchas de toda
a roupa suja, seja de corrupção, violência,
desigualdade e injustiça?

MOLEQUE: É isso! É isso mesmo! Você têm?

VENDEDOR 2: Tem não senhor! Aqui só tem
CD do Amado Batista.

MOLEQUE: Ai carambola! E agora?

VENDEDOR 2: **(cutuca o menino com a
ponta do dedo)** Ô menino, não se avexe não!
Ali do lado, tem uma venda qui tem! **(aponta a
barraquinha no centro do palco, ao fundo).**

MOLEQUE: Eba! Valeu! Vou lá perguntar! (olhando pro último vendedor e diz) O senhor tem uns produto chamado amor, paz, igualdade e solidariedade?

VENDEDOR 3: Tem sim! Peraí que eu vou busca! (depois de alguns minutos o feirante/vendedor volta com um pacotinho nas mãos. O menino não repara que ele está segurando um pacotinho e estende os braços, esperando um saco de açúcar ou um grande embrulho. O feirante coloca o pacotinho em uma das mãos dele e fecha a mão do garoto, que fica com cara de interrogação – sem entender nada!).

MOLEQUE: Mas como pode... produtos que fazem tanta coisa boa, caber num pacotinho desse tamanho? (balança o pacote).

VENDEDOR 3: (Encantado com a inocência da criança, explica) Não menino! Amor, paz, igualdade e solidariedade não se compram prontos não! Aqui, a gente só tem a semente. Tô, leva pra sua comunidade e peça pra todo mundo plantar e cultivar. Garanto que em pouco tempo, todos vão conseguir aquilo que estão procurando! É só arregança as mangas, unir as mãos, trabalhar, que a colheita é certa, vice? Agora vá que seu pai deve estar esperando.

MOLEQUE: Tá bem, tchau! (Sai de cena)

Entram o pai e as lavadeiras (sem as bacias) e se posicionam no centro em meia lua com o pai ao meio. O pai entra chamando pelo filho.

CAIPIRA: Bentin! Bentin! Ô Bentinho!!!

MOLEQUE: Senhor?

CAIPIRA: Ah, já não era sem tempo. E intão, trouxe os pedidos?

MOLEQUE: Trouxe sim pai. Tô.

O pai estende os braços, pensando que se trata de um saco de açúcar ou um grande pacote, mas fica impressionado quando o garoto deposita em sua mão um singelo pacotinho.

CAIPIRA: Mas que troço é este?

MOLEQUE: Painho, eu também fiz a mesma pergunta. Intão, ele me disse que amor, paz, igualdade e solidariedade não se vendem prontos não. A gente tem que semear, plantar, regar e depooooois é que a gente colhe!

CAIPIRA: Intão, se é pra plantar, eu faço o buraco na terra com a enxada e jogo a semente!

LAVADEIRAS: E nós ajudaremos a regar com a água, o suor e as lágrimas com que lavamos as roupas sujas deste mundo!

MOLEQUE: (Meio tristonho) E eu? Num sobre nada pra eu fazê? Eu faço o que painho?

CAIPIRA: Oxi meu fio! Océ é a esperança! É aquele que traz a semente! É aquele que vai fazer a colheita! E com certeza vai deixar este mundo melhor do que ele é!

LAVADEIRAS: E é esta união de todos nós é que vai limpar as manchas que sujam os lenços que cobrem os olhos das pessoas, impedindo que elas enxerguem a verdade linda que é o amor! Portanto, é preciso cultivar o amor para colher a paz. E todo o resto virá depois!

Apêndice

NOTA: É importante ressaltar, que nas questões que aqui serão apresentadas, não serão trabalhados questionamentos que envolvam pré-leitura, temática e interpretação textual, pois partiremos do pressuposto que todos esses aspectos já foram explorados pelo(a) professor(a) no transcorrer da aula.

EXERCÍCIO

A partir do que foi estudado e trabalhado no decorrer da aula acerca do texto “*As lavadeiras*” do gênero dramático de autoria de *André Luiz Raphael*, responda as questões a seguir, refletindo-as com muita calma e atenção.

As rubricas são “textos que não se destinam a ser pronunciados no palco, mas que ajudam o leitor a compreender e a imaginar a ação e as personagens. Esses textos são igualmente úteis ao diretor e aos atores durante os ensaios, mesmo que eles não os respeitem.”

(RYNGAERT, Jean-Pierre. Introdução à análise do teatro. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 44).

Exemplos: - “**O garoto demora pra entrar em cena**”.
- “**Sai correndo para fora da cena**”.

Questão 1 - Na sua opinião, com que objetivo as rubricas são utilizadas desta forma no texto? Por quê? Justifique com fragmentos do texto “*As lavadeiras*”.

Questão 2 - Geralmente, nos textos dramáticos, as rubricas apresentam-se nas sentenças de forma curta, objetiva e clara. Em sua maioria, também aparecem apenas por meio de uma expressão, como: “*cantando*”, “*sorrindo*”, “*gritando*”, “*pulando*”.

- No seu ponto de vista, por que as sentenças da rubrica têm essas características?
- Observe os exemplos abaixo:

Original: “Depois de alguns minutos o feirante/vendedor volta com um pacotinho nas mãos. O menino não repara que ele está segurando um pacotinho e estende os braços, esperando um saco de açúcar ou um grande embrulho. O feirante coloca o pacotinho em uma das mãos dele e fecha a mão do garoto, que fica com cara de interrogação – sem entender nada!”.

Adaptado: Depois o feirante/vendedor volta com um pacote. O menino estende os braços, esperando um grande embrulho. O feirante coloca o pacote nas mãos dele e o garoto fica sem entender nada!

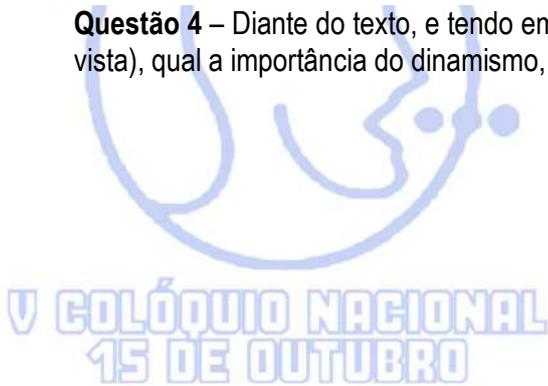
- Considerando a função da rubrica no gênero dramático qual dos dois trechos acima seria mais adequado? Por quê?

c) Na hipótese de ausência das rubricas, o texto “*As lavadeiras*” conteria a mesma emoção e eficácia? Justifique.

Questão 3 – Observe as questões a seguir e responda-as.

- a) Identifique e sublinhe nas rubricas do texto “*As lavadeiras*”, os verbos de ação presentes.
- b) Depois de identificado, reescreva essas orações transformando os verbos de ação para verbos de estado.
- c) Após a reescrita, descreva em qual dos casos as rubricas possuem sentido completo, antes ou logo após a transformação? Justifique.

Questão 4 – Diante do texto, e tendo em mente o gênero dramático, apresente (no seu ponto de vista), qual a importância do dinamismo, garantido pelos verbos de ação?



O jornal escolar e o gênero notícia nas aulas de Língua Portuguesa

Francisca Cardoso da Silva¹

RESUMO

Este trabalho é resultado do projeto de extensão intitulado “O jornal na escola: Uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa” realizada numa escola da rede Municipal da cidade de Timon-MA. Que teve como objetivo melhorar o desempenho intelectual dos educandos por meio da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, permitindo que os mesmos conhecessem, manuseassem, lessem e fizessem produções textuais a partir dos textos jornalísticos que circulam nos jornais impressos. Os gêneros jornalísticos são diferentes e com características distintas, assim, podem proporcionar, além da leitura e interpretação, a prática de produções de textos para serem publicadas num jornal escolar. A metodologia desta pesquisa foi pautada em 4 etapas: 1 – história do jornal e seus objetivos; 2 – estudo dos textos que circulam nos jornais; 3 – produção de textos similares aos do jornal impresso; 4 – publicação dos textos produzidos num jornal a ser exposto no mural da escola. Para tanto, procuramos embasamento teórico em BAKHTIN (1997), ANTUNES (2003), MARCUSCHI (2008), KOCH (2011) e ALVES FILHO (2011), e outros de igual relevância. Acreditamos na circulação de jornais no espaço escolar como forma de interação social, letramento e aprendizagem por meio da leitura e escrita de textos. Salientamos ainda, que trabalhar com jornais impressos como proposta de letramento e associar os gêneros textuais ao cotidiano dos alunos nas aulas de língua portuguesa contribuem de forma significativa para o protagonismo do educando além de possibilitar o gosto pela leitura e escrita de forma a incentivá-los à lerem e criarem suas próprias produções de textos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa; Escola; Letramento; Jornal Escolar.

1 Introdução

A leitura e a escrita são processos fundamentais no ensino aprendizagem, tendo em vista que podem proporcionar ao indivíduo conhecimentos e instigá-lo a ser um cidadão crítico. O educador, por sua vez, para dinamizar as práticas no ensino e/ou aulas de Língua Portuguesa pode investir em trabalhar com textos diversificados que seus educandos não conheçam e não estão acostumados a vivenciar no cotidiano. Esses conhecimentos só acrescentam na vida acadêmica desse indivíduo de forma que seja capaz de questionar, expressar suas opiniões e ter visão de mundo.

Para isto, partimos da noção de que trabalhar com gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa de maneira dinâmica pode transformar a escola num ambiente revolucionário e que, por meio da leitura e da escrita de textos, alunos possam (independentes de suas séries) ser capaz de desenvolver criticidade e domínio da escrita. É importante salientar que os gêneros jornalísticos podem proporcionar, além da leitura e interpretação de textos, a prática de produção de textual e, com isso, trabalhar coesão e coerência.

¹ Graduada em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. E-mail para contato: fcplinio37@gmail.com

Também se pode dizer que, por meio do estudo de gêneros jornalísticos, tanto alunos como professores podem interessar-se pela divulgação e publicação de um Jornal Escolar, assim, essa iniciativa se configura como uma proposta atípica para o ambiente educacional. Os textos jornalísticos podem servir para o estudo das normas gramaticais, para produção textual, para a divulgação da realidade escolar ou observação social das dependências da escola e áreas adjacentes, bem como para o estudo dos aspectos linguísticos do texto, portanto a análise de textos jornalísticos é bastante propícia à aprendizagem e ensino de língua.

Nessa perspectiva, este trabalho busca apresentar os textos jornalísticos como um auxiliar para o aprendizado de diversas acepções do estudo da Língua Portuguesa, em específico, no que diz respeito, ao trabalho com gêneros e produção textual. Nesse sentido, sabemos que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é assegurar ao aluno o domínio dos conhecimentos básicos em situações de uso da língua: comunicação. Além do mais, inferimos que os gêneros da esfera jornalística possuem características próprias às suas finalidades comunicativas.

Portanto, o ensino da língua materna abrange as variedades linguísticas e todos os recursos que ajudam o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, quando os educadores decidem usar os textos produzidos pelos alunos com a finalidade de publicá-los com intuito de promover atividades diferentes, como a divulgação num jornal escolar e a reescrita de seus textos, as inovações na sala de aula passam a ter sentido.

Diante disso, a ideia foi possibilitar aos educandos o desempenho intelectual por meio da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, permitindo que os mesmos conhecessem, manuseassem, lessem e fizessem textos da esfera jornalística e fazerem produções textuais a partir dos textos jornalísticos que circulam nos jornais impressos. Para tanto, estudar os conceitos e características dos gêneros textuais presentes nos jornais; analisar aspectos da língua portuguesa (como elementos de coesão e coerência, concordância verbal e nominal, regência, colocação pronominal) a partir dos gêneros; produzir textos similares aos do jornal impresso com objetivo de publicar e socializar os textos do Jornal Escolar com a comunidade da escolar e áreas subjacentes.

A motivação para a realização deste trabalho surgiu da necessidade de expandir e divulgar as experiências do projeto intitulado - *O jornal na Escola: Uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa*, realizado nos anos de 2018 a 2019, na Escola Municipal E.M.E.F Nazaré Rodrigues, localizada na zona urbana da cidade de Timon-MA, S/N, contemplando as turmas A e B do 7º ano do Ensino Fundamental II em 2018 e em 2019 as turmas A e C do 7º ano Ensino Fundamental II,

ambos no turno vespertino. Além disso, o trabalho faz parte dos pilares da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, sendo eles: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, e a identificação desta pesquisadora para com a linha de pesquisa.

A pesquisa é de caráter qualitativo, realizado em campo, com suporte bibliográfico dos teóricos que discutem as temáticas sobre leitura, a importância da escrita na perspectiva da produção de textos, da língua enquanto expressão social, cultural e econômico dentre outros temas relevantes para este estudo. As atividades realizadas foram caracterizadas em encontros semanais, que por sua vez foram divididos em aulas expositivas e em estudos de textos que estão inseridos na esfera jornalística.

Como aporte teórico foram relevantes os autores: Bakhtin (1997), Antunes (2003), Marcuschi (2008), Koch (2011) e Alves Filho (2011) entre outros que corroboram para esta pesquisa. Esses autores suscitam a respeito dos aspectos históricos, metodológicos, ideológicos do gênero, leitura, a interpretação de textos, a escrita e aos seus usos em prol da língua materna, além do educador trabalhar os gêneros textuais na sala de aula, ampliando momento de reflexão junto aos educandos.

Desse modo, a sistematização desse trabalho está organizada da seguinte forma: primeiramente, trata-se sobre os gêneros textuais no Ensino de Língua portuguesa; em segundo, sobre O jornal escolar, uma proposta atípica para o ensino de Língua Portuguesa; e por último, Leitura e escrita: construção dos jornais *Legião Estudantil* e *Eclipse*, nesse tópico falaremos sobre as experiências da confecção do Jornal Escolar, a montagem dos textos dos alunos com utilização de recortes de jornais impressos sob a perspectiva da visão dos discentes, dando destaque às interpretações e discussões em torno das abordagens dos textos estudados.

2 Os gêneros textuais jornalísticos no Ensino de Língua portuguesa

O Jornal impresso foi por muito tempo um dos meios comunicacionais mais utilizados pela humanidade, mas com o atual avanço da tecnologia, a impressão de tal meio comunicacional entrou em desuso mesmo que ainda há jornais que seguem a estrutura do impresso, mas de forma eletrônica. Com base nessa informação, acreditamos que a produção de textos, a leitura e o contato com o jornal impresso, a partir dos textos jornalísticos e de outros textos presentes nesse meio de comunicação ajudam no processo de formação do aluno no ambiente escolar por ser uma

proposta atípica e, assim, divulgar e fazer circular o jornal impresso que já foi um tão aclamado meio comunicativo.

Nessa perspectiva, escrever algo na área jornalística é criar textos onde o aluno está inserido e passa a ser não só um observador, mas um agente de opinião capaz de fazer relatos de acontecimentos do cotidiano, intensificando seu contato com a criação de textos, podendo mostrar a sua realidade escolar e reivindicar melhorias dessa temática e abordar temas muitas vezes esquecidas pela direção, tornando-se protagonista daquilo que ele e/ou ela escreve e vivência.

Antunes nos afirma que “Ter o que dizer é, portanto, uma previa para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do não ler o que dizer” (2003. p. 45), em outras palavras, a própria vivência pode se configurar como um aspecto para a produção textual desde que saiba especificar aquilo que se pretende escrever. No processo de ensino aprendizagem a leitura e a escrita são atividades essenciais, pois é o momento que o indivíduo expressa conhecimentos de um período de vivência. Nesse sentido a leitura deve ser levada em consideração por se tratar de uma compreensão na produção de sentidos de um indivíduo.

Desse modo, compreendemos que a leitura é um processo dinâmico, ou seja, é uma atividade que requer do indivíduo um percurso que seja construído durante sua vida, por meio das leituras, dos questionamentos, das reflexões, das práticas sociais e vivências. Portanto, a leitura e a escrita contribuem para tornar um indivíduo crítico perante a sociedade. Diante disto, acreditamos que trabalhar com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa possibilitam diferentes saberes construído de forma consistente no desenvolvimento intelectual do educando, e com essas reflexões acerca dos gêneros textuais, tomemos como parâmetro a afirmação de Koch sobre o ensino dos gêneros textuais:

O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque a maestria textual requer – muito mais que os outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica. (KOCH, 2009, p. 61)

Com base nessas reflexões, ressaltamos a importância da produção de textos no ensino de língua portuguesa e como o educador dessa área pode contribuir na formação acadêmica do educando, além de ministrar nas aulas uma didática que valorize o aprendizado levando em consideração a escrita e a leitura dos gêneros no contexto escolar. Portanto, partindo desse

princípio, o planejamento educacional deve ser visto como uma técnica que contribua no processo ensino aprendizagem. Diante disso, vejamos o que nos afirma (MENEGOLLA, 2001):

A educação, como um processo, jamais pode ser desenvolvida isoladamente, quer dizer, fora do contexto nacional, regional, e comunitário da escola, na qual o homem está inserido, como agente e paciente das suas circunstâncias existenciais. (MENEGOLLA, 2001, p. 30-31).

Nesse sentido, entendemos que numa sala de aula o planejamento deve ser um aliado do professor, isto é, para uma boa aula é necessária uma boa organização, ainda mais se tratando de leitura e escrita. Desse modo, a leitura tem um papel fundamental na vida do educando no que se refere ao ensino aprendizagem.

Desse modo o sujeito encontra possibilidades de viver e pensar e o educador pode melhor articular o trabalho pedagógico, contribuindo assim para as práticas e contribuições no processo de linguagem e reflexão sobre a leitura. Importante ressaltar a afirmação de Kleiman (2005, p. 21), sobre a alfabetização, tomada como a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, deve ocorrer em contextos de letramento que potencializam o domínio da linguagem, ou seja, na construção de contextos facilitadores da transformação dos alunos em sujeitos letrados. Desse modo as atividades que acontecem na sala de aula que tratam da leitura e escrita só tendem a contribuir para a aprendizagem do indivíduo.

3 O Jornal Escolar como proposta para o Ensino de Língua Portuguesa e produção textual

As práticas de leitura e escrita são atividades que proporcionam ao indivíduo conhecimentos que ajudarão no seu desenvolvimento intelectual. É importante compreender que a escrita exige certa atenção e acrescenta ao leitor a capacidade de ter liberdade para criar, se partimos do pressuposto que a escrita é uma arte, ou seja, que ela é capaz de produzir sentidos e expressar opiniões. Nessa perspectiva acreditamos que trabalhar com o jornal impresso é uma forma de melhorar a atividade de leitura e escrita se fazendo valer a utilização e disseminação de textos jornalísticos, uma atividade que se configura diferente da qual os alunos estão acostumados a vivenciar no cotidiano da vida escolar.

Desse modo, o ambiente escolar pode ser um meio de agregar talentos que passam despercebidos na sala de aula. Além de contribuir no processo de formação do educando, também pode ser um meio de divulgar e fazer circular as produções desses alunos. Nesta perspectiva, escrever jornais é criar um contexto de letramento em que o aluno passa a ser, não só um observador, mas um agente de opinião e de divulgação dos fatos, intensificando seu contato com

a criação de textos, podendo mostrar a sua realidade escolar, abordando temas que parecem esquecidos, tornando-se protagonista daquilo que escreve e vivências.

4 Os Jornais Escolares Legião Estudantil e Eclipse

Acreditamos que, a produção de textos por meio dos jornais impressos pode alcançar resultados que favoreçam o aprendizado do educando na sua vida acadêmica, além de proporcionar experiências que são necessárias à vida dos alunos e de todos os envolvidos na organização da sala de aula, na aplicação e no desenvolvimento de atividades que fuja da rotina do ambiente escolar. Também percebemos os ganhos e os aperfeiçoamentos essenciais com a aplicação desta pesquisa.

Entre os resultados alcançados, identificamos que os alunos passaram a se interessar por leitura, sendo uma das principais atividades para a linguística de texto, ou seja, o ato comunicativo e a importância da leitura e escrita para seu desenvolvimento intelectual. Desse modo podemos inferir que “o papel dos gêneros textuais tem sido reconhecido como fundamental na interação sociocomunicativa e, em vista disso, eles passaram a nortear o ensino da língua, especialmente, o trabalho com análise, interpretação e produção de textos”. (KOCH, 2006, p.14). Desse modo as práticas de leitura são essenciais na prática do letramento, visto que as pessoas gerenciam e precisam de interação social por meio da interação discursiva.

Sabemos que, a leitura e a escrita são elementos fundamentais no processo de ensino aprendizagem. Diante disso, apresentamos neste trabalho algumas das produções de textos feitas pelos alunos. Nesse contexto, durante as oficinas de produção, os discentes decidiram que nome receberia o jornal para compor as suas publicações. Vale ressaltar que as produções eram de caráter individual e coletivo. Os textos tinham uma abordagem teórica e prática, baseando-se nas discussões acerca dos gêneros textuais trabalhados nas oficinas.

Para tanto, é importante entender que no ano de 2018 só tiveram duas (2) edições do jornal e nas turmas do ano de 2019, conseguimos publicar oito (8) edições e divulgar na escola, causando expectativas maravilhosas nos alunos e na comunidade escolar. Seguem as imagens de alguns dos textos, produções das quais os discentes produziram se baseando nos jornais utilizados em sala de aula. Durante as oficinas os primeiros textos foram construídos a partir das vivências de mundo que os educandos tinham e no segundo momento foram utilizados recortes de jornais para as produções futuras. Vejamos exemplos de textos abordando o gênero notícia:

Fig. 1 e 2: Produções textuais dos alunos

Mulher que é MORTA por sua vizinha após pedir um FAVOR!

No dia 29 de Abril morreu uma jovem mulher, após pedir para a sua vizinha diminuir o volume do som. Valkiria que foi morta, foi a mãe de sua vizinha para pedir que ela diminuísse o volume do som, pois que seu filho pequeno estava dormindo. Porém sua vizinha um vez de diminuir o volume do som, pegou a arma e matou Valkiria. Isso aconteceu dia 29 de Abril, no feriado dos 25 anos da morte. No dia 05 no bairro Vitoria. Os policiais estão atrás da mulher que matou Valkiria.

Que Deus abençoe e console a família de Valkiria!

Moto que foram roubadas no cidade de Timon.

Em um Bairro de Timon foram roubadas 2 moto uma moto de corrida quando foram roubadas a moto por um fora quando um ladrão que dois candidatos. O outro moto foi quando um casal fôz vindo do hospital a moto foi roubada de 8 meses quando dirigente chegou a fôzemos na mesma moto e temo a moto do casal e ainda lida 2 celular e os 20 reais do homem. Os ladrões na rua. Não porque são ladrões no cidade localizada em Timon - MA.

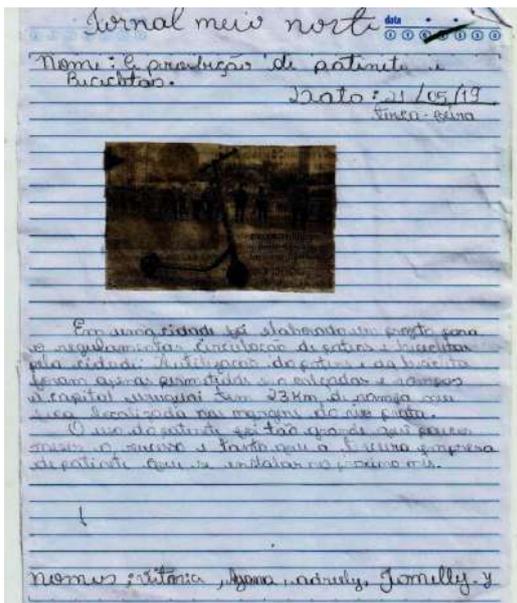
family yamin
nato: 06, 7°C

Fonte 1 e 2: Autora/pesquisadora (SILVA, 2018)

Na primeira Fig. 1 inferimos que, o/a discente apresenta o texto com título “Mulher que é morta por sua vizinha após pedir um favor”, no decorrer do texto o aluno faz relatos de como a situação aconteceu. Demonstrando sua criatividade em relacionar um fato fictício a realidade partindo do pressuposto de que a sociedade está perdendo os valores como: paciência, respeito e amor ao próximo. O segundo o texto (Fig. 2) tem como título “Moto que foram roubadas na cidade de Timon” inferimos que diante das dificuldades que vive a população, no diz respeito, a segurança, compreensão do outro, o amor ao próximo o discente explorou as situações de insegurança que a população vive, refletindo, assim, seu conhecimento acerca da realidade que vivencia no seu cotidiano. Percebemos também a falta de concordância na frase, embora isso não tenha comprometido a comunicação do texto, evidenciando assim, a importância da leitura e escrita no processo de aprendizagem, mas isso só fortaleceu o entusiasmo dos discentes em produzirem os textos para serem divulgados no ambiente escolar observando que (ambos os textos são fictícios).

Diante disso, podemos inferir que o ensino de Língua Portuguesa deve se pautar na prática constante de leitura e escrita, pois pressupõe que com essas práticas a escola pode produzir as formas sociais de leitura e escrita de maneira descontraída. Pois segundo, Kleiman (1995, p. 20) o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é considerado pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Nas imagens que se seguem podemos ver essa introdução no mundo da escrita por meio da produção e socialização de textos em sala de aula.

Fig. 3 e 4: Produções textuais com colagens.



Fonte 3 e 4: Autora/pesquisadora (SILVA, 2008)

Como se pode ver, na Fig. 3, para a confecção do texto os discentes utilizaram recortes de jornal para produzirem textos sobre o gênero notícia. Já a Fig. 4 os alunos socializam suas atividades de produção utilizando o jornal impresso como uma das ferramentas para a produção de textos. Assim, entende-se que, quando atividades dessa natureza são trabalhadas na sala de aula, os discentes podem acrescentar as suas vidas a compreensão de mundo sob o olhar da aprendizagem em ambiente escolar, pois a leitura e a escrita podem ativar as informações antigas sobre um determinado assunto, ambos, por se tratar de elementos da comunicação, leitura e escrita estão associadas ao convívio social. Vejamos o que Riolfi, acrescenta sobre as práticas de leituras:

Defendemos a necessidade de ressignificar as práticas de ensinar e as razões para aprender e escrever nos dias atuais de fazer com que se compreenda a língua escrita não como uma representação da fala, mas como uma ordem distancia de uso da língua: e, principalmente, de que o ato de ensinar a escrever carece de arte e de responsabilidade da parte de quem ensina e de disponibilidade para mudanças da parte de quem aprende. (RIOLFI... [et.al.], 2014, p. 116).

Para tanto, podemos acrescentar que a leitura é um processo que abrange a compreensão e decodificação do cérebro em virtude das experiências de vida do escritor/produtor textual, que a escrita necessita dessa compreensão e decodificação, mas que é, não apenas uma representação sígnica da fala, mas a materialização da memória acionada por um elemento externo (que pode ser a leitura ou outrem) e por meio dos elementos de linguagem correspondente as experiências do indivíduo, suas formas de expressão. Então, objetivou-se que o jornal escolar pudesse ser um

suporte para as formas de expressão dos alunos por meio da produção de textos dos gêneros jornalísticos.

Fig. 5 e 6: Edições dos Jornais Escolares



Fonte 5 e 6: Autora/pesquisadora (SILVA, 2008)

As produções de textos podem possibilitar experiências inovadoras aos alunos, bem como aprimorar qualidades que passam despercebidas como o protagonismo dos discentes, a aptidão para leitura e escrita e outros. Podemos perceber por meio desses jornais representados pelas Fig. 5 e 6 que os alunos demonstraram serem pessoas engajadas com as atividades propostas e que criaram textos formidáveis dentro das limitações das quais se encontravam. Podemos refletir como orienta os parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 54) que:

Formar um leitor competente supõe-se formar alguém que compreende o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos; e saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Se, por um lado o discente é impulsionado a compreender o que lê, podemos considerar a leitura como sendo uma parte essencial na vida do aluno assim como a escrita deve ter a mesma importância, pois a escrita é uma atividade essencial na vida do indivíduo. Podemos assegurar que nas aulas de Língua Portuguesa quando o educador direciona seus alunos a praticarem leituras, essas se tornam um hábito proporcionando reflexões para a prática de escrita. Assim, tanto a escola ganha por ter alunos comprometidos quanto os discentes por acrescentarem

conhecimentos novos todos os dias em suas vidas. Podemos, assim, entender o que nos diz Antunes 2006:

A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimento e, por isso mesmo, não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora em que a gente começa propriamente a escrever. (ANTUNES, 2006, p.168)

Nessa perspectiva, a leitura, a escrita, a dinamicidade nas aulas de Língua Portuguesa são fundamentais no processo de ensino aprendizagem. E, podemos perceber que o ato de escrever é bem mais que, meramente, materialização da fala, mas é a representação de experiências de mundo que são aprimorados com a prática, com absorção de conhecimento, com a leitura e, principalmente, a escrita é uma das formas mais viáveis de materialização e organização de ideias e opiniões.

Considerações

Acreditamos na circulação de jornais no espaço escolar como forma de interação social, letramento e aprendizagem por meio da leitura e escrita de textos. Salientamos ainda, que trabalhar com jornais impressos como proposta de letramento e associar ao cotidiano dos alunos os gêneros textuais como a notícia nas aulas de língua portuguesa contribuem de forma significativa para o protagonismo do educando. Concluímos ainda, que pode possibilitar o gosto pela leitura e escrita de forma a incentivá-los a lerem e criarem suas próprias produções de textos.

Referências

ALVES FILHO, Francisco. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Njkailovitch, 1895-1975. *Estética da criação verbal*. [Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller]. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Coleção Ensino Superior

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, São Paulo: Educ, 1999.

KLEIMAN, B. Angela; MARCUSCHI Bety, [et.al.]. org. Clécio Bunzen, e Márcia Mendonça. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Angela. B. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. *Preciso “ensinar” o Letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel/Unicamp, 2005.

KOCH, Ingedore V., Elias, Vanda M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3 ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Elza Martins. *PORQUE PLANEJAR? COMO PLANEJAR? Currículo, Área, Aula*. 10ª ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1991

RIOLFI, Claudia [et.al.]. *Ensino de Língua Portuguesa*. Coord. Ana Maria Pessoa de Carvalho. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

O tratamento da variação linguística no livro didático do 6º ano à luz da Sociolinguística

Maristela Fernandes Mendes Falcão (PROFLETRAS/UFRPE/UAG)¹

RESUMO

Este trabalho é parte do resultado de uma pesquisa de mestrado, que teve como objetivo geral analisar a abordagem da variação linguística no livro didático de Português destinado ao 6º do Ensino Fundamental, adotado pelo município de Lajedo- PE, fornecido pelo Ministério da Educação, e propor uma formação para professores dessa rede, investigando se os autores tratam a temática sob uma perspectiva da Sociolinguística, apoiados numa teoria dos postulados mais avançados desta ciência. Para tanto, foi selecionada a obra “Português-Linguagens”, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2017), a qual se encontrava no topo da mais distribuída nas escolas públicas do país pelo *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE). Para fundamentar a pesquisa, a análise teve respaldo nos estudos de Bagno (2007, 2010, 2012, 2019), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Faraco (2008), dentre outros. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos da pesquisa bibliográfica e documental, e do tipo pesquisa-ação – devido a seu caráter interventivo. Logo, sua metodologia se ancora em Marconi e Lakatos (2003), Gil (2009), Gerhardt e Silveira (2009). A investigação dos dados demonstrou que a abordagem da variação linguística no livro objeto da pesquisa é falha, superficial e problemática, sem levar o aluno a valorizar e a perceber que o fenômeno é inerente à língua, haja vista a obra ser embasada numa perspectiva teórico-normativa, embora se reconheça as variedades linguísticas, não promovendo, todavia, uma verdadeira pedagogia da variação linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático; Sociolinguística; Variação linguística; Gramática; Pronome.

1 Introdução

O fenômeno da variação linguística é inerente a todas as línguas, tendo em vista que essas, por natureza, apresentam um conjunto de fatores internos e externos à língua. Logo, a realidade linguística do português brasileiro é plural e variável, já que diversas variedades coexistem no nosso idioma, dada a heterogeneidade das línguas. Assim, em decorrência desses aspectos descritos, bem como da extensão territorial do Brasil, temos uma diversidade linguística no país que revela as nossas características plurilinguísticas.

Assim, perante a essa circunstância, faz-se necessário que a escola se desarme da noção de língua homogênea. A ideia de que a língua é um sistema uno e homogêneo foi cristalizada na memória social por meio de índices como a norma e a gramática, por exemplo, que empurraram as diferenças presentes na fala para o centro das preocupações da linguística. Portanto, cabe à escola o dever de desconstruir o mito da homogeneidade, assumindo uma postura realista perante a diversidade linguística, para que se combata também o preconceito linguístico.

Logo, partindo da constatação da pluralidade e da heterogeneidade da língua, e em função de um público que passou a frequentar as salas de aula ter se tornado mais heterogêneo em decorrência dos movimentos migratórios, o tema da variação linguística deve se fazer presente no

¹Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns. É professora das Secretarias de Educação dos municípios de Lajedo-PE e Garanhuns-PE.

âmbito escolar, devendo a escola ser um ambiente de reconhecimento e valorização da variação, passível de observação sistemática, e de reflexão no que diz respeito aos usos e fatores da língua para o desenvolvimento linguístico do educando.

Deste modo, o Livro Didático (doravante LD) deve estar adequado e sintonizado com as orientações oficiais e com as exigências do Programa Nacional do Livro e do Material Didático² (a partir de agora PNLD), e em consonância com os avanços sobre os estudos da língua e da linguagem. Portanto, espera-se que a abordagem da variação linguística nas obras didáticas destinadas ao aluno, uma vez que estas, na maioria das vezes, são as ferramenta mais acessíveis a que o aluno tem à sua disposição, deva ser autêntica e alicerçada com base na teoria Sociolinguística e que preze pelo respeito às diferenças, ampliando o repertório linguístico do educando e o seu letramento.

Diante do exposto, intentou-se investigar como a variação linguística é explorada/didatizada no livro didático “Português Linguagens”, destinado ao 6º ano, observando se a temática é abordada como um *continuum*. Isso significa que a investigação foi subdividida em três etapas: i) investigamos como se deu o tratamento da variação em seção destinada ao conteúdo; ii) averiguamos se a abordagem do fenômeno perpassou pelos demais conteúdos gramaticais; iii) analisamos o conteúdo do pronome, dada a sua alta variabilidade.

2 A Sociolinguística Variacionista: contribuições para o ensino da variação linguística

A Sociolinguística Variacionista tem como um dos maiores contribuintes o linguista americano William Labov, com suas pesquisas e estudos voltados sobre a língua e a sociedade. Consolidada nos anos 1960, nos Estados Unidos, o pressuposto primordial desse campo de pesquisa é que todas as línguas naturais humanas se caracterizam pela heterogeneidade e variabilidade. “Partindo da noção de heterogeneidade, a Sociolinguística afirma que toda língua é um feixe de variedades” (BAGNO, 2007, p. 47). O autor acrescenta que:

O objetivo central da Sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social. Língua e sociedade estão indissoluvelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influenciando a outra, uma constituindo a outra. (BAGNO, 2007, p. 38).

²O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou os programas relacionados a livro. Dessa maneira, o PNLD passou a significar Programa Nacional do Livro e do Material Didático, visto que o programa, além das obras didáticas, passou a disponibilizar obras pedagógicas, literárias entre outros materiais de apoio à prática educativa. O documento pode ser acessado no sítio: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em: 28 de Ago 2019.

Esse campo de estudo tem se destacado por oferecer uma concepção de língua que se opõe à noção tradicional de uma língua unificada. De acordo com Bagno (2007) foi somente a partir dos anos 1960, aqui no Brasil, em decorrência da “democratização” do ensino, a qual trouxe à escola alunos de vivências diversas, que houve uma mudança considerável no ensino-aprendizagem de língua materna.

Como o ambiente escolar é formado por falantes de ambientes socioeconômicos distintos e com pessoas de várias características sociais e culturais, o ensino de Língua Portuguesa deve levar em conta essa diversidade linguística e a variação que existe na nossa língua, para que o professor favoreça ao aluno o conhecimento da influência sociocultural na língua, combatendo o preconceito linguístico, a discriminação e a exclusão social com a língua.

3 A Sociolinguística Educacional

A Sociolinguística Educacional, subárea da linguística, ocupa-se dos vários fenômenos da variação linguística que ocorre no Português Brasileiro (PB), uma vez que todas as línguas apresentam variação em todos os níveis da língua, como também nos fatores extralinguísticos. Inaugurada por Bortoni-Ricardo (2005), a área se propõe a tratar dos fenômenos da variação linguística que ocorre no PB a partir de uma análise teórico-prática, verificando as implicações dos vários fenômenos no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Segundo a pesquisadora, o estudo e o conhecimento a respeito desse campo pode contribuir com a qualidade do ensino de língua materna, uma vez que ele se debruça sobre a realidade linguística dos seus falantes, levando em consideração os fatores internos e externos à língua.

Ante esse quadro, surge a proposta de uma pedagogia culturalmente sensível, que tem como objetivo “criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128). A implementação dessa pedagogia é atenta aos saberes dos alunos e à heterogeneidade cultural e linguística deles, e encaminha o professor a adotar uma prática que seja embasada na reflexão, conscientizando-os a valorizar as diferenças linguísticas.

Para desempenhar essas tarefas em sala de aula, Bortoni-Ricardo (2004-2005), assentada nos avanços teóricos da sociolinguística, oferece um modelo que foi criado para a análise sociolinguística do Português Brasileiro (PB) a partir da adoção de três *continua*, como se fossem linhas imaginárias, a constar: (i) contínuo rural-urbano; (ii) contínuo oralidade-letramento (iii) contínuo monitoração-estilística.

4 Ensino de gramática na escola: das regras para o uso ou do uso para as regras?

O ensino gramatical que acontece dentro do contexto escolar tem sido movido pelas regras normativas por meio das gramáticas normativas, claro. Aliás, elas são entendidas como instrumentos padronizadores e normativos desde a constituição dos Estados Centrais Modernos, de acordo com Faraco (2008). Portanto, propõem-se a normatizar a linguagem, descrevendo e prescrevendo superficialmente as variedades linguística das classes dominantes, num esforço de ensiná-las àqueles que empregam outras normas, proscrevendo as variedades vilipendiadas.

Dados de pesquisas³ a respeito de como se encontra o ensino de gramática têm mostrado que as aulas de Português giram em torno da nomenclatura, da regra, do conceito, da classe gramatical e da norma, com grande concentração no uso de metalinguagem e, conseqüentemente, com foco na norma-padrão, em detrimento de um ensino descritivo de boa qualidade, de reflexão acerca da língua (que envolva o debate sobre a variação e a mudança das línguas).

Diante desse contexto, a gramática da qual a escola dispõe serve para o ensino daqueles usos que são recomendáveis. Em contrapartida, os usos que não são recomendáveis, embora sejam completamente aceitos pelos estudos sociolinguísticos, são considerados degradantes, feios, incorretos e inaceitáveis pela escola e pelos compêndios gramaticais.

Porém, estudar os temas gramaticais para que o aluno reconheça e reflita sobre as categorias gramaticais só fará sentido se for de maneira contextualizada, sistemática e funcional, por meios das mais diversas fontes de textos, que devem ser autênticos, reais, falados e também escritos.

5 O sistema pronominal no livro didático: quadro estanque x quadro real⁴

Para descrever certos aspectos linguísticos, a gramática normativa se distancia muito no tempo em relação à escrita e aos usos autênticos da língua. Em se tratando da categoria gramatical e variável como é o pronome, por exemplo, a maioria dos livros didáticos apresenta uma abordagem que se encontra distante do quadro pronominal mormente do português brasileiro atual.

De modo geral, os compêndios gramaticais apresentam a definição do pronome como aquelas “palavras que substituem o substantivo e representam as pessoas do discurso”

³ Neves (2001), por exemplo, desenvolveu uma pesquisa com vários grupos de professores no Estado de São Paulo para investigar o que estava sendo ensinado nas aulas de gramática. Mais informações sobre esse levantamento podem ser encontradas no livro Gramática na Escola.

⁴ Aqui, traremos algumas considerações a respeito dos pronomes pessoais no LD, uma vez que faremos nesse trabalho um recorte dessa “classe” de palavras, dado os limites de um artigo.

(CEGALLA, 2010, p. 180). Essa definição mostra um afincamento nos postulados tradicionais porque restringe os pronomes a substituir e acompanhar nomes, sem distinção de “classe”. A esse respeito, Bagno (2012) explica que os pronomes de 1ª e 2ª pessoas do discurso não se encaixam nessa definição tradicional, a qual deveria ser descartada para sempre, nas palavras dele.

Em relação ao quadro pronominal apresentado nos livros didáticos, o que impera é um quadro estanque. Abaixo, Bechara (2009), em sua *Moderna Gramática Portuguesa*, apresenta o quadro dos pronomes nominais da seguinte maneira:

Quadro 1- pronomes pessoais

PRONOMES PESSOAIS RETOS		PRONOMES PESSOAIS OBLÍQUOS	
		átonos (sem prep.)	tônicos (c/ prep.)
Singular:	1ª pessoa: <i>eu</i>	<i>Me</i>	<i>Mim</i>
	2ª pessoa: <i>tu</i>	<i>te,</i>	<i>Ti</i>
	3ª pessoa: <i>ele/ela</i>	<i>lhe, o, a, se</i>	<i>ele, ela, si</i>
Plural:	1ª pessoa: <i>nós</i>	<i>Nos</i>	<i>Nós</i>
	2ª pessoa: <i>vós</i>	<i>Vos</i>	<i>Vós</i>
	3ª pessoa: <i>eles/elas</i>	<i>lhes, os, as, se</i>	<i>eles, elas, si</i>

Fonte: Bechara (2009, p. 164).

Porém, tal modelo de quadro pronominal com essa típica lista, arcaico e descontextualizado, que ainda vigora na maioria dos livros didáticos, já não corresponde de fato à realidade dos usos nem de Portugal e muito menos do Brasil. O simples fato de Bechara (2009) optar por incluir o *vós*, “pronome que não é usado em nenhum lugar do mundo onde se fala português há, no mínimo, trezentos anos” (BAGNO, 2010, p. 206), denuncia o apego à uma prática de classificações acolhida na normatividade.

Isso mostra que os compêndios e os livros didáticos, de modo geral, não levam em consideração as vastas pesquisas realizadas pelos sociolinguistas sobre o PB como, por exemplo, o Projeto Norma Urbana Culta (NURC), iniciado em 1969. Logo, o quadro artificial e solidificado no tempo, apresentado na perspectiva tradicional, não dá conta dos usos efetivos e autênticos do PB contemporâneo. Em outras palavras, as gramáticas normativas e os livros didáticos fecham os olhos para todo o saber acumulado sobre o PB, teimando em prescreverem um quadro pronominal estanque, sem apresentar as formas “inovadoras”.

6 Procedimentos metodológicos/caracterização da pesquisa

Tratou-se de uma pesquisa de caráter essencialmente qualitativo acerca da análise dos dados, uma vez que nossa pesquisa buscou investigar como é feita a abordagem no que concerne à variação linguística no livro didático “Português Linguagens”, destinado ao 6º ano, cuja responsabilidade é dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Na abordagem qualitativa, de acordo com Deslauriers (1991, p. 58 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32), “o objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações”.

Em relação às técnicas, a metodologia adotada para esse trabalho se fundamenta nos pressupostos da pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002, p. 44), “os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência”. Outra técnica utilizada foi a da pesquisa documental, tendo em vista que o próprio LD que foi analisado se configura como um documento.

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica foi sustentada numa revisão de literatura de Bagno (2007, 2010, 2012, 2019), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Faraco (2008), dentre outros, que deram suporte para a análise do tratamento da variação linguística no nosso objeto de pesquisa.

6.1 categorias de análise

A investigação foi subdividida em três etapas, conforme já tratada na introdução. Para tanto, nos servimos de uma série de questões para a análise dos dados, baseadas em dois roteiros: um elaborado por Bagno (2007) e outro elaborado por Lima (2016), uma espécie de instrumento confeccionado pelos autores para ajudar aos pesquisadores interessados por esse tipo de pesquisa. As categorias de análise/questões norteadoras foram organizadas assim:

Quadro 2 – Categorias de análise

QUESTÕES MOTIVADORAS
1. Qual o conceito de variação adotado pelo livro?
2. No geral, os fenômenos linguísticos abordados se mostram coerentes com realidade a linguística do PB?
3. O livro discute as diferentes normas do português brasileiro?
4. A terminologia utilizada no que se refere aos conceitos relacionados à variação linguística se adéqua aos padrões científicos ao mesmo tempo que é acessível ao aluno?
5. O LD apresenta a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?

6. A variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada?

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

7 Apresentação geral do livro “português linguagens”

O livro didático analisado neste trabalho faz parte da coleção “Português Linguagens”, dos autores Cereja e Magalhães (2015). Composta por quatro volumes, os quais são destinados ao 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, a coleção foi adotada para o triênio subsequente, 2017, 2018 e 2019 pelo município de Lajedo-PE.

O livro é composto por quatro unidades e cada unidade conta com quatro capítulos. O último dos capítulos é chamado de **Intervalo** e apresenta um projeto envolvendo toda a turma. De modo geral, tais capítulos são estruturados em seções e suas subdivisões, em conformidade com os eixos de ensino a seguir: a) eixo da leitura (**estudo do texto**); b) eixo da escrita (**produção de texto**); eixo da oralidade (**trocando ideias**); d) eixo dos conhecimentos linguísticos (**a língua em foco**)⁵.

Dentro do tópico conceituando, há a subseção **Exercícios**, em que se propõe ao aluno, por meio de atividades, o reconhecimento do conteúdo gramatical estudado/observado em cada categoria gramatical. Já os boxes, embora não sejam considerados uma seção, conforme explicado no Manual do Professor, apresentam grande importância dentro da obra.

Segundo o Manual, a seção **a língua em foco** busca contextualizar o ensino de gramática, alterando o enfoque tradicional dado à gramática, redimensionando-o, incluindo noções de grande importância como semântica, variedades linguísticas, variações de registro, dentre outras.

Foi nesse sentido que investigamos se a abordagem da variação tratada no livro pelos autores apresenta uma reflexão que conduza o estudante a valorizar as diversas variedades, ampliando o seu repertório linguístico nas diversas situações de uso da língua.

7 Livro “Português Linguagens”: o tratamento da variação em seção exclusiva

Para investigarmos a análise⁶ da variação linguística no livro didático “Português Linguagens” nos munimos de algumas categorias de análise. Para a análise desta primeira etapa, nos norteamos nas questões 1 e 4 do *quadro 2*.

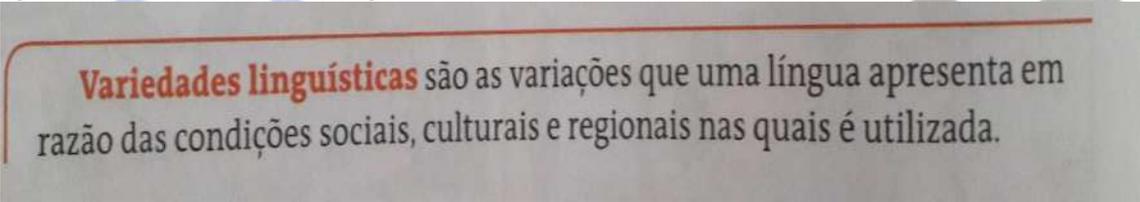
⁵ Nossa investigação foi concentrada na seção exclusiva designada ao tema da pesquisa, **a língua em foco**.

⁶ Aqui traremos um pequeno recorte de nossa pesquisa, a qual foi bastante extensa, haja vista termos trazido imagens, trechos e atividades à exaustão na dissertação.

No que diz respeito ao tratamento da variação linguística, o conteúdo é sistematizado no capítulo 2, “pato aqui, pato acolá”, da Unidade 1 “no mundo da fantasia”, na seção “a língua em foco” que se subdivide em quatro tópicos: “construindo o conceito”, “conceituando”, “na construção do texto” e “semântica e discurso”.

Para tratar das variedades linguísticas, Cereja e Magalhães (2015) introduzem a temática tendo como suporte uma tirinha. Mais adiante, no tópico “conceituando”, na página 40, subdivido em três subtópicos “norma-padrão e variedades de prestígio”, “variação linguística e preconceito social” e “falar bem é falar adequadamente”, os autores explicam que “como nosso país é muito grande e desigual, [...] é natural que a língua portuguesa sofra variações, que constituem as **variedades linguísticas**” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 40, grifos dos autores). Finalizando o tópico, eles conceituam variedades linguísticas assim, conforme podemos observar na figura abaixo:

Figura 1 – Conceito das variedades linguísticas



Variedades linguísticas são as variações que uma língua apresenta em razão das condições sociais, culturais e regionais nas quais é utilizada.

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 40)

Segundo Cereja e Magalhães (2015), as variações são resultantes de localização geográfica, bem como decorrentes de fatores como idade, profissão e grau de escolaridade. É necessário ressaltar que nesse tópico os autores perderam uma oportunidade de explicar que o fenômeno da variação linguística é inerente a todas as línguas naturais humanas, visto que a língua é “intrinsecamente **heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução**” (BAGNO, 2007, p. 36, grifos do autor). Destarte, não houve nenhum esforço para aprofundar o tema.

Prosseguindo com a análise, bem mais adiante, para explicar os conceitos de adequação e inadequação na linguagem, os autores do LD, nesse último subtópico, utilizam uma tira⁷ de Adão Iturrusgarai, publicada na Folha de S. Paulo em 13/08/2005. Segundo Cereja e Magalhães (2015, 280), “os gêneros fazem parte de nossa realidade linguística” [...]. Logo, retirá-los da realidade concreta do estudante para transformá-los em objeto de estudo exige observar o desenvolvimento dos alunos no que se refere às suas capacidades de linguagem. Vejamos na figura 2 abaixo:

⁷ Gênero que se repete bastante para o tratamento do tema.

Figura 2 – Falar bem é falar adequadamente



Fonte: Cereja e Magalhães, (2015, p. 41).

Podemos reparar que os pais da personagem estavam indo a um casamento e estavam vestidos adequados de acordo com as convenções sociais para o evento: o homem usava terno e gravata, e a mulher vestido e sapato de salto, como manda o “figurino”, enquanto a roupa escolhida por Zezo não se adequava à ocasião, uma vez que ele se trajava de bermuda, camiseta e um boné virado para trás, o que causou um desconforto aos pais dele quando o viram. O humor da tira concentra-se no último quadrinho, quando o filho acrescenta uma gravata ao “look”, piorando ainda mais a combinação, vestido de forma “inadequada” para a cerimônia.

Com essa tira, Cereja e Magalhães (2015) pretendem expor os conceitos de adequação e inadequação, fazendo uma analogia à linguagem. Em suma: falar a língua é como se vestir. O falante precisa adequar a linguagem à situação de comunicação, contexto no qual esteja inserido, tal qual o uso das roupas para as diversas ocasiões. “Em situações mais formais, empregamos uma variedade linguística mais formal e próxima da norma-padrão. Em situações informais, empregamos igualmente uma variedade linguística informal, sem a rigidez das regras da norma-padrão” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 42).

Posteriormente à leitura do gênero, o estudante responderá a duas questões relacionadas a ele. As devidas questões se limitam a questionar apenas sobre a formalidade e a informalidade das roupas usadas pelos personagens, não trazendo, entretanto, quaisquer questões sobre ambos os atos, ou seja, aos modos de falar e de vestir, que levasse o aluno a fazer um paralelo com a linguagem, mesmo após a explicação dada. Os autores advogam de maneira explícita que empregamos a língua de acordo com a situação de comunicação e que todas as variedades linguísticas têm seu valor e importância. É curioso notar que não há dados, no livro, que justifiquem essa afirmação de nenhuma forma, além das poucas informações que venham comprová-la de maneira clara. Desse modo, o estudante/leitor não sabe o porquê de todas as variedades linguísticas terem valor e importância. Por fim, arrematam os conceitos dizendo que “saber usar

bem uma língua significa saber empregar a variedade linguística mais adequada a cada situação” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 42).

Após essa análise de natureza mais teórica é possível concluir que os autores sustentam que a língua varia e trabalham o conceito de variação de forma explícita chamando atenção para o fato de que a língua portuguesa sofre variações decorrentes das diferenças de lugar e regional, da escolaridade e da classe social, da oralidade e da escrita, das diferenças históricas, da formalidade e da informalidade e das gírias. Ao mostrarem preocupação com língua, falantes e variedades, essas referências indiciam que o conceito adotado por Cereja e Magalhaes (2015) acerca da variação tem como base uma concepção sociolinguística quantitativa. São várias as terminologias mobilizadas explicitamente pelos autores, que as empregam conforme as teorias sociolinguísticas e as utilizam de forma didática, explicando-as quando necessário, uma vez que aquelas são usadas para a conceituação de determinados conteúdos relacionados à variação linguística.

8 Uma análise da sistematização da variação linguística nos demais conteúdos gramaticais

Prosseguindo com a nossa análise, nessa segunda etapa passeamos de forma geral pelos demais componentes gramaticais com o intuito de verificar se as questões relativas à variação é retomada em muitos deles, principalmente nos fenômenos linguísticos estigmatizados, como é o caso dos pronomes. Para tal, são as questões norteadoras, 2 e 6 do *quadro 2*, que nos ajudarão a responder tais questionamentos.

Assim, genericamente, os conteúdos gramaticais contemplados nesta edição são: linguagem, variedades linguísticas, texto e gêneros do discurso, substantivo, adjetivo, artigo, numeral, pronome e verbo. Uma vez que não cabe nos limites desse artigo abordar todos os conteúdos ora expressos, discutiremos, de modo geral, apenas alguns deles.

No conteúdo dos adjetivos, por exemplo, a variação não é retomada e as questões são mais voltadas para a metalinguagem. Elucidamos que não é proibido empregar terminologia, ou melhor, usar a metalinguagem como um fim em si mesmo. O problema é a perspectiva transmissiva em que é utilizada na maioria das atividades. Em outro tópico, porém, encontramos duas atividades de cunho epilinguístico, em que é solicitado ao aluno que este indique as expressões empregadas que produzem o efeito de sentido desejado naquela situação. Esse tipo de atividade leva o aluno a perceber que as escolhas linguísticas são quase sempre as responsáveis pela construção de sentido e não são feitas aleatoriamente, ou seja, ao acaso, para atingir o sentido pretendido pelo autor.

Nos conteúdos dos verbos e do pronome, por sua vez, a abordagem da variação é limitada a pequenas notas em boxes sobre as formas inovadoras, por exemplo, como é o caso de uma “observação” acerca do “pronome de tratamento ‘você’ que vem sendo empregado no lugar do pronome reto ‘tu’ (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 241). Em nenhuma atividade, portanto, o tema é retomado.

Portanto, ainda que os autores aleguem que o estudo da gramática abranja tanto aspectos da gramática normativa, quanto da reflexiva, prevalece uma maior dedicação às categorias gramaticais pelo olhar da normatividade, não promovendo uma abertura para a variação de forma expressiva. Logo, não há amplo espaço para essas num contexto macro, vistas em um panorama mais reflexivo, de modo a provocar a reflexão linguística no aluno, vindo a ampliar as variadas possibilidades de uso da língua, não atendendo, assim, por completo, aos nossos questionamentos nessa pesquisa, com a análise dos fenômenos linguísticos. Os conceitos ainda são ancorados numa matriz de tradição gramatical com suas nomenclaturas oficiais.

Os fenômenos gramaticais não são abordados no manual didático em coerência com a nossa realidade linguística. O que vimos foi um tratamento dos estudos gramaticais muito mais próximos do português europeu, principalmente no conteúdo do pronome. Por fim, verificou-se que a obra didática aborda o fenômeno da variação linguística em uma seção destinada a esse fim, já que o tema vem dentro de unidade maior. Nas demais partes do livro não há retomada da variação. Encontramos pouquíssimas questões e alguns boxes que tentam recuperá-la, e outras questões com destaque para a norma-padrão.

9 Pronome: uma categoria gramatical variável

Nessa última etapa, analisamos um recorte da “classe” dos pronomes que é empreendida no LD de forma profundamente conservadora na teoria gramatical normativa, mostrando que essa permanece vigorosa no decorrer dos séculos. Assim, as duas questões restantes do roteiro, 3 e 5 do *quadro 2*, fecharam a nossa investigação.

O conteúdo pronominal vem no primeiro capítulo da unidade 4 e apresenta quatro subtópicos. Para a construção do conceito os autores têm como suporte uma fábula. Em seguida, eles trazem seis tipos de pronomes, classificando-os como pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos.

Assim, os autores, numa perspectiva bastante gramaticeira, apresenta o seguinte quadro dos pronomes pessoais que vigora na maioria dos livros didáticos. “Eis os pronomes pessoais de nossa língua” (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 212).

Figura 3 – Quadro dos pronomes pessoais

PRONOMES PESSOAIS		
	Retos	Oblíquos
1ª pessoa do singular	eu	me, mim, comigo
2ª pessoa do singular	tu	te, ti, contigo
3ª pessoa do singular	ele(a)	o, a, lhe, se, si, consigo
1ª pessoa do plural	nós	nos, conosco
2ª pessoa do plural	vós	vos, convosco
3ª pessoa do plural	eles(as)	os, as, lhes, se, si, consigo

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 212).

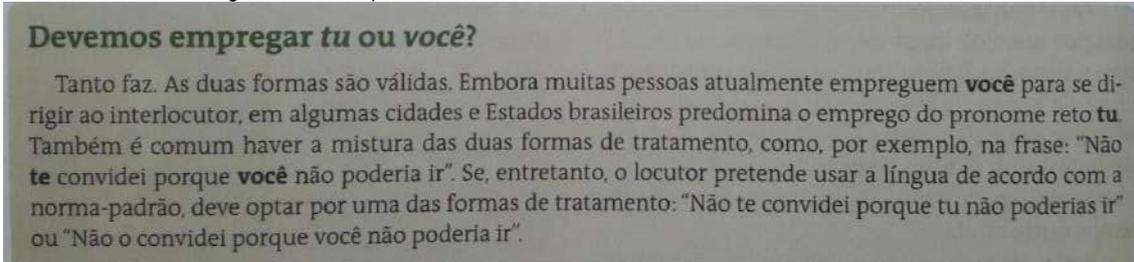
Observemos que o livro didático apresenta o quadro pronominal enfatizando as três pessoas do discurso no singular e no plural. Vejamos que na figura acima não há separação da tríade de pessoas, ou seja, sendo redundante, todas são pessoas. Porém, Benveniste (1995) em seu ensaio “A natureza dos pronomes”, faz uma crítica sobre o hábito de se considerá-los como “formando uma mesma classe, formal e funcionalmente” (BENVENISTE, 1995, p. 277). A conclusão a que ele chegou é explicada em decorrência de que em um intercâmbio verbal, em uma situação linguística, a noção de pessoa pressupõe o locutor e o interlocutor: apenas duas pessoas. Logo, a “terceira pessoa está fora deste eixo dialógico” (LOPES, 2018, p. 108), caracterizando-se, portanto, como a não-pessoa, quer seja do singular, quer seja do plural. Ademais, Bagno (2019) acrescenta que, “me”, “te”, “nos”, por exemplo, não são “pronomes”, porém índices pessoais do caso oblíquo.

Portanto, trazer um quadro que já “se alterou profundamente ao longo da história de nossa língua” (BAGNO, 2010, p. 220), o qual não inclui as formas “você”, “vocês” e “a gente”, é negligenciar e reduzir o ensino de língua a uma língua invariável, estanque e homogênea, que não condiz com a realidade concreta dos usos do PB, o que corrobora para um estudo baseado exclusivamente na tradição. Portanto, uma concepção teórica, infelizmente, que se assume em não reconhecer as formas inovadoras, ainda que tragam um boxê, com algumas ponderações sobre o assunto.

No entanto, é decente e digno que os alunos sejam levados a perceberem que os pronomes do PB ocorrem na nossa língua materna tal qual eles reconhecem, diante de uma postura de ensino que considere os preceitos sociolinguísticos, de maneira paralela ao obsoleto e incompleto quadro pronominal contido no LD. Em síntese, “defende-se a apresentação do que é *normal, usual e frequente* no PB”, sem perder de vista o que está disponível na nossa literatura, na nossa língua, na nossa história” (LOPES, 2018, p. 116, grifos do autor).

Para finalizar a classificação dos pronomes pessoais há um boxe em que os autores alertam o estudante a respeito da expressão mistura de tratamento, quando se deveria tratar da mudança linguística, em relação às formas coexistentes “tu” e “você”, já que a norma-padrão não acolhe o emprego dos índices de pessoa à escolha do falante. Observemos na figura 4.

Figura 4 – Boxe para esclarecer sobre a mistura das formas de tratamento



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 214).

Como é possível ver, o fanatismo pela tradição gramatical rotula as combinações do exemplo no boxe acima de mistura de tratamento num mesmo enunciado, reforçando apenas uma atitude preconceituosa que não tem base científica alguma, na medida em que tolhe a liberdade dos falantes em seus usos linguísticos autênticos. Reiteramos mais uma vez que o quadro dos pronomes se reorganizou porque, no curso natural da língua, há mudanças e, em razão dessa condição, seria praticamente inconcebível estarmos falando a mesma língua após mais de 500 anos, depois de a língua portuguesa de Portugal ter se instalado em nossas terras.

Por incrível que pareça, esse mesmo boxe já esteve presente numa obra dos autores aprovada pelo PNLD/2008, a qual foi alvo de análise por Bagno (2010) quando esse empreendeu um projeto de pesquisa de LD. Registramos, portanto, que após sete anos, exatamente com as mesmas palavras, salvo o termo que naquela obra foi usado variedade padrão, e, nesta, norma-padrão, Cereja e Magalhaes (2015) sustentam o mesmo discurso. O pesquisador critica as artificiais frases elaboradas para sistematizar o conteúdo ao analisá-las sob a frequência de uso das formas postas em xeque. Segundo ele, as opções de frases oferecidas apresentam probabilidade de ocorrência baixíssima no PB atual.

Assim, infelizmente, em “Português Linguagens”, Cereja e Magalhães (2015) não dão guarida para as diferentes normas do PB, abrindo mão de uma excelente oportunidade de discussão e reflexão com os alunos no livro em questão a respeito da riqueza de possibilidade de uso que a língua oferece aos falantes. Insistimos que as normas prestigiadas necessitam ser ensinadas nas escolas, o que não é permitido é uma abordagem danosa das regras e normas que já se encontram implantadas na gramática do PB. Os autores jogaram fora ótimas oportunidades

de discutir as preferências e tendências de certas formas linguísticas na abordagem do conteúdo pronominal.

Ademais, de modo geral, notamos que o livro não retoma questões referentes à variação linguística, em especial na abordagem daqueles ditos fenômenos linguísticos estigmatizados, mostrando, pois, um caráter de língua “homogênea, uniforme e estável” (BAGNO, 2010, p. 295), reforçando, sobremaneira, o imaginário popular de língua escoreita, pura e exemplar que recobre a norma-padrão, falada por bons usuários da língua e que deve ser seguida por todos, desfazendo todo o discurso feito a respeito da variabilidade da língua em seção exclusiva. Dito de outra forma, a variação é reconhecida, porém é abandonada ao longo do livro, pois o que vale mesmo é a norma-padrão.

Diante do exposto, de maneira geral, Cereja e Magalhães (2015) mostraram que adotam a concepção da sociolinguística variacionista, empregam as terminologias de acordo com as teorias sociolinguísticas, tratam o fenômeno da variação linguística de forma pontual, na seção “a língua em foco”, abordam os fenômenos linguísticos mais próximos do paradigma do PE, não abrindo a discussão para as diferentes normas do PB, especialmente no conteúdo pronominal, e parecem incluir o tema simplesmente para que o LD entre na lista das obras que serão aprovadas no PNLD, haja vista a variação vir em uma seção em que se aborda especificamente esse tema.

Considerações finais

A análise apontou que a abordagem da variação linguística ainda acontece de maneira problemática e confusa, sobretudo pelo forte apego a um ideal de língua homogênea e conservadora que não corresponde as verdadeiras normas urbanas de prestígio, tendo em vista que os autores tomam o tema da variação linguística não como assunto obrigatório, mas apenas como um critério exigido pelo Ministério da Educação (MEC), já que as atividades propostas são tratadas de modo superficial, embora o livro reconheça as variedades linguísticas e em nenhum momento as discriminem ou as subjuguem em detrimento da norma-padrão. Assim, vimos que na obra há um predomínio de uma abordagem basicamente transmissiva sem que leve o aluno à perspectiva reflexiva, logo há muito que aprimorar em relação ao tratamento da temática.

Nesse estudo, ainda, observamos que a postura teórico-metodológica a qual influencia o LD provém dos compêndios gramaticais de cunho mais conservador, quando pudemos fazer um paralelo entre o que dizem as vastas pesquisas realizadas pelos sociolinguistas sobre o PB, com o que defendem os ditos compêndios, e o que encontramos no manual, de fato.

Após toda a análise, depreende-se que o livro didático não pode ter uma abordagem da variação linguística de modo superficial. Negligenciar o assunto é negar a formação do aluno e

sua participação social pela língua. O docente também deverá se responsabilizar em ser um estudioso das questões linguísticas e lançar novos olhares para os estudos desenvolvidos sobre a língua e a linguagem, para que possa ir além do que lhe é proposto no livro didático. Por fim, sugerimos que para um bom trabalho com o livro didático, o professor utilize o recurso como um meio, e não como um fim.

Referências

- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Gramática, pra que te quero?: os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português**. Curitiba: Amayrá, 2010.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, Marcos. **Objeto Língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 261 p.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BEVENISTE, Émile. A natureza dos pronomes. In: BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995, p. 277-283.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010. 693 p.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens, 6º ano**. 9.ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- GERHARDT, Tatiana Engel, SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa / coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 15. Nov. 2018.**
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de M. Bagno; Scherre, M. M. P; Cardoso, C. R. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- LIMA, Ricardo Joseh. Variação Linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, Marcos Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 115-131.
- LOPES, Célia Regina. Pronomes pessoais. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 115-119

Sujeito oculto e sujeito indeterminado como recurso pragmático-discursivo na charge.

Ranna Katianny dos Santos Rodrigues¹
Orientador: Manassés Morais Xavier²

RESUMO

Inspirando-se na ausência de exercícios de sintaxe que contemplem uma abordagem reflexiva da língua, o presente trabalho centra-se na criação de uma atividade que integra noções de texto, gênero e gramática e que contempla o sujeito oculto e o sujeito indeterminado como recurso pragmático-discursivo na charge. Dessa maneira, objetivamos, aqui, focar na análise das questões referentes à leitura e análise linguística, que auxiliam na compreensão dos exemplares do gênero trabalhado. Nesta feita, utilizamos a concepção de língua defendida por Backtin em GARCEZ (1998), a concepção de gramática descritiva a partir dos estudos de TRAVAGLIA (2000) e o modo de leitura apresentado por KLEIMAN (2002). Além disso, trazemos como filiação teórica, gramáticos tradicionais e funcionalista, para melhor abordar o conteúdo de sintaxe das questões. São eles: CEGALLA (2008), CUNHA E CINTRA (2016) e CASTILHO e ELIAS (2011). Acreditamos que a atividade criada oferece aos alunos uma abordagem reflexiva/interativa da língua e contribui para uma perspectiva construtivista da aprendizagem.

PALAVRA-CHAVE: Sujeito oculto; Sujeito indeterminado; Pragmático-discursivo; Charge.

1 Introdução

“Sintaxe é um sistema de regras que presidem a disposição das palavras na frase e regem as alterações a que estão sujeitas em virtude das relações que contraem umas com as outras” (AZEREDO, 2015, p.198).

Embora a sintaxe seja uma das partes da gramática mais importante, baseando-se em pesquisas e experiências acadêmicas e profissionais, podemos perceber que até mesmo nas gramáticas tradicionais o espaço da sintaxe é muito reduzido. Além disso, há uma carência de exercícios de sintaxe que integrem as noções de texto, gênero e gramática e que ofereçam aos alunos uma abordagem reflexiva da língua, na maioria dos casos vemos atividades que se baseiam em meras classificações e se utilizam dos gêneros textuais como pretextos para apenas estudar gramática tradicional.

Nesse sentido, é fundamental que os professores de Língua Portuguesa, tanto em formação como em exercício profissional, possam elaborar propostas de atividade de sintaxe que considerem a linguagem como forma de interação entre sujeitos sociais, não se trata de entender a língua como um objeto, mas, como uma forma de ação, um modo de vida social, no qual a

¹ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: k.rodrigues69@hotmail.com

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba ((PROLING/UFPB). E-mail para contato: manassesmxavier@yahoo.com.br

situação da enunciação e as condições discursivas são determinantes de sua função, significado e interpretação.

Devemos visar atividades que trabalhem a gramática a serviço do texto (Marcuschi, 2002), atividades sócio discursivas, ou seja, que contemplem gêneros textuais, entendidos como representantes concretos da língua em movimento pelas mais diversas esferas humanas. Dessa forma, partiremos da perspectiva sócio interacionista que entende a leitura como uma prática social que remete a outros textos e a outras leituras, o texto como um intertexto e o leitor e o autor como agentes sociais. Além disso, consideramos o conceito de análise linguística apresentado para os professores com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Língua Portuguesa em 1998.

Assim, o objetivo deste trabalho reside, pois, na análise da atividade em apêndice que por sua vez, visa integrar as noções de texto, gênero e gramática e oferecer aos alunos uma abordagem reflexiva da língua partindo do estudo do sujeito oculto e do sujeito indeterminado na construção do texto, neste caso, da charge. Aqui é de suma importância destacar que não estamos negligenciando o ensino da Gramática Normativa, mas, sugerindo para os profissionais da Língua a abordagem dos conteúdos gramaticais a partir dos usos linguísticos e da reflexão do aluno enquanto agente ativo no processo de resolução da leitura, interpretação e análise linguística.

O presente artigo foi dividido em duas seções, além da presente introdução. A primeira diz respeito a uma revisão literária que aborda o conteúdo de sintaxe contemplado na atividade criada, o sujeito oculto e o sujeito indeterminado. Em seguida, apresentaremos a análise da atividade em apêndice que além de considerar os aspectos imersos no exercício nos fornece de forma detalhada o seu contexto de produção.

Nesse sentido, refletindo sobre a atividade, no que envolve os recursos de sintaxe em função da leitura dos textos, selecionamos alguns gramáticos que discorrem sobre tipos de sujeito e descrevemos a seguir seus métodos, desde o mais tradicional a visão funcionalista da língua.

2 O sujeito oculto e o sujeito indeterminado, do tradicional ao funcionalista

De acordo com a Gramática Tradicional, o sujeito pode ser classificado de diversas formas. Nesta feita, porém, teremos como foco de pesquisa o sujeito oculto ou determinado e o sujeito indeterminado ou inexistente.

A *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* (Cegalla, 2008) liga-se à concepção tradicional e normativa da língua. É vista como um meio de disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal da expressão oral e escrita, sem considerar as variedades linguísticas.

Para Cegalla (2008), sujeito é o ser do qual se diz alguma coisa. É constituído por um substantivo, pronome, ou por uma expressão substantivada. Ele define tipos de sujeito. **Sujeito simples** quando tem um só núcleo. **Sujeito composto** quando se tem mais de um núcleo. **Sujeito exposto** quando está explícito. **Sujeito oculto ou elíptico** quando está implícito e pode ser deduzido pelo contexto. **Sujeito agente** quando realiza a ação expressa pelo verbo na voz ativa. **Sujeito paciente** quando sofre ou recebe os efeitos da ação expressa pelo verbo passivo. Sujeito agente e paciente quando o sujeito realiza a ação expressa por um verbo reflexivo e ele mesmo sofre os efeitos desta ação. **Sujeito indeterminado** quando não se indica o agente da ação verbal.

Vale salientar que para exemplificar cada um desses tipos de sujeito o gramático prioriza frases de escritores consagrados como Érico Verissimo, Machado de Assis e Olavo Bilac, deixando de trazer exemplos mais próximos do português falado no Brasil e de contemplar as variações linguísticas.

Na mesma linha de raciocínio, encontramos *A nova gramática do português contemporâneo* (Cunha e Cintra, 2016). Para eles, o sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração. Admitem haver tipos de sujeito. **Sujeito simples** quando o verbo se refere a um só substantivo (núcleo), **sujeito composto** quando o sujeito tem mais de um núcleo, **sujeito oculto (determinado)** aquele que não está exposto materialmente na oração, mas pode ser identificado e o **sujeito indeterminado** aquele que não está exposto materialmente na oração e não pode ser identificado, às vezes, por não possuir um verbo determinado ou por se desconhecer quem executa a ação ou por não haver interesse no seu conhecimento. Esses gramáticos também priorizam a utilização de exemplos de frases ou versos ditos por autores como Clarice Lispector, Érico Verissimo, Machado de Assis e Fernando Pessoa.

Já a gramática funcionalista, a *Pequena Gramática do Português Brasileiro* (Castilho e Elias, 2015), não só aborda apenas a perspectiva formal, mas também sintática, semântica e discursiva. Assim, denominam sujeito os sintagmas nominais preenchidos por um substantivo ou por um pronome pessoal que determina a concordância do verbo, o sujeito concorda com o verbo em pessoa e número, podem ser substituídos por *ele*, aparece habitualmente antes do verbo, pode ser elidido ou não precisa aparecer obrigatoriamente na sentença.

Eles entendem que há tipos de sujeito. **Sujeito agente**, selecionados pelo verbo na voz ativa, **sujeito paciente**, selecionados pelo verbo na voz passiva, **sujeito elíptico** por ter sido mencionado anteriormente ou por vir a sê-lo posteriormente, ou no discurso por ser suposto ou por poder ser evocado na situação social que envolve os falantes e o **sujeito indeterminado**.

Por fim, de acordo com as considerações destes gramáticos, nenhum dos casos de sujeito indeterminado apresentados pela gramática tradicional pode ser estabelecido. Assim, para Castilho e Elias (2015), todos os casos devem ser validados pelo contexto. Destacam-se três formas de indeterminação do sujeito. I. Pronomes pessoais de referência genérica. II. Sujeito expresso pelo pronome 'se'. III. Sujeito elíptico, com verbo na terceira pessoa do plural. Para isso, o autor parte da exposição de vários exemplos reais de fala para que o leitor possa entender o assunto.

3 Análise da atividade

A atividade, apresentada em apêndice, foi desenvolvida a partir da observação da escassez de material didático que contemple os conteúdos de sintaxe oracional de forma contextualizada e reflexiva. Na maioria dos casos, como já foi mencionado, os exercícios encontrados acabam desconsiderando o gênero. Ou seja, os textos são usados como pretextos para trabalhar a gramática tradicional. Além disso, focam apenas nos recursos sintáticos, deixando de lado sentidos e contextos de produção, quando não, partem de períodos isolados.

A partir de tais constatações, buscamos desenvolver uma atividade que contemple um recurso de sintaxe a partir da leitura e compreensão de um gênero textual. Nesse contexto de produção, selecionamos como gênero textual a charge, visando aprimorar a leitura e interpretação crítica do aluno. Em nossa atividade a partir da escolha dos exemplares temos como objeto de estudo o sujeito oculto e o indeterminado. A atividade está estruturada de seis etapas: pré-leitura, leitura, atividades orais de interpretação, atividades escritas de interpretação, atividades de reflexão linguística e produção textual.

Vale destacar que neste momento focalizamos apenas na análise das questões referentes à leitura e das questões de análise linguísticas que auxiliam na leitura dos exemplares do gênero trabalhado. Antes da análise, é interessante conceituar e caracterizar o gênero que empregaremos como ferramenta de nossa pesquisa. Para isso, valendo-se de uma abordagem dos dicionários de

Língua Portuguesa, Houaiss, Aurélio e Dicionário de Usos do Português, podemos reunir um conceito para charge.

Charge é um desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão, geralmente veiculada pela imprensa e tendo por tema algum acontecimento atual, que comporta crítica, em geral de caráter político, e focaliza, por meio de caricatura, uma ou mais personagens envolvidas, deriva do Francês Charge que representa carga, “o que exagera o caráter de alguém ou de algo para torná-lo ridículo, representação exagerada e burlesca, caricatura”.

No entanto, a charge possui características singulares, pois relata um fato ocorrido em uma época definida, dentro de um determinado contexto cultural, econômico e social específico e que depende do conhecimento desses fatores para ser entendida. Fora desse contexto ela provavelmente perderá sua força comunicativa, portanto é perecível. Justamente por conta desta característica, a charge tem um papel importantíssimo como registro histórico.

Partindo deste gênero textual iniciamos a atividade por meio da etapa de pré-leitura. Nesta etapa, temos o primeiro contato do aluno com o texto e por isso trazemos questões mais gerais que abordam diferentes diálogos, com o gênero textual, sobre os autores dos exemplares, sobre o suporte textual e sobre o conteúdo das charges, ou seja, questões de reconhecimentos sobre o texto.

Exemplo 1

Questão 4. i. Levante hipóteses para justificar as exigências contidas no anúncio da charge 2.

Nessa questão, podemos entender a língua como interação em um contexto social, o aluno deve resgatar seus conhecimentos prévios para responder à questão, ao mesmo tempo em que dialoga com o texto e objetiva criar hipóteses sobre a intencionalidade do autor em escolher determinados termos no contexto de produção. Assim, o leitor interage tanto com o meio como com o autor e considera o texto enquanto gênero.

Após esse momento de diálogo entre aluno-texto-autor, inicia-se o momento da leitura. Realizar-se-á, agora, o contato direto do aluno com os textos em trabalho, três charges jornalísticas de diferentes autores e temas. Aqui, vale destacar, a necessidade de uma leitura silenciosa e a exposição do contexto de produção das charges para que o aluno compreenda as possíveis intenções do autor na gênese da criação do texto.

Após a leitura, há a necessidade de um momento de discursão oral entre os alunos e professor sobre os textos. Para isso priorizamos a utilização de questões referentes ao texto que possibilitem o seu entendimento de forma mais ampla. A seguir temos exemplares.

Exemplo 2

2. O gênero charge é produzido para fazer crítica e/ou humor a partir de um acontecimento atual. Ler esse gênero anos depois de sua publicação afeta na compreensão do texto?

Nas questões de interpretação oral, focalizamos o contexto de produção da charge e a importância de conhecê-lo, além de trabalhar com os alunos questão de retomada quanto às hipóteses levantadas previamente à leitura. Tais questões mantêm o foco interacionista da leitura na medida em que valorizam as relações intertextuais e o contexto social, não desprezando o gênero.

Logo em seguida, retornamos a um trabalho mais individual, a atividade escrita de interpretação dos textos. Neste momento, o aluno irá se deparar com questões mais analíticas e que exigirá dele a produção de um raciocínio mais crítico, pressupondo que ele já domina o plano de conteúdo dos textos e seus contextos de elaboração devido à resolução dos exercícios anteriores.

Exemplo 3

3. Quais as questões sociais, políticas, culturais e ideológicas que envolvem o contexto das três charges?

Nessas questões, percebemos algo mais específico quanto à leitura dos textos. Elas em sua maioria exigem do aluno uma leitura crítica dos exemplares e que ele relacione conhecimentos de mundo ao que foi lido para respondê-las com êxito, como exemplo a questão 3. A língua é estudada observando relações estabelecidas com o contexto e o texto (Quem fala, para quem fala, por que fala, com que intenção fala...) e a leitura é entendida como uma prática social. Além disso, utiliza-se o gênero como ferramenta de ensino.

Após os eixos de pré-leitura, oralidade e leitura, partimos para as atividades de reflexão linguística, ou seja, partiremos para a parte de análise da língua considerando o texto enquanto gênero. Neste momento, priorizamos questões que evidenciem os recursos linguísticos presentes no gênero: sujeito desinencial e sujeito indeterminado.

1. Leia as informações sobre a charge 1 e depois responda às questões:



Fonte: CABRAL, 27 de maio de 2012. Disponível em: < <http://edusampaio.com/2012/06/08/dl-118-analise-sintatica/> >. Acesso em: 01/08/2017.

A charge 1 faz referência ao episódio que envolve o contraventor Carlinhos Cachoeira, investigado por corrupção por uma CPMI do Congresso Nacional. No episódio ele permaneceu em silêncio durante o interrogatório.

- Explique o processo de formação do verbo *cachoeire-se*.
- Considerando o contexto, o termo *cachoeire* foi substituído por qual verbo da frase original dita em cerimônias de casamento?
- Com base nos esclarecimentos acima e nas características do gênero charge, qual o objetivo pretendido pelo chargista em substituir o verbo da frase original pelo verbo *cachoeire-se*.
- O processo de formação do verbo *cachoeire-se* é idêntico ao da frase original, apresentando, inclusive, o mesmo tipo de sujeito. Qual seria?

Na questão 1, contemplamos a leitura da charge 1. Na letra *a*, temos uma questão que exige do aluno conhecimentos prévios sobre o processo de formação de um verbo. Assim, espera-se que o aluno consiga descrever como se deu a formação do verbo *cachoeire-se*. Nesta perspectiva, partimos da gramática descritiva que não tem o objetivo de apontar erros, mas sim identificar todas as formas de expressão existentes e verificar quando e por quem são produzidas. Assim, não consideramos em nenhum momento o verbo *cachoeire-se* errado. Consideramos essa questão no nível sintático e como uma atividade metalinguística, uma vez que se toma a linguagem por meio de conceitos.

Na letra *b*, o aluno deve considerar o contexto em que a charge foi produzida e resgatar seus conhecimentos extralinguísticos sobre cerimônias de casamento. Espera-se que ele identifique a troca sintática feita pelo chargista. Nessa questão, partimos dos aspectos pragmático discursivos.

Já na letra *c* estimulamos o aluno a produzir inferências e a considerar o contexto de produção do texto para resgatar a intencionalidade do autor na utilização de um determinado termo sintático, neste caso o verbo *cachoeire-se*, trata-se, então de uma questão metalinguística, visto que assim como aponta Reinaldo (s.a.), trata-se de uma reflexão epilinguística sobre fatos de língua em uso.

Por fim, na letra *d*, após o aluno compreender o processo de formação do verbo e identificar o trocadilho sintático feito pelo autor na charge, solicitamos que ele classifique o sujeito da oração, neste caso, como sujeito desinencial (oculto). Dessa maneira, nos aproximamos da gramática a partir da leitura e compreensão do texto e influenciemos a reflexão metalinguística, que leva o aluno a (re)conhecer o sistema e as normas da língua, por meio de uma classificação e nomenclatura. Ficamos assim, no âmbito sintático da linguagem.

2. Leia as informações sobre a charge 2 e responda às questões:



Fonte: CICERO, 30 de março de 2006. Disponível em: < www.chargeonline.com.br >. Acesso em: 01/08/2017.

A charge veiculada no site www.chargeonline.com.br pelo chargista Cícero, nos conduz ao escândalo político envolvendo o antigo Ministro da Fazenda Antônio Palocci Filho denunciado por Francenildo Santos Costa que foi caseiro da mansão, no Lago Sul, bairro nobre de Brasília.

- Qual é o personagem da charge?
- Identifique o sujeito e o complemento do verbo na charge.
- Relacione a explicação acima ao humor construído na charge a partir do complemento verbal.
- Por que o sujeito está indeterminado e não determinado como, por exemplo, *Eu preciso*?

Já na questão 2, abordamos a leitura da charge 2. Acreditamos por bem contemplar na primeira alternativa a identificação do personagem da charge, visando dialogar com as questões

seguintes, neste caso, temos uma questão de leitura que auxiliará na compreensão linguística, ou seja, a partir dela o aluno irá refletir sobre os recursos linguísticos utilizados pelo autor.

Na alternativa b, solicitamos que o aluno identifique o sujeito e o complemento do verbo presente na charge com o objetivo de compreender o sentido elaborado no texto a partir da utilização sintática de verbo-complemento. Nesse caso, exploramos a reflexão metalinguística, que leva o aluno a (re)conhecer o sistema e as normas da língua, por meio de uma classificação e nomenclatura. Ficamos assim, no âmbito sintático da linguagem.

Na letra c, pedimos que o aluno relacione o contexto de produção da charge com o humor construído a partir do complemento verbal presente no texto. Assim, o aluno refletirá sobre a linguagem e ao mesmo tempo compreenderá os seus sentidos. A questão envolve, então, aspectos semânticos e pragmático discursivos.

Por fim, na letra d, o aluno deve realizar inferências para compreender a intencionalidade do autor em preferir indeterminar o sujeito na charge a utilizar outro tipo de sujeito. Espera-se que o aluno perceba que o autor não quis se comprometer com o dito. Nesta questão, focamos na interação e no diálogo entre o leitor e o autor do texto, ao mesmo tempo que fazemos uma análise epilinguística, essa por sua vez resulta de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto.

3. Leia as informações sobre a charge 3 e depois responda às questões:

Charge 3



Fonte: JANC, 22 de abril de 1997. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII_CNLF_04/tomo_2/o_papel_do_sujeito_indeterminado.pdf>. Acesso em: 01/08/2017.

A charge de Janc, jornalista e chargista, veiculada em A gazeta no dia 22 de abril de 1997 remete ao fato ocorrido no dia 20 de abril, do mesmo ano, no qual cinco jovens de classe média atearam fogo no corpo de um índio da tribo Pataxó que dormia em uma calçada das ruas da cidade de Brasília.

- a. Com base na explicação acima, a que(m) corresponde o complemento do verbo *queimar a imagem do Brasil*?
- b. Qual a intenção do autor em utilizar as aspas no verbo “*queimaram*”? Qual(is) o(s) sentido(s) produzido(s)?
- c. Na charge, por que FHC indeterminou o sujeito com o verbo na terceira pessoa do plural “*queimaram*”, se ele sabe quem realizou a ação de queimar?

Por último, na questão 3, temos como foco a leitura da charge 3. Na alternativa *a*, considerando o contexto de produção da charge, o aluno deve inferir a que ou a quem corresponde o complemento do verbo *queimar* na charge. A questão parte de um nível pragmático discursivo para depois refletir sobre o uso do complemento verbal.

Já na alternativa *b*, o aluno deve refletir sobre a utilização das aspas no verbo “*queimaram*”. Exploramos, nesse momento, o nível semântico da linguagem, visto que o aluno deve considerar os sentidos produzidos a partir dessa escolha sintática do autor.

E por último, na alternativa *c*, espera-se que o aluno perceba a intencionalidade do autor em indeterminar o sujeito nesta charge. Utilizamos uma atividade metalinguística, em que os interlocutores, tomam a linguagem como objeto, como construção de uma metalinguagem sistemática por meio de conceitos e classificações.

Por fim, destacamos a diferenciação desta atividade para uma atividade de cunho tradicional. Neste plano, todos os eixos visam o diálogo com o gênero textual e em razão desta abordagem, podemos compreender que a atividade se embasa na concepção de língua enquanto interação, ou seja, uma ação interlocutora situada no próprio texto. Assim, não usamos o gênero como pretexto para o estudo de gramática e buscamos utilizar a concepção de gramática descritiva, sobretudo por nos despedirmos das concepções prescritivas de certo e errado.

Além disso, destacamos a importância dessas questões para o gênero charge, compreender o que foi dito e como foi dito, adentrando nas particularidades linguísticas do texto é de suma importância para compreender a intencionalidade do autor no momento de produção textual e a crítica feita por ele ao momento retratado na charge.

Ratificamos, ainda que tanto a utilização do sujeito desinencial como a indeterminação do sujeito, nos exemplares textuais aqui trabalhados, estão longe de ser uma questão meramente sintática, podemos incluí-la no âmbito sintático, discursivo, semântico e pragmático da linguagem.

Considerações finais

Neste trabalho nos propomos analisar uma atividade que visa integrar as noções de texto, gênero e gramática e oferecer aos alunos uma abordagem reflexiva da língua partindo do estudo do sujeito oculto e do sujeito indeterminado na construção do texto, neste caso, da charge.

Para alcançar tal objetivo, no âmbito do referencial teórico, foram necessárias revisões gramaticais. Partimos de gramáticos tradicionais até os mais funcionalistas, além de fundamentar a análise a partir de concepções de língua, leitura, gênero, e análise linguística.

Aqui é de suma importância destacar que não estamos negligenciando o ensino da Gramática Normativa, mas, sugerindo para os profissionais da Língua a abordagem dos conteúdos gramaticais a partir dos usos linguísticos e da reflexão do aluno enquanto agente ativo no processo de resolução da leitura, interpretação e análise linguística.

A análise da atividade permite-nos concluir que, de fato, construímos uma proposta que se baseia em uma concepção de língua como interação e contribui para uma perspectiva construtivista de aprendizagem, a partir do momento em que visa trabalhar a gramática a serviço do texto, consideramos o contexto de produção do gênero e as intenções do autor. Além disso, o aluno depara-se com um exercício que exige dele raciocínio, resgate de conhecimentos prévios, criticidade e uma abordagem reflexiva de uso da língua.

Por fim, destacamos a importância de o professor desenvolver um modelo didático que estimule a aprendizagem através da interação, estudando a língua a partir da relação com o sujeito e o contexto, observando quem fala, para quem fala, por que fala etc. Ao mesmo tempo, devemos considerar a organização do ensino através de projetos e sequências didáticas que utilizem gêneros textuais/ discursivos. Pois, dessa maneira, o professor assume o papel de facilitador do processo de aprendizagem dos alunos, sendo o responsável pela orientação didático-pedagógica.

Referências

AZEREDO, José Carlos de. Sintaxe normativa tradicional. In: OTHERO, Gabriel de Ávila; KENEDY, Eduardo (orgs.). *Sintaxe, sintaxes: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 197-216.

CASTILHO, A. T. de; ELIAS, V. M. *Pequena Gramática do Português Brasileiro*. 1. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 48 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. -7. Ed. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

GARCEZ, Lucília. Vygotsky e Bakhtin – um diálogo. In: *A escrita e o outro*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998, p. 45-69.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura – Teoria e Prática*. Campinas: Pontes, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais; definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Auxiliadora. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

REINALDO, M^a Augusta G. DE M. *O Conceito de análise linguística como eixo de ensino de língua portuguesa no Brasil*. Disponível em: <http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n8/229_242.pdf>. Acesso em: 22 de Agosto de 2017.

TRAVAGLIA, L. C. A concepção de Gramática. In: *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez Editora, 2000. p. 24-31.

Apêndice



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS



Proposta de Atividade (Charge)

Para elaboração desta atividade, partimos do pressuposto que o aluno já domina o assunto *tipos de sujeito*, mais especificamente o *sujeito desinencial* e o *sujeito indeterminado*.

I. Pré-leitura

1) Dialogando sobre o gênero textual

- Para você, o que é uma charge?
- Você já leu charges? Cite algumas.

2) Dialogando sobre os autores dos textos

- Qual a importância do autor na estrutura da charge?
- Você já leu outras charges dos chargistas em questão? Se sim, descreva o estilo do autor já conhecido.

3) Dialogando sobre o suporte do texto

- Onde podemos ter acesso a esses textos?
- Atualmente, qual o suporte mais comum para esse gênero?

4) Dialogando sobre o conteúdo dos textos

- Quem são os prováveis leitores desse texto?
- Levante hipóteses para justificar a ausência de título neste gênero textual.
- Qual a data de publicação das charges?
- Quantos personagens aparecem na charge 1? Quem são eles?
- Qual a situação ilustrada na charge 1?
- Há alguma palavra na charge 1 que gera estranhamento quanto à grafia? Qual? Por quê?
- Vemos na charge 2 um personagem em evidência. Descreva-o.
- Na charge 2, há um anúncio. Que tipo de anúncio?
- Levante hipóteses para justificar as exigências contidas no anúncio da charge 2.

- j) Por que, na charge 2, a casa foi apresentada em segundo plano?
- k) Na charge 3, temos um personagem. Que estilo de retrato foi feito?
- l) Levante hipóteses sobre a ausência de cores na charge 3.
- m) Com relação à fala do personagem da charge 3, crie hipóteses sobre o porquê do verbo *queimaram* ter vindo entre aspas.
- n) A partir de seus conhecimentos prévios a que(m) se refere a expressão “a imagem do Brasil” presente na charge 3.

II. Leitura

- 1) Leitura silenciosa das charges.
- 2) Exposição do contexto de produção das charges.

Charge 1



Fonte: CABRAL, 27 de maio de 2012. Disponível em: < <http://edusampaio.com/2012/06/08/dl-118-analise-sintatica/> >. Acesso em: 01/08/2017.

A charge 1 faz referência ao episódio que envolve o contraventor Carlinhos Cachoeira, investigado por corrupção por uma CPML do Congresso Nacional. No episódio ele permaneceu em silêncio durante o interrogatório.

Charge 2



CICERO, 30 de março de 2006. Disponível em: < www.chargeonline.com.br >. Acesso em: 01/08/2017.

A charge veiculada no site www.chargeonline.com.br pelo chargista Cícero, nos conduz ao escândalo político envolvendo o antigo Ministro da Fazenda Antônio Palocci Filho denunciado por Francenildo Santos Costa que foi caseiro da mansão, no Lago Sul, bairro nobre de Brasília.



Fonte: JANC, 22 de abril de 1997. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII_CNLF_04/tomo_2/o_papel_do_sujeito_indeterminado.pdf>. Acesso em: 01/08/2017.

A charge de Janc, jornalista e chargista, veiculada em A gazeta no dia 22 de abril de 1997 remete ao fato ocorrido no dia 20 de abril, do mesmo ano, no qual cinco jovens de classe média atearam fogo no corpo de um índio da tribo Pataxó que dormia em uma calçada das ruas da cidade de Brasília.

III. Atividades orais de interpretação

1. As hipóteses que você levantou a respeito das charges se confirmam após a leitura? Comente.
2. O gênero charge é produzido para fazer crítica e/ou humor a partir de um acontecimento atual. Ler esse gênero anos depois de sua publicação afeta na compreensão do texto?
3. Qual o tipo de charge lida?
4. Qual a importância de se conhecer o contexto de produção da charge, nestes casos?
5. É possível compreender o dito na charge sem ter acesso ao contexto de produção da charge?

IV. Atividades escritas de interpretação

1. Qual(is) os temas retratados nas três charges?
2. Qual(is) as críticas feitas pelo autor nas três charges?
3. Quais as questões sociais, políticas, culturais e ideológicas que envolvem o contexto das três charges?
4. Qual o público alvo das charges 1, 2 e 3?
5. Nas charges, relacione imagem e texto.

V. Práticas de análise da linguagem e reflexão linguística.

4. Leia as informações sobre a charge 1 e depois responda às questões:

Charge 1



Fonte: CABRAL, 27 de Maio de 2012. Disponível em: < <http://edusampaio.com/2012/06/08/dl-118-analise-sintatica/> >. Acesso em: 01/08/2017.

A charge 1 faz referência ao episódio que envolve o contraventor Carlinhos Cachoeira, investigado por corrupção por uma CPMI do Congresso Nacional. No episódio ele permaneceu em silêncio durante o interrogatório.

- Explique o processo de formação do verbo *cachoeire-se*.
 - Considerando o contexto, o termo *cachoeire* foi substituído por qual verbo da frase original dita em cerimônias de casamento?
 - Com base nos esclarecimentos acima e nas características do gênero charge, qual o objetivo pretendido pelo chargista em substituir o verbo da frase original pelo verbo *cachoeire-se*.
 - O processo de formação do verbo *cachoeire-se* é idêntico ao da frase original, apresentando, inclusive, o mesmo tipo de sujeito. Qual seria?
5. Leia as informações sobre a charge 2 e responda às questões:

Charge 2

V COLÓQUIO N
15 DE OUT



Fonte: CICERO, 30 de março de 2006. Disponível em: < www.chargeonline.com.br >. Acesso em: 01/08/2017.

A charge veiculada no site www.chargeonline.com.br pelo chargista Cícero, nos conduz ao escândalo político envolvendo o antigo Ministro da Fazenda Antônio Palocci Filho denunciado por Francenildo Santos Costa que foi caseiro da mansão, no Lago Sul, bairro nobre de Brasília.

- a. Qual é o personagem da charge?
 - b. Identifique o sujeito e o complemento do verbo na charge.
 - c. Relacione a explicação acima ao humor construído na charge a partir do complemento verbal.
 - d. Por que o sujeito está indeterminado e não determinado como, por exemplo, "Eu preciso"?
6. Leia as informações sobre a charge 03 e depois responda às questões:

Charge 3



Fonte: JANC, 22 de abril de 1997. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiiiicnlf/XIII_CNLF_04/tomo_2/o_papel_do_sujeito_indeterminado.pdf>. Acesso em: 01/08/2017.

A charge de Janc, jornalista e chargista, veiculada em A gazeta no dia 22 de abril de 1997 remete ao fato ocorrido no dia 20 de abril, do mesmo ano, no qual cinco jovens de classe média atearam fogo no corpo de um índio da tribo Pataxó que dormia em uma calçada das ruas da cidade de Brasília.

- a. Com base na explicação acima, a que(m) corresponde o complemento do verbo queimar "a imagem do Brasil"?
- b. Qual a intenção do autor em utilizar as aspas no verbo "queimaram"? Qual(is) o(s) sentido(s) produzido(s)?
- c. Na charge, por que FHC indeterminou o sujeito com o verbo na terceira pessoa do plural "queimaram", se ele sabe quem realizou a ação de queimar?

Produção textual

I. Produção escrita

Pesquise em jornais, revistas ou na internet notícias recentes a cerca da política brasileira, use sua imaginação e produza uma charge jornalística que deve ser apresentada para os colegas e professor em forma de exposição oral.

II. Produção oral

Apresentação da produção escrita

III. Retextualização do gênero

Retome a leitura das três charges jornalísticas apresentadas nesta sequência. Em seguida, escolha uma delas e redija um artigo de opinião sobre o fato referido no texto. Para isso, leia exemplos desse gênero textual artigo de opinião e pesquise suas características.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 27:

COMUNICAÇÕES LIVRES



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

A hora e vez do número três em Guimarães Rosa: a história de Augusto Matraga

Ingrid Araújo Dantas¹
Lucas Ribeiro de Moraes²
Orientadora: Mylena de Lima Queiroz³

RESUMO

As obras de João Guimarães Rosa, como “Grande Sertão: Veredas” e “Sagarana”, são marcantes na literatura brasileira. Seja por suas estruturas, reflexões, personagens ou linguagens únicas, sendo este um fator especial de “Sagarana”, publicado em 1946. Situado no Modernismo, que pretendia a ruptura com o tradicional, a construção de características próprias da produção nacional, críticas à monotonia e a repetições, com manutenção de influências europeias, Sagarana possui uma série de contos, com o mais famoso deles sendo “A Hora e Vez de Augusto Matraga”, com uma linguagem única, humor e uma ambientação em Minas Gerais que poderia ser caracterizada como regional, mas que acaba sendo considerada universal, pois trata o sertão mineiro como qualquer interior, situado em “uma realidade geográfica, social, política, mas também é uma realidade psicológica e metafísica” (MULLER, 1998). Dentro dessa construção, há um elemento presente em toda a narrativa, que é a presença do número 3. Esse giro constante em torno do número, portanto, foi nosso objeto de investigação, tendo como objetivo principal relacionar sua presença recorrente na obra com a construção do enredo enlaçado por Guimarães Rosa. Podemos concluir que o número 3 ajudou a criar metáforas de redenção, afastamento e de sinais que apareciam durante as aventuras e desventuras de Augusto Matraga, contribuindo para uma narrativa ainda mais rica através da leitura do conto.

PALAVRAS-CHAVE: Guimarães Rosa; Augusto Matraga; Número três; Saramago; Literatura.

1 Introdução

Guimarães Rosa foi e ainda é um dos maiores escritores brasileiros de todos os tempos. Com uma linguagem única, apresentada pela primeira vez em 1946, escreveu diversas obras, dentre elas, *Sagarana*, um livro de contos reunidos que foi considerado uma das suas maiores obras.

Em *Sagarana*, temos o conto destacado *Hora e Vez de Augusto Matraga*, uma narrativa épica, quase medieval (SIQUEIRA & NASCIMENTO, 2013) ou ainda um faroeste ambientado no interior de Minas Gerais, no sertão. Essa ambientação relembra a alta fase do Romantismo, cuja etimologia “indigita o gosto das tradições medievais e cultura folclórica” (BOSI, 1978). Porém, estamos falando da terceira fase do Modernismo e de um de seus principais representantes, juntamente com grandes nomes como Clarice Lispector, Mário de Andrade e Graciliano Ramos. A escrita de Guimarães Rosa, considerada por muitos como uma narrativa regionalista universal,

¹Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande - PB. E-mail para contato: iadantas13@gmail.com.

²Graduando em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande - PB. E-mail para contato: lucas.letras.ufcg@gmail.com.

³Mestre em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba - PB. Professora adjunta na UAL da Universidade Federal de Campina Grande - PB. E-mail para contato: myi@hotmail.com.br

em *A Hora e Vez de Augusto Matraga* chama atenção, seja por seus neologismos e substantivações, seja pelos sinais coincidentes de um detalhe em particular: o número 3.

A narrativa constante em torno desse número, portanto, será nosso objeto de investigação, tendo como objetivo principal relacionar sua presença recorrente na obra com a construção do enredo enlaçado por Guimarães Rosa.

2 Fundamentação teórica

2.1 Hora e vez de Guimarães Rosa

João Guimarães Rosa, filho de Florduardo Pinto Rosa e de Francisca Guimarães Rosa, nasceu no dia 27 de junho de 1908, em Codisburgo, no interior de Minas Gerais. Fez parte da 3ª geração do Modernismo, sendo considerado um dos mais importantes escritores brasileiros e o inovador da literatura em razão de sua linguagem única presentes em sua vasta obras, as quais podemos citar: *Magma* (1936), *Sagarana* (1946), o clássico literário *Grande Sertão: Veredas* (1956) e *Primeiras Estórias* (1962).

Além de escritor, romancista e cronista, Guimarães Rosa atuou como médico e diplomata. Em 1963, ele foi eleito para a Academia Brasileira de Letras, porém decidiu não tomar posse, por acreditar que morreria logo após a solenidade. Apenas no ano de 1967 ele resolve assumir o seu lugar na Academia. Em seu discurso de posse pronunciou a seguinte frase: “As pessoas não morrem, ficam encantadas.” Lamentavelmente, no dia 19 de novembro de 1967, no Rio de Janeiro, ele teve um infarto e acabou falecendo aos 59 anos, tornando-se lenda, um dos maiores escritores que o Brasil já conheceu.

2.2 Modernismo e regionalismo na metade do século XX: a problemática

Recusando as ideologias advindas do futurismo, os modernistas tiveram seu movimento marcado pela Semana de Arte Moderna, em 1922. O evento integrado por nomes como Anitta Malfatti, Oswald de Andrade, Mário de Andrade e Di Cavalcanti acabou sendo um precedente marcante, posteriormente, para as produções que viriam a seguir.

Ruptura com o tradicional, construção de características próprias da produção nacional, críticas à monotonia e a repetições, com manutenção de influências europeias: bandeiras do Modernismo, que viveu grandes fases, mas que também acabou por cair em certa saturação, principalmente no que tange à categorização chamada de “regionalismo”. Inicialmente, eram tidas como obras que podiam retratar de “regionalismo gaúcho”, “regionalismo paulista” ou “regionalismo nordestino” (CHIAPPINI, 1995, p. 155), mas houve um *boom* de obras como *Vidas*

Secas, de Graciliano Ramos (1938) e *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa (1956), que passaram a retratar a região nordeste. Foi um movimento que trouxe consigo diversas obras, em narrativas escritas e filmicas, que apresentaram ambientações na região, observando somente a seca e a pobreza, ao contrário do que deveria vir ocorrendo nos mais de 100 anos de movimento anteriores ao Modernismo:

O mundo narrado não se localiza necessariamente em uma determinada região geograficamente reconhecível, supondo muito mais um compromisso entre referência geográfica e geografia ficcional (CHIAPPINI, p. 9, 1995).

Apesar da ambientação, de fato, localizada em uma região real, com localidades reais, a obra de Guimarães Rosa se enquadraria em características de um “regionalismo universal”:

O sertão criado por Guimarães Rosa é uma realidade geográfica, social, política, mas também é uma realidade psicológica e metafísica. Nesse espaço (sertão-mundo), o sertanejo não é apenas o homem de uma região e de uma época específicas, mas homem universal defrontando-se com problemas eternos: o bem e o mal; o amor; a violência; a existência ou não de Deus e do Diabo. Daí classificar-se seu regionalismo como universalista (MULLER, 1998, p. 4).

A obra de Guimarães Rosa acaba pode ser classificada assim, formalmente, e nesse quesito, acaba se diferenciando das demais. Pelo caráter ficcional assumido pelo escritor, podemos também afirmar que não é possível incluir obras tão grandes em categorias sem considerar que elas não são estáticas (CHIAPPINI, 1995, p. 57), que são mutáveis e adaptáveis a contextos, interpretações e criatividades diferentes de autores e leitores.

2.3 Apresentando a obra

Em 1938, Guimarães Rosa inscreveu-se no concurso *Humberto de Campos* ofertado pela Livraria José Olympio, com um livro intitulado *Contos*, mas perdeu para Luís Jardim, com o Romance *Maria Perigosa*. Este livro, mais tarde, ganhou uma reformulação e em 1946 foi relançado com o título de *Sagarana*, sendo constituído de nove contos, sendo eles: *O burrinho pedrês*, *A volta do marido pródigo*, *Sarapalha*, *Duelo*, *Minha gente*, *São Marcos*, *Corpo fechado*, *Conversa de boi* e *A Hora e Vez de Augusto Matraga*.

Narrado em terceira pessoa, com narrador onisciente, *A Hora e Vez de Augusto Matraga* possui 56 páginas, e se destaca entre os demais, considerado a narrativa principal da obra. Trata da história de Augusto Esteves, Augusto Matraga ou, ainda, Nhô Augusto, um homem rico e perverso, que em um determinado momento vê a vida pregando-lhe uma peça. Sua mulher, Dona

Dionóra, cansada da vida que levava, resolve fugir com outro, Ovídio, um homem apaixonado, levando junto sua filha Mimita. E ainda, por má administração do seu dinheiro, acaba perdendo todos os seus bens materiais, e conseqüentemente os seus comparsas, que resolvem servir o seu inimigo, Major Consilva. Restando apenas Quim, seu mensageiro. Nhô Augusto se considera traído tanto pela esposa, quanto pelos ex-comparsas, e tem sede de vingança, por isso resolve ir atrás do Major para tirar satisfações.

Ele é emboscado na fazenda do Major, espancado e mandado para ser marcado a ferro e morto. Em um momento de distração dos capangas do Major e de desespero de Nhô Augusto, ele se joga e rola por um barranco, onde é encontrado por um casal que o ajuda em sua jornada. Nesse momento, ele começa a refletir sobre sua passagem na terra e a segunda chance que lhe foi dada, passando por momentos de maior fé. Por influência do casal, ele apresenta alguns arrependimentos e mudanças, até que se confessa a um padre e grava bem suas palavras: “Cada um tem a sua hora e a sua vez: você há de ter a sua” (ROSA, 1984, p. 314). A partir de então, passa realmente a ter uma mudança de comportamento, com o personagem tentando fazer tudo diferente, tendo como prioridade salvar sua alma e ir para o céu “nem que seja a porrete” (ROSA, 1984, p.313), em suas palavras.

Ele passa 6 anos em Tombador, trabalhando para si e para os outros, até que um dia, Tião, um leiloeiro da sua antiga cidade, reaparece e atualiza Augusto sobre Ovídio ter casado com Dionóra, que sua filha cresceu e fugiu com um rapaz, que Quim buscou vingança e foi assassinado e que suas fazendas foram arrematadas pelo Major. Depois disso, Nhô Augusto fica um tempo triste, sentindo saudades, mas logo se conforma. Até que surge na cidade um grupo violento, o grupo do Joãozinho Bem- Bem, que acaba sendo hospedado por Matraga. O líder do bando e Augusto se identificam e começam a se dar muito bem.

Logo, ao partir, Joãozinho Bem-Bem convida Matraga para seguir com o seu bando, mas ele recusa, lutando contra as tentações. Até que Augusto também decide partir, assim, anuncia que irá buscar novos ares, e se despede do casal, partindo de jegue. Por coincidência acaba encontrando o bando de Joãozinho Bem-Bem, que no momento está prestes a matar um dos filhos de um senhor, em busca da vingança por terem matado um de seus comparsas.

Se instaura um clima de faroeste/cangaço, cômico por sinal, pois Augusto não concorda com tal ato e tenta convencer Joãozinho Bem-Bem a desistir, o que acaba com um duelo entre os dois, com um clima de suspense aliado a humor, e de quebra de expectativa surreal, algo típico de Guimarães Rosa.

3 Numerologia: o três recorrente no percurso de Matraga

3.1 Os três nomes de Augusto Matraga

Augusto Matraga, Augusto Esteves e Nhô Augusto: uma das primeiras ocorrências metafóricas do número 3 no conto/romance. Como aponta Galvão (1978, p. 63), há algumas possibilidades para a trinca, levando em consideração o padrão recorrente na obra em relação ao número.

A ensaísta nota, em primeiro lugar, que o primeiro nome dado ao personagem seria o nome de Augusto Matraga, com um sobrenome mítico, de santo. No entanto, há carência de fontes no que tange ao quesito. Outra possibilidade é a de Matraga ser uma junção de má com traga, que significaria um prelúdio, um presságio de uma azarada vida, o que de fato se confirma ao decorrer da obra.

Uma gama de possibilidades, no entanto, mostra uma verdadeira inquietação sobre a linguagem utilizada por Rosa, como é possível notar a seguir, com uma citação de Meneses (2007) a Galvão (1976):

O que quererá dizer “Matraga”? Na língua portuguesa, no latim, fora do português? (não era Guimarães Rosa que queria uma língua de antes de Babel?). Walnice Nogueira Galvão religa o nome de Matraga a “matraca”: um instrumento para produzir barulho, feito com tabuinhas de madeira, nas cerimônias da Semana Santa; e também a “matraquear”⁸⁶ – o pipocar de tiros ao final do conto. Mas podemos nos aprofundar: *matraca* vem do árabe *matraq* ou *mitraq* e significa “pau”, “porrete”⁸⁷ (lembramo-nos do bordão de Matraga: “Pr’o céu eu vou, nem que seja a porrete!”). Há também uma outra possível alusão: ao francês *matras*, termo originado do celta *matras*,⁸⁸ que significa dardo: uma flecha encorpada. E finalmente, ainda uma possibilidade de derivação, que vou sobremaneira endossar: do termo português *matraz* como vaso alquímico (MENESES, 2007, p. 72).

A possibilidade de ser uma remissão sobre alquimia, sobre experimentos, torna Matraga um personagem que tem de passar por provações, o que acontece, realmente. Augusto, seu primeiro nome, que pode ser remetido a Augustus, etimologicamente *digno de respeito* (Galvão, 1976), o acompanha junto a todas as denominações. A segunda dela é Augusto Esteves, seu nome social, de fazendeiro rico, em que Esteves poderia ser entendido como a conjugação do verbo estar no passado (GALVÃO, 1976). Logo, seu terceiro nome sendo Nhô Augusto é o nome mais popular, do qual passa a ser chamado na obra após perder suas riquezas, seu prestígio e sua esposa:

- 1) Ao ser resgatado pelo casal que vem a cuidar dele:

Chegou-se. Encontrou vida funda no corpo tão maltratado do homem branco; chamou a preta, mulher do preto que morava na boca do brejo, e juntos carregaram Nhô Augusto para o casebre dos dois, que era um cofre de barro seco, sob um tufo de capim podre, mal erguido e mal avistado, no meio das árvores, como um ninho de maranhões (ROSA, 1984, p. 309).

2) Ao conhecer o bando de Joãozinho-bem-bem:

E Nhô Augusto, depois de servir a cachaça, bebeu também, dois goles, e pediu uma das papo-amarelo, para ver: — Não faz conta de balas, amigo? Isto é arma que cursa longe... (ROSA, 1984, p. 323).

É possível notar, portanto, a partir da sempre misteriosa linguagem de Guimarães Rosa, que a nomenclatura do protagonista sob análise pode ter muito a dizer sobre seu destino e sua construção individual na obra.

3.2 Três palcos para o show

Podemos citar, primeiramente, dentre os três “palcos” principais do “espetáculo” da obra, o lugar onde Augusto Matraga residia inicialmente, Murici, como o lugar do pecado, lugar onde todos o conheciam como um homem perverso, controlado pelo dinheiro e poder que possuía. Um homem cheio de vícios, um marido adúltero e um pai omissivo, como podemos confirmar na fala do narrador onisciente:

E ela conhecia e temia os repentes de Nhô Augusto. Duro, doido e sem detença, como um bicho grande do mato. E, em casa, sempre fechado em si. Nem com a menina se importava. Dela, Dionóra, gostava, às vezes; da sua boca, das suas carnes. Só. No mais, sempre com os capangas, com mulheres perdidas, com o que houvesse de pior. Na fazenda — no Saco-da-Embira, nas Pindaíbas, ou no retiro do Morro Azul — ele tinha outros prazeres, outras mulheres, o jogo do truque e as caçadas. E sem efeito eram sempre as orações e promessas, com que ela o pretendia trazer, pelo menos, até a meio caminho direito (ROSA, 1984, p. 329).

Diante disso, entendemos que Augusto vivia para o pecado, por isso, em Murici foi o lugar onde ele começou a pagar por eles, onde ele se viu abandonado por praticamente todos, perdeu todos os seus bens, e quase perdia o que tinha de mais valioso: a vida.

Tombador é o segundo local percorrido por Augusto Matraga. Porém, diferentemente de Murici, é um lugar onde ele se vê longe de todo pecado já vivenciado, mas ainda enxerga o reflexo dos seus atos. Nesse momento e nesse local, é tempo de penitência, Augusto tem contato com um padre, que, ao ouvir suas confissões, aconselha-o que ocupe seu tempo com trabalho e

orações, pois a vez dele iria chegar, e ele acaba encontrando nisso uma fuga das tentações e pensamentos negativos que surgiam com o intuito de tirá-lo do foco.

O terceiro e último local que Augusto esteve presente foi o Arraial do Rala-coco, local este onde ele encontra sua hora e vez, onde ele luta contra Joãozinho Bem-Bem, pessoa a qual ele tinha uma admiração, mas se vê obrigado a lutar pela vida de uma família inocente. Morre tentando ajudar o próximo, cumprindo assim com sua missão, logo, se ele antes era um pecador, mal visto por todos, ele encerra sua vida sendo comparado a um santo, lutando pelo que achava certo, e por isso consegue a tão sonhada salvação, passando, assim, por todas as tentações de Matraga (pecado, penitência e salvação) (FERRI, 2016, p. 12). Sua jornada passa, portanto, por provações em três partes, constituídas pelo início, o meio e o fim bem diferentes entre si de sua caminhada.

3.3 Os trios nada elétricos

Outro ponto de destaque que envolve o número 3 na obra é a relação de Augusto Matraga com as pessoas em sua volta: há uma incidência de trios em sua vida. Poderemos notar que Matraga faz de tudo para se afastar de alguns desses trios, ao mesmo tempo em que é afastado de outros por motivos de força maior.

O principal deles envolve ele, sua esposa e sua filha. A relação entre Matraga, Dona Dionóra e Mimita não é das melhores:

Fora assim desde menino, uma meninice à louca e à larga, de filho único de pai pancrácio. E ela, Dionóra, tivera culpa, por haver contrariado e desafiado a família toda, para se casar. Agora, com a morte do Coronel Afonso, tudo piorara, ainda mais (ROSA, 1984, p. 303).

Sua esposa, então, pelo comportamento distante e agressivo do marido, acaba fugindo com um amante, formando um trio com este e a filha de Matraga. Um pouco antes, ele acaba se afastando do primeiro trio que aparece na obra:

— Que é?!... Você tem perna de manuel-fonseca, uma fina e outra seca! E está que é só osso, peixe cozido sem tempero... Capim p'ra mim, com uma sombração dessas!... Vá-se embora, frango-d'água! Some daqui! (ROSA, 1984, p. 302).

Ele e duas mulheres que estavam sendo “leiloadas” em um evento da cidade se envolvem durante o ocorrido, e ele leva uma delas para passear. No meio do caminho, como mostra o trecho acima, ele não mede esforços para mantê-la por perto, dispensando-a. Mais à frente, ele é cuidado por um casal, que o recupera quase que milagrosamente, após ele cair de um barranco em uma

tentativa de assassinato dos capangas do Major Consilva, após sua falência. Após anos sendo cuidado por eles, logo há um novo afastamento:

Quando ele encostou a enxada e veio andando para a porta da cozinha, ainda não possuía ideia alguma do que ia fazer. Mas, dali a pouco, nada adiantavam, para retê-lo, os rogos reunidos de mãe preta Quitéria e de pai preto Serapião (ROSA, 1984, p. 328).

E por fim, lá está ele entre um senhor que está sendo coagido a entregar seu filho a Joãozinho Bem-Bem, por ter assassinado um de seus capangas:

— Não faz isso, meu amigo seu Joãozinho Bem-Bem, que o desgraçado do velho está pedindo em nome de Nosso Senhor e da Virgem Maria! E o que vocês estão querendo fazer em casa dele é coisa que nem Deus não manda e nem o diabo não faz! (ROSA, 1984, p. 335).

Este seria o momento de redenção de Matraga, justamente por ser o único afastamento de um trio que não é proposital ou por motivos de ignorância, quando chega, de fato, sua “hora e vez”. Curiosamente, não há um trio em sua família materna ou paterna na obra, pois ele é órfão de mãe, então não lhe resta mais nada após sua redenção além da fé, muito presente durante o conto, e sua história de percalços.

3.4 Três tentações para um crime

Durante um tempo no Tombador, Augusto Matraga viveu tranquilo, sem vícios de bebida, cigarros ou mulheres, como o padre havia recomendado, só trabalhava e rezava:

Quem quisesse, porém, durante esse tempo, ter dó de Nhô Augusto, faria grossa bobagem, porquanto ele não tinha tentações, nada desejava, cansava o corpo no pesado e dava rezas para a sua alma, tudo isso sem esforço nenhum, como os cupins que levantam no pasto murundus vermelhos, ou como os tico-ticos, que penam sem cessar para levar comida ao filhote de pássaro-preto — bico aberto, no alto do mamoeiro, a pedir mais (ROSA, 1984, p. 314).

Mas não durou muito tempo, e as tentações começaram a surgir para desafiar a sua penitência, sendo a primeira logo após a aparição de Tião, pois ele trouxe consigo novidades que não o fizeram bem. A primeira tentação tratou-se da vontade de beber e fumar, assim como parar de trabalhar e rezar:

Mas, daí em seguida, ele não guardou mais poder para espantar a tristeza. E, com a tristeza, uma vontade doente de fazer coisas mal-feitas, uma vontade sem calor no corpo, só pensada: como que, se bebesse e cigarrasse, e ficasse sem trabalhar nem rezar, haveria de recuperar sua força de homem e seu acerto de outro tempo, junto com a pressa das coisas, como os outros sabiam viver (ROSA, 1984, p. 315).

A segunda tentação é ocasionada através da aproximação e admiração existente entre Joãozinho Bem-Bem e Augusto. Durante a partida do bando de Joãozinho Bem-Bem, surge uma proposta para Augusto:

— Mano velho, o senhor gosta de brigar, e entende. Está-se vendo que não viveu sempre aqui nesta grotá, capinando roça e cortando lenha... Não quero especular coisa de sua vida p'ra trás, nem se está se escondendo de algum crime. Mas, comigo é que o senhor havia de dar sorte! Quer se amadrinhar com meu povo? Quer vir junto? — Ah, não posso! Não me tenta, que eu não posso, seu Joãozinho Bem Bem... (ROSA, 1984, p. 324).

Augusto, apesar de ter ficado atraído pela proposta, pois era uma chance de concretizar a vingança, recusa o convite com medo do castigo de Deus.

Por fim, a terceira e última tentação é causada mais uma vez por Joãozinho Bem-Bem. Com a morte de um dos seus comparsas, ele convida Augusto não só para ocupar o lugar de Juruminho, como também para ganhar armas novas. Mais uma vez Augusto pensa na possibilidade de aceitar, porém, ele sabia que se aceitasse estaria jogando todo o sacrifício e trabalho realizado durante todos esses anos fora. Demonstrando força de vontade, ele recusa:

Nhô Augusto bateu a mão na winchester, do jeito com que um gato poria a pata num passarinho. Alisou coronha e cano. E os seus dedos tremiam, porque essa estava sendo a maior das suas tentações. Fazer parte do bando de seu Joãozinho Bem-Bem! Mas os lábios se moviam — talvez ele estivesse proferindo entre dentes o creio-em-deuspadre — e, por fim, negou com a cabeça, muitas vezes (ROSA, 1984, p. 333).

A partir da sinalização de negar com a cabeça muitas vezes, Matraga não somente demonstra força de vontade, mas também que estaria “pronto” para a última de suas provações, para o fim de sua jornada, que acabaria com seu sacrifício e um fim que talvez não seja tão triste como seu percurso.

Conclusões

Após uma análise da obra de Guimarães Rosa, podemos notar que nada é gratuito de suas construções. Através de neologismos, humor, simbologia, metáfora, Rosa acaba por tornar

suas obras simbólicas por especificidades que todo mundo poderia fazer, mas que ele sempre fez de maneira única.

Na história de Augusto Matraga, portanto, observamos isso e concluímos que a construção simbólica do número três trouxe à obra um caráter metafórico imprescindível para se entender a construção do personagem, como por exemplo suas tentações, que foram dando pistas de uma possível recaída no mundo do pecado, assim como provações, que simbolizariam os testes aos quais a fé dele passa durante a obra, ou ainda os três locais em que ele passa na obra, que corresponderiam a um momento específico de sua trajetória.

A obra, com essa construção metafórica, torna-se singular, assim como foi toda a trajetória de Guimarães Rosa, contando ela com humor, irreverência, fé, ação e uma simbologia que, de fato, não poderia nem ser fechada como regionalista nem como um conto, dada sua grandiosidade. Cabe à análise de teóricos, mas, acima de tudo, à imaginação do leitor, toda essa construção metafórica, sem restrições de criatividade sobre essa numerologia, criativa como seu autor.

Referências

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

CHIAPPINI, Ligia. *Do beco ao belo: dez teses sobre o Regionalismo na literatura*. Rio de Janeiro: FGV, 1995.

FERRI, Débora. *A manifesta ficcionalidade e a estrutura triádica em "A Hora e Vez de Augusto Matraga"*. São Paulo: UFSCar, 2016.

GALVÃO, W. N. Matraga: sua marca. In: _____. *Mitológica rosiana*. São Paulo: Ática, 1978.

MENESES, Adélia Bezerra. *A Hora e Vez de Augusto Matraga ou "de como alguém se torna o que é"*. São Paulo: USP, 2007.

MULLER, Maria Laura. *A Hora e Vez de Augusto: Resumo, Comentários e textos*. Disponível em: <https://cs.ufgd.edu.br/download/Ahoraavezdeaugustomatraga-Guimaraes%20Rosa.pdf>. Acesso em 01 de dez. 2020.

PETRIN, Natália. *Biografia de Guimarães Rosa*. Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/biografia-de-guimaraes-rosa/>. Acesso em 01 de dez. 2020.

ROSA, Guimarães. *A hora e a vez de Augusto Matraga*. In: Sagarana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SIQUEIRA, Ana Marcia Alves; NASCIMENTO, Marília Angélica Braga. *Duelo e honra*: aspectos medievais em "A Hora e a Vez de Augusto Matraga" e O Malhadinhas. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19079/1/2013_eve_amasiqueira.pdf. Acesso em 01 de dez. 2020.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

“Por mares nunca dantes navegados”: reflexões sobre a literatura atlântica a partir do mar como motivo de criação poética e suas interfaces

Israela Rana de Araújo Lacerda¹UFPB)

Lucas Gomes Pereira² (UFPB)

Rinah de Araújo Souto³ (UFPB/DLCV)

RESUMO

Aprovado em 2019, o novo Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba adota uma proposta de ensino da literatura voltada para temas caracterizadores (ZILBERMAN, 2005) com o intuito de refletir sobre caminhos mais dinâmicos de abordagem da literatura em sala de aula, uma vez que confinar as possibilidades ao viés tecnicista e meramente historicista pode comprometer significativamente as experiências de encontro com a leitura literária. Pensando nisso, nossa proposta traz reflexões de dois discentes que passaram, como no verso de Camões, “por mares nunca dantes navegados”. Ou seja, traremos a perspectiva de participantes da primeira turma da disciplina “Literatura I: viagem, natureza e novo mundo”, então inserida no novo PPC. As discussões em sala permearam-se, em princípio, pelos textos de fundação e consolidação do espaço Atlântico Sul, sendo este compreendido como um espaço plural, dinâmico, que envolve fluxos e refluxos de pessoas, mercadorias, costumes, memórias e culturas. Portanto, em um primeiro momento, faremos um breve relato de experiência da imersão nas leituras da disciplina, tanto teóricas quanto literárias, e os conceitos que mais se destacaram nesse processo. Dessa experiência (LARROSA, 2002), destacamos a imagem do mar, que fornece um arsenal de perspectivas literárias sobre os trânsitos atlânticos e possibilita, como símbolo de mediação, uma conduta formadora de estudos pelos paralelos sem hierarquizações. Em um segundo momento, a partir dos pressupostos da Literatura Atlântica (VASCONCELLOS, 2014), analisaremos o mar como motivo de criação poética nas literaturas brasileira e angolana, em “Mar absoluto”, de Cecília Meireles (1983) e “Do livro das viagens (caderno de Fabro)” de Paula Tavares (2011), respectivamente. Iremos nos valer ainda de metodologia de caráter qualitativo, analítico e de levantamento bibliográfico ao convocar arcabouços teóricos de MACÊDO (1999), PADILHA (2005), SECCHIN (2000), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Mar; Experiência; Atlântico Sul; Literatura Atlântica; Poesia

1 INTRODUÇÃO

O ensino da literatura, ao longo dos tempos, passou por várias transformações. Roland Barthes, em sua célebre aula inaugural no Colégio de França, em 1977, afirma que “a fragilidade das ditas ciências humanas decorre talvez disso: são ciências da imprevisão” (BARTHES, 1978, p.29). A experiência de ensino de literatura que compartilhamos a seguir nos autoriza a refletir sobre a afirmação do crítico literário francês a partir do seguinte ponto de vista: a imprevisão do campo das Humanidades como potência para lançarmo-nos ao novo e aos desafios que se

¹ Autora. Graduanda em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: rannabasilio20@outlook.com.

² Autor. Graduando em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: llucas.gomes008@gmail.com

³ Orientadora. Professora Doutora Rinah de Araújo Souto (UFPB/DLCV). E-mail: rinahsouto@cchla.ufpb.br.

apresentam no percurso de construção do conhecimento em processos de formação docente. Sob essa perspectiva de transformações e revisionamentos, a Universidade Federal da Paraíba aprova, em dezoito de fevereiro de dois mil e dezoito, o novo Projeto Político-Pedagógico (PPC) do curso de Letras-Português.

O novo PPC tece uma proposta mais integrativa de ensino de literatura e, assim, desafia a perspectiva linear que regia a história da literatura no século XIX e seus desdobramentos no século seguinte. A proposta de Regina Zilberman, base para o novo PPC, vislumbra o “alargamento e a expansão do conhecimento da literatura em nosso país” (ZILBERMAN, 2005, p. 244). Para tanto, do ponto de vista metodológico, a proposta organiza-se por temas centralizadores, dentre eles o tema “viagem, natureza e novo mundo”. Dessa maneira, alargam-se as possibilidades de trabalho pelos paralelos com a vasta e diversa produção literária em língua portuguesa. Compartilharemos, com base no novo PPC, algumas discussões propostas na disciplina Literatura I, textos de fundamentação, os conceitos que permeiam o Atlântico Sul e o mar como motivo de criação poética.

2 Sobre o novo PPC, a disciplina Literatura I e a experiência literária

Focaremos na primeira disciplina mencionada acima, cuja ementa é a seguinte:

Estudo da literatura de Língua Portuguesa a partir de autores antigos e/ou contemporâneos com ênfase no debate sobre os diálogos e as diferenças entre culturas, considerando-se a expansão europeia na América e na África, as “Visões do Paraíso” e seus antagonismos. (PPC, 2019, p. 40)

O programa elaborado pela docente configurou-se a partir do conceito estruturante de Atlântico Sul (ALENCASTRO, 2000), as dinâmicas envolvendo os fluxos e refluxos de pessoas e, com elas, memórias, narrativas e as relações de poder que envolvem complexas permutas interculturais. Diante do amplo conteúdo abordado, optamos por um recorte sobre o mar como motivo de criação poética, a partir do diálogo entre as literaturas brasileira e angolana, com o objetivo de destacar como a mudança do PPC repercutiu na ampliação de repertório e da experiência com o literário dos discentes em uma formação para a diversidade cultural. O novo Plano Pedagógico do Curso de Letras (PPC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) arquitetou, no ano de 2019, uma nova moldagem de propostas pedagógicas. O novo PPC (2019) “tem o objetivo de propor a construção de um espaço crítico-reflexivo, por estimular a consciência do leitor e atender à diversidade de ideias científicas e artísticas” (PPC, 2019, p.11).

Ademais, procura analisar o conhecimento histórico e teórico necessário para refletir e compreender a relevância da realidade social e cultural na interdisciplinaridade curricular, consoante às exigências da educação básica e superior. Vejamos um dos objetivos elencados no documento sobre a abordagem de literatura: “objetivo 7: dominar um repertório representativo da literatura em Língua Portuguesa e ser capaz de estabelecer as relações de intertextualidade com a literatura universal”. (PPC, 2019, p.13).

Nesse sentido, o percurso da disciplina ministrada pela primeira vez no semestre 2019.2 contemplou vários conceitos que serviram de base para uma experiência de leitura significativa. A dinâmica da “viagem” foi incorporada ao *modus operandi* da disciplina. Um exemplo disso foi o uso do diário de bordo/de itinerância como metodologia de avaliação e formação, no qual registrávamos e socializávamos, com base nas orientações prévias da docente responsável, a nossa experiência de leitura dos textos teóricos e literários sugeridos. O contato com os conceitos atlântico sul, colonialismo, colonialidades, decolonialidade, pós-colonial, alteridade, diferença, escrevivência, resistência, ancestralidade e literatura atlântica nos lançou chaves de leitura estimulantes, do ponto de vista crítico, reflexivo e de experiência com o literário. Entendendo a experiência como aquilo que nos acontece, nos toca e, por isso, nos transforma (LARROSA, 2002, p. 21). Destacamos também o comparatismo da solidariedade (ABDALA JÚNIOR, 2002) como um conjunto de relações simbólicas entre os países que produzem essas literaturas de língua portuguesa, uma cooperação com trocas socioculturais estudadas pelos paralelos e na contramão de um viés hierarquizante. Tal noção, ao nosso ver, acolhe as percepções plurais sobre o espaço-tempo de língua portuguesa e suas produções artístico-culturais. Concluimos, no entanto, que a disciplina Literatura Comparada - prevista para o quarto período no turno diurno e oitavo no noturno - poderia ser ministrada nos primeiros períodos e, talvez, pré-requisito para a disciplina Literatura I, como são as disciplinas Teoria da Narrativa e Teoria da Poesia, por exemplo.

Talvez assim pudéssemos nos apropriar ainda mais do estudo pelos paralelos dessas literaturas, uma vez que uma abordagem temática não só permite como estimula bastante esse viés comparatista. A disciplina, portanto, nos permitiu enxergar universos literários distintos, suas relações possíveis e perspectivas culturais que desreferencializam da Europa as formas de criação/produção, recepção e circulação da literatura em países do espaço-tempo de língua portuguesa. Acreditamos que o novo PPC, a partir dessa primeira experiência prática, pode contribuir para promover uma virada epistemológica que se alinha aos processos de “descolonização curricular” (GOMES, 2012), na medida em que as literaturas de língua portuguesa são abordadas em sua diversidade, a partir de eixos temáticos que estimulam um revisionamento

crítico da própria história da literatura no Brasil e o seu ensino. Nos próximos anos, acreditamos que seria de suma importância avaliar e identificar os desdobramentos desse tipo de abordagem nas práticas docentes dos egressos do curso.

O estudo pelos paralelos das literaturas de língua portuguesa nos permitiu o encontro com a produção literária de outros contextos culturais que não tínhamos tanta familiaridade, como Angola e Moçambique, por exemplo. A abordagem da disciplina nos permitiu refletir e estabelecer conexões entre diferentes fases dessas literaturas – o que torna o aprendizado dos conteúdos mais atrativo e dinâmico. Gostaríamos de ressaltar, principalmente, as diferentes percepções que o mar adquire – palco de muitos dos acontecimentos. Tais observações pudemos constatar ao ler *O Mar e a Língua* (2001), de Manuel Alegre, texto que foi de extrema importância para compreender como os trânsitos atlânticos têm desdobramentos na formação das culturas dos países de língua portuguesa. Logo, o conceito de lusofonia também foi discutido criticamente (PADILHA, 2005).

Destacamos a leitura de duas obras: o romance *Nação Crioula* (2008), do escritor angolano José Eduardo Agualusa e *Ponciá Vicêncio* (2003), da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo. Tivemos contato com personagens marcantes, que se deslocam, física e subjetivamente, por tempos distintos e espaços narrados que desafiam o leitor a ativar sentidos diversos. É também o caso do conto “A mulher que prendeu a chuva”, da escritora portuguesa Teolinda Gersão, cuja personagem, de algum país, possivelmente do Norte Global, está em viagem de negócios em Lisboa e narra a história que ouviu de uma das funcionárias do hotel. Os fatos contados pela mulher desafiavam as visões de mundo do narrador, potencializando uma discussão pertinente sobre diferentes formas de conhecimento, culturas e da literatura como exercício de alteridade, a partir da verbalização da experiência de percepção da personagem, por exemplo. A leitura de poesia teve um lugar de destaque na disciplina. Destacamos o poeta paraibano Lúcio Lins. Sua obra é mais um exemplo do trabalho com o mar como motivo de criação poética e que tivemos contato.

Portanto, a disciplina proporcionou uma verdadeira viagem aos mares e terras portuguesas, brasileiras e africanas; trouxe-nos de volta à terra tupiniquim; singrou-nos pelos cantos gloriosos camonianos e também pelos choros sôfregos dos navios negreiros e suas vozes de resistência; pelo mar português, mas também angolano; pelo lusismo e pela lusofonia. Foi um trajeto cheio de conhecimentos, descobertas, alegrias, mas também tristezas, pelo fato de não termos encerrado a disciplina presencialmente, devido a pandemia que se instaurou no final das

atividades do semestre. Porém, durante todo o percurso, o mar foi um dos símbolos marcantes de nossas experiências com o literário na disciplina, como veremos a seguir.

3 O mar como motivo de criação poética: memórias das águas

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 Vasconcellos, 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. (VASCONCELLOS, 2014, p. 123)

Sob esse viés, analisamos os poemas “Mar Absoluto”, de Cecília Meireles (1983) e “Do livro das viagens (caderno de Fabro)”, de Paula Tavares (2011) para elucidarmos como o mar se faz presente nos textos das poetisas brasileira e angolana, respectivamente. No poema, “Do livro das viagens (caderno de Fabro)”, de Paula Tavares (2011), a voz do poema rememora suas origens e tal aspecto é demarcado na estrutura do texto poético pelo início de cada estrofe “De onde eu venho [...]”. Além disso, no segundo verso do poema, “Sou visitada pelas águas ao meio-dia” – percebemos que essa voz sugere um diálogo, pois há esforços dela para apresentar em detalhes o local de sua cultura e suas especificidades, sobretudo, quando ela demarca o tempo: meio-dia. Nos versos seguintes, deparamo-nos com “São bem-vindas as chegadas a portos e cais por todo lado”. Aqui, de forma implícita – mais uma vez – o mar é mencionado, agora, como o lugar ou a porta de chegada para a recepção e exposição de novas culturas. Ou seja, essa voz

que viaja, que transita e – pela memória – busca reencontrar e comunicar a paisagem de sua terra. Em “De onde eu venho nascem os rios nos nervos da terra”, a mesma voz nos recorda que o mar é composto pela deságua dos rios. Metaforicamente falando, os rios como as veias e o mar – sempre o centro – como o coração. Dialogando com a perspectiva do “mar absoluto”, de Cecília Meireles, como veremos adiante: “foi desde sempre o mar”. Para Tania Macêdo (1999), “o mar é resultado dos rios, diversos como as etnias, usos e costumes de Angola. Ele é a síntese da terra [...]” (MACÊDO, 1999, p. 57). Essa diversidade é revelada, poeticamente, nos versos seguintes:

Venho de muitos rios e um só mar

O Atlântico

suas cores secretas

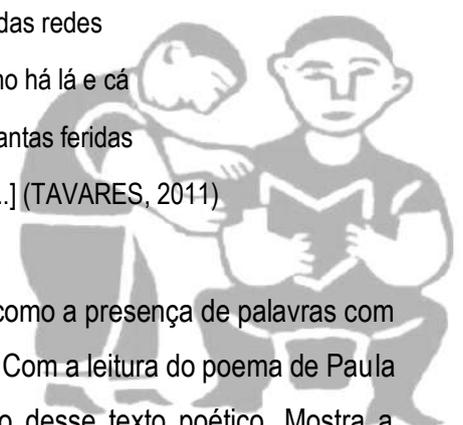
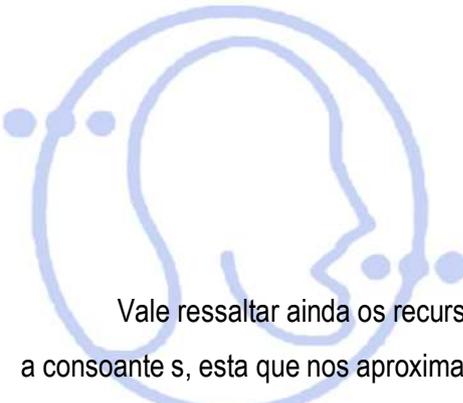
a sua música erudita da praia

a espuma lenta das redes

de onde eu venho há lá e cá

luz, risos e gargantas feridas

almas abertas [...] (TAVARES, 2011)



Vale ressaltar ainda os recursos sonoros convocados, como a presença de palavras com a consoante s, esta que nos aproxima do som que o mar emite. Com a leitura do poema de Paula Tavares, percebe-se o quanto o é mar crucial na construção desse texto poético. Mostra a simbologia que o mar carrega, a depender da perspectiva que o apreciamos. Já no poema de Cecília Meireles, intitulado “Mar Absoluto”, o motivo do mar vem atrelado a uma dada memória, assim como no texto poético de Paula Tavares. Todavia, há pontos em ambos os poemas que se aproximam e se distanciam. Essa dinâmica do mar é posta por Secchin (2000) quando ele afirma que essa é uma figura de várias representações dentro da poética brasileira, pois desde os primórdios o mar já era celebrado.

O mar que é “[...] objeto de narração, substrato épico-histórico, matéria-lírica, e fonte de indagação filosófica” (SECCHIN, 2000, p.53) também se revela no poema de Cecília Meireles em contraposição ao poema de Paula Tavares, no qual o mar está representado de maneira mais implícita. Em “Mar Absoluto” observa-se essa figura bem nítida e presente a começar pelo próprio título. Essa magnitude, autossuficiência e poder da figura do mar, logo no início, repercute diretamente na voz do poema. Na primeira estrofe, a figura marítima já é ligada a questões de

memória e passado, quando se relacionam os termos “multidões passadas” e “barco esquecido”. Nota-se que, apesar desse trânsito, o sujeito do poema está à deriva, enquanto no de Paula Tavares a voz, como vimos, sabe de onde vem.

Foi desde sempre o mar,
E multidões passadas me empurravam
como o barco esquecido. (MEIRELES, 2001, grifo nosso)

A voz em destaque no poema também traz a relação do mar com a sua ancestralidade. Ou seja, há uma relação com a memória ancestral, também observada no poema de Paula Tavares pela forma com que o sujeito viajante convoca elementos de sua terra, como vimos anteriormente.

E o rosto de meus avós estava caído
pelos mares do Oriente com seus corais e pérola
e pelos mares do Norte, duros de gelo (MEIRELES, 2001)

Nos versos acima, é importante ressaltar a ambiguidade que o mar adquire: mares do Oriente e mares do Norte. Aquele com “corais e pérolas”, elementos que existem no mar e que são raros e belos. E este, “duro de gelo”, em contrapartida. Há, em ambos os poemas, um mar que banha culturas. Em Paula Tavares, observa-se uma ancestralidade ritualística forte, sobretudo ao convocar as velhas mulheres:

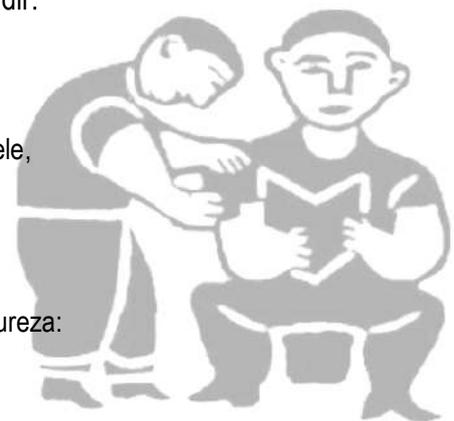
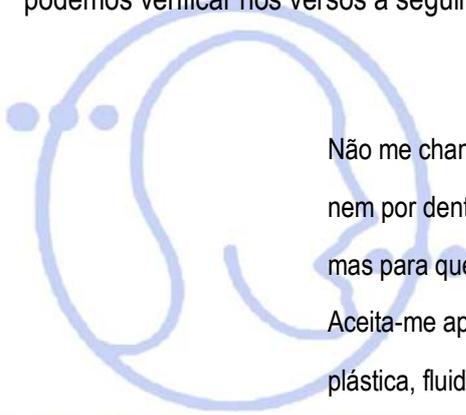
[...] há velhas mulheres pousadas sobre a tarde
enquanto a palavra
salta o muro [...]
Uma mulher partiu de nós
e deixou o canto para nos adormecer a alma [...] (TAVARES, 2011).

Já nos versos de Cecília Meireles, a voz do poema também parece recuperar imagens, que remetem a uma ancestralidade ritualística, implicadas no uso das palavras rezas, velas, cantos, mensageiros:

Tenho de levar-lhes redes de rezas,
campos convertidos em velas,
barcas sobrenaturais
com peixes mensageiros
e cantos náuticos (MEIRELES, 2001)

Portanto, com base em Secchin, podemos dizer que “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). Ou seja, existe uma expectativa gerada em torno desse espaço e toda a sua simbologia que, ao fim do poema, amalgama-se ao próprio eu-lírico e insurge como parte dele. A mesma lógica metonímica que os versos de Tavares indicam em “venho de muitos rios e um só mar/o Atlântico”, por exemplo. Ou seja, parte de um todo, como podemos verificar nos versos a seguir, e que acabam por se fundir:

Não me chama para que siga por cima dele,
nem por dentro de si:
mas para que me converta nele mesmo.
Aceita-me apenas convertida em sua natureza:
plástica, fluida, disponível,
igual a ele, em constante solilóquio [...] (MEIRELES, 2001)



Após submergirmos nas águas poéticas de ambas as autoras, concluímos que os dois poemas trazem o mar na relação com a memória, ancestralidade, (des)encontros e subjetividades. Trouxemos apenas algumas chaves de leitura possíveis e esperamos em momento futuro compartilhar uma análise ampliada de ambos. Através dessa imersão pelas vozes poéticas brasileiras e angolanas que trazem o mar como motivo de criação, tivemos uma potente experiência com o literário. A experiência no sentido empregado por Jorge Larrosa Bondía (2002).

Ao final do poema, o eu-lírico decepciona-se com o mar que ele achava conhecer, isto é, aquele que é a ligação entre ele e seus antepassados. Agora, o eu-lírico estaria diante de um Mar Absoluto, aquele que não só renova, mas também descontenta, relembra o que ele não quer, provoca sentimentos melancólicos e de solidão.

[...] o mar a que me mandam não é apenas este mar.

Não é apenas este mar que reboia nas minhas vidraças,
mas outro. [...]

E entre água e estrela estudo a solidão (MEIRELES, 1983, grifo
nosso)

O Mar Absoluto seria aquele que prende o eu-lírico com “cordas e âncoras”, se levanta contra ele e mostra o desagradável: “E este mar visível levanta para mim uma face espantosa” (MEIRELES, 1983). A partir disso, podemos concluir que em todo o poema o eu-lírico quer respostas sobre sua ancestralidade e vê na figura do mar esse acalanto. Porém, nas últimas estrofes, ele percebe a autossuficiência desse mar como aquele que leva tudo do eu-lírico, causando mortes simbólicas, inclusive da perspectiva ancestral.

Concluimos que os dois poemas trazem o mar ligado à memória, ancestralidade, saudosismo, encontros e subjetividades. Entretanto, representados em contextos distintos, um nos faz adentrar em um espaço aconchegante, nos enche de uma saudade boa referindo do lugar “de onde eu venho”, reflete uma memória coletiva e cultural sobre costumes de uma terra e de um povo. Já o outro, representa uma memória mais individual, subjetiva, de um só ser, que quer encontrar-se com seus antepassados e não consegue. Ao ler, adentramos nessas atmosferas propostas pelas autoras, nos sentimos imersos na terra natal falada por Paula Tavares no “Livro das Viagens” e nos angustiamos com esse eu-lírico que anseia por respostas nos versos de Cecília Meireles.

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

Considerações Finais

Neste percurso proposto abordamos o novo PCC do curso de Letras UFPB com base na nossa experiência na primeira turma de literatura ministrada a partir de temas caracterizadores. O conceito estruturante Atlântico Sul parece oportuno para dar conta da complexidade que envolve os tópicos da ementa proposta. Consideramos importante compartilhar a experiência, inclusive como construção da memória dessa nova proposta no contexto do curso. As experiências também serão uma forma de avaliar se os objetivos da nova prática da disciplina foram alcançados de acordo com as competências que os discentes adquiriram no decorrer da disciplina. Estudos futuros sobre os egressos poderão nos apontar alguns caminhos com relação a isso.

O estudo pelos paralelos das literaturas de língua portuguesa implicará em uma formação docente mais alinhada aos pressupostos da diversidade cultural e da pluralidade de saberes refratadas em muitas das produções literárias que tivemos contato. Além de colaborar para uma substancial ampliação de repertório cultural/literário dos discentes. Como mencionamos anteriormente, a disciplina Literatura Comparada como pré-requisito para Literatura I poderia ampliar ainda mais as nossas percepções sobre um estudo pelos paralelos dessas literaturas. Um recorte do resultado desse estudo foi apresentado na leitura que fizemos dos poemas de Paula Tavares e Cecília Meireles. A partir do mar como motivo de criação poética foi possível discutir, no âmbito da disciplina, sobre o espaço-tempo de língua portuguesa e suas produções literárias, diferenças culturais, distintas percepções de mundo, as relações entre Portugal, Brasil e os países africanos de língua portuguesa; também sobre (re)conhecer o desconhecido (MACEDO, 1999). Ainda nos estimulou a refletir sobre essas dinâmicas a partir de perspectivas múltiplas, ativando a leitura literária como exercício de alteridade e combatendo assim o “perigo da história única” (ADICHIE, 2019).

Além disso, os relatos de experiência são cruciais para se notar como está sendo a implementação do novo currículo de Literatura no contexto do referido curso, já que se trata da primeira turma a contemplar a nova roupagem da disciplina. Esperamos que a experiência compartilhada aqui contribua para registrar essa memória e também para suscitar reflexões, ampliações e aprimoramentos futuros de abordagem.

Por fim, mediante as análises do mar como motivo poético, foi possível perceber o papel crucial das águas marítimas no processo de conhecimento e autoconhecimento, conforme observamos nos poemas abordados neste trabalho. Foi possível contemplar e aprender sobre os desdobramentos das relações entre Portugal, Brasil e alguns países do continente Africano; sobre reconhecer o desconhecido; ver a história, também, sob a perspectiva de sujeitos subjugados pela narrativa oficial, refletindo sobre o lugar da literatura nessa (des)construção, a partir da experiência de encontro com o texto literário; conhecer o espaço do Atlântico Sul em sua diversidade, exercer e aprender sobre *alteridade* com, para e a partir das literaturas dos países de língua portuguesa.

Referências

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. *Fronteiras múltiplas, identidades plurais: um ensaio sobre mestiçagem e hibridismo cultural*. São Paulo: Editora Senac, 2002.

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo da história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGUALUSA, José Eduardo. *Nação Crioula: A Correspondência Secreta de Fradique Mendes*. 6ª edição. Lisboa: Dom Quixote, 2008.

ALENCASTRO, L.F. de., *O Trato dos Viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

ALEGRE, M. *O mar e a língua*. In: Colóquio Unidade e Diversidade da Língua Portuguesa – Academia de Ciências de Lisboa. 2018.

CURSO DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL EM LETRAS LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA. *Projeto Político-Pedagógico de Curso*. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência o saber de experiência. In: *Rev. Brasileira de Educ.*, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: abril de 2020.

MACEDO, Helder. *Partes de África*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

MACÊDO, C. T. Visões do mar na literatura angolana contemporânea. In: *Revista USP - Via Atlântica*, São Paulo, n. 3, p. 49-57, 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/49004>> Acesso em: abr 2020.

MEIRELES, Cecília. *Cecília Meireles: Poesia Completa*. Org. Antonio Carlos Secchin. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

PADILHA, C. L. Da construção identitária a uma trama de diferenças – Um olhar sobre as literaturas de língua portuguesa. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra. n. 73, p. 03-28, 2005. Disponível em <<https://journals.openedition.org/rccs/950>> Acesso em: abr de 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 <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/35086>> Acesso em: abr de 2020. TAVARES, Paula. *Amargo como os frutos*. Poesia Reunida. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

VASCONCELLOS, C. L. Literatura Atlântica: notas sobre o comparatismo em língua portuguesa. In: *Rev. Via Atlântica - USP*, São Paulo. n.25, p.119-129, 2014.

ZILBERMAN, Regina. *A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa*. In BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luiza e ZILBERMAN, Regina. *Crítica do tempo presente*. Porto Alegre: IEL; Nova Prova, 2005.

“Venha Ver o Pôr do Sol”: Literatura e Cinema

Rummenigge Nascimento¹

RESUMO

Em 2008, o curta-metragem “Venha ver o pôr do sol” foi indicado à categoria de melhor curta sergipano no 8º Festival Ibero-americano de Sergipe (CURTA-SE) pela adaptação do conto homônimo de Lygia Fagundes Telles. Nesse estudo analisaremos como os elementos narrativos do conto foram adaptados ao cinema no referido curta-metragem. Verificamos que foram realizados poucos trabalhos sobre a adaptação dos textos da citada escritora para a linguagem cinematográfica e, por isso, visamos contribuir com a ampliação de pesquisas nesta área. Inicialmente, apresentaremos a autora e suas obras. Depois faremos uma análise do conto e discutiremos a questão da autonomia da adaptação em relação à obra adaptada. Por fim, analisaremos como os elementos narrativos do texto literário foram recriados na mencionada versão fílmica. Entre os nossos referenciais teóricos encontramos Gancho (2006), Paes (1998), Galvão (2018), Hutcheon (2013) e Brito (2006). Concluímos que tanto o conto quanto o curta-metragem são obras autônomas que possibilitam a reflexão sobre importantes temas que desafiam a nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Lygia Fagundes Telles; Adaptação; Literatura brasileira de autoria feminina contemporânea

1 Introdução

Lygia Fagundes Telles nasceu em 1923 na cidade de São Paulo, filha de Maria do Rosário e Durval Fagundes. Em razão do trabalho de seu pai como delegado e depois promotor público, se mudaria várias vezes junto com a família. Estudou Educação Física e Direito e escreve desde pequena. É na infância que a literatura entra em sua vida, através da contação de histórias que as pajens, as domésticas que trabalhavam para a família, lhe narravam. Eram tramas de assombrações, suspense, fantasmas, etc., que lhe metiam medo, mas aí surgem as bases de sua escrita.

Sua obra é vasta, em sua maioria contos e romances. Entre estes últimos há quatro: *Ciranda de Pedra* (1954), *Verão no Aquário* (1964), *As Meninas* (1973) e *As Horas Nuas* (1989); e entre aqueles há sete, com *Antes do Baile Verde* (1970) e *Seminário dos Ratos* (1977) para ilustrar. Ainda existem antologias e seleções onde foram publicadas narrativas inéditas e esparsas, como “Os Mortos” e “Felicidade”, publicado em *O Cacto Vermelho*, em 1949.

Sua produção artística foi agraciada com uma quantidade grande de prêmios literários de relevância, nacional e internacional, dos quais registraremos alguns: o Camões em 2015, que se dá ao conjunto da obra; o Jabuti em três ocasiões (1966, 1996, 2001), além da indicação ao prêmio Nobel em 2016, entre outros. Ela possui também condecorações pessoais, como a Medalha Mário

¹ Mestrando em Linguagem e Ensino pela instituição Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: rummenigge6184@gmail.com

de Andrade e título de Doutora Honoris Causa, dado pela Universidade de Brasília (UnB), etc. Tudo se revelando numa inegável qualidade estética.

Apesar de a própria autora considerar como seu trabalho inicial *Ciranda de Pedra*, no qual, segundo Antonio Candido, teria alcançado a maturidade literária, não surpreende que seus escritos tenham ganhado adaptações tanto para o cinema quanto para o teatro e a televisão: *Ciranda de Pedra*, por exemplo, foi para a televisão em 2008, já tendo havido uma versão em 1981 pela mesma Rede Globo; *As Meninas*, por sua vez, foi para o cinema em 1995, por Emiliano Ribeiro, tendo no elenco atrizes do gabarito de Cláudia Liz, Adriana Esteves e Drica Moraes, como protagonistas. Ainda é interessante lembrar que Lygia colaborou para escrever o roteiro de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, junto com Paulo Emílio Salles Gomes, seu marido na época. O filme chamado *Capitu* foi lançado no cinema em 1968.

Neste artigo, portanto, vamos entrar nesta seara da relação entre literatura e cinema. Trataremos da adaptação do conto “Venha Ver o Pôr do Sol”, parte do livro *Antes do Baile Verde*, para o audiovisual. O vídeo, dirigido por Ricardo Jost, tem duração aproximada de 15 min. Foi indicado à categoria de melhor curta sergipano no 8º Festival Ibero-americano de Sergipe, o CURTA-SE, em 2008.

Assim, resolvemos dividir nosso trabalho nas seguintes partes: na próxima seção, faremos uma análise do conto e discutiremos a questão da autonomia da adaptação em relação à obra adaptada; em seguida, analisaremos como os elementos narrativos do conto foram recriados na mencionada versão fílmica e, então, concluiremos.

2 “Venha Ver o Pôr do Sol”: análise do conto e apreciação da adaptação

A princípio, o conto é tido como um gênero literário curto, em que seus elementos narrativos são concisos e devem primar por unidades: de espaço, de tempo, de conflito, poucos personagens, etc. “Venha Ver o Pôr do Sol” segue essa lógica, mas sem olvidar o toque pessoal de sua autora. E, para nos ajudar a analisar seu enredo, vamos seguir o modelo proposto por Cândida Vilares Gancho, em *Como Analisar Narrativas* (2014).

Esse opúsculo de Lygia é uma narrativa linear, com tempo cronológico. Toda ação acontecendo entre o final da tarde e o pôr do sol, antes de escurecer. Precisamente no período em que o dia está se tornando noite. Conta-nos a história de um casal de ex-namorados que se encontram às escondidas nas portas de um cemitério abandonado, distante da cidade.

Na apresentação do enredo, ficamos conhecendo os dois personagens principais: Ricardo, o protagonista, que espera pela moça, Raquel. Ele a convidara com insistência sob o pretexto de ser apenas um encontro amoroso extraconjugal. Ao se encontrarem, convence-a a irem entrar, porque de lá se verá um belo pôr do sol. O convite é, pois, a motivação do enredo, desencadeando-o.

Aqui começa a fase da complicação, considerada a maior da narrativa (GANCHO, 2006, p.13). É também onde o conflito principal vem à tona: enquanto caminham pelas vielas do local, os personagens conversam sobre o passado; ficamos sabendo que ele ainda a ama, mas ela só está lá para um encontro casual, já está comprometida com outro. De namorado rico e tendo ascendido socioeconomicamente, a moça trata com ironia o relacionamento humilde e anterior que tiveram, chegando ao desprezo sarcástico.

Com o desenrolar do enredo, percebemos uma quebra de expectativa: o protagonista, mesmo tendo confessado seu amor, fica sabendo que não conseguirá a reciprocidade. Assim, o conflito é caracterizado, como forças em oposição. Ricardo não terá Raquel de volta.

A história atinge o clímax. O rapaz incita a garota a entrar numa capelinha para mostrar-lhe os pretensos jazigos da família falecida. Ele a convence revelando que sua priminha Maria Emília, morta ainda nova, tinha olhos verdes iguais aos da sua ex-companheira. Súbito, tanto nós leitores como a personagem, ficamos sabendo que ele houvera, na verdade, arquitetado previamente um plano para prendê-la naquela campa. E consegue, batendo a grade de fechadura nova, enquanto a mulher, ingênua, observava os falsos parentes do rapaz. A verdadeira intenção do personagem finalmente vem à luz.

E, assim, encaminhamos para o desfecho: o protagonista, com ironia perversa, encerra dizendo que daquele seu cárcere fúnebre se poderá ver o pôr do sol mais belo do mundo, se a garota olhar pela frincha da porta e ir se afastando devagarzinho. O conto termina com os gritos agoniantes da prisioneira e os passos solitários de autor da ação se afastando da cena criminosa.

Ao término da leitura, é inegável não concordar que: “O olhar dessa mulher é inclemente, impiedoso, lúcido, enfim. Não isento de compaixão, mas sem permitir que se turve a lucidez. Com ela nada de piegas, de sentimental, de lacrimoso – ela é dura e sagaz em seus diagnósticos.” (GALVÃO, 2018, p.729). Lygia, ao escrever, não teme os destinos cruéis que podem incorrer aos personagens, como o exemplo acima ilustra. Ela mostra a dura realidade a que estão submetidos.

Diante desse aspecto nada sentimental de suas histórias, a escritora de “Venha Ver o Pôr do Sol”, em resposta a uma entrevista concedida pelo Instituto Moreira Sales, em 1998, fala sobre os temas favoritos de sua obra: entre eles a loucura e a rejeição, este último tomado como o mais favorito, porque, diz ela, é um dos piores sofrimentos da condição humana. O protagonista teria, senão a loucura, algum desajuste mental, como bem nota Raquel: “– Sabe Ricardo, acho que você é mesmo meio tantã... [...]” (TELLES, 2018, p.114), diz ela, após desdenhar do humilde passeio de barco feito por ambos em comparação à viagem ao Oriente proporcionado pelo seu atual parceiro rico.

Ele foi rejeitado, pois, o que nos leva a crer que o desencontro deveria ser o tema de toda obra de Lygia (PAES, 1998, p.70). É normal na absurdez da vida tentar entender a realidade com o olhar de nossa própria lógica, mas o mundo não funciona necessariamente de acordo com o que queremos ou pensamos (PAES, 1998, p.71). Quando analisamos o homem desiludido, aquele que planeja e pratica a ação principal do enredo, percebemos que existe a frustração que advém de não se conseguir resolver uma questão. Ele malogra por não conseguir seu amor de volta e resolve lidar com esse sentimento de forma desumana: prender Raquel num cárcere privado, largando-a sozinha dentro do cemitério.

Não apenas o espaço narrativo nos passa uma sensação fúnebre. Também a forma como o protagonista vai conduzindo sua ex-parceira pelo cemitério, os diálogos entre eles, até chegarem ao jazigo onde a falsa família de Ricardo está enterrada, levando-nos a concluir que “Como sempre nos contos de Lygia, predomina o suspense.” (GALVÃO, 2018, p.730). De fato, é uma característica que fica latente durante todo o enredo. Somente no clímax, saímos do estado de ignorância em relação à intenção do rapaz rejeitado, que é a vingança.

Por outro lado, a moça ascendeu socialmente. Está compromissada com alguém rico. Despreza o passado humilde dos dois com ironia. Essa forma de se comportar coloca Raquel no lado oposto dos sentimentos do protagonista. Ela não está frustrada, parece satisfeita. Não mostra qualquer pretensão de reatar o relacionamento antigo.

No entanto, o destino cruel da garota pode surgir já no título. O pôr do sol funciona como revelador de vários significados da história, o que nos remete a um aspecto interessante nos contos de Lygia: a imagem pregnante, “[...] que estrutura internamente seus contos. Essa imagem é um concentrado ou condensado de sentido, uma síntese extremada de tudo o que o conto insinua. De tal modo que, quando aparece, traz consigo um senso de revelação, iluminando em

rastilho toda a narrativa.” (GALVÃO, 2018, p.736). O nome do conto, pois, coloca em evidência de forma implícita o que Raquel sofrerá.

Lembrando que os personagens se encontram em lugar ermo. Ricardo diz que naquele cemitério “[...] vivos e mortos desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram, olha aí como as crianças brincam sem medo [...]” (TELLES, 2018, p.112), caracterizando o abandono. Dentro do jazigo, ele é ainda mais explícito ao dizer à moça: “Sei que você gostaria de encontrar tudo limpinho [...] Mas já disse que o que mais amo nesse cemitério é precisamente este abandono, esta solidão. As pontes com o outro mundo foram cortadas e aqui a morte se isolou total. Absoluta.” (TELLES, 2018, p.116).

Com o parágrafo acima, queremos dizer que aqui Lygia também prima pela unidade de espaço, porém, não o utiliza de qualquer forma. Para mostrar a relevância desse elemento narrativo, citamos “O espaço tem como funções principais situar as ações das personagens e estabelecer com eles uma interação, quer influenciando suas atitudes, pensamentos ou emoções, quer sofrendo eventuais transformações provocadas por personagens.” (GANCHO, 2006, p.27). Utilizar um cemitério descuidado e distante da cidade como cenário também enfatiza o sentido de abandono e de isolamento. Coerente com o que a imagem pregnant trouxe.

O lugar, ainda que descrito como inóspito, não o é completamente. Fala o narrador que matos crescem por todos os lados, é onde se percebe a resistência da vida em situações hostis. É pertinente quando Lygia diz, num trecho da entrevista ao Instituto Moreia Sales: “Meu pai jogava baralho e roleta. [...] Na roleta gostava de jogar no verde, ele está em toda minha ficção. É a cor da esperança [...]” (TELLES, 1998, p.10). No espaço narrativo podemos ver essa cor, mas também nos olhos da suposta priminha de Ricardo. Por semelhança aos de Raquel, o verde cria um lastro de esperança que leva a vítima a seu cativo. Quando ela é finalmente presa no jazigo.

“Venha Ver o Pôr do Sol” tem, portanto, por tema a vingança, que é revestida por um encontro às cegas de um casal de ex-namorados. Ricardo isola Raquel, como uma forma de dizer, se ela não pode ser dele, então não será de mais ninguém. Sentimento de ciúme exagerado.

O exposto acima é um quadro resumido sobre o enredo e a habilidade de Lygia para construir a tessitura das narrativas curtas, como é o caso do conto literário. Para finalizar essa seção, vamos nos ater e discutir a questão da autonomia da adaptação.

O vídeo de que vamos nos ocupar, como mencionado, foi criado pelo curso de Design Gráfico da UNIT (Universidade Tiradentes), de Aracajú. Destacamos que foi indicado ao prêmio

de melhor curta-metragem sergipano. A indicação pode querer dizer que o filme é “bom”, no sentido que o senso comum dá a esta palavra. Acreditamos, sobretudo, ser necessário um olhar perspicaz e crítico para analisar o que foi adaptado da obra. Vários elementos podem ser transmutados de um sistema a outro, cada um deles devendo ser cuidadosamente manipulado, ter finalidade clara. O artista, deveras, tem a liberdade para fazer mudanças conscientes e específicas.

Porém, o público, quando diante de uma adaptação, parece almejar a mesma sensação que sentiu quando da fruição da obra originária. Podem-se decorrer daí julgamentos pessoais de desagrado se tal sentimento não for suprimido. Por isso, queremos enfatizar que as adaptações são autônomas (HUTCHEON, 2013, p.27), como tendo “sua própria aura, sua ‘própria presença no tempo e no espaço, uma existência única no lugar onde ocorre” (BENJAMIN, 1968, p.214, *apud* HUTCHEON, 2013, p.27).

Ainda, gostaríamos de destacar que a forma pode ser separada do conteúdo (HUTCHEON, 2013, p.32). Poderíamos trabalhar com o conteúdo de uma determinada forma, transpondo-o para outro suporte, como acontece na adaptação. Esta parece buscar equivalências em diferentes sistemas de signos: “ou a história pode existir independentemente de qualquer sistema de significação particular, ou, ao contrário, ela não pode ser considerada do seu modo material de mediação” (MARCUS, 1993, p. 14). Deveríamos, pois, assumir que uma determinada história pode ser contada em diversos tipos de suportes, dadas as devidas modificações. É a possibilidade de se ocorrer adaptações.

Prendemos com isso afastar a noção de originalidade e da fidelidade ao “original”, e vamos nos ater à análise do vídeo na próxima seção.

3 Venha Ver o Pôr do Sol: como o filme foi adaptado

Não se deve olvidar que o texto literário sempre contará uma história com mais informações, porque a língua é analítica e prolixa e a imagem utiliza outro sistema de signos: os visuais e os auditivos (BRITO, 2006, p.6). Especialmente, como estamos lidando com o cinema, óbvio é que a análise deva recair tanto no áudio quanto no visual, mais do que nas palavras.

Com música tocada num violino como trilha sonora, o curta se inicia mostrando o espaço, cenário com poucas pessoas, crianças brincando e um cemitério de paredes brancas. Curiosamente, o narrador do conto nos diz: “A débil cantiga infantil era a única nota viva na

quietude da tarde” (TELLES, 2018, p.111). A falta de agitação, pouco movimento, é, pois, evidente. Quando o filme foca no protagonista, Ricardo, na espera por alguém, Raquel, sua espera paciente e o lugar nos passam sensação de calma.

No filme também se obedece a ordem cronológica dos eventos: iniciando-se com o encontro do casal, passando pela quebra de expectativa e frustração do protagonista e terminando na prisão da moça. Um acréscimo importante na estrutura do enredo será a imagem do pôr do sol ao final.

Da análise na seção anterior, ficamos sabendo que o personagem principal esconde sua verdadeira intenção, a vingança contra sua ex-companheira. No filme, a sutileza é possivelmente a tônica de Ricardo, que apenas superficialmente se revela em calma, mas contendo forte amor refreado em seu interior. O ator interpreta essa característica do personagem em seus movimentos, suaves, e também na sua fala pausada em conversação com a garota.

Raquel, por sua vez, é caracterizada como ligeiramente mais velha que Ricardo. Ao contrário dele, não parece esconder intenção alguma. Ela é espontânea, não teme demonstrar seus sentimentos que são variados e distintos do dele no decorrer do filme.

Primeiro, nela, vemos o aborrecimento, de ter que subir uma ladeira cansativa e distante para se encontrarem; preferiria que fosse num lugar mais próximo, ou na própria casa de Ricardo.

Este, com outros planos em mente, faz com que se vejam em local específico. Depois vem o fascínio, ao se sentir seduzida, ele revelava ainda sentir algo por ela. O medo e a insegurança a acompanham durante a caminhada pelo cemitério e, em alguns momentos, percebemos o desprezo e ironia a Ricardo e ao passado de ambos. Provavelmente sinalizando a pobreza do ex-companheiro em comparação ao abastado companheiro atual. Por fim, vemos a raiva e o desespero, quando ela finalmente percebe: aquilo não era um passeio comum, mas um plano perverso dele.

Para interpretar a personagem Raquel, a atriz teve que ser versátil, capaz de usar expressões corporais, faciais e também modo de falar tão diversos quanto os diferentes sentimentos que tal papel exige. Faz com que o nível de dificuldade, portanto, seja mais exigente do que o do protagonista que, em grande parte, é baseado num sentimento principal.

O tempo, como mais um elemento indispensável do enredo, também se passa exatamente no período vespertino, fim da tarde, encaminhando-se para o anoitecer. Ao final, a montagem das cenas termina nos mostrando um céu de cores róseas, avermelhadas, e o astro desaparecendo

entre as montanhas ao longe, prestes ao fim do dia. O filme fecha com a imagem mais significativa dessa história, aquela que consideramos prenhe: o pôr do sol.

O espaço, por seu turno, está caracterizado como um local largado. Folhas secas pelo chão em sinal de descaso. Parecendo não haver ninguém que zele pelo ambiente. Vemos estátuas sujas e quebradas, também sinalizando descuido. A falta de pessoas, figurantes dentro do cemitério, indica da melhor forma o abandono pelo qual Ricardo tanto se orgulha.

Em relação ao tema do enredo filmico, ele permanece, a vingança do personagem em relação à sua ex-namorada. Que também é revestido superficialmente por um encontro às escondidas. Mais um ponto da estrutura do enredo que não sofreu modificação.

Depois de analisarmos os principais elementos da narrativa do audiovisual, e ainda a título de colaborar com nossas análises sobre a adaptação da obra de Lygia, utilizaremos as ideias abaixo para mostrar que a criatividade do cineasta Ricardo Jost alcança os detalhes. Isso torna o filme mais expressivo, consegue através de pequenos incrementos na caracterização dos personagens e do cenário representar a história do filme:

[...] de um modo geral, há coisas que estavam no romance e não estão mais no filme (redução), há coisas que estão no filme e que não estavam no romance (adição), e finalmente, há coisas que estão nos dois, porém, de modo diferente (deslocamento, transformação). O que complica, porém, a relativa simplicidade do esquema é que essas reduções, adições e transformações acontecem em vários níveis que precisam ser distinguidos. (BRITO, 2006, p.6)

A citação diz que a adição, mesmo em número menor que a redução, é importante na adaptação por dar a ela um caráter único. E já o percebemos nas cores dos trajes dos personagens e do cenário: Ricardo vestido de preto recostado ao muro branco do cemitério e Raquel trajando vestido vermelho. Esta é caracterizada como loira, sendo também criação do filme.

Outra adição visível é o celular que ela traz consigo – levando em consideração que o conto foi escrito no ano de 1970. Antes de entrar no cemitério, a moça retira de sua bolsa o aparelho e constata a falta de carga, que possivelmente não terá contato com ninguém. O equipamento eletrônico é o acréscimo de um elemento atual que o diretor soube usar a fim de expressar a questão do abandono, do isolamento que a vítima sofrerá. É estar incomunicável.

Outros procedimentos, como a redução, que é o procedimento mais comum no cinema, aparecem no filme. De volta ao início, vemos os pés de uma mulher numa sandália preta, aparentando elegância, momento em que notamos a primeira redução: a lama. No conto, a personagem reclama da sujeira em seus calçados e da subida íngreme, mas o curta optou por destacar a elegância e, portanto, a posição social da personagem.

Mais um procedimento: a transformação, quando a adaptação e a obra adaptada possuem os mesmos elementos, mas aparecem de modo diferente em ambas, acarretando sentidos importantes para serem analisados. Talvez a mais visível seja o cigarro que, no conto, é Raquel quem fuma; no curta, Ricardo. Este diz àquela: “[...] E agora fuma uns cigarrinhos pilantras, azul e dourado [...]” (TELLES, 2018, p.111). Para ela, o objeto caracteriza a ascendência social; para o protagonista, perde esse sentido.

Por fim, não recorrendo mais à citação de Brito, temos o título do curta, homônimo ao conto. Isso pode sugerir a falta de autonomia das obras, contudo, vários motivos podem fazer com que os criadores do vídeo coloquem o mesmo nome – motivos comerciais, por exemplo, ou ainda por desejarem ser achados por seus públicos mais facilmente, entre outros. Apesar da semelhança, diz respeito a como os produtores resolveram se expressar, não se tratando necessariamente de fidelidade à obra adaptada.

Conclusão

Na adaptação analisada por nós, procuramos demonstrar como o diretor conseguiu usar os elementos do conto de Lygia na produção do seu curta-metragem. Ele os manipula e conta a história a partir de sua perspectiva, assim, dando o caráter autônomo em relação à origem.

Sempre precisamos ter em mente que contar é diferente de mostrar (HUTCHEON, 2013, p.16). Sabemos que para adaptar uma narrativa literária ao suporte fílmico faz-se necessário a utilização de outra linguagem, de estar familiarizado com outros recursos técnicos, exigindo transfiguração de elementos semióticos. Na tela, é a imagem que conta mais do que a palavra. Mesmo havendo pontos de contato entre uma obra e outra, como o título, a estrutura do enredo, nomes de personagens, etc., a repetição faz parte da escolha, consciente, de seus produtores. Na tentativa de construir o filme com assinatura própria.

Isto, por fim, nos remete à questão da fidelidade ao original. Ela não nos serviu como parâmetro para julgar a obra adaptada. Aprendemos que devemos afastar qualquer preconceito

que possa recair sobre um filme cuja história foi trazida da literatura, se está de acordo ou em desacordo com o texto literário. Enxergamo-la, pois, como tendo vida própria.

Retomando o que dissemos sobre preconceitos, esperamos ter demonstrado que uma adaptação é de fato autônoma, que não seja vista com maus olhos. Ao invés, como fruto da criatividade humana.

Referências

BRITO, João Batista de. *Literatura no cinema*. 1 ed. São Paulo: Marco Editora, 2006.

GALVÃO, Walnice Nogueira. *O olhar de uma mulher*. In: TELLES, Lygia Fagundes. *Os contos*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p.729-743.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 9 ed. São Paulo: Ática, 2006.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. 2 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

PAES, José Paulo. *Ao encontro dos desencontros*. In: FRANCESCHI, Antonio Fernando de (org.). *Cadernos de Literatura Brasileira*, Lygia Fagundes Telles. Nº 5. São Paulo: Instituto Moreira Salles, março de 1998.

TELLES, Lygia Fagundes. *Os contos*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

VENHA VER O PÔR DO SOL. Ricardo Jost. Sergipe, Aracajú. UNIT. 2008. 20 min. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=enqyRKwiWXc&t=920s>. Acesso em: 8 ago. 2020.

A importância da literatura para a comunidade surda.

Alana Sara Zimmermann¹
Flávio Penteado de Souza²

RESUMO

Esta produção discorre sobre as concepções acerca do processo de coorientação do trabalho de conclusão de curso (TCC), com alunos surdos da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), sendo este discentes dos cursos de graduação em Licenciatura Plena em Letras/Inglês e Pedagogia, as temáticas das pesquisas dos alunos surdos pautaram-se na Literatura Surda, semiótica e ensino aprendizagem, podemos salientar que a função da literatura é extraordinária, ela tem como papel a formação do conhecimento do desenvolvimento psíquico e da formação do indivíduo leitor. Para embasar teoricamente este relato de experiência recorremos a autores como Skliar (1997), Perlin e Strobel (2006), Vygotsky (1982), Lajolo (2008) entre outros. Diante dos estudos compartilhados no decorrer da coorientação podemos concluir de forma satisfatória que o ensino aprendizagem da literatura nos anos iniciais traz mudanças inimagináveis para o processo de compreensão do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Surda; Ensino Aprendizagem, Graduação.

1 Introdução

A educação deve ser oferecida a qualquer pessoa, surda, ou não, em complementação à ação da família, para propiciar condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social. O ensino enfatiza as interações intelectuais e social com o meio, amplia suas experiências, seus conhecimentos, e incita a constituição evolutiva das estruturas lógicas como apregoam Vygotsky (1982), Lajolo (2008), Gesser (2009), Skliar (1997) Strobel e Perlin (2006) e outros. Atualmente houve um crescimento no nível educacional do sujeito surdo, o Decreto nº7611, de novembro de 2011, traz a obrigatoriedade da estruturação de núcleos de acessibilidades nas instituições federais e estaduais de educação superior, propondo eliminar barreiras físicas, de comunicação e trazendo a inclusão de alunos deficientes ao ensino regular.

Temática discutida neste corpus justifica-se pela pertinência das reflexões no âmbito acadêmico acerca do aluno surdo no seu processo de desenvolvimento do projeto de pesquisa, ao qual, a universidade traz como trabalho final para conclusão da sua formação. Sabe-se que os discentes surdos segundo Skliar (2015) são considerados alunos diferentes, pois, adotam uma

¹ Mestranda em Letras pelo PPGLETRAS (UNEMAT). Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês (UNEMAT). Discente do curso de especialização em ensino aprendizagem de línguas adicionais para crianças. E-mail para contato: alana.zimmermann@unemat.br

² Mestrando em Antropologia Social pelo PPGAS (UFMS). Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia (UNEMAT). Discente do curso de especialização em ensino aprendizagem de línguas adicionais para crianças. E-mail para contato: flavio2020penteado@gmail.com.

forma particular de interagir com o outro através da Língua Brasileira de Sinais (doravante LIBRAS).

Eis que surge a questão: até que pontos das instituições de ensino superior no Mato Grosso estão adaptadas para receberem alunos com alguma deficiência, como o processo de orientação e coorientação acontecem com os alunos surdos no município de Sinop/MT, na Universidade do Estado do Mato Grosso UNEMAT, e como a literatura, e a literatura surda são essências na formação social e cognitiva do sujeito surdo. É válido ressaltar que a teoria utilizada nesta pesquisa é sociointeracionista que nos oferece embasamento quando, ela considera que tudo que é especificamente humano origina-se nas relações sociais (VYGOTSKY, 1982, p. 136), ou seja, as inúmeras experiências vivenciadas no meio social são internalizadas e constitui uma das vias fundamentais do desenvolvimento sócio, histórico e cultural. Frisamos a imagem de que a comunicação entre surdos e ouvintes contribui com o desenvolvimento de ambos.

Por seguinte, a pesquisa foi desenvolvida no processo de coorientação do trabalho de conclusão de curso (doravante TCC), com dois alunos surdos da UNEMAT, sendo este discentes de graduação em Licenciatura Plena em Letras/Inglês e Pedagogia. A metodologia para análise de dados pauta-se na pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, que se insere em pesquisas norteadas pelos estudos da Linguística Aplicada, Amparamo-nos nos teóricos como Grande (2011), Bauer e Gaskell (2002, p.30), “a pesquisa qualitativa é, muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de trata-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelo”, este tipo de pesquisa ressalta a importância do contexto histórico, cultural e social do grupo investigado.

Com base neste entendimento este trabalho trará breves considerações sobre o processo de coorientação do aluno surdo inserido no ensino superior, a importância da literatura e a da literatura surda para os surdos.

2 Educação bilíngue

Os surdos, em sua grande maioria, são sujeitos bilíngues, pois transmitam entre a comunidade ouvinte e surda. O cenário bilíngue na educação dos surdos tem alicerce no ensino de duas línguas: a LIBRAS e a Língua Portuguesa. A LIBRAS normalmente constitui-se como L1, ou língua materna, uma vez que, ela é a língua natural de comunicação dos surdos, já a Língua Portuguesa institui como L2, ou segunda língua, em visto que ela se adquire pelo aluno através da educação escolar, a educação bilíngue para os surdos tornou-se realidade oficial, no Brasil, a partir do ano de 2005, através do Decreto Lei No 5.626. Segundo Flory e Souza o,

'Bilinguismo' representa uma infinidade de quadros diferentes, os quais remetem à esfera social, política, econômica, individual, à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam, à exposição e experiência com a língua, entre outros fatores. São inúmeras as configurações que levam ao 'mesmo' ponto: 'Bilinguismo'. (FLORY e SOUZA, 2009, p. 27).

Portanto, o ato da aquisição de uma segunda língua, por si só, é uma responsabilidade complexa e que exigem dos atores sociais, professores e alunos, um empenho diferente daquele esperado das interações cotidianas.

Skliar (1998) em seus estudos pontua que:

A imensa quantidade de surdos que está fora do sistema escolar e a que foi excluída muito antes de terminar a sua educação básica, obriga-nos a colocar dois tipos de reflexão. Primeiro: a educação bilíngue não pode ser assimilada à escolarização bilíngue, isto é, não se deve justificar somente como ideário pedagógico a ser desenvolvido dentro das escolas. Em virtude desta primeira questão é que se faz impostergável uma política de educação bilíngue, de prática e de significações, que devem ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais. A segunda reflexão se orienta para uma análise sobre as maneiras através da qual a surdez - como diferença - é construída e determinada nos projetos políticos e pedagógicos atuais. Caracterizar um projeto pedagógico de "bilíngue" não supõe necessariamente um caráter intrínseco de verdade; é necessariamente estabelecer com clareza as fronteiras políticas que determinam a proposta educativa. "A surdez é determinada e construída na educação e nas escolas a partir de diferentes formas multiculturais" (SKLIAR, 1998, p. 12).

As práticas pedagógicas devem ser pensadas para o novo cenário que a educação bilíngue se encontra inserida, os discentes surdos necessitam que essas práticas sejam voltadas para suas especificidades e necessidades.

Vale ressaltar que a formação desse aluno depende inteiramente da formação docente que o professor teve na sua graduação e na formação continuada. Portanto, a partir dessa qualificação profissional do professor que a escola consegue oferecer um ensino bilíngue, dinâmico, qualificado e lúdico.

3 Literatura

"Podemos afirmar que a literatura é um princípio para construção de conhecimento e desenvolvimento do ser humano" (Nichols, p.29. 2016), no dia-a-dia indagamos as informações por meio da leitura, na maioria das vezes motivada pelo prazer, obrigação ou necessidade, ou seja, as pessoas praticam o ato de leitura quando as mesmas demonstram algum significado para elas, o ato da leitura necessita estar presente no hábito da sociedade, principalmente com os

sujeitos surdos, pois, através da literatura nos constituímos plenamente como seres pensantes que tem opinião e leitura de mundo própria.

Corroboramos com Paulo Freire, quando salienta que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Nesse sentido, as palavras e as outras estruturas do Português só serão efetivamente apreendidas pelo surdo brasileiro se, anteriormente, sua linguagem permitir que ele estruture seu conhecimento e suas experiências. Como raramente o surdo pode fazer essa leitura do mundo através da fala do Português, é imprescindível que outra fala seja a intermediadora nesse processo: LIBRAS.

Lajolo (2008) explica a importância da leitura literária na vida e na escola:

É literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008, p.106).

Portanto a literatura proporciona o ensino aprendizagem do sujeito surdo, sua identidade e desenvoltura com o mundo e a sua volta.

4 Literatura surda e a imagem

Discorreremos sobre a literatura surda e o papel da imagem nesse processo, o teórico Lacerda destaca que não é fácil definir a literatura surda. Portanto, não há uma única conceituação para literatura em geral, como também não há uma definição única para literatura surda. "Quando se fala nela, especificamente, notamos que está relacionada às representações produzida por surdos, em que se produzem significados partilhados em forma discurso – sem eles, não há representação surda." (1998, p. 72). Segundo a autora Karnopp,

A expressão "literatura surda" é utilizada no presente texto para histórias que têm a língua de sinais, a identidade e a cultura surda presentes na narrativa. Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente (KARNOPP, 2010, p.161).

Dessarte, compreendemos que contato com a literatura surda acontece em centros de convivência, escola, comunidade surda e família, segundo Porto e Peixoto (2011, p. 167), os

métodos de proposta de literatura surda são apresentados por meios de produções imagéticas, ou seja, o receptor da pessoa surda são as imagens.

Figura 1: Imagem como mediadora da aprendizagem



Fonte: <http://www.bwcontabilidade.com.br/site/surdo-e-ex-aluno-de-escola-publica-jovem-faz-medicina-na-ufri/>.

Favorito (2009) traz à tona o tema, e discute um pouco o papel da imagem na apropriação do conhecimento pelos alunos surdos. A autora sugere um processo que possibilite o trabalho com narrativas, poesias e lendas que fossem oriundas do universo da surdez e, assim, privilegiassem a visão. Em seu texto, traz uma citação de Rangel (1998), pesquisadora surda, sobre essa questão:

Fazer uso de recursos visuais na comunicação significa para nós sujeitos surdos, um resgate cultural, uma possibilidade de recriarmos no interior do currículo nossa cultura, nossa língua, nossa comunidade, principalmente, representar a surdez enquanto uma diferença cultural e não uma deficiência. Isso significa olhar a surdez a partir de seus traços culturais, afastando-se do olhar patológico, da enfermidade e da normalização (RANGEL, 1998, p. 81 apud FAVORITO, 2009, p. 38).

Corroboramos com Skliar (1997) quando diz que “todos os mecanismos de processos da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constituem como experiência visual” (p.28). Por meio das imagens conseguimos desenvolver a aprendizagem da língua de sinais, conforme ilustra a imagem abaixo.

Figura 2: Literatura Surda mediada pelo professor intérprete e as imagens



Fonte: <https://md.uninta.edu.br/geral/libras/assets/img/bilinguismo-surdos.png>

Na figura dois é notável que a aprendizagem da literatura para o sujeito surdo acontece por meio da mediação imagética, o leitor surdo necessita de dinâmica e práticas pedagógicas diferenciada para que esse processo de leitor literário se realize. Corroboramos com Cosso (2006, p.32) quando enfatiza que:

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. No entanto, para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele. COSSO (2006, p.32).

Compartilhamos também as palavras da pesquisadora Strobel quando diz que:

Os sujeitos surdos que têm acesso à língua de sinais, na participação da comunidade surda, possuem maior segurança, autoestima e identidade sadia. Por isso, é importante que as crianças surdas convivam com pessoas surdas adultas com que se identificam e tenham acesso às informações e conhecimentos no seu cotidiano. (STROBEL, 2003, p.54).

A literatura surda é formada por histórias contadas e recontadas por surdos na língua de sinais, através dos processos de concepção, adaptação e tradução, conseqüentemente “todos os mecanismos de processos da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constituem como experiência visual” (Skliar 1988, p.28).

5 ANÁLISE DE DADOS

O presente estudo se insere na metodologia de pesquisa qualitativa de cunho interpretativista. Com a pesquisa qualitativa os entrevistados estão livres apontar suas opiniões sobre o determinado assunto investigado, as respostas não são objetivas e o propósito não é contabilizar quantidades como resultado, mas sim conseguir compreender o comportamento de determinado grupo-alvo. Normalmente, as pesquisas qualitativas são feitas com um número pequeno de entrevistados. A autora Grande ressalta que:

Como a pesquisa qualitativa aspira à compreensão de dados complexos, contextuais e detalhados, o pesquisador deve estar atento às mudanças dos contextos e das situações em que a pesquisa toma espaço, tentando sempre ter uma postura autocrítica, o que, por sua vez, implica ter em mente que não é possível ser neutro e afastado do conhecimento ou evidência que estão sendo produzidos. (GRANDE, 2011, p.13).

A pesquisa foi desenvolvida com dois discentes da Universidade do Estado do Mato Grosso no município de Sinop/MT. Uma aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia e o outro aluno do curso de Licenciatura em Letras. Na sequência apresento a análise de dados que acontecer por meio da entrevista gravada na língua de sinais entre o coorientador e os entrevistado surdos, logo abaixo um excerto da aluna do curso de Pedagogia.

Excerto I Aluna do curso de Pedagogia

“A Unemat abriu para deficiências muito bom, só que tem uns probleminhas falta matérias adaptação, professores não passar adaptação por falta conhecimento, não apresenta vídeo com legenda, alguns apresenta com legenda, mas maioria não apresenta.”

Excerto II Aluno do curso de Letras

“A faculdade abriu as portas para os deficientes, bom muito, teve alguns empecilhos, falta de acessibilidade em algumas partes do campus, professores não preparados, falta intérprete, fiquei 1 semestre em professor orientador do TCC, sem ajuda. Muito difícil.”

Nesses excertos fica explícito, a instituição de ensino superior não estava preparada para oferecer inclusão e acessibilidade aos alunos surdos, falta de materiais adaptados, professores sem formação continuada no ensino-aprendizagem dos alunos surdos, foram alguns pontos do processo de formação acadêmica desses alunos.

Conseguimos entender bem como é importante o ensino da língua de sinais logo nos anos iniciais da formação dos alunos surdos, pois, o sujeito surdo necessita dialogar com seus pares e com os ouvintes, as pessoas devem compreender a surdez como parte importante do desenvolvimento social, e procurar desenvolver a inclusão dos surdos.

Excerto II Aluna do curso de Pedagogia

“Muito importante mostra muito imagem, vídeo entender melhor, sobre texto precisa adaptar exemplo resumo.”

Excerto II Aluno do curso de Letras

“A imagem importante para entender o que está acontecendo, na escola precisa das imagens para entender a história, o livro e aprender a literatura.”

O sujeito surdo compreende o papel da literatura na sua formação social, cognitiva e de compreensão de mundo, e entende que através de práticas pedagógicas dinâmicas proporcionada pelos professores logo nos anos iniciais da sua formação a criança surda consegue se adequar ao aprendizado linguístico satisfatório e de qualidade.

Excerto III Aluna do curso de Pedagogia

“Foi muito difícil que passei, tava desesperada pq ler livros muito difícil, pedi me ajuda me explica sobre os livros, me ajudou explicou, me desafiou muito pesado kkk, a meu coorientador me ajudou muito.”

Excerto III Aluno do curso de Letras

“Meu coorientador me ajudou muito, muito difícil fazer pesquisa, trabalhoso. Fiquei muito preocupado com todo trabalho, difícil muito fazer faculdade de letras.”

O processo de coorientação do professor com o aluno pesquisador na graduação é de suma importância, pois, segundo Bortoni (2003),

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI, p. 32-33, 2003).

A literatura mediada pela imagética faz parte da evolução social e histórica do indivíduo, destarte, compreendemos o papel da literatura no processo de interesse e aceitação da Libras como a primeira língua para o surdo, refletimos a inclusão e a acessibilidade, que precisam estar em vigor nas instituições de ensino básico e superior para que os alunos com necessidades especiais se sintam aceitos e acolhidos.

Algumas considerações

A literatura surda no país situa-se seus primórdios, carecendo ainda de autores, novas obras e insumo visual apropriados. Muitos livros foram traduzidos dos clássicos da língua portuguesa, e outros foram desenvolvidos por escritos surdos para a comunidade surda. Escrita de sinais, ilustração e língua portuguesa necessitam caminhar juntas.

A realização dessa pesquisa nos faz refletir sobre como é importante a inclusão e a acessibilidade nas instituições de ensino regular, como alguns alunos se sentem excluídos e negligenciados ao não terem suas necessidades acolhidas. Vale também ressaltar a relevância do processo de coorientação na elaboração dos trabalhos de conclusão de curso do ensino superior. Nesse momento considerável da sua formação muitos alunos não se sentem prontos ou preparados, o apoio escolar e profissional faz total diferença na formação acadêmica desses alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Federal n. 10.436/2002. **Oficializa a Língua Brasileira de sinais em território nacional**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: 29 de novembro de 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível**. POLIFONIA. Cuiabá: EDUFMT N° 07, 2003, p.119-136. Disponível em <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/234.pdf>. Acesso em 29 de novembro 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.).

COSSON, Rildo. **Letramento Literário, Teoria e Prática**. Editora contexto 2ªed, São Paulo 2016.

DE GRANDE, P. B., **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada**. Eletras, vol. 23, n.23, dez. 2011.

GESSER, A. **Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua de sinais**. 2006. 219 p. TESE - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: Acesso em: 27 de agosto 2020.

LAJOLO, M. **O que é Literatura?** São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção primeiros passos).

KARNOPP, L. B. **Produções culturais de surdos: análise da literatura surda**. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. v. 36, p.155 - 174, maio/agosto 2010. Disponível em <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1605/1488>> Acesso em 05 Novemb.2020.

NICHOLS, G., - **Literatura Surda: além da língua de sinais**. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

PORTO, S. P. J. **Literatura Visual**. Revista Letras Libras. Biblioteca UFBP Digit@l. p.165-196, 2011. Disponível em < http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/literatura_visual_1330351986.pdf>. Acesso em 15 out. 2020.

RANGEL, G. M. M; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B; MÉLO, A. D. B; FERNANDES, E. (Org)s. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Medição. 2012. P. 113-133.

SKLIAR C. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças**. In: SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

STROBEL, K. L; FERNANDES, S. **Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

_____.SÁ, N. R. L. de. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói-RJ: Ed. EDUFF, 1999. _____. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Editora da UFAM, 2003.

VIGOTSKY, L. S. (1984) **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

A produção de textos multimodais à luz da nova BNCC

Eurico Rosa da Silva Júnior¹

RESUMO

Durante décadas, a produção de textos na escola foi vista como obrigação, como cumprimento de uma demanda, algo engessado, desprovido de significado para o estudante e distante de sua realidade. Diante disso surge a necessidade de a escola trabalhar com textos que propiciem a interação do estudante com seu meio de convívio e as múltiplas modalidades do texto, mostrando que o texto é a ampliação do registro do dia a dia. Para tanto, é essencial que o professor perceba a importância da realização de atividades lúdicas envolvendo a multimodalidade dos gêneros textuais escritos para os momentos de produção, bem como insira em seu planejamento os novos enfoques do texto multimodal. Assim, pensando no papel da produção textual dentro da sala de aula concernente aos gêneros textuais multimodais é que este artigo surge com o questionamento: como usar as multimodalidades textuais para melhorar a produção textual dos estudantes? Temos como objetivo traçar os caminhos percorridos pela produção escrita e analisar os enfoques multissemióticos dos gêneros textuais inseridos na BNCC. Como produto deste trabalho, pretende-se expor as conclusões acerca da noção de texto multimodal e como tem sido sua inserção nas escolas. Para este trabalho optou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica, que consistirá no levantamento de informações e estudo a respeito da produção dos gêneros multimodais, embasado na BNCC e em autores de relevante produção na área em estudo, sendo estes Azevedo; Costa (2019), Cazden et al.(1996), Lorenzi; Pádua (2012), Marcuschi (2008), Passarelli (2012), Porto (2009), Ribeiro (2020) e Rojo;Moura (2012). PALAVRAS-CHAVE: Produção textual; Multimodalidade; BNCC; Textos multissemióticos;

1 Introdução

Durante décadas, a produção de textos na escola era vista como obrigação, como cumprimento de uma demanda da escola, algo engessado, desprovido de significado para o estudante-autor e distante de sua realidade. Diante disso surge a necessidade de a escola trabalhar com textos que propiciem a interação do estudante com seu meio de convívio, mostrando que o texto escrito é a ampliação do registro do dia a dia. Para tanto, é essencial que o professor perceba a importância da realização de atividades direcionadas e lúdicas para os momentos de produção dos gêneros textuais. A produção textual deve partir da ideia de que os textos possuem alguma função e que serão lidos e ouvidos por outras pessoas, partindo ainda de situações

¹Professor da Rede Municipal de São José do Egito-PE e Tabira - PE.

Graduação: Letras com habilitação em Português e Inglês (Cursando) – Universidade Cruzeiro do Sul; Licenciatura em Pedagogia pela UPE (2012); Licenciatura em Letras pela UFPE (2014); Especialização em Psicopedagogia – Faculdade Evangélica Cristo Rei (2014); Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela UCAM-RJ(2018); Especialização em Metodologia do Ensino de Língua portuguesa e Inglês – UCAM-RJ(2019). Participante do GEPESPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar e não Escolar no Sertão Pernambucano - UPE – Campus Petrolina – 2020. Aluno do Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – UFPB.

diversificadas, contextualizadas com a vivência do aluno, atrelando o seu dia a dia ao produto final de sua produção.

Dessa forma o ato de escrever envolve o planejamento da escrita propriamente dita e uma reestruturação do que foi escrito. Parafraseando Porto (2009, p.38) os gêneros textuais nos são colocados como 'modelos' de textos que estão constantemente em circulação na sociedade e que dispõem de formas próprias de organização. É de suma importância que salientamos que os gêneros textuais descritos em Porto (2009) são caracterizados por aspectos inovadores, ao que surgem novos gêneros constantemente com a fusão de um determinado gênero a outro, ou ainda que tais gêneros acompanhem o desenvolvimento ocorrido também com as novas mídias, novos gêneros surgem com a necessidade humana de se comunicar, "(...) a linguagem dos novos gêneros está cada vez mais plástica, e observa-se a tendência de se usar gêneros prévios para objetivos novo."(PORTO, 2009, p. 40).

As exigências da sociedade cada vez mais multimidiática demandam da escola e consequentemente do professor sólida formação para lidar com as novas formas dos textos em suas delineações multimodais, e não é novidade dizer que o professor ainda não está preparado para lidar com a produção textual embasada nas novas facetas da mídia. Posto o que foi dito anteriormente temos como objetivo traçar os caminhos percorridos pela produção escrita, bem como analisar os enfoques multissemióticos dos gêneros textuais inseridos na BNCC

Diante disso, e pensando no papel da produção textual dentro da sala de aula concernente as novas visões da BNCC para os anos finais do ensino fundamental é que este projeto surge com o questionamento chave: como usar as multimodalidades textuais para melhorar a produção textual dos estudantes? Nesse sentido este trabalho terá como método a pesquisa bibliográfica, que consistirá no levantamento de informações e estudo a respeito da produção dos gêneros multimodais, embasado na BNCC e em autores de relevante produção na área em estudo, sendo estes Azevedo; Costa (2019), Cazden Et Al.(1996), Marcuschi (2008), Passarelli (2012), Porto (2009), Ribeiro (2020) e Rojo;Moura (2012).

2 Os textos multimodais na sala de aula

Os gêneros textuais estão presentes no nosso dia a dia em sua diversidade, exigindo que bons leitores sejam versáteis, capazes de interagir com os gêneros através da compreensão e interpretação das diversas mensagens que veiculam em cada suporte. Assim torna-se

imprescindível que tanto o ensino da leitura quanto da produção textual proporcione aos estudantes o contato dinâmico com os textos, mediante sua compreensão em sua totalidade e no seu meio de circulação. Marcuschi (2008) nos apresenta gêneros textuais como:

(...)são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (p.155)

Assim, os gêneros apresentam-se como formas de comunicação, indo ao encontro das necessidades de nossa expressão, com moldes de acordo com o contexto histórico e social em cada esfera da comunicação humana. Ainda para Marcuschi (2008),

Desde que não concebemos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas. (p. 156)

Para o autor, os gêneros em seu sentido real são estruturas dinâmicas, mutáveis, que permite ao usuário utilizar-se de competências linguísticas para moldá-los conforme os discursos.

Para Porto (2009, p. 38) os gêneros textuais “são ‘modelos’ de textos que circulam socialmente estabelecendo formas próprias de organização do discurso.”, pensando dessa forma, pode-se notar que os gêneros textuais são elementos dinâmicos e modificam-se conforme o passar do tempo (hoje temos os textos multimodais, uma realidade recentemente nova), podendo também desaparecer ou surgir e se diferenciar de uma região, ou cultura, para outra. A tecnologia que acompanha o desenvolvimento humano, não é diferente em relação à evolução dos gêneros textuais; por exemplo, resultou em novos gêneros que atendem as diversas situações comunicativas novas, a exemplo, o blog, o e-mail, o *whatsapp*, *vlog*, dentre outras. Para Azevedo;Costa (2019, p.96) a tecnologia deve passar a ser integrada dentro das salas de aulas por meio da potencialização enquanto recurso didático, abrindo espaço para as “diferentes práticas de linguagens sociais”, que é afinal objetivo da escola e dos multiletramentos.

Nesse sentido devemos ter em mente a necessidade de nossas escolas serem inseridas numa perspectiva mais próxima a Pedagogia dos Multiletramentos editada em 1996, mas tão atual nos dias de hoje.

Enquanto o Brasil passava por estas mudanças iniciais, globalmente postas, nos Estados Unidos o debate alcançava âmbitos mais largos e profundidades maiores, a ponto de uma reunião entre pesquisadores americanos, ingleses e australianos, em setembro de 1994, ter gerado um “manifesto programático” e um “Projeto Internacional de Multiletramentos” que revisava aspectos das

políticas e das pedagogias de letramento (e alfabetização) vigentes, incluindo na reflexão e na proposta uma consciência sobre mudanças inescapáveis ligadas a uma nova ordem mundial e à chegada de novas mídias (CAZDEN et al., 1996).

A pedagogia dos multiletramentos surgiu nos Estados Unidos, originário no *New London Group* (Grupo de Nova Londres), as visões dos pesquisadores por trás do manifesto ansiavam entre outras coisas: “Nesse contexto, uma pedagogia de letramento mais tradicional precisava mudar, segundo os/as pesquisadores/as, também a partir da constatação de que as redes de comunicação e informação “competiam” com os/as professores/as”. (RIBEIRO, 2020, p. 06). Assim a escola daquele contexto precisava urgentemente moldar uma prática voltada para a multiplicidade de culturais, linguagens e mídias, as quais já estavam presentes nos ambientes americanos. De outro viés, as escolas aqui no Brasil, à época do manifesto, estava ainda aprendendo a lidar com o computador enquanto ferramenta física e não como instrumento didático. Fato é que, estando mesmo há décadas da criação do manifesto *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (CAZDEN et al., 1996), o Brasil ainda não tem acompanhado significativamente os avanços referentes aos multiletramentos na sala de aula.

Inseridos no cenário de mudanças emergentes para a sala de aula se faz necessário como afirma Azevedo e Costa (2019) direcionar para a multiplicidade de gêneros textuais com ‘vieses digitais e elementos semióticos’, uma vez que esta organização dos novos gêneros está intimamente ligada a realidade do leitor/ usuário. Assim, ainda para AZEVEDO E COSTA(2019) é necessário que a escola ressignifique sua prática, garantindo uma aprendizagem significativa quanto a escrita multimodal.

Nesse sentido, reitera-se a responsabilidade da escola em desenvolver estratégias que possibilitem um ensino e aprendizagem significativos, a partir da valorização das novas práticas de leitura e escrita em espaços multimidiáticos e multissemióticos, em que a colaboração e a interação dos usuários possam formar uma sociedade que respeita a diversidade múltipla das culturas e constrói conhecimento e cidadania participativa e crítica para atender às demandas da cultura digital. (p. 148)

Quando falamos em introduzir o uso das mídias na sala de aula, hoje, em pleno século XXI, entendemos que nosso anseio por esta prática não é de todo inovadora, tendo em vista que este desejo não é recente. Ribeiro (2020) nos demonstra que houve um avanço significativo quanto a produção de estudos realizados quanto a esta temática, muito embora ainda se precise algo mais.

Ainda para Ribeiro (2020) muito se tem feito em se tratando de produções acadêmicas na área dos multiletramentos, embora ainda percebemos que muito precisa avançar no tocante aos investimentos reais dentro dos espaços escolares para a prática real dos multiletramentos, enquanto o Estado continua com a prática de:

(...) não investimento na equipagem e na manutenção de escolas públicas, subestimação do tema na formação de professores/as, adiamento de ações mais práticas voltadas aos usos benéficos das tecnologias, dificuldades de por planos em prática, desinformação e preconceito quanto a tecnologias na escola e ao ensino a distância, etc. (p. 6)

Rojo; Moura (2012) concernente as novas apresentações dos textos na sala de aula nos trazem o conceito de multiletramentos,

(...) o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (p. 13)

O texto multimodal, nessa ótica deve levar em conta a mistura de culturas nas salas de aula, bem como a multiplicidade dos textos e como estes textos se configuram, sejam nas redes sociais, no celular, no tablet ou no laptop. Ainda para Rojo; Moura (2012) os multiletramentos são estruturas textuais interativas e colaborativas, eles acontecem no aqui e no agora, e sua produção subentende a ativa participação de diversos autores nesse processo. Os multiletramentos também são caracterizados por transgredirem as relações de poder demandadas pelas configurações textuais convencionais, aqueles não se submetem a noção de propriedade, de posse. E por último estes textos são o que a autora chama de “híbridos, fronteiriços, mestiços” (Rojo; Moura, 2012 p.23).

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. (BRASIL, 2018a, p. 68)

Nisso discernimos que os multiletramentos perpassam a noção de texto físico, indo além das fronteiras das letras, são híbridos pelo seu caráter de misturas de suas semioses e

modalidades, são fronteiriços porque perpassam as próprias estruturas do texto físico e são mestiços porque carregam em si muito da diversidade cultural a qual se propagam.

3 Produção de textos multimodais

Quando o professor abre mão das novas tecnologias na sala de aula, os resultados tendem a ser mais duramente colhidos e, por conseguinte, a qualidade dos textos produzidos pelo estudante será, em suma, bem menos produtiva (PASSARELLI, 2012). Se pensarmos em relação à situação de produção na sala de aula, podemos verificar que a sua qualidade está efetivamente relacionada com o significado que tais propostas têm na realidade social do aluno, uma atividade sem significados é então uma produção distante do dia a dia do educando. Quando o aluno vê na produção textual um objetivo significativo ligado ao seu entorno social, acaba atingindo resultados positivos. “Em outras palavras, é importante, (...), que o texto não seja usado como mero pretexto para o estudo da nomenclatura gramatical desvinculado da atribuição de sentido” (PORTO, 2009, p. 29). Diante disso, as atividades de produção dos gêneros textuais devem ser ampliadoras de sua visão do contexto de atuação, levando-o a compreender a prática da escrita como algo ligado a seu dia-a-dia, levando-o ainda à prática de questionar durante sua escrita, para que escrever, para quem escrever, o que escrever e de que modo escrever. Essa ampliação do sentido de escrita leva o aluno a perceber-se como autor de um texto que faz relação à sua realidade e que o ato da escrita não é apenas a materialização do texto, mas também planejamento, revisão e consequentemente leitura pelo seu público-alvo.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018a, p. 67)

Assim as ideias postas na BNCC nos colocam frente ao desafio dos textos multimodais e multissemióticos, colocando ainda o desafio para a compreensão e produção destes novos textos advindos da evolução tecnológica também dentro das salas de aula. Isso deixa a escola frente ao desafio de aprimorar, inovar sua didática, não cabe mais diante disso aquela produção engessada, fixa no objetivo de ver se o aluno sabe escrever corretamente, herança de um passado distante. AZEVEDO; COSTA, (2019) não nos deixa olvidar que a introdução do uso das mídias na produção de texto é um enorme desafio, desde a formação docente – até certo ponto precária –, a alta evolução dos recursos tecnológicos tendo em vista que a escola não tem acompanhado tal

avanço, bem como a “familiaridade dos estudantes com as mídias digitais em sua rotina diária fora da escola”(p. 125), o que deixa, a certo ponto a prática docente dotada de certo atraso.

Em função de concepções com que se supõe ensinar a escrever decorrem controvérsias posturas. Temos assistido a procedimentos de rotina calcados em moldes de ensino que têm como base a gramática normativa, tanto para o ensino da produção de textos como para a avaliação. A escola tem privilegiado a gramática, conservando uma prática oriunda de suas origens, quando a gramática era ensinada sobre todos os pretextos – da leitura, da escrita e da própria gramática. (PASSARELLI, 2012, p. 41)

Apresentações na BNCC relativas às novas facetas dos gêneros textuais e das práticas da cultura digital dentro das salas de aula da educação básica não contribuem somente para que o aluno e suas práticas de linguagens tenham seu lugar na escola, mas permitem ainda que o estudante seja o autor de sua própria produção, passando de mero usuário da língua a produtor do conhecimento.

Conclusão

A produção de textos nas escolas continua sendo tomada como uma atividade de exercícios para desenvolvimento somente da capacidade textual do sujeito, sendo meramente atribuídas como exercício gramatical, em contrapartida a isso, a produção de texto deve ser compreendida como um trabalho de reflexão que depende de diversas habilidades adquiridas pelo aluno ao longo de sua vida estudantil, e é papel da escola criar situações propícias para que ele aprenda a escrever seus textos cada vez melhores.

“Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.” (BRASIL, 2018a, p. 70). Para Passarelli (2012), a produção de textos nas escolas continua sendo tomada como uma atividade de exercícios para desenvolvimento somente da capacidade textual do sujeito, sendo meramente atribuídas como exercício gramatical, em contrapartida a isso, a produção de texto deve ser compreendida como um trabalho de reflexão que depende de diversas habilidades adquiridas pelo aluno ao longo de sua vida estudantil, e é papel da escola criar situações propícias para que ele aprenda a escrever seus textos cada vez melhores.

Referências

AZEVEDO, Izabel Cristina Michelan de.; e COSTA, Renata Ferreira (org.). *Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas*. São Paulo : Blucher, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a base. Brasília. 2018a.

CAZDEN, C. et al. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

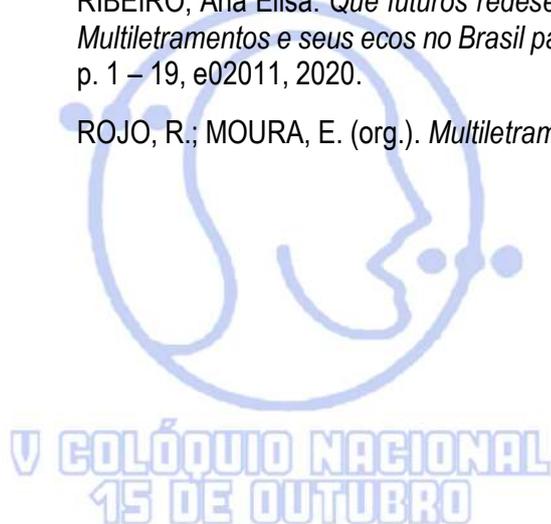
MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo : Parábola Editorial, 2008.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo : Telos , 2012.

PORTO, Márcia. *Um diálogo entre os gêneros textuais*. Curitiba : Amará , 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Que futuros redeseñamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI*. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v.9, p. 1 – 19, e02011, 2020.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



Análise do perfil das leitoras do Grupo de Leituras Feministas (GLEFEM) e suas implicações na curadoria das obras

Beatriz Macedo de Souza²

Orientadora: Karine Viana Amorim³

RESUMO

O Grupo de Leituras Feministas (GLEFEM) tem como objetivo fomentar a leitura de Literatura de autoria feminina. Ocorre de maneira remota, através da plataforma *Google Meet*, com um encontro mensal para a discussão de uma obra selecionada e lida previamente, não havendo restrições sobre gêneros literários ou temáticas abordadas. O grupo é mediado por duas acadêmicas do curso Letras-Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Campina Grande, e conta com, atualmente, dezesseis participantes. O presente trabalho se propõe a analisar à luz dos postulados teóricos de Bajour (2012), Torre (2012), Valente e Domingos (2019), e Xavier (2018), o perfil das leitoras do GLEFEM, bem como, as implicações nas ações das mediadoras visando a permanência destas leitoras no grupo, um exemplo dessas ações, é a curadoria das obras. Para a coleta dos dados, foi aplicado um questionário online para as dezesseis participantes, pela plataforma Google Formulários, com doze perguntas que versam desde a idade das participantes até os motivos que as fazem permanecer no grupo. Obtivemos os seguintes resultados: 1) 71,4% das participantes são do gênero feminino; 2) 57,1% das participantes tem entre 14 e 20 anos; 3) 49,9% das participantes tem entre 20 e 30 anos; 4) 57,1% das participantes são estudantes de graduação; 5) 57,1% liam mais de uma vez a cada mês livros escritos por mulheres antes da entrada no grupo

PALAVRAS-CHAVE: Grupo de Leitura; Autoria Feminina; Leitoras.

ABSTRACT

The Group of Feminists Readings (GLEFEM in Portuguese translation) aims to encourage the reading of female authorship Literature. It occurs remotely, through the platform *Google Meet*, with one meeting per month to the discussion of a selected and previously read work, with no restrictions about literary genre or covered topics. The group is mediated by two students of the Modern Languages - Portuguese course in the Federal University of Campina Grande, and it has, currently, sixteen participants. The present paper proposes to analyze in the light of the theoretical postulates of Bajour (2012), Torre (2012), Valente and Domingos (2019), and Xavier (2018), the profile of GLEFEM readers, as well as the implications in the actions of the mediators aiming at the permanence of these readers in the group; an example of these actions, is the curatorship of the works. For data collection, an online questionnaire was applied to the sixteen participants using the *Google Forms* platform, with twelve questions ranging from the age of the participants to the reasons why they remain in the group. We obtained the following results: 1) 71,4% of the participants are female; 2) 57.1% of participants are between 14 and 20 years old; 3) 49,9% of participants are between 20 and 30 years old; 4) 57,1% of participants are undergraduate students; 5) 57.1% read books written by women more than once a month before joining the group.

KEY WORDS: Reading Group; Female Authorship; Readers.

1 Introdução

² Graduanda em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. E-mail para contato: macedobeatriz16@gmail.com

³ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pernambuco-UFPE. E-mail para contato: karinevianaufcg@gmail.com

Os grupos de discussão do livro contemporâneos têm suas raízes ligadas aos grupos puritanos de estudos bíblicos e aos salões parisienses do século XVII e XVIII. Fundados, em sua maioria, por mulheres brancas de classe média e alta, as discussões eram relacionadas à Literatura e Filantropia (BOWDEN, 1930 apud XAVIER, 2018, p. 02). Por volta de 1800, uma nova corrente de clubes e sociedades literárias emergiu, uma estimativa aponta a existência de 680 clubes ou sociedades literárias nos Estados Unidos em 1939. A *Sorosis*, fundada em 1868, surgiu, após um grupo ser impedido de participar de um jantar em homenagem a Charles Dickens no ano anterior (BOWDEN, 1930; WARD, 1906 apud XAVIER, 2018, p.02). O vigésimo primeiro aniversário da *Sorosis* constituiu a *General Federation of Women's Clubs*, voltadas para as questões culturais, econômicas, políticas e sociais, a Federação atua até hoje nas comunidades estadunidenses (GFWC, 2018 apud XAVIER, 2018, p.02).

Historicamente subversivos, os Clubes de Leitura ou Grupos de Discussão do livro possibilitaram a criação de um vínculo de apoio, aprendizado e resistência entre as mulheres, atualmente, há a ampliação de novos grupos voltados principalmente para a conscientização política (FALLON, 2017 apud XAVIER, 2018, p.02).

A popularização dos Clubes de Leitura no século XXI se deve primordialmente a criação de clubes por personalidades famosas. Percursora deste movimento, a apresentadora Oprah Winfrey manteve o *Oprah's Book Club* por seis anos em seu programa de televisão. O clube impactou diretamente no número de leitores e de vendas, democratizando a leitura (HALL, 2003 apud XAVIER, 2018, p.02). Além da Oprah, as atrizes Emma Watson, Ema Roberts e Reese Whinterspoon criaram projetos de leitura *on-line*.

Na produção acadêmica brasileira, a temática é escassa apesar da crescente propagação de Grupos de Discussão do Livro. Países como Canadá, China e Estados Unidos possuem pesquisas sobre a participação de crianças, jovens e adultos nos Grupos (FIGUEIREDO, 2017 apud XAVIER, 2018, p.02).

Postos esses dados históricos, passaremos para apresentação acerca dos conceitos básicos sobre grupo virtual de discussão do livro que estão subjacentes a este trabalho:

Entendidos, unanimemente, como grupos de pessoas que se juntam para discutir livros e/ou leituras, num ambiente online (Sedo, 2003; AuYeung et al., 2007; English, 2007; Hirschfel et al., 2008; Balling et al., 2008; Wolsey, 2004; Grisham et al., 2006), os CVL emergem na literatura com diversas designações, nomeadamente: “clubes virtuais de leitura” (AuYeung et al., 2007; Torre, 2008; 2010), “clubes do livro online” (Hoffert, 2006; AuYeung et al., 2007; Hirschfeld et al., 2008; Scharber, 2009), “grupos de discussão online” (AuYeung et al., 2007), “clubes virtuais do livro” (AuYeung et al., 2007; Sedo,

2003; Hirschfeld et al., 2008), “grupos de leitura digitais” (Hirschfeld et al., 2008; Balling et al., 2008), “grupos virtuais de discussão do livro” (Fister, 2005), “discussão de literatura no ciberespaço” (Wolsey, 2004), “comunidade virtual de literacia” (Malone, 2004), “projeto online de literacia” (Malone, 2004), “discussões eletrônicas online de literatura” (Grisham et al., 2006); “discussão de literatura num formato online” (English, 2007). (TORRE, 2012, p.67)

Além desse entendimento do que é um grupo de leitura virtual, cabe pontuar seu objetivo fulcral, que é de formar leitores, tenham eles uma natureza presencial ou virtual, estejam eles inseridos em contexto escolar ou não escolar (TORRE, 2012, p.67).

O presente trabalho objetiva analisar à luz dos postulados teóricos de Bajour (2012), Torre (2012), Valente e Domingos (2019), e Xavier (2018), o perfil das leitoras e as implicações para as ações que visam a permanência destas no Grupo de Leituras Feministas (GLEFEM), sendo uma delas a curadoria das obras. O grupo tem como objetivo fomentar a leitura de Literatura de autoria feminina, diante de um cânone literário hegemônico e a escassez de mulheres no mercado editorial. Os encontros ocorrem de maneira remota, através da plataforma *Google Meet*, com periodicidade mensal, para a discussão de uma obra selecionada e lida previamente, não havendo restrições sobre gêneros literários ou temáticas abordadas. O grupo é mediado por duas acadêmicas do curso Letras-Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Campina Grande, e conta com, atualmente, dezesseis participantes.

2 Metodologia

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário online, através da plataforma *Google Forms*, para as dezesseis participantes do Grupo de Leituras Feministas (GLEFEM), com doze perguntas, e foram selecionadas para compor o corpus deste trabalho nove perguntas que giram em torno do perfil das participantes e da avaliação das obras lidas, tendo sido lidas e discutidas até o momento duas coletâneas de contos e um romance, sendo eles: *Olhos d'água* de Conceição Evaristo, e *No seu pescoço* de Chimamanda Ngozi Adichie, *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola* de Maya Angelou, respectivamente.

Olhos D'água, publicado em 2014, é composto por quinze contos que narram as vivências de mulheres negras que vivem em centros urbanos situações de violência e exclusão social, tendo como destaque o conto *Olhos d'água*, que dá título ao livro, e narra através da voz de uma das filhas, o cotidiano de sua mãe, uma mulher negra, matriarca de uma família composta por oito mulheres, e passa inúmeras dificuldades para cria-las, vivendo em uma periferia de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais. Mas, sobretudo o conto tece um resgate a

ancestralidade africana, as raízes familiares e também identitárias, busca revelada através da pergunta “[...] de que cor eram os olhos de minha mãe?” (EVARISTO, 2014, p.15). O conto *Maria*, narra a história de uma empregada doméstica que entra em um ônibus na volta do trabalho, se depara com assaltantes e se assusta ao ver que um deles é o ex-marido, pai de seu filho mais velho, a narrativa mescla pensamentos, sentimentos e diálogos entre a protagonista e o homem, no meio da ação dos assaltantes, eles conversam sobre o filho, a vida que dividiam no passado e ela demonstra que sente saudade do amor daquele ex-companheiro. E o conto *Lumbiá*, conta a história de uma criança pobre que se encanta com a imagem do Menino Jesus em uma loja. O menino se identifica com a aparência de Jesus, por não ter condições de comprar o objeto, ele rouba do estabelecimento, e tem um fim trágico.

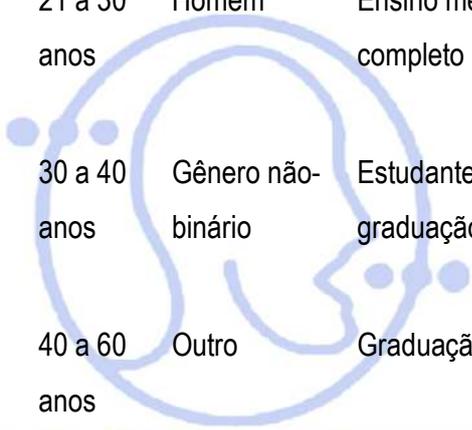
No seu pescoço, de Chimamanda Ngozi Adichie, publicado em 2017, é composto por doze contos, dos quais se destaca o conto intitulado *No seu pescoço*, o conto do qual o título da obra faz referência, por trazer o narrador em segunda pessoa, usando o pronome você, transformando o leitor em uma personagem na narrativa, e narra as vivências de uma jovem nigeriana que se muda para os Estados Unidos, e precisa se adaptar a uma cultura completamente nova, e longe de seus familiares. Além desse conto, também se destaca *Uma Experiência Privada*, onde a autora conta a história de uma jovem estudante de medicina da cidade de Lagos, que ao visitar sua tia em Kano, acaba sendo surpreendida por uma onda de violência em um mercado local. Na busca por um lugar seguro, ela se perde de sua irmã e acaba dentro de uma loja abandonada junto com uma senhora muçulmana.

O último, é o romance autobiográfico, *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola*, de Maya Angelou, publicado em 2018, onde a autora narra suas vivências desde a infância até o nascimento de seu filho, marcadas pelo racismo, por um abuso sexual, pelo silenciamento, e pela libertação.

Das nove perguntas selecionadas do questionário para compor o corpus de análise, sete são perguntas objetivas e duas são perguntas dissertativas, sendo as objetivas:

Tabela 1- Questões objetivas e suas respectivas alternativas do questionário aplicado as participantes do Grupo de Leituras Feministas (GLEFEM)

Qual a sua faixa etária?	Qual sua identidade de gênero?	Qual a sua formação escolar?	Qual sua área de estudos?	Com que frequência lia literatura de autoria feminina antes de entrar no grupo?	Como você avalia as obras lidas e discutidas?
14 a 20 anos	Mulher	Ensino fundamental completo	Ciências Humanas	Uma vez a cada ano	Excelentes
21 a 30 anos	Homem	Ensino médio completo	Ciências Biológicas	Uma vez a cada 6 meses	Boas
30 a 40 anos	Gênero não-binário	Estudante de graduação	Ciências exatas	Uma vez a cada 3 meses	Ruins
40 a 60 anos	Outro	Graduação Pós graduação		Uma vez a cada mês	Péssimas
				Mais de uma vez a cada mês	



Fonte: Elaborada pela autora

E as dissertativas versavam sobre: 1) Como você avalia a curadoria das obras por parte das mediadoras? 2) Você pretende continuar sendo participante do GLEFEM? Por quê?

A análise dos dados coletados será fundamentada nos postulados teóricos de Bajour (2012) acerca da concepção dialógica de escuta, o valor da escuta nas práticas de leitura, a escolha de um cânone, Torre (2012) no tocante a mediação de leitura na *Web*. Desse modo, o trabalho transcorrerá de modo quantitativo-qualitativo, pois nossa análise se baseará nos dados obtidos através do formulário que são tanto subjetivos, quanto números estatísticos.

3 Resultados

Esta seção é dividida em duas subseções que contemplam as perguntas objetivas que compõem a seção de resultados quantitativos, e as perguntas dissertativas, que compõem os resultados quantitativos do questionário que foi aplicado as participantes do Grupo de Leituras Feministas (GLEFEM).

3.1 Resultados Quantitativos

Tabela 2-Perfil das participantes do Grupo de Leituras Feministas (GLEFEM)

Faixa etária	Identidade de gênero	Área de estudos	Formação escolar	Com que frequência liam escritos mulheres antes da entrada no grupo	Avaliação das obras lidas
14 a 20 anos: 57,1% (4 pessoas)	Mulheres: 71,4% (5 pessoas)	Ciências Humanas: 85,7% (6 pessoas)	Estudantes de graduação: 57,1% (4 pessoas)	Mais de uma vez a cada mês: 57,1% (4 pessoas)	Excelentes: 71,4% (5 pessoas)
20 a 30 anos: 49,9% (3 pessoas)	Homens: 14,3% (1 pessoa)	Ciências exatas: 14,3% (1 pessoa)	Ensino médio completo: 14,3% (1 pessoa)	A cada seis meses: 14,3% (1 pessoa)	Boas: 28,6% (2 pessoas)
	Gênero não-binário: 14,3% (1 pessoa)		Ensino Fundamental completo: 28,6% (2 pessoas)	Uma vez a cada ano: 28,6% (2 pessoas)	

Fonte: Elaborada pela autora

3.2 Resultados qualitativos

Na questão oito, que indagava sobre: Como você avalia a curadoria das obras por parte das mediadoras? Foi observado a recorrência dos seguintes apontamentos: 1) Avaliação positiva da curadoria, no tocante às temáticas abordadas e a construção linguístico-discursiva das

obras; 2) Avaliação positiva das mediadoras, em relação a postura ativa na facilitação do debate; 3) Identificação com as temáticas abordadas nas obras. Como pode ser atestado na seguinte resposta: “Eu creio que a curadora tem um bom repertório literário e linguístico, porque as obras são muito profundas, muito bem escritas e carregadas de um conteúdo que apenas a vivência pode proporcionar a uma escritora. A mediadora também é excelente e demonstra muito jogo de cintura durante as discussões, é educada e muito acolhedora.” No tocante a identificação com as temáticas, como a participante expõe nessa resposta: “Acho que o fato mesmo de essas histórias terem uma forte ligação com nossas vivências, de a gente se identificar com realidades que a gente vive, muitas vezes dolorosas, mas que nos instigam e nos ensinam muito da vida.”

Na questão nove, onde as indagava sobre as intenções de permanência, caso as tivessem, observamos que as participantes têm como principal motivo para permanecer o interesse pelas temáticas acerca do feminismo e da condição das mulheres na sociedade, que são recorrentes nas obras lidas, como aponta a participante: “Porque eu quero ter cada vez mais contato com obras de autoria feminina, porque procuro com essas leituras e discussões ampliar minha visão de mundo, poder contribuir compartilhando minha vivência com as outras pessoas e tirar aprendizados com as delas”, e o segundo motivo é a interação entre mediadoras e participantes, como ressalta a participante: “Entretanto, à medida que os encontros estão sendo realizados, sinto que está nascendo no grupo um sentimento de união e de pertencimento”.

4 Discussão

Diante dos resultados apresentados, agora cabe debater as implicações que o perfil das leitoras do Grupo de Leituras Feministas (GLEFEM) tem para a curadoria das obras e outras ações que visam a permanência destas no grupo. O perfil que foi descrito nos resultados nos revela que o grupo é: 1) Majoritariamente composto por pessoas que se identificam como mulheres; 2) Composto em sua maioria por estudantes de graduação; 3) Em sua maioria, da área de ciências humanas; 4) A maioria das participantes liam literatura de autoria feminina mais de uma vez a cada mês; 5) É um público predominantemente adulto. O perfil do grupo é um fator determinante para a escolha das obras a serem lidas em coletividade, pois esse ato é permeado pela necessidade de buscar a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala de escuta. (BAJOUR, 2012, p.27) é já nesse momento que as mediadoras precisam apurar seus ouvidos, além disso, comprometimento com a literariedade

implica a seleção criteriosa de obras, bem como, o estabelecimento de métodos em consonância com a “capacidade de encontrar, por meio da leitura um mundo diverso que atende aos desejos e interesses do leitor de forma criativa e surpreendente, não só pelos temas, mas também pela forma como são apresentados” (FERREIRA, 2009, p. 336 apud VALENTE e DOMINGOS, 2019, p. 23).

As participantes expõem na resposta da pergunta oito “Como você avalia a curadoria das obras por parte das mediadoras?” uma identificação com as histórias narradas nas obras lidas, como podemos verificar: “Acho que o fato mesmo de essas histórias terem uma forte ligação com nossas vivências, de a gente se identificar com realidades que a gente vive, muitas vezes dolorosas, mas que nos instigam e nos ensinam muito da vida.” Isso se deve ao fato das obras trazerem os seguintes aspectos temáticos: Racismo, condição das mulheres na sociedade e ancestralidade, desse modo, é perceptível que a curadoria das obras está alinhada a esse público descrito nos resultados, pois as vivências intrínsecas a condição de ser mulher, jovem, universitária são aspectos temáticos das obras lidas. Outra participante ao responder à questão oito, pontua a postura de escuta adotada pelas mediadoras, fazendo com que o momento de escolha das leituras seja, de fato, a antessala de escuta como ressalta a participante: “Eu creio que a curadora tem um bom repertório literário e linguístico, porque as obras são muito profundas, muito bem escritas e carregadas de um conteúdo que apenas a vivência pode proporcionar a uma escritora. A mediadora também é excelente e demonstra muito jogo de cintura durante as discussões, é educada e muito acolhedora.” A resposta aponta para duas questões: a qualidade das obras escolhidas, pois propiciam discussões vigorosas e desafiadoras, além disso, a participante também chama atenção para a postura de escuta adotada pelas mediadoras na forma de apresentar as obras literárias, que se configura como importante ferramenta condicionadora do sucesso de um grupo de discussão do livro. Essa concepção dialógica de escuta faz parte de todo ato de leitura em que se busque abrir significados e expandi-los de modo cooperativo. (BAJOUR, 2012, p. 25), também implica em aceitar que o trabalho de mediar leitura é um espaço aberto a discordância, as diferenças, implica sobretudo, enriquecer a vida, a sua leitura, e sua visão de mundo, mesmo que vá de encontro a sua.

A escolha de uma obra também implica repensar as questões que permeiam o cânone, que no caso da literatura e

de sua história, aos sentidos anteriores se acrescentaria a ideia de catálogos ou listas. Desde o mais antigo cânone literário, o de Alexandria (séc. II a.C.), até os cânones atuais, alguns deles muito divulgados e discutidos, como o

ocidental de Harold Bloom⁴, diversas instituições e intelectuais de prestígio, na maioria dos casos representantes de grupos sociais hegemônicos, se encarregam de selecionar e definir quais textos, autores e gêneros deveriam ser lidos ou tomados como modelo. (BAJOUR, 2012, p.93)

Isto significa dizer que não é válido usar modelos fechados em si mesmo, sem observar o perfil das participantes envolvidas nesse ou em qualquer outro processo de formação de leitoras, não haveria permanência ou intenção de permanência em grupo se as obras lidas não trouxerem discussões inquietantes e desafiadoras, ou nenhuma identificação com as conjunturas sociais vivenciadas vividas pelas participantes, como expõe a participante: “Enriquecem minha vivência, me fazem perceber que não sou a única mulher que passa por situações delicadas, perigosas e constrangedoras apenas por ser mulher, lésbica e pobre.” Vale salientar, nenhum projeto que objetiva fomentar a leitura deve está alheio a essas questões, é preciso portanto,

pensar em um cânone que escute, que se ofereça ao diálogo, que se abra a cultura que corre fora das instituições que questionam a ideia de “modelo a seguir”, ajuda a incomodar e a abrir os olhos para destronar leituras cristalizadas. Um cânone permeável a cultura do passado e ao mesmo tempo às múltiplas culturas do mundo atual, sobretudo aquelas que têm a ver com as distintas maneiras contemporâneas, algumas extremamente raras e belas, outras terrivelmente cruéis. (BAJOUR, 2012, p.97)

Outro aspecto importante ao refletirmos sobre o cânone em sua confluência com a leitura como uma prática cultural, também questionarmos o caráter normativo e alheio do cânone, e isso permite que acreditemos na possibilidade de gerar ações e teorias situadas no território de nossas práticas (BAJOUR, 2012, p.105). Isto é, olhar para o perfil das participantes, principalmente, de um grupo de leitura, não restringindo esse olhar a questões subjetivas, estando ciente que sua importância é inegável, mas é preciso ser mais abrangente para que o ato de decidir seja consciente de todas as questões que circundam a curadoria de uma obra. Pois, o ato de pessoal, mas sobretudo, social de decidir revela inevitavelmente posições tomadas, rituais, censuras, histórias de vida e de leitura.

4.1 Mediação de leitura na Web

Quando tratamos das questões que circundam a expectativa e o interesse de leitoras em permanecer em grupos virtuais de discussão do livro, estamos tratando de uma fragilidade que

⁴ Professor e crítico literário estadunidense.

essa modalidade apresenta se comparada com a modalidade presencial, sobretudo, no que diz respeito à inatividade da tecnologia em que estão hospedados, Balling et al. (2008), baseados num estudo de caso que realizaram sobre grupos digitais de leitura, implementados no seio de bibliotecas públicas dinamarquesas, afirmam que

The interesting thing regarding the digital reading groups compared with traditional reading groups is the fact that the members are spread all over the country and participate in the discussion when and where it suits them. This provides [...] a great amount of freedom and flexibility for the members [...] less responsibility when it comes to activity in the group. [...] This leads to the biggest disadvantage [...]: the dialogue is slow and sluggish” (BALLING et al., 2008, p. 59 apud TORRE, 2012, p. 71)⁵

Mesmo com a flexibilidade como um fator que pode dificultar a participação ativa das membras de um grupo virtual de discussão do livro, os autores conferem relevo a figura das mediadoras, como agentes asseguradores da participação de suas membras (Fister, 2005; AuYeung et al., 2007; Torre, 2008).

Como observamos nas respostas obtidas no questionário, as participantes avaliam positivamente as mediadoras no que diz respeito a condução das discussões: “Eu creio que a curadora tem um bom repertório literário e linguístico, porque as obras são muito profundas, muito bem escritas e carregadas de um conteúdo que apenas a vivência pode proporcionar a uma escritora. A mediadora também é excelente e demonstra muito jogo de cintura durante as discussões, é educada e muito acolhedora.” A mediação de leituras na *Web* apresenta essa fragilidade, no entanto, como podemos observar na resposta da participante a postura acolhedora na condução dos debates têm assegurado o bem-estar das participantes em discussões, muitas vezes, carregadas de temáticas incomodas, visto que as obras literárias debatidas descortinam a nossa sociedade expondo suas mazelas, como por exemplo, o machismo e o racismo, que são temáticas que permeiam as obras de Conceição Evaristo, Maya Angelou e Chimamanda Ngozi Adichie.

Na resposta da questão nove, que as indagava sobre a razão que as faziam permanecer uma das participantes respondeu: “O primeiro motivo com certeza foi pelas obras indicadas e pelo valor cultural e intelectual que o grupo está me proporcionando. Entretanto, à medida que os encontros estão sendo realizados, sinto que está nascendo no grupo um sentimento de união e

⁵ O interessante em relação aos grupos de leitura digital em comparação com os tradicionais grupos de leitura é o fato de os membros estarem espalhados por todo o país e participe da discussão quando e onde lhes for conveniente. Isso fornece [...] muita liberdade e flexibilidade para os membros [...] menos responsabilidade quando se trata de atividade no grupo. [...] Isso leva à maior desvantagem [...]: o diálogo é lento e moroso” (p. 59)

de pertencimento. E como diria Clarice Lispector: 'Pertencer é viver'." A curadoria das obras não é o único assegurador da permanência, mas um dos fatores devendo está aliado à presença de uma ou mais mediadoras ativas,

AuYeung et al. (2007), na sua investigação sobre grupos de leitura online, constata que todos os CVL bem sucedidos possuem facilitadores ativos, pelo que concluem: "The facilitator or moderator is, in our opinion, a key ingredient in the success of an online book club." (p. 4). Torre (2008) compara dois CVL de escolas que lecionam o terceiro ciclo e verifica que, relativamente ao grau de interatividade, os CVL revelam uma significativa divergência: um conta com 14.232 participações, por oposição ao outro, que inclui somente 43, o que, na sua perspectiva, provavelmente, se atribui à presença/ausência de um (ou mais) moderador(es), entre outros aspetos. (TORRE, 2012, p.72)⁶

Ao final da investigação, AuYeung et al. (2007) cunharam o termo "*model of our ideal online book club*", e estabelecem como elementos essenciais os seguintes, a saber: 1) Página *web* atraente; 2) Fóruns de discussão facilmente acessíveis; 3) Notificação opcional por e-mail; 3) Conversação online em tempo real com autores; 4) Facilitadores ativos. Desse modo, podemos afirmar que os grupos virtuais de leitura apresentam fragilidades que podem ser contornadas com a presença de mediadoras ativas não deixando nada a desejar, se comparados com os grupos de discussão do livro presenciais.

Considerações Finais

Diante do exposto, podemos concluir que o perfil das participantes do Grupo de Leituras Feministas (GLEFEM) tem implicado nas decisões que envolvem a curadoria das obras para leitura e discussão coletiva num grupo virtual de discussão do livro, pois as participantes, de modo geral, fazem as seguintes avaliações acerca da curadoria e das outras ações que visam suas permanências: 1) Avaliação positiva da curadoria das obras; 2) Identificação com as temáticas abordadas nas obras; 3) Avaliação positiva das mediadoras. Isso se deve ao fato, principalmente, de as obras abordarem as temáticas acerca da condição feminina, em diferentes culturas e contextos históricos e sociais, visto o perfil que foi descrito na seção de resultados, que em suma, o grupo é composto, majoritariamente, por mulheres adultas, estudantes de graduação nas áreas das ciências humanas.

⁶ "O facilitador ou moderador é, em nossa opinião, um ingrediente chave para o sucesso de um clube do livro online." (p. 4).

⁷ "Modelo do nosso clube do livro online ideal".

Além disso, o Grupo de Leituras Feministas (GLEFEM), não só tem se configurado como uma importante ferramenta de socialização e debate de questões acerca da condição das mulheres e das pautas feministas, como também os grupos de discussão do livro têm se mostrado uma ferramenta para formação de leitoras ativas, críticas e assíduas, e no caso do Grupo de Leituras Feministas (GLEFEM), em particular, propicia a criação de um elo entre mulheres frente a uma sociedade machista e patriarcal, através do estímulo à leitura associado ao protagonismo político.

Por fim, vale salientar a respeito do relevo que é conferido na esmagadora maioria dos trabalhos que compõem o nosso aporte teórico a figura do mediador, este elemento que compõe “o *model of our ideal online book club*”, cunhado pelas teóricas embasadas em vários estudos de caso sobre grupos virtuais de discussão do livro, que após a conclusão das pesquisas, consideram esse elemento imprescindível para uma prática de leitura dessa natureza ter sucesso. Apoiadas na leitura dos postulados de Bajour (2012), acrescentamos que este mediador deva está imbuído de uma concepção dialógica de escuta, consciente da realidade desigual e excludente que assola uma parcela majoritária de nossa sociedade, que exclui muitas vezes esses indivíduos de espaços de leitura, que limita muitas vezes a ampliação do cânone. É preciso, reconhecer, portanto, o caráter político dos grupos de discussão do livro, sejam eles virtuais ou presenciais, em contextos escolares ou não-escolares, e mais ainda, quando este escolhe ler exclusivamente mulheres por toda a conjuntura que estas escritoras têm para escreverem e publicarem.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. No seu pescoço. Tradução por Julia Romeu. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ANGELOU, Maya. Eu sei por que o pássaro canta na gaiola. Tradução por Regiane Winarsk. Bauru-SP: Astral Cultural, 2018.

BAJOUR, Cecilia. Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução por Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

TORRE, Isabel Paula Pedro Brito da. Clubes virtuais de leitura: Práticas e competências leitoras. Tese (Tese de Doutorado em Ciências de Educação Especialidade de Literacias e Ensino do Português)-Universidade do Minho Instituto de Educação, Braga, p. 63-76, 2012. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20800>. Acesso em: 24 ago. 2020.

VALENTE, Thiago Alves; DOMINGOS, Juliete Rosa. Clube de leitura: estratégias para formação de leitores. Revista Leia Escola, Campina Grande, v. 19, n. 3, p. 22-33, ago./out. 2019. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/issue/view/76>. Acesso em: 24 ago. 2020.

XAVIER, Ana Laura. Literatura e feminismo: o Clube de Leitura Leia Mulheres Marília. Bibl. Esc. em R., Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 48-61, nov. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/download/151943/149507/>. Acesso em: 24 ago. 2020.



As charges leem o presidente: “E daí?”¹

Ana Cristina Guedes de Araújo²
Maiany Carlyn Soares dos Santos³
Ângela Paiva Dionísio⁴
Maria Augusta Reinaldo⁵

RESUMO

As charges apresentam, em geral, uma forte interação com os fatos, acontecimentos veiculados nas matérias daquele exemplar do jornal impresso ou digital. O chargista, portanto, busca no cotidiano o assunto para a construção do seu discurso, o qual revelará sua ironia, sua sátira, sua crítica, através da hibridização de linguagens. Em tempo de Covid-19, isto não foi diferente. Neste artigo, analisaremos charges que contêm a expressão “E daí?”, observando como os chargistas (re)constróem e/ ou atualizam o discurso do presidente da república do Brasil. Nosso corpus se constitui de 8 charges que contêm a referida expressão proferida pelo então presidente do Brasil, quando o país ultrapassou cinco mil mortes, número superior a China, à época. Para discutirmos o conceito de charge recorremos a Mouco e Gregório (2007), Gomes, (2013) Romualdo (2000), Teixeira (2001). Para análise dos recursos semióticos que caracterizam as representações das concepções políticas pandêmicas e (des)governamentais, buscaremos apoio nos trabalhos de Souza (2007), Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014) e Rojo e Moura (2019). A caricatura do presidente com semblante de felicidade, a imagem de caixões funerários como recurso tipográfico para reescrita da expressão “E daí?”, a substituição de símbolos institucionais por caixões funerários, a presença da cor verde militar, por exemplo, desvelam a carga semântica das críticas para com as posturas políticas.

PALAVRAS-CHAVE: Charge; Multimodalidade; Recursos semióticos



Fonte: DUKE. [Mortes de charge]. O tempo. São Francisco, MG, 12 jan. 2015.

Fonte: Thúlio Pereira Dias Gomes, 2015, p. 60.

1 Introdução

Em 28 de abril de 2020, dia em que o Brasil atingiu mais de 5000 mil casos de COVID-19, igualando-se à China, país onde a doença se originou, o Presidente Jair Bolsonaro, durante uma entrevista a uma repórter, quando questionado sobre as medidas que seriam tomadas diante do extenso número de contaminados no país, afirmou: “E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Messias, mas não faço milagre”. Tal depoimento repercutiu em manchetes de jornais nacionais e

¹ A versão original deste artigo foi elaborada na disciplina Tópicos Especiais de Linguagem, em 2020.1, no PPGLE da UFCG, ministrada pelas professoras Ângela Dionísio e Maria Augusta Reinaldo.

² Graduada em Letras pela Instituição UFCG. E-mail para contato: aninha_guedes07@hotmail.com

³ Graduada em Letras pela Instituição UFCG. E-mail para contato: maianycarlyn@gmail.com

⁴ Doutora em Linguística pela instituição UPFE. E-mail para contato: angela_dionisio@uol.com.br

⁵ Doutora em Linguística pela Instituição UFPE. E-mail para contato: augusta.reinaldo@gmail.com

internacionais, em redes sociais. Serviu de tema para várias charges. Em todos os contextos discursivos verificava-se uma forma de manifestação de indignação com a declaração do presidente.

Neste artigo, partindo da premissa de que as charges estabelecem possibilidades de relações com o texto citado, as quais são percebidas em torno de núcleos de interesse - o informativo, ou seja, o relato do acontecido; e o opinativo, isto é, a reflexão sobre o ocorrido ou que está acontecendo (FERREIRA, 2011, p. 75), buscamos investigar a atualização da declaração presidencial, na visão de chargistas brasileiros, observando a hibridização de linguagens (língua, caricaturas, gestos, cores, desenhos etc.).

Nosso corpus é constituído, portanto, por charges político-sociais coletadas em ambientes digitais diversos como jornais, sites pessoais, entre outros. Num primeiro momento, coletamos 19 charges, todas de natureza estática. Não nos detivemos em charges virtuais, devido à escassa produção quanto ao tópico pesquisado.

2 Charge, caricatura e cartum

Os gêneros textuais charge, caricatura e cartum são semelhantes, e por essa razão acabam sendo, frequentemente, confundidos um com outro, ou mesmo não sendo bem compreendidos. Isso acontece, principalmente, por não haver uma definição consensual e exata que os delimite. Dentre as semelhanças, destacam-se a criticidade, a subordinação ao conceito de caricatura, a simultaneidade das linguagens verbal e imagética, a intertextualidade, a temporalidade marcada, a crítica, o riso e a sátira.

O modo apropriado à finalidade desejada destes recursos está associado aos interesses dos gêneros. Por exemplo, os traços criticidade e subordinação estão sempre interligados ao conceito de caricatura. Esta, por sua vez, embora seja um gênero autônomo, se faz presente também na charge e no cartum por meio do desenho, que tecnicamente é chamado de traço de identidade. O traço de identidade é utilizado, ao menos, de três maneiras distintas: a identidade por diferença, própria à charge; a identidade por verossimilhança, própria à caricatura; e a identidade coletiva, própria ao cartum.

Para Gomes (2015, p. 91), a charge é um desenho opinativo, de crítica e de humor, referente a um episódio específico, ou temporalmente limitado, habitualmente de natureza social ou política, e cujos personagens representam pessoas reais de notoriedade política. A caricatura é um tipo de arte no qual aspectos característicos da figura humana são exagerados visando à

diversão ou à crítica (idem, p. 111). E o cartum se define como um gênero de representação reflexiva.

Charge, termo que se origina do francês *charger* e quer dizer “carregar, exagerar, atacar” (NUNES, 2019, p. 70), tem seu conteúdo centrado em fatos, que são tratados com humor e também crítica – diga-se de passagem, carregada de expressividade e autenticidade. Normalmente usa de caricatura para representar personagens envolvidos em acontecimentos políticos, sociais e econômicos que lhe servem de tema. Esse gênero textual é de natureza temporal, ou seja, “envelhece”, uma vez que seu conteúdo e sentido são contextualmente situados.

Gomes (2015) propõe uma definição operacional de charge: “um gênero discursivo de uso híbrido das linguagens verbal e imagética, caracterizado pela temporalidade marcada pela sátira e pela crítica referentes a determinado evento, em geral de natureza política” (GOMES, 2013, ps. 26, 27 *apud* GOMES, 2015, p. 88).

Sobre essa dinâmica de códigos, Gomes (2015, p. 88), embasado em Flores (2002, p. 10-11), declara que o “comportamento linguístico é o corresponsável, juntamente com os elementos gráfico e imagético, pelo grau de informatividade e poder argumentativo” da mensagem. Ainda citando Flores, o autor ressalta que a temática da charge recai sobre questões sociais, que “focalizam os universos de referência do público, expondo testemunhos, registrando perplexidades, apontando falhas, satirizando pontos de vistas, desvelando motivações ocultas, introduzindo questionamentos”.

Interessa a este trabalho a noção de charge enquanto um gênero crítico, que normalmente usa de caricatura gráfica para representar personagens envolvidos em acontecimentos políticos, sociais e econômicos que lhe servem de tema, a exemplo, “os universos de referência do público, expondo testemunhos, registrando perplexidades, apontando falhas, satirizando pontos de vistas, desvelando motivações ocultas, introduzindo questionamentos” (FLORES, 2002, ps. 10, 11).

Na charge, “é construído um personagem que não se assemelha com o sujeito real do qual deriva. Ao contrário, é a relação de diferença entre personagem e sujeito real que aprofunda a mútua identificação” (GOMES, 2015, p. 92). Inclusive, essa diferenciação é proporcionada pela crítica, que se materializa a partir da agressividade da forma e do delírio no conteúdo.

Romualdo (2000), ao afirmar que a charge é uma manifestação de caráter visual da capacidade de ler texto do ser humano, também afirma que a caricatura é um elemento constituinte da charge. Para o autor, a caricatura deve ser “compreendida como o desenho que exagera propositadamente as características marcantes de um indivíduo” (ROMUALDO, 2000, p. 33),

através da representação da fisionomia humana com características grotescas, cômicas ou humorísticas (GOMES, 2013, p. 104).

No entanto, quando a caricatura está presente na charge, a identidade do personagem não é confirmada por conteúdos racionais. Na realidade, como elemento constituinte das charges, na caricatura, “é construído um personagem que não se assemelha com o sujeito real do qual deriva. Ao contrário, é a relação de diferença entre personagem e sujeito real que aprofunda a mútua identificação” (GOMES, 2015, p. 92). Essa diferenciação é proporcionada pela crítica; que se materializa a partir da agressividade da forma e do delírio no conteúdo.

Agressividade que se justifica por caracterizar um gênero textual de natureza demasiadamente política, onde não há neutralidade, a linguagem gráfica toma partido através do uso do humor e do sarcástico. A agressividade aqui registrada diz respeito ao nível de oposicionismo, cumplicidade e permissividade do não verbal existente durante a produção da charge pelo seu autor e da leitura desta pelo leitor da charge.

Já no cartum, a caricatura se dá por uma identidade coletiva, isso quer dizer que não há necessidade de representar um sujeito singular ou mesmo um fato real, pelo contrário, o sujeito é imaginário e a realidade, fantasia. Afinal, cartum é “constituído por uma visão humorística ou satírica de comportamentos e mentalidades, tirando o partido dos eternos vícios humanos, sejam eles circunstanciais ou atemporais” (GOMES, 2015, p. 111). Ainda com relação ao cartum, distinguem-se dois tipos: o ideológico e comportamental que possui função crítica e satírica e o que se assemelha as HQs, narrando historietas, que por finalidade o entretenimento. O primeiro tipo de cartum é o que mais se aproxima das charges.

Em síntese, neste artigo, consideramos como charge o desenho de um indivíduo real que faz uso do recurso exagero na representação das suas características faciais; a charge também faz uso do desenho, contudo, pode representar a face ou todo o corpo do/s indivíduo/s, que não precisa/m ser real(is), embora seja mais comum, devido à criticidade, o representar de figuras políticas. Por último, consideramos o cartum como gênero que aborda, de forma universal, o comportamento e/ou sentimentos das pessoas.

2.1. A materialidade da charge: intertextualidade e iconicidade

A charge não pode ser compreendida como um texto isolado sem relação com outros textos, afirma Romualdo (2000). Segundo o autor, as charges possuem relação direta tanto com os textos do suporte o qual foi originado (seja jornal ou revista impressa, jornal ou revista virtual,

sites, blogs, redes sociais e outros), quanto fora dele. Dessa forma, o texto chárstico é uma comunicação discursiva e expressa opinião sobre determinado acontecimento ou fato importante da realidade, possibilitando ao leitor uma representação crítica deste acontecimento ou fato.

Essas relações com outros textos estabelecidas na construção da charge, as quais convergem ou se divergem, são a intertextualidade. No seu sentido amplo, conforme nos apresenta Koch (1991), a intertextualidade pode ser admitida enquanto elemento necessário para a existência do próprio discurso; já no em sentido restrito é vista como a relação existente entre textos efetivamente produzidos, previamente existentes na cultura. Na charge a intertextualidade pode se estabelecer a partir dos elementos verbais, visuais ou híbridos (os quais unem o verbal ao visual) presentes no texto (ROMUALDO, 2000).

A intertextualidade constitui-se enquanto um aspecto característico da charge, uma vez que para realizar a sua crítica o autor recorre a alguém ou a alguma coisa da esfera social, como personalidades, acontecimentos, instituições etc. conforme nos apresenta Souza (2007). A autora afirma que “cada vez que o chargista recorre a outros textos para construir suas charges, algumas ‘pistas’ destes textos são sinalizadas através dos elementos multimodais, seja na caricatura, nos gestos, nos objetos, nas músicas entre outros.” (op. cit, 37).

Vale ressaltar que, ao trabalharmos com a noção de multimodalidade, estamos nos referindo ao sentido atribuído por Jewitt (2009), que apresenta a multimodalidade enquanto

uma abordagem interdisciplinar que entende a comunicação e a representação como envolvendo mais que a língua. [...] Abordagens multimodais têm proposto conceitos, métodos e perspectivas de trabalho para a coleção e análise de aspectos visuais, auditivos, corporificados e espaciais da interação e dos ambientes, bem como da relação entre os mesmos (JEWITT, 2009, *apud* DIONÍSIO *et al*, 2014, p. 46).

Partindo desse pressuposto, os elementos/recursos multimodais evocados nas charges produzem um texto visual através de ícones, que segundo Romualdo (2000), “são signos que estão numa relação de semelhança com a realidade exterior, que apresentam a mesma propriedade que o objeto denotado” (p. 34). Esses signos são trabalhados manualmente pelo chargista e que combinados entre si formam o texto chárstico, por conseguinte, revelando “a intencionalidade do desenhista na emissão do ato sêmico e transforma o desenho em mensagem icônica, carregando em si, além das ideias, a arte, o estilo do emissor” (CAGNIN, 1975, p. 33 *apud* ROMUALDO, 2000, P. 34).

Segundo Cagnin (op. cit), a construção de sentido a partir dos signos gráficos dependerá de três contextos: o intra-icônico, o intericônico e o extra-icônico. Para responder o objetivo deste trabalho, focalizaremos apenas no contexto extra-icônico. Conforme o autor, esse contexto refere-se à associação da imagem a elementos de naturezas diversas, e pode ser explicitado em

dois tipos de contexto: o situacional, que envolve os elementos comuns ao emissor e ao receptor no ato comunicativo; e o global, no qual são colocadas as implicações culturais e espaço-temporais que são impossíveis de delimitar devido à diversidade entre as pessoas. Portanto, envolvem diversas vozes, ideologias e posições as quais provocam o teor crítico e humorístico do texto.

A charge possui uma comunicação inteiramente discursiva, na qual o processo de significação de seu conteúdo depende de ideologias e vivências tanto do chargista que a produziu quanto do leitor que a interpreta (NUNES, 2011, p 76). Assim, os modos semióticos empregados exercem para a construção dos sentidos ou para a reafirmação ou desidentificação desses sentidos, ou seja, a construção de sentidos diferentes aos sentidos desejados pelo chargista/autor.

Ademais, na charge, os modos semióticos usados quando associados a determinado contexto do “interdiscurso que se faz presente como memória; dando uma orientação ao sentido num contexto dado – aquele e não outro qualquer” (FLORES, 2002, p. 14 *apud* MARTINS, 2019). Ou seja, através dos modos semióticos usados para construção de sentido é necessário saber o conteúdo de produção do gênero, logo, saber a qual momento histórico se remete, e na interpretação o conhecimento do leitor construirá a significação (MARTINS, 2019).

3 “E daí?”: A construção de sentido nas charges

Nesta seção, voltaremos o nosso olhar para as charges selecionadas no nosso *corpus* de análise, as quais têm como tema principal a expressão “E daí?”, proferida pelo então presidente do Brasil Jair Messias Bolsonaro quando o país contabilizou mais de cinco mil mortes vítimas da pandemia do *Covid 19*, ultrapassando assim a China, país onde a pandemia teve início. Objetivamos compreender como os chargistas (re)constróem e/ ou atualizam o discurso do presidente da república do Brasil a partir dos recursos semióticos mobilizados para construção do texto chárgico.

Enquanto texto sincrético, no qual os elementos verbais e visuais se relacionam para construir um todo significativo, a charge atrai o leitor por sua rápida leitura e transmissão de múltiplas informações de modo condensado (JUBRAN, 2000). Por vezes, sua característica opinativa apresenta-se no texto a partir do uso da criticidade atrelado ao humor, o qual é utilizado com a pretensão de revelar o que está latente, oculto em ações ou fato, principalmente de determinações políticas e ideológicas de certas personalidades conhecidas nacional ou internacionalmente.

Variados são os recursos semióticos mobilizados pelo chargista nos textos do corpus, tais como: as caricaturas, as cores, as formas de covas, caixões e partes do esqueleto humano, e novas representações de elementos já existentes, como a bandeira ou a tipografia ilustrativa do vírus do Covid-19, entre outros. Esses recursos quando manipulados no texto chárstico, provocam as diferentes informações que o chargista pretende transmitir. Cada escolha da forma icônica, textual ou visual mobilizada tem um significativo para o sentido do texto como um todo.

Romualdo (2000), ao afirmar que a charge é uma manifestação de caráter visual da capacidade de ler texto do ser humano, também afirma que a caricatura é um elemento constituinte da charge. Assim, para o autor, a caricatura deve ser “compreendida como o desenho que exagera propositadamente as características marcantes de um indivíduo” (ROMUALDO, 2000, p. 33). Já para os autores Rabaça e Barbosa (2002, *apud*, GOMES, 2013), a caricatura é uma representação da fisionomia humana com características grotescas, cômicas ou humorísticas (op. cit. 104).

3.1. O presidente caricaturado

Por ser o autor do enunciado gerado das críticas “E daí?”, a caricatura do personagem do presidente da república é a mais recorrente e a com mais saliência nas charges. Arrogância, desprezo e não solidariedade com as vítimas do COVID-19 são características atribuídas à identidade do personagem, via os traços caricaturais. Vejamos alguns exemplos:

Charge 1



Fonte: <https://www.agazeta.com.br/charge/charge-do-amarildo-e-dai-0420>

Charge 2



Fonte: <https://domtotal.com/charge/3016/2020/08/beirand-o-os-100-mil-mortos-bolsonaro-diz-para-quottocar-a-vidaquot/>

A cena apresentada na charge 1 traz o diálogo entre a personagem do presidente e um interlocutor, possível jornalista, marcado apenas na representação da fala via balão fala: “O Brasil ultrapassou o número de mortos da China por Covid-19”. Pelo recurso tipográfico, observa-se o

uso de caixa alta para os diálogos; no entanto, para a fala que representa a imprensa, o tamanho da fonte é bem menor em relação ao da *fala de Bolsonaro*, além de estar em cor cinza claro, demonstrando o apagamento do papel dos jornalistas. Já a retomada do discurso do presidente está em negrito e com fonte em tamanho bem maior, dando um destaque, ou seja, atribuindo poder, autoridade ao que é dito. A personagem de Bolsonaro, segurando um jornal com dados de uma pesquisa que mostra sua aprovação em 33%, com olhos fechados, elevação da boca e do nariz, demonstram desprezo dos interlocutores em relação ao dito. Na figura caricaturada não há exageros ou usos grotescos, não há comicidade. Há expressão de descaso e de indiferença às 5 mil mortes.

Já na charge 2, a atribuição de responsabilidade pelas mortes dos brasileiros ao governo é reforçada, através do uso da cor vermelha nas mãos do personagem, o qual está de pé, em cima de um empilhado de esqueletos humanos. As mãos vermelhas de sangue remetem à expressão bíblica “mãos sujas de sangue”, a qual responsabiliza possuidor das mãos sujas por determinada ação. No caso, as mortes pelo COVID-19. Aqui, o chargista lança mão da agressividade para revelar o discurso pela ação/reação de determinações partidárias tida pelo líder de estado.

Todo o conjunto dos aspectos semióticos transmite ao leitor a ideia de que é de total responsabilidade do presidente o grande número de vítimas do coronavírus, tendo em vista a escassez de políticas públicas de combate à pandemia. A identificação dos sentidos construídos com o uso desses traços atesta o que afirma Romualdo (2000) sobre o papel sociocomunicativo desse gênero:

Por meio da perícia do caricaturista ao desenhar, a caricatura nos faz ver além do simples referente. Carregada de subjetivismo, apresenta, pela deformação, informações subjacentes que nos levam a um julgamento de valor. Utilizando do ridículo como arma, a caricatura, antes de apenas nos fazer rir, também nos faz pensar. (ROMUALDO, 2000, p. 38).

3.2. Caixaão funerário

Um recurso semiótico extremamente significativo na representação das mortes na pandemia e na construção da imagem de responsabilidade do governo é a presença de imagens de caixões funerários. Os mais de 5000 brasileiros mortos por Covid-19, no final de abril de 2020, perdem a identidade e se apresentam em objetos do cenário oficial da presidência da república: fonte tipográfica para escrita da expressão “E daí?”, via desenhos de caixões funerários. Arelado ao uso de tal recurso, verifica-se a postura de descaso e desrespeito do governante.

Na charge 3, elaborada por Carlos Lattuff, por exemplo, um dos elementos salientes é a presença de um caixão funerário de cor vermelha, em posição vertical e nele há um microfone

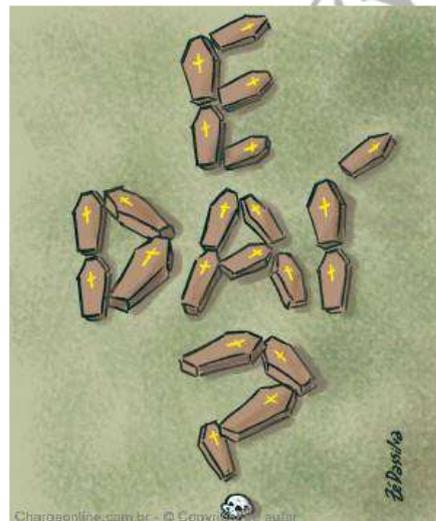
também de cor vermelha. No caixão funerário o personagem presidente Bolsonaro está apoiado e o usa como púlpito, fazendo dele objeto de cenário oficial e presidenciável. Aqui, o governo bolsonarista está morto, pois se verifica a identificação do “morto” sob o caixão funerário: o Brasão das Armas do Brasil (uso obrigatório pelos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e pelas Forças Armadas) é corrompido, uma vez que uma caveira substitui o escudo azul-celeste. O recurso semiótico caixão funerário acaba por ser uma estratégia direcionadora da crítica: “a dimensão linguística é importante, mas que se faz necessário acoplar a dimensão verbal com a dimensão não verbal” (SOUZA, 2007, p. 37). Importante destacar que, nesta charge, a aparente neutralidade dos traços caricaturais do personagem deixa de existir quando o chargista associa a um terno cinza sem definição e uma camisa branca dois itens do vestuário: uma gravata verde e coturnos militares. Surge um militar como governante, não se comprometendo com o bem-estar da população.

Charge 3



Fonte: (<https://www.brasil247.com/charges/e-dai-64icj78f>)

Charge 4



Fonte: Diário Catarinense

A retomada da expressão “E daí?” consistiu na construção em si da própria charge, para alguns autores. Nestes casos, percebeu-se o uso dos caixões funerários e das cruzes como recursos tipográficos. A charge 4 é ilustrativa da imagem dos caixões como tipografia. Em 4, charge produzida por Zé Dassilva, um total de 21 caixões funerários de cor marrom com apenas cruzes amarelas, assim distribuídos: cinco na letra ‘E’, quatro na letra ‘D’, cinco na letra ‘A’, três na letra ‘Í’, e quatro no ponto de interrogação (?). A simplicidade dos caixões, sem adornos, massifica as vítimas, tornando-as todas iguais, social e economicamente. As cruzes também colocam os mortos numa mesma direção, ou seja, em busca de purificação, unção e fé, visto que

no contexto bíblico, a cor amarela possui tais atributos. A ideia de morte é retomada com a imagem da caveira como o ponto do sinal de interrogação.

3.3. Covas funerárias

Outro recurso semiótico bastante mobilizado pelos chargistas são as covas. Este elemento aparece no corpus de análise de diferentes formas. Há charges em que a cova aparece como recurso de segundo plano com a finalidade construir o contexto e o cenário, e há charges em que a construção crítica, que é inerente ao gênero, é construída a partir do próprio recurso cova, aparecendo assim em primeiro plano.

Charge 5



Fonte:
https://www.instagram.com/p/B_kw_MHFb4

Charge 6



Fonte:

<https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1662736807401492-charges-abril-2020>

Nos textos chárgicos acima, observamos que as covas são mobilizadas enquanto recurso semiótico principal à leitura textual do gênero jornalístico. Na charge 5, embora esteja presente e linguisticamente materializada a expressão “E daí?”, as covas são organizadas de forma que cada cova mobilizada ocupa o lugar de um estado do país, dessa forma representando e reatualizando o desenho do mapa do Brasil.

Romualdo (2000) afirma:

Se compararmos o plano do sistema visual com o plano do sistema lingüístico, diferentemente dos elementos lingüísticos, o ponto, as linhas e a massa, que compõem o desenho, não têm valor posicional e oposicional por si, não significam pelo fato de aparecerem ou não aparecerem. (ROMUALDO, 2000, p. 34)

Portanto esses elementos gráficos tais como a cova, trazem para o texto chárgico um caráter icônico na totalidade do texto, combinando suas variâncias com a finalidade de construir

um todo significativo e representativo. Dessa forma, a cova, enquanto recurso semiótico principal ou secundário contribui no texto, pois se torna constituinte da significação que surgirá a partir do contexto icônico e linguístico ao qual está inserido.

Já na charge 6, verificamos que a crítica e a discursividade é construída a partir do uso do recurso semiótico consistindo em uma organização de covas funerárias formando a expressão proferida por Bolsonaro “e daí?”. Nesse caso, as covas constituem os primeiros elementos para a construção de sentido do texto. Outro fator importante que emerge do sentido dessa charge é o cenário de construção de covas em mutirão por quatro tratores escavadeiras de cor amarela. Esse fator, no geral do texto chágico, traz para o leitor a reconstrução de um novo sentido ao ato do sepultamento, pois nesta charge este acontece de modo mecânico.

Essa ressignificação para ato do sepultamento enquanto mecânico justifica-se pela grande quantidade de mortes registradas, revela uma enorme indiferença à fatalidade, fazendo refletir o descaso tanto na frase citada “E daí?”, como também no ato coletivo de sepultamentos de vários indivíduos humanos ao mesmo tempo, longe de seus parentes e amigos, entre desconhecidos; o que, sutilmente, direciona as pessoas a acreditarem tratar-se de algo normal que continuará assim por mais tempo.

Souza (2007, p. 37) afirma ser fundamental “levar em conta o conjunto dos elementos multimodais, pois a crítica, o humor, a ironia e as referências culturais estão presentes nos gestos, expressões, falas... bem como no cenário no qual a ação se desenrola”. Na charge 6, isso se mostra a partir de referências culturais e psicológicas que conduzem rituais de despedidas que vão desde a atestação do óbito, o velório e o sepultamento; processo no qual há toda uma religiosidade envolvida – momento de orações a ser realizadas conforme a crença a qual pertencia o falecido - principalmente, em um país religioso como o Brasil. Contudo, na charge em questão temos o oposto disso. Assim, a crítica consiste em fazer refletir a partir da representação de várias covas sem, ao menos, uma cruz para confortar o espírito (religião) ou identificar o indivíduo (nome completo, data de nascimento e falecimento).

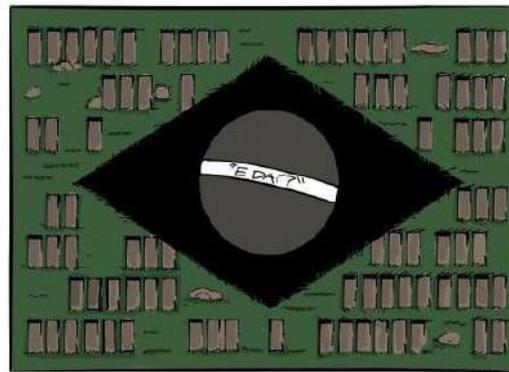
3.4. Bandeira do Brasil

A bandeira nacional também é um dos recursos motivados na construção do sentido do texto chágico. Em duas charges foram observadas novas representações, nas quais a constituição dos aspectos composicionais clássicos da bandeira é substituída por aspectos diversos e carregados semanticamente com sentido crítico, político, discursivo e ideológico.

Figura 1



Charge 7



Fonte: <https://fonte83.com.br/e-dai-de-bolsonaro-e-tema-das-charges-desta-quarta-feira/>

A charge 7, por exemplo, se comparada à imagem retratada na Figura 1, teremos um cenário com objeto bandeira em destaque, a bandeira brasileira. Isso torna visualmente explícito o diálogo entre o retrato da bandeira oficial do Brasil e a representação proposta na charge de Matheus Ribes. Contudo, se percebe um deslizamento de sentido entre os dois discursos.

Na bandeira do Brasil é representado, através das cores verde, azul e amarelo, as riquezas naturais do país, sua fauna e flora. Na charge é representado um cenário de muitas mortes e luto pela representação dos vários caixões funerários e pelo uso das cores cinza e preto. Em outras palavras, a charge termina por promover cognitivamente a desconstrução da bandeira do Brasil que tem em seu formato centralizado a ideologia evidenciada no dito “Ordem e Progresso”; reposicionando a situação de descaso do país diante da crise pandêmica Covid-19, o que fica expresso no dizer “E daí?” centralizado na nova representação da bandeira nacional.

Ou seja, entre esses dois textos multissemióticos, há uma explicitude intertextual/intericônica quanto à forma (figuras geométricas – retângulo, losango, esfera), mas se constata um distanciamento do texto imagem-fonte, caracterizando uma paráfrase negativa, uma desqualificação da voz alheia (MOZDZENSKI, 2013).

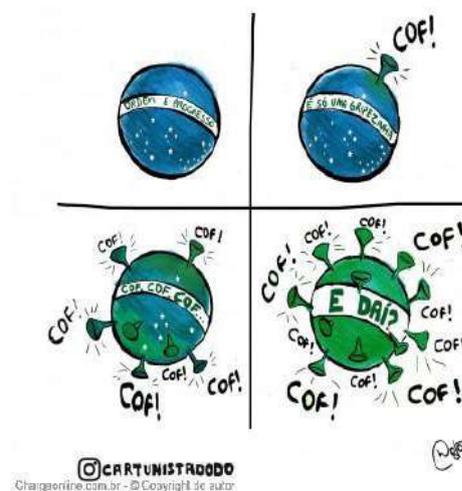
No que se refere à charge 8, notamos que houve a manutenção da bandeira em seu formato clássico e conhecido e está presente ao menos três vezes na charge, a saber, na bandeira pendurada no pescoço do personagem eleitor bolsonarista, no chapéu desse mesmo personagem e na faixa presidencial do personagem Bolsonaro. Logo, é um recurso de suma importância na construção de sentido da charge, principalmente, pois informa características identitárias da personagem.

Charge 8



Fonte:
<https://radiopeaobrasil.com.br/charge-do-gilmar-182/>

Charge 9



Fonte:
<https://kikacastro.com.br/2020/04/29/edai-bolsonaro-coronavirus-charges-jornais/>

Na leitura, compreendemos que o personagem à esquerda não é apenas um cidadão patriota, mas sim, um apoiador do atual presidente do país devido ao uso exacerbado das cores e da própria bandeira do Brasil. Esse sentido foi construído através do uso de recursos como o sino pendurado ao pescoço do personagem, no sentido de que este faz parte do “gado”; o personagem eleitor está com as mãos na cabeça significando desespero e a materialidade linguística “Mitooo!”, por ser esse o modo pelo qual eleitores bolsonaristas invocam o seu representante. Ao lado, o personagem Bolsonaro usa as cores da bandeira do Brasil em sua faixa, recurso empregado para identificação do líder brasileiro “que está indo pro buraco!”.

Conforme Fairclough (2001), a prática discursiva contribui, entre outras coisas, para reproduzir a sociedade; assim, ao fazer uso do termo “mito” e de recurso mobilizador (sino) do sentido ‘gado’ é explicitado um posicionamento discursivo ideológico do personagem eleitor de Bolsonaro e do autor da charge; sendo este discurso de identificação entre o personagem Bolsonaro e o seu eleitor e um discurso de desidentificação entre o chargista e os personagens da charge (PÊCHEUX, 2014), respectivamente.

Ainda na charge 8, tem-se uma harmonização do texto verbal e o não verbal, ao fazer uso do recurso duplo sentido materializado no termo “buraco” e na representação semiótica de uma cova. A materialidade linguística “indo pro buraco” tem sentido de estar afundando, ser desmascarado; isto é complementado pela materialidade “E daí? Quer que eu faça o quê? Sou Messias, mas não faço milagres!”, no sentido de que o sujeito representado não é verdadeiramente

religioso como se apresenta, especificamente, um cristão (religião majoritária de seus eleitores). Logo, Bolsonaro por mais que tenha nome de Messias, não o representa (Jesus Cristo, líder do cristianismo) e nem faz milagres (ato atribuído ao líder cristão). Seria essa apenas uma estratégia política de identidade usada por Bolsonaro para racionalizar e expandir sua dominação em relação aos atores sociais: uma identidade legitimadora (SOUZA, 2007, p. 83).

E por fim, na charge 9, observamos novas representações de um aspecto construtivo da bandeira, de acordo com a evolução dos casos de Covid-19 e com os acontecimentos gerados a partir do agravamento da doença. No primeiro quadrinho da charge, observamos o formato clássico do aspecto em círculo construtivo da bandeira: círculo azul, com estrelas e escrito “*ordem e progresso*” na faixa branca. No segundo quadrinho, observamos o início da mudança, pois a materialidade linguística anterior é substituída por um “*é só uma gripezinha*” e ocorre o aparecimento de uma haste e escrito “*cof!*” acima. No terceiro quadrinho, notamos mais uma evolução com a aparição de mais hastes e de mais onomatopeias “*cof*” ao redor do círculo, a diminuição da quantidade de estrelas, a mudança da cor azul para uma cor verde e a mudança da materialidade linguística para “*cof, cof, cof...*”. No quarto e último quadrinho verifica-se que a presença das hastes e dos “*cof*” ao redor do círculo ocorre em maior número. Na faixa branca a materialidade linguística é consistida por “*E daí?*”. Dessa forma, a crítica consiste na representação de um processo evolutivo e transformativo do Brasil sem Covid-19 no Brasil com maiores números de mortes por Covid-19: processo refletivo de um discurso intertextual maior materializado em dizeres disponíveis em dados momentos históricos (SOUZA, 2007, p. 44).

Considerações finais

Na nossa análise, verificamos que charge é um texto que sincreticamente relaciona aspectos do verbal e do visual apresentando elementos semióticos que têm um papel essencial na construção dos sentidos e do discurso. Esses elementos no texto chágico (imagens, cores, formas, expressões, realces) colaboram para o conjunto de sentidos, e constroem o discurso acerca da/s temática/s presentes no texto. Trata-se de um gênero eminentemente opinativo e crítico.

Nas charges analisadas nesse trabalho verificamos que há uma relação de discursividade visto que o conjunto de sentido construídos através dos elementos mobilizados nos apresenta a constituição de um discurso a partir de discursos outros, os quais são ativados por meio dos conhecimentos prévios de mundo do leitor e da leitura crítica, considerando todos os elementos presentes; assim como aconteceu em nosso corpus com o discurso crítico-opinativo construído a partir da materialidade das palavras proferidas pelo atual Presidente da República

em conjunto com o conhecimento prévio de mundo e contexto situado do leitor, produzindo desse modo um todo textual significativo.

Por fim, entendemos que ao fazer a leitura de textos multissemióticos, principalmente da charge, precisamos fazê-la com uma lente crítica para a vida humana. É inerente para a charge que saibamos construir significados a partir dos elementos multimodais evocados para conseguirmos interpretar o/s sentido/s e discurso/s nela presente/s.

Referências

DIONÍSIO, A. P. & VASCONCELOS, L. J. de. *Multimodalidade, gênero textual e leitura*. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (Orgs.) *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de; *Multimodalidade, convenções visuais e leitura*. In.: DIONÍSIO, A. P. [Org.] *Multimodalidade e leitura: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Renato Fonseca. *A charge como ferramenta da arte-comunicação*. Revista Panorama, edição online, número II – novembro/2011, ISSN 2237-1087.

GOMES, Thulio Pereira Dias. *A charge é o assunto: análise documentária da charge*. Rio de Janeiro, 2015.

MARTINS, Leiviane da S. *Leitura multimodal e o processo de construção de sentido em charges*. Leitura, Maceió, n. 65, maio/agosto 2020 – ISSN 2317-9945. Estudos linguísticos e literários, p. 10-23.

NUNES, V. da S. *Gêneros multimodais em sala de aula: o trabalho com quadrinhos em turmas do ensino médio*. Revista Desafios – v. 6, n. 2. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uff23593652201962p6>

MOZDZENSKI, Leonardo. *Intertextualidade verbo-visual: como os textos multissemióticos dialogam?* Bakhtiniana, São Paulo, 8 (2): 177-201, Jul/Dez. 2013.

OLIVEIRA, L. A.; CARVALHO, M. A. Batista. *Fairclough*. In.: OLIVEIRA, L. A. *Estudos do Discurso: perspectivas teóricas*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2013.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5. Ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2014.

ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo. *Letramentos, Mídias, Linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

ROMUALDO, Edson Carlos. *Charge jornalística: intertextualidade e polifonia*. Maringá: Eduem, 2000.

SOUZA, H. V. A. de. *A charge virtual e a construção de identidades*. Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2007.

As formações discursivas que constituem a construção imaginária da mulher no romance *A imaginária*

Raissa Goncalves de Andrade Moreira¹
Samyra Ferreira Ramos Rodrigues²

RESUMO

A obra *A imaginária* foi publicado em 1959, primeiro romance escrito pela escritora e poetisa Adalgisa Nery. O romance conta a história de Berenice – um alter ego de Adalgisa Nery – ressaltando, através do subjetivismo aspectos da vida pessoal da escritora, como a morte de sua mãe, o casamento conturbado com o pintor Ismael Nery e sua íntima relação com a solidão. A partir disso, lembramos que o ano de 59 marca o retorno da mulher como ser ativo, que briga por seus direitos e se distancia da posição passiva exercida pelo sujeito feminino no passado. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo de observar como se constitui discursivamente o sujeito feminino e verificar os efeitos de sentido que produzem o sujeito feminino no romance referido em relação à construção imaginária da mulher. Para tanto, selecionamos 5 (cinco) recortes do romance, estes que serão analisados a partir dos conceitos da Análise do discurso explicados por Bakhtin (1993), Dantas (2001) e Maingueneau (2006), entre outros a fim de conduzir a nossa análise. A partir da análise realizada, podemos dizer que estudar a obra de Adalgisa Nery, sob a ótica discursiva, nos faz entender a história da mulher, bem como a participação das transformações sociais na construção da mulher do século XXI, que agora se constitui como sujeito na sociedade, e assim pode expressar ativamente a sua voz. PALAVRAS-CHAVE: Adalgisa Nery; Análise do discurso; Sujeito feminino.

1 Introdução

As pesquisadoras Chanine e Jazdzewski (2000, apud BATISTA, p. 03) apontam que no período da Primeira Guerra Mundial, as mulheres se viram sozinhas, visto que seus maridos as haviam deixado para combater na guerra. Assim, a mulher teve que assumir as responsabilidades do lar, se tornando mais independente, algo tido até como uma aproximação do papel masculino. Já no período da Segunda Guerra Mundial, o comportamento da mulher foi diferente.

Depois de anos de guerra e de destruição – além do fascismo e nazismo que ganhavam cada vez mais espaço –, a população almejava tempos melhores, a fim de esquecer os acontecimentos devastadores do passado. Acompanhando os sentimentos da época, as mulheres deixaram o espírito independente dos anos 20 e buscaram cada vez mais a elegância, bem como enfatizaram a importância do casamento. As tarefas domésticas também eram tidas como prazerosas, graças às novas tecnologias. Começavam assim os anos dourados. Apesar do glamour exaltado nessa época, Chanine e Jazdzewski (2000, p. 4) ressaltam que esse período de

¹ Mestre e doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. (PROLING). E-mail para contato: raissamoreira28@gmail.com.

² Mestre em Linguagem e ensino pela Universidade Federal de Campina Grande, (PPGL). E-mail para contato: samyramos13@gmail.com.

luxo e beleza não duraria muito tempo, visto que, no início dos anos 60, as mulheres voltariam a buscar seu espaço na sociedade, fortalecendo assim o movimento feminista.

Diante desse contexto, uma representante dessa nova atmosfera em que a mulher estava inserida é a escritora e poetisa Adalgisa Nery. Dentre diversos livros dedicados à poesia, a escritora publica, em 1959, o seu primeiro romance “A imaginária”. Apesar da autora não considerar o livro uma autobiografia, o romance conta a história de Berenice – um *alter ego* de Adalgisa Nery – ressaltando, através do subjetivismo exacerbado, aspectos da vida pessoal da escritora, como a morte de sua mãe, o casamento conturbado com o pintor Ismael Nery e sua íntima relação com a solidão.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo de observar como se constitui discursivamente o sujeito feminino e verificar os efeitos de sentido que produzem o sujeito feminino no romance referido em relação à construção imaginária da mulher. Esses objetivos se justificam por acreditamos que estudar a obra de Adalgisa Nery, sob a ótica discursiva, nos faz entender a história da mulher, bem como a participação das transformações sociais na construção da mulher do século XXI, que agora se constitui como sujeito na sociedade, e assim pode expressar ativamente a sua voz.

2 As condições de produção do discurso

Dantas (2011) salienta que a língua e seus mecanismos enunciativos expressam-se de forma muito singular no texto literário, uma vez que esses textos possuem uma veia ficcional, de fingimento da realidade. Apesar dessa relação com a ficção, Dantas (2011, p. 44) salienta que “não há grande separação entre o material linguístico da literatura e a realização linguístico-enunciativa dos sujeitos sociais”, uma vez que a língua só pode adquirir sentido no contexto real de interação, e assim o texto literário aparece como essa forma de contexto, mas em uma visão dupla: para os enunciados que são construídos em seu próprio interior, e na forma de um “horizonte social” que é contemporâneo à escrita e à leitura.

Para complementar a visão de “horizonte social” Bakhtin/Volochinov (1998) apontam que aquilo que nós falamos é apenas um conteúdo do discurso, que serve como “tema” de nossas palavras. Assim eles afirmam:

Um exemplo de um tema que é apenas um tema seria, por exemplo, “a natureza”, “o homem”, “a oração subordinada” (um dos temas da sintaxe). Mas o discurso de outrem constitui mais do que o tema do discurso; ele pode entrar no discurso e na sua construção sintática, por assim dizer, “em pessoa”, como uma unidade integral da construção. Assim, o discurso citado conserva sua

autonomia estrutural e semântica sem nem por isso alterar a trama linguística do contexto que o integrou. (BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 1998, p. 144)

Dessa forma, percebemos que os autores reiteram a informação de que o discurso só acontece na interação com o outro, com o discurso de outrem. Pelo que eles apontam o discurso citado entra na construção sintática, mas conserva seus aspectos estruturais e semânticos. Além disso, Bakhtin/Volochivov (1998) afirmam que para entender a enunciação citada é imprescindível integrá-la dentro da construção do discurso, apesar disso, os autores afirmam: “entretanto, quando passa a unidade estrutural do discurso narrativo, no qual se integra por si, a enunciação citada passa a se constituir ao mesmo tempo um tema do discurso narrativo. (BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 1998, pág. 144). Os pesquisadores assinalam que o discurso citado é tido pelo falante como sendo a enunciação do outro, sendo essa enunciação autônoma e independente, localizada fora de um contexto narrativo.

Maingueneau (2006) comenta questões acerca do estudo do discurso literário, salientando que é mais importante analisar os discursos literários através de conceitos e métodos, os quais podem ser validados em outros tipos de discurso, do que permanecer no questionamento do que seria discurso literário ou do que seria discurso não literário. O autor defende que, em sua concepção, o discurso literário não pode ser concebido como isolado, como se verifica nas palavras do autor:

[...] ele participa de um plano determinado da produção verbal e dos discursos constituintes, categoria que permite melhor apreender as relações entre literatura e filosofia, literatura e religião, literatura e mito e literatura e ciência. A expressão “discurso constituinte” designa fundamentalmente os discursos que se propõem como discursos de Origem, validados por uma cena de enunciação que autoriza a si mesma. (MAINGUENEAU, 2006, p. 60).

Segundo o autor, o trabalho com o discurso constituinte não é uma área segura de estudos, mas sim um campo de pesquisa no qual se pode identificar um número de invariantes, além de elaborar diversas questões inéditas. Ele afirma que os discursos, em uma primeira visão, são distintos, da mesma forma que o discurso religioso, o científico, o filosófico, etc., também o são. Assim, tem-se a impressão de que incontáveis categorias de análises possam se transferidas facilmente, de um para o outro, chegando à conclusão de que existe um domínio específico da produção verbal de uma sociedade, os diferentes tipos de discurso que possuem traços em comum de acordo com condições de emergência, de funcionamento e de circulação. (MAINGUENEAU, 2006, p. 61).

Em relação ao discurso no romance, Bakhtin (1993) explica que o discurso romanesco se instaurava como uma incógnita para o pensamento estilístico, uma vez que não se adequava a nenhuma das esferas do discurso da vida literária. O pesquisador afirma que essas análises falhavam porque, na maioria das vezes, se limitavam a encontrar apenas categorias estilísticas no romance, sem pensar sobre a unidade estilística do romance e da palavra romanesca. Sobre o romance, Bakhtin (1993) aponta:

O romance, tomado como um conjunto, caracteriza-se como um fenômeno pluriestilístico, plurilíngue, e plurivocal. O pesquisador depara-se nele com certas unidades estilísticas heterogêneas que repousam às vezes em planos linguísticos diferentes e que estão submetidos a leis estilísticas distintas. Eis os principais tipos de unidades estilísticas de composição nas quais o conjunto romanesco se decompõe habitualmente: 1. A narrativa direta literária do autor (em todas as suas variedades multiformes); 2. A estilização de diversas formas da narrativa tradicional oral (skaz); 3. Estilizações de diversas formas da narrativa (escrita) semiliterária tradicional (cartas, diários, etc.); 4. Diversas formas literárias, mas que estão fora do discurso literário do autor: escritos morais, filosóficos, científicos, declaração retórica, descrições etnográficas, informações protocolares, etc.; 5. Os discursos dos personagens estilisticamente individualizados. (BAKHTIN, 1993, p. 72-73)

Essas unidades estilísticas heterogêneas, como afirma Bakhtin (1993), adentram no romance, unindo-se de forma harmoniosa no sistema literário. O autor salienta que o gênero romanesco só tem sua originalidade garantida por conta da combinação dessas unidades subordinadas, e, no entanto, relativamente independentes.

Bakhtin (1993) ressalta que o romance é, na verdade, uma diversificação social de linguagens que se organizam artisticamente, e por vezes, de línguas e de vozes individuais. Ele aponta que toda a estratificação interna de uma língua, situada em um determinado momento histórico, se constitui como fundamental no gênero romance. Todos os discursos que circundam o romance – o discurso do autor, do narrador, dos personagens, os gêneros intercalados – são apenas unidades básicas que compõem o poema, que ajudam o plurilinguismo a se instaurar no romance.

2.1 A formação discursiva: o efeito sujeito no discurso

Pêcheux (1988) reflete sobre a noção do sentido das palavras, defendendo que, se elas podem configurar diferentes sentidos de acordo com a formação ideológica do sujeito-falante, isso significa dizer que uma palavra, ou uma expressão, não apresenta um sentido único, que lhe é próprio. Na verdade, segundo o autor, elas se constituem de acordo com a formação discursiva, ou nas relações que estabelecem com outras expressões ou palavras da mesma formação

discursiva. Do mesmo jeito que consideramos que uma palavra ou expressão pode estabelecer sentidos diferentes dentro de uma mesma formação discursiva, o contrário também pode acontecer.

Pêcheux (1988) afirma que palavras ou expressões “diferentes” podem apresentar “o mesmo sentido” se estiverem dentro de uma mesma formação discursiva. É dessa forma que o processo discursivo acaba por fazer uso de substituições, de paráfrases e de outros recursos linguísticos que funcionam em uma formação discursiva dada.

Com isso, percebemos que as formações discursivas são diretamente ligadas ao interdiscurso, ou como o autor denominou, o “todo complexo com dominante”. Essas formações discursivas servem para fazer com o que o sujeito acredite que está enunciando algo que lhe pertence, mas, na verdade, sempre existem um lugar independente, responsável pela dominação dessas formações ideológicas. A partir dessas considerações, Pêcheux (1988) conclui apontando que o funcionamento da ideologia acontece pela interpelação dos indivíduos em sujeitos, através das formações ideológicas – mais especificamente através do interdiscurso – fornecendo a cada sujeito uma noção de “realidade”.

Pêcheux (1988, p. 164) aponta que existem dois tipos de interdiscursos: o pré-construído e as articulações. Esses elementos aparecem “determinando o sujeito, impondo-dissimulando-lhe seu assujeitamento sob a aparência da autonomia, isto é, através da estrutura discursiva da forma-sujeito”.

Assim, podemos entender que o pré-construído e as articulações, através do interdiscurso, dissimulam para o sujeito a sua condição de autonomia, mascarando a sua real situação de assujeitamento. Assim, as formações discursivas que determinam o interdiscurso dos sujeitos é chamada de formação discursiva dominante, porque é ela que determina o que o sujeito pode ou não dizer, mas mascara essa relação para ele, fazendo-o acreditar que ele é “dono” daquilo que enuncia. Explicitando a questão do pré-construído e das articulações, Pêcheux (1988) considera que:

“sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob forma da universalidade (o “mundo das coisas”), ao passo que a “articulação” consitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito. Especifiquemos do que se trata: antecipamos mais acima (cf. p. 160) uma concepção do efeito de sentido como relação de possibilidades de substituição entre elementos (palavras, expressões, proposições) no interior de uma formação discursiva dada. Acrescentaremos, agora, que essa possibilidade de substituição pode tomar duas formas fundamentais: a da equivalência – ou possibilidade de substituição simétrica –, tal que dois elementos substituíveis A e B “possuam o mesmo sentido” na formação

→

discursiva considerada, e na implicação – ou possibilidade de substituição orientada –, tal que a relação de substituição A B não seja a mesma que a relação de substituição B A. (PÉCHEUX, 1988, p. 164)

De acordo com isso, percebemos que o pré-construído vai sempre representar algo anterior, formado de acordo com discursos que são antecedentes. Já as articulações vão situar o sujeito e sua identidade, materializada através do sentido. Como já havíamos comentado, o processo discursivo pode fazer uso de recursos como paráfrases, substituições, mas que, no entanto, essas substituições podem ser equivalentes ou não.

3 Análise de dados

Respaldados no aporte teórico apresentado anteriormente, dedicamos essa seção à análise dos 6 (seis) recortes selecionados. Esses recortes foram selecionados por apresentarem considerações importantes sobre a vida da personagem Berenice, em suas maiores dúvidas, questionamentos e reflexões.

R1- Observo os acontecimentos e as pessoas e, com o mesmo cuidado ou, talvez, maior ainda, **analiso-me numa curiosidade sem perdão** e verifico então, depois dessas contínuas inspeções que **apenas recolhi um conhecimento precário e falho daquilo que geralmente devo ser.** (NERY, 1959, p. 93)

Nessa SD, como já foi comentado, esse segundo momento da análise será dedicado a estudar a concepção de sujeito construída por Adalgisa Nery em sua protagonista Berenice. Percebemos que as reflexões da personagem giram, a todo o momento, em torno de suas observações quanto ao mundo e principalmente às pessoas a sua volta. Nessa SD, observamos que Berenice se analisa friamente, numa “curiosidade sem perdão” e depois de se inspecionar ela conclui que: “apenas recolhi um conhecimento precário e falho daquilo que geralmente devo ser.” (NERY, 1959, p. 93).

Mais uma vez é possível notar a forma como a personagem se condena por não ser aquilo que “deve ser”. Orlandi (1988) comenta essa questão, salientando que o sujeito é primordialmente social, ou seja, não existe uma centralização, o que acontece é que o sujeito existe a partir de sua interação social. Quando Berenice reconhece que falha naquilo que deve ser é porque acredita que deva seguir um modelo, algo que é considerado certo para uma mulher de sua época. No entanto, esse parâmetro sobre o que deve ser seguido não foi uma consideração que a personagem faz sobre si mesmo, mas sim uma imposição social.

R2- Hoje, verifico que sempre vivi num clima disjuntivo. Os acontecimentos e os fatos são compostos de duas relações, mas quando uma é afirmada a outra é negada. **A verdade não conjugou as duas partes da minha existência.** Como a proposição disjuntiva esclarece que as duas proposições componentes não podem ser ao mesmo tempo verdadeiras e falsas, eu atribuo os motivos dessa minha extenuante procura da justa orientação. **Sou uma desassociada de mim mesma.** (NERY, 1959, p. 103)

Nessa SD, percebemos uma Berenice cada vez mais solitária de si mesma. Nos fragmentos anteriores, ela já comentava sua insatisfação com suas escolhas, bem como com quem havia se tornado. A todo o momento, a personagem argumentava sobre não ser quem deveria ser, não se adequando assim à sociedade. Aqui, ela reafirma a tensão em que vivia, salientando o caráter disjuntivo de sua vida: “A verdade não conjugou as duas partes da minha existência.” (NERY, 1959, p. 103). No momento em que ela anuncia que a verdade não existia para as duas partes de sua vida, é possível acreditarmos que alguma parte importante de si foi perdida, ou negada, por não poder ser considerada verdade.

Como aponta Orlandi (1988), não existe sujeito sem discurso, uma vez que o sujeito se constitui através dos diversos discursos que são enunciados ao seu redor. Podemos afirmar que esses discursos sociais são aqueles que ditam o que deve ser a verdade, e por isso a concepção individual de Berenice acaba por ser suprimida. Por fim, ela afirma ser dissociada de si mesma. Acreditamos que a personagem se considera perdida por sua verdade não ser aceita pela sociedade, e assim não consegue ser quem acredita verdadeiramente.

R3- Há vácuos tão profundos na alma que palavra alguma pode superar. **Só o silêncio nos olhos, nos gestos e na língua, devia ficar.** E foi o que fiz. (NERY, 1959, p. 115)

Nessa SD, Berenice mostra novamente estar perdida. Aqui ela menciona o vácuo de sua alma, provavelmente ocasionado por não conseguir viver aquela que considerava sua verdade. A personagem sempre revela a incompletude de sua alma, como se não pudesse viver da forma como ela queria, mas sim, deveria suprimir as implicaturas sociais. Nesse fragmento, também percebemos a forma com que Berenice se comportava socialmente, quando ela ressalta que o silêncio era a melhor forma de reagir às incompletudes de sua alma. Observamos novamente uma Berenice aprisionada em si mesmo, uma vez que não demonstrava suas tristezas, seus traumas, e tentava permanecer paciente e bela – algo que era o esperado para uma mãe de família de sua época.

R4- Desde que descobrimos **o combate de julgamento**, nasce a dúvida para o nosso espírito. **Debatemo-nos entre valores considerados positivos e verdadeiros** e ao mesmo tempo descobrimos outros valores positivos e verdadeiros com forças paralelas. **Há uma intriga anterior** que desorienta o campo sentimental, intelectual e espiritual das nossas existências. Depois da dúvida vem a renovação da nossa alma. O perigo está em que a renovação não se propale a nova destruição. (NERY, 1959, p. 118)

Nessa SD, a personagem revela mais alguns traços de sua frustração quanto à não liberdade de seu espírito. Primeiro, ela aborda o “combate ao julgamento”, salientando que a partir dele é que nascem as dúvidas espirituais. Para nós é indispensável refletir sobre a força dessa afirmação, uma vez que, Berenice sempre menciona não conseguir ser aquilo que ela pensava ser, ou aquilo que era quando ainda tinha a pureza de menina.

Aqui ela aponta mais diretamente o motivo dessa insatisfação pessoal, esse julgamento que enche a alma de dúvidas. Esse julgamento seria na verdade a força das formações discursivas dominantes na formação do sujeito. Berenice entende que, esses discursos que permeiam a sociedade estabelecem o que deve ser verdadeiro, não deixando espaço para concepções consideradas “independentes”.

Em seguida, a personagem comenta esse poder da ideologia dominante em ditar o que seria “verdadeiro e positivo”, numa ideia de que a força dos discursos dominantes acabasse por eliminar outros discursos que circulam na sociedade. É nesse momento que Berenice reconhece ter encontrado outros discursos, outras formas de verdade. Entretanto, ela revela não conseguir incorporar esses discursos pela existência de “uma intriga anterior” (NERY, 1959, p 118).

Essa intriga pode estar relacionada ao “pré-construído” apontado por Pêcheux (1988), pois a personagem compreende que chegamos ao mundo carregados pela ideologia que nos interpela e nos constitui como sujeitos. No entanto, ela revela que essa intriga – ou essa noção de pré-construído – termina desorientando a nossa alma. Se considerarmos a falta de liberdade e as imposições sociais vividas pela personagem, podemos compreender que as questões sociais só influenciam na falta de autoconhecimento, e, além disso, na falta de coragem para arriscar, para seguir por um caminho que não fosse aquele que ou outros esperassem. Isso é que seria correr o risco de renovar a alma, mas propalar a destruição.

R5- Que espécie de conduta eu poderia tomar, se **a conduta é uma soma de ações que não são exclusividade determinada por nós, mas pelas circunstâncias e necessidades?**...(NERY, 1959, p. 176)

Nessa SD, a personagem reflete sobre suas atitudes, numa tentativa de justificá-las. Berenice retrata que não é “dona” de suas ações, uma vez que: “[...] a conduta é uma soma de

ações que não são exclusividade determinada por nós, mas pelas circunstâncias e necessidades [...]” (NERY, 1959, p.176).

Percebemos, nessa SD, que a personagem entende a força da ideologia e das formações discursivas – que são representadas pelos discursos que circundam na sociedade – para a sua constituição como sujeito. Além disso, ela salienta as necessidades como outro fator imprescindível para explicar a sua conduta. O termo “necessidades” também aponta para a forma como Berenice vivia. Durante a obra ela relata ter, por muitas vezes, abdicado de suas vontades, sua poeticidade e até de seu orgulho para executar bem seu papel de mãe e esposa dentro de um lar conturbado. Em termos discursivos, deparamo-nos com a inserção do contexto histórico do sujeito como força de constituição de sua subjetividade.

Considerações finais

Acreditamos que a análise da obra de Adalgisa Nery revela mais do que aspectos sociais e políticos da mulher dos anos 50; percebemos que, através da personagem Berenice, Adalgisa percorre os mais profundos anseios e medos da mulher daquela época, reverberando esse efeito sua própria alma, desnudando-a. Podemos perceber que Adalgisa detalha as memórias, os traumas e as privações da personagem desde seus primeiros anos de vida, até a idade adulta.

Também não podemos deixar de mencionar a importância do sujeito que escreve para compreendermos o discurso literário. Como afirma Bakhtin (1993), só podemos compreender o romance, bem como os enunciados nele presentes, se pensarmos sobre quem está falando. No caso do romance em questão, pensar na história de Berenice, seus dramas e anseios, possui uma visão completamente diferente se refletirmos sobre o lugar dela na sociedade: mulher e mãe dos anos 50. Talvez se a história relatasse os fatos vividos por uma mulher do século XXI os resultados da análise seriam diferentes, ou pelo menos, se expressariam de forma menos angustiantes.

Por fim, Conseguimos mostrar o sofrimento de Berenice quanto à sua capacidade criativa e poética, sempre perpassada por inúmeras dúvidas e medos. A personagem, inicialmente, reforça sua sensibilidade como aquilo que a faz especial e diferente de todos os outros – ou de toda a sociedade.

No entanto, após sofrer por não poder vivenciar essa força sensível que acredita possuir, ela se questiona, indagando se tudo aquilo que acreditava ser não era, na verdade, mais um sonho ou devaneio de sua cabeça imaginativa. Podemos perceber que nos deparamos com a mulher Berenice em várias fases, mas sempre marcada pelas imposições sociais das formações discursivas tradicionais, e diversas outras.

Referências

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: *Questões de estética e de literatura*. 3.ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 1993.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, N. V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1998.

BATISTA, C. P. Mulheres em tempos de guerra: análise do comportamento e da moda feminina nos anos 20 e 50. *II Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo"*. *Comunicaciones Académicas*. Buenos Aires, Argentina. ano II, vol. 3, Julho 2007, p. 198-201.

DANTAS, A.de M.. *Linguística e literatura: um estudo, vários caminhos*. Campina Grande: Bagagem, 2011. p. 30-50.

MAINGUENEAU, D. *Cenas da Enunciação*. Curitiba: Criar Edições, 2006. p. 55-65.

NERY, A. *A imaginária*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959.

ORLANDI, E. P. A incompletude do sujeito: e quando o outro somos nós? In: ORLANDI, E. P. [et. al] *Sujeito & texto*. São Paulo: EDUC, 1988. p. 9-16.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP. Editora da UNICAMP. 1988. p. 140-170.

Beijar uma rã: literatura infantil, ecocrítica e tradução

Giovanna Chinellato

RESUMO

Crianças buscam instintivamente uma relação próxima com animais e tendem a se importar com seu bem-estar, haja vista o grande sucesso de obras como *The Tale of Peter Rabbit*, *Black Beauty* e *The Secret Garden*. Soma-se a isso o caráter formador de personalidade da literatura infantil e tem-se com obras de natureza um possível caminho para despertar uma nova consciência mais respeitosa com as outras criaturas e o meio ambiente. Quando se tratam de obras estrangeiras, este fim só pode ser alcançado com uma tradução consciente do ponto de vista ambiental, com escolha adequada de termos, espécies e expressões. Existe, porém, uma tendência a silenciar a natureza nas traduções para o português e generalizar e adaptar espécies animais nas versões para crianças, chamando camundongos de ratos, rãs de sapos e jabotis de tartarugas. A falta de precisão e generalização de animais evidencia o desconhecimento e o distanciamento do meio natural: camundongos pesam dez vezes menos que ratos, tartarugas vivem no mar e jabotis se afogam na água. O conhecimento é o primeiro passo para a empatia e respeito, afinal, não é possível amar o que sequer se sabe que existe. Assim, busca-se compreender quais as melhores saídas para uma tradução ambientalmente consciente de obras infantis, como a escolha de palavras altera a percepção acerca do meio natural e como essas traduções podem contribuir para a formação da personalidade do pequeno leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Ecotradução; Literatura Infantil; Natureza; Animais; Ecocrítica.

1 Crianças e animais

Crianças se interessam naturalmente por outras criaturas, “tornando-as centrais em suas vidas”¹ (DEMELLO, 2012, p. 330) e demonstrando “forte afeição emocional para com animais individuais”² (WESTERVELT, 1984, p. 4), além de desejo de cuidar, ajudar ou salvá-los (MYERS, SAUNDERS, 2002, p. 160-161), vontade de libertá-los quando estão engaiolados (MYERS, 2007, p. 3 e 152), tristeza profunda sobre suas mortes naturais ou não (MYERS, 2007, p. 155-160) e empatia frente a seus sentimentos e necessidades (MYERS, 2007, p. 7).

E mesmo sabendo que animais são diferentes (MYERS, 2007, p. 18; MYERS, SAUNDERS, 2002, p. 160), as crianças não os veem como inferiores: a pesquisadora em ecologia humana Miriam Westervelt (1984, p. 4) descobriu que a maioria das crianças não considera tolo cuidar e se importar com um de um animal da mesma forma que de pessoas. Este achado vai de encontro com a declaração de Freud ao explicar porque crianças são tão fortemente associadas a animais:

As crianças não demonstram traço algum da arrogância que urge o homem adulto civilizado a separar com uma linha firme e precisa a sua natureza da de

¹ No original: “making them central in their lives”, tradução minha.

² No original: “strong emotional affection for individual animals”, tradução minha.

outros animais. Elas não têm escrúpulos em permitir que animais sejam ranqueados como seus perfeitos iguais. (FREUD, 2001, p. 147)³

Os professores de ecologia Gene Myers e Carol Saunders (2002, p. 158) identificam ainda que crianças falam com animais da mesma forma que falam com pessoas e que este amor e empatia em relação aos animais pode ser “uma ponte para se importar com o mundo natural de forma mais ampla”⁴. Os autores mostram que, ao reconhecer animais como espécies diferentes sem categorizá-los como inferiores, a criança considera-os importantes por seu próprio ser, compartilhando de seus sentimentos sem a projeção de um antropomorfismo. Este senso de conexão, defendem, é uma porta aberta para aprender a ver e valorizar o restante da natureza, partindo do amor pelo animal individual e expandindo para toda a vida e o ambiente que os cerca.

Myers e Saunders (2002, p. 162) constataram ainda que crianças apresentam para com animais os três aspectos do cuidado conforme definido por Nel Noddings: receptividade - a tentativa de sentir o que o outro sente ou cossentimento (diferente de empatia que usa os próprios sentimentos como modelo), priorização - colocar a necessidade do outro acima de si mesmo, reconhecimento - perceber a resposta do outro frente ao cuidado oferecido. E, além disso, as crianças preferem cuidar de animais do que simplesmente vê-los ou interagir com eles, mesmo que isso signifique ter trabalho extra, pois, conforme uma das participantes do estudo, de apenas oito anos, justificou, “assim você pode ajudar de verdade”⁵ (MYERS, SAUNDERS, 2002, p. 161).

Entretanto, na sociedade atual, esse altruísmo não é permanente. Enquanto crianças são associadas a animais e até encorajadas a cuidar deles (MYERS, 2007, p. 156), é socialmente esperado que adultos superem este comportamento “infantil”. Afinal, conforme observou Myers⁶ (2007, p. 27) em sua posterior pesquisa sobre animais e o desenvolvimento infantil, parece não haver muito espaço para adultos que amam e se importam com animais na sociedade industrial moderna e no mercado econômico competitivo, que, é importante ressaltar, explora animais de diversas formas. Logo, o autor reconheceu existirem diversos mecanismos usados no processo de desenvolvimento infantil que levam a uma desconexão com os animais e à “aquisição de uma psicologia de distanciamento pelas crianças mais velhas”⁷ (MYERS, 2007, p. 161).

Em seu estudo sobre a relação entre a sociedade humana e animais, a antropóloga Margo DeMello (2012) conclui que os adultos enxergam com lentes utilitárias o fato de animais ajudarem

³ No original: “children show no trace of the arrogance which urges adult civilized men to draw a hard-and-fast line between their own nature and that of all other animals. Children have no scruples over allowing animals to rank as their full equals”, tradução minha.

⁴ No original: “a bridge to caring about the natural world in general”, tradução minha.

⁵ No original: “you can actually help”, tradução minha.

⁶ Myers é autor de *The Significance of Children and Animals*, uma extensa pesquisa em desenvolvimento infantil e a relação entre crianças e animais.

⁷ No original: “the acquisition of a distance psychology by the older children”, tradução minha.

as crianças a fortalecer sentimentos de compaixão, gentileza, habilidades sociais e suas próprias identidades como humanos:

Se animais são “bons para as crianças pensarem”, o corolário é que quando elas desenvolvem as habilidades necessárias para serem adultos, elas não precisarão mais (ou não devem precisar) de animais, de forma alguma. Conforme as crianças crescem, é esperado que elas se afastem dos animais e, se não o fizerem, são consideradas imaturas, presas à infância. Muitos livros infantis, embora destaquem a proximidade entre crianças e animais, terminam com a criança crescendo e, algumas vezes, a morte do animal.⁸ (DEMELLO, 2012, p. 331)

A autora cita o exemplo de *Old Yeller*, de Fred Gipson, que retrata a amizade entre um menino e seu cão Yeller, até que este contrai raiva e é morto pelo próprio menino. Observa-se que a tendência citada por DeMello, de matar animais ao final da narrativa, é rara em obras infantis de fato e mais recorrente justamente em histórias de amadurecimento (*coming of age*), já que retratam o período de rompimento entre infância e idade adulta.

Como exemplo adicional, tem-se *Stag Boy*⁹, de William Rayner, em que o protagonista adolescente pode fundir sua consciência com a de um veado mágico e, ao final, precisa cortar seus laços com o animal e deixar que ele seja morto em uma caçada. Em *The Grey King*, de Susan Cooper, obra vencedora da Newbery Medal, o único amigo de um menino albino é seu cachorro Cafall, que é morto a tiros por um vizinho.

Outra narrativa que representa o rompimento criança-natureza é o quarto conto em *Coração de Vidro*, de José Mauro de Vasconcelos, chamado *A Árvore*. A narrativa carregada de emoção retrata o carinho maternal de uma mangueira, Dona Candoca, e seu menino, com quem ela conversa e conta histórias todos os dias. Quando o menino é levado às forças para ir morar longe na cidade, a árvore definha de sofrimento enquanto o aguarda de volta com esperança. Ao final da narrativa, quando ele finalmente retorna, anos depois e já adulto, a mangueira foi cortada, só resta o toco de seu troco, onde o protagonista apoia o pé para amarrar os cadarços sem se lembrar da árvore.

Ao contrário dos exemplos anteriores, em que o distanciamento da natureza se apresenta como necessário para o protagonista crescer e, mesmo que cause dor e sofrimento, é superado e nunca criticado dentro do enredo, aqui Vasconcelos inverte a lógica ao narrá-la do ponto de vista da árvore. Logo, a história se torna uma grande crítica ao abandono da natureza, resumida por

⁸ No original: “If animals are ‘good for children to think’, the corollary is that as children develop the skills they need to be adults, that they will (or should) no longer need animals at all. As children grow up, they are expected to shrink from animals, and if they do not, they are thought to be immature, to be hanging onto childhood. Many children’s books, while emphasizing the closeness between child and animal, end with the child growing up and, sometimes, the animal’s death”, tradução minha.

⁹ Uma análise ecocrítica desta narrativa foi feita por Van Eecke (2019).

este trecho de diálogo indireto de Dona Candoca: “que tristeza [...] as pessoas terem de crescer e perder o coração... Que tristeza dolorida as pessoas grandes não poderem conversar e entender as árvores” (VASCONCELOS, 1969, p. 69).

E, de fato, enquanto a literatura infantil é repleta de animais, a literatura adulta de ficção carece de obras de natureza ou que promovam uma relação empática com as outras criaturas além de cães e gatos, um reflexo de como a sociedade atual enxerga, ou *não* enxerga, o mundo natural. Porém, mesmo dentro da literatura infantil, existem diversas formas de representar a natureza, nem todas positivas.

2 Literatura infantil e animais

Sejam cachorros, cavalos, gatos, coelhos, raposas, os animais sempre estiveram presentes nas narrativas que encantam crianças. Eles estão nas fábulas, nos contos de fadas, nos clássicos da Era de Ouro da literatura infantil e nas prateleiras digitais do mundo moderno. São eles que cativam o leitor nas obras de Anna Sewell, Beatrix Potter, Saint-Exupéry, A. A. Milne, Kenneth Grahame, C. S. Lewis, Richard Adams. Em verdade, animais são tão importantes na literatura infantil que o professor Simon Flynn (2004) determina que sem eles o gênero seria inconcebível.

Entretanto, conforme observou DeMello, na maioria das obras infantis os animais não são animais, são apenas dublês para os humanos ou substitutos para as próprias crianças, “representando diversas características que os humanos têm ou que o autor deseja ensinar ao leitor”¹⁰, como nas fábulas e contos de fadas. Segundo a crítica Grace Storm (1945), o interesse por animais retratados de fato como animais na literatura infantil surgiu apenas na segunda metade do século XIX, com as obras *Black Beauty*, de Anna Sewell, e *Beautiful Joe*, de Margaret Marshall Saunders, ambas com o objetivo claro de ensinar compaixão e empatia pelas outras criaturas.

Educadora e crítica da literatura infantil, May Hill Arbuthnot (1972) identificou três categorias no espectro antropomorfismo-realismo: nós usando pelos; animais como animais, mas que falam; e animais como animais. A primeira categoria, “nós usando pelos”, engloba as narrativas em que os animais se comportam como humanos: “para que sejam consistentes, tais histórias devem ser verdadeiras para a natureza humana, não animal”¹¹ (ARBUTHNOT, 1972, p.

¹⁰ No original: “representing a number of characteristics that humans have or that the author wants to teach to the reader”, tradução minha.

¹¹ No original: “such stories to be sound must be true to human, not animal, nature”, tradução minha.

393). Como exemplos, a autora cita *The Story of Ferdinand*, de Munro Leaf; *Frog and Toad are Friends*, de Arnold Lobel, e narrativas populares como as fábulas.

Na segunda categoria, quando animais são retratados como animais, mas falam como pessoas, “seu comportamento e seus problemas devem ser apenas aqueles do mundo animal”¹² (ARBUTHNOT, 1972, p. 393). Como exemplo, tem-se *Black Beauty*, de Anna Sewell, e *Bambi*, de Felix Salten. Arbuthnot reconhece que esta é a categoria mais difícil para autores, já que é fácil romancear e sentimentalizar falsamente. Porém, quando são escritas sem exageros, essas narrativas são fundamentais para o desenvolvimento da empatia: por permitirem que a criança conheça os medos, dificuldades e tragédias da vida na natureza, normalmente do ponto de vista do próprio animal, tais narrativas proporcionam ao leitor “uma relação mais próxima com animais, mais ternura por eles e um desejo maior de ajudá-los”¹³ (ARBUTHNOT, 1972, p. 297).

Por fim, a terceira categoria engloba as obras em que animais são retratados de forma objetiva e o autor pode apenas supor os motivos por trás de seu comportamento, “mas estas suposições devem estar de acordo com a interpretação do comportamento animal conforme registrado por observadores confiáveis”¹⁴ (ARBUTHNOT, 1972, p. 393). Nesta categoria se encontram muitas narrativas de cachorros e cavalos, como *Lassie Come-Home*, de Eric Knight, e *My Friend Flicka*, de Mary O’Hara, além das narrativas de natureza, como *Honk: the Moose*, de Philip Duffield Stong, e *Vulpes, the Red Fox*, de John e Jean George. Segundo Arbuthnot, o que atrai nas narrativas realistas é justamente o mistério do desconhecido (a mente do animal), o que as torna “uma excelente fonte de conhecimento e cativante entretenimento”¹⁵ (ARBUTHNOT, 1972, p. 402).

Porém, enquanto as duas últimas categorias aproximam a criança do animal, a primeira pode afastá-la. Segundo Margaret Blount em *Animal Lands: the creatures of childrens fiction*, “o folclore e o mito trazem os animais para perto dos homens, enquanto as fábulas e sátiras, mesmo que aparentem o mesmo, fazem o contrário: elas dividem e colocam os animais no lugar deles - bem longe”¹⁶ (1975, p. 23). A autora defende que o folclore e o mito retratam animais como quase que iguais ao homem, com poder de fala e de rebater as injustiças – é a categoria de “animais como animais, mas que falam” de Arbuthnot. As fábulas e sátiras, por outro lado, usam os animais

¹² No original: “their behavior and their problems must be only those of their animal world”, tradução minha.

¹³ No original: “a closer kinship with animals, more tenderness for them, and a greater desire to help them”, tradução minha.

¹⁴ No original: “but those guesses must accord with the interpretation of animal behavior as reliable observers have recorded it”, tradução minha.

¹⁵ No original: “an excellent source of enlightenment and engrossing entertainment”, tradução minha.

¹⁶ No original: “Folklore and myth bring animals nearer to men while fables and satire, while apparently doing the same thing, do the opposite; they are divisive and put animals in their place - further off”, tradução minha.

para falar do humano, são a categoria “nós usando pelos”. Esopo, defende Blount, “usava o poder atrativo dos animais e da narrativa para prender sua audiência de uma forma peculiar, e o método foi apropriado, expandido, usado e copiado”¹⁷ (BLOUNT, 1975, p. 34).

O aspecto antropomorfismo-realismo é, entretanto, um dentre vários na representação de animais nas narrativas para crianças. A especialista em literatura infantil de natureza Lori Jo Oswald (1995) identifica que, dentro das narrativas não-antropomorfizadas, animais também podem ser retratados de forma polarizada como vítimas ou vilões. Oswald observa que os primeiros autores de natureza, chamados por ela de “fundadores” (Ernest Thompson Seton e Charles G. D. Roberts), traziam animais selvagens heroicos, valorizados por seu caráter individual de persistência, amor à liberdade, dedicação aos filhotes, auto-sacrifício.

Muitos autores posteriores, entretanto, chamados por ela de “tradicionalistas”, tendem a retratar animais exclusivamente como vítimas ou, quando têm atitudes consideradas heroicas dentro da narrativa, são sempre animais domésticos ou domesticados, salvando ou servindo às pessoas. Estes atos “heroicos” envolvem frequentemente lutar e até matar animais selvagens, como ursos e lobos, e, nas raras vezes em que o salvamento é feito frente a um agressor humano, este não é morto, contraste que exemplifica a clara desvalorização da vida animal (OSWALD, 1994, 159).

A análise de Oswald, apesar de ter mais de 20 anos, aponta para uma polaridade existente nas narrativas infantis até hoje: obras que retratam animais do ponto de vista utilitário, ou seja, de sua utilidade para as pessoas, seja como companhia, alimento, entretenimento, produto, e obras que retratam animais como indivíduos de valor inerente independente de sua relação com seres humanos, ou seja, conforme a definição do filósofo Tom Regan (2006), de indivíduos que têm um fim em si mesmos e são sujeitos dotados de direitos: à vida, à liberdade.

Mesmo narrativas consideradas ecológicas, com mensagens de conservação, podem retratar a natureza do ponto de vista utilitário, como preservar a Amazônia por ser o suposto “pulmão do mundo” (útil para as pessoas) e não em respeito às vidas que lá se encontram. Em *Os Rios Morrem de Sede*, de Wander Piroli, embora exista uma reflexão acerca da poluição, ela se sustenta na utilidade do rio para a pesca e a matança de peixes. No clássico de Shel Silverstein, *The Giving Tree*, pode até ser feita uma leitura crítica pelo fato de o homem estar sempre retirando da natureza, porém a árvore é retratada como *feliz* por servir ao homem e ser explorada por ele.

Por outro lado, existem narrativas no outro polo que apresentam o valor inerente das criaturas não-humanas. Como exemplo, tem-se a obra de Felix Salten, da qual a já mencionada

¹⁷ No original: “used the attractive power of animals and narrative to get at his audience in a peculiar way, and the method has been seized on, enlarged, used and copied”, tradução minha.

Bambi é a mais conhecida, e as narrativas do americano Thornton Burgess, em que os animais têm valor em si mesmos e são sujeitos de suas vidas, com seus próprios desejos, vontades, medos – e mesmo que sua função ecológica seja mencionada ocasionalmente, não é o foco das narrativas e nem a justificativa pela qual esses animais devem ser respeitados.

3 Literatura infantil e ecotradução

Na organização americana 4-H, crianças são treinadas desde pequenas em diversos afazeres rurais, dentre os quais a criação de animais para abate. Buscando compreender como as crianças da 4-H conseguem o distanciamento psicológico necessário para cuidar de um animal por meses e depois entregá-lo para a morte, Melson (2001) identificou que um dos mecanismos mais comuns é não dar nomes aos animais. O nome, uma simples combinação de letras que designa um indivíduo, é suficiente para estreitar os laços entre a criança e o animal. Uma jovem explicou: “se eu não der um nome para este porco, ele não é de verdade” (MELSON, 2001, p. 69). O nome próprio dá vida, identidade, particulariza, diferencia da “coisa” e traz uma carga emocional, normalmente afetiva.

Tal é o poder da palavra. Não é à toa que o Evangelho de São João começa com “No princípio era o Verbo [...] e o Verbo era Deus. [...] Tudo foi feito por ele, e sem ele nada foi feito. Nele havia a vida” (João 1:1-4). As palavras têm poder e têm vida porque moldam o mundo e alteram nossa percepção sobre ele. De acordo com o linguista Norman Fairclough (apud STIBBE, 2012), o discurso constrói e constitui a realidade por meio de significados e significação. A perspectiva muda completamente ao usar “prisão perpétua” no lugar de “cativeiro”, “assassinato” no lugar de “caça” e “escravo” em vez de “animal de trabalho” – e o tradutor precisa estar consciente disso.

O escritor Valery Larbaud (2001, p. 77) diz que “todo trabalho da tradução é uma pesagem de palavras” e que todo tradutor tem “junto de si, sobre a mesa ou a escrivaninha, um jogo de invisíveis, intelectuais balanças com pratos de prata, fiel de ouro, eixo de platina, agulha de diamante”, que são o único instrumento de trabalho realmente essencial – dicionários e gramáticas “não passam de acessórios”. O jogo de balanças do tradutor de literatura infantil é, de fato, muito vasto e variado. A balança dos significados e significantes apenas inicia a série de inúmeras pesagens pela qual cada termo há de passar: existe a balança da sonoridade, a balança do lúdico, a balança do vocabulário infantil, do compreensível, e até a balança higienizante do “aceitável”.

Quando esse tradutor busca então um resultado consciente do ponto de vista ambiental, o jogo ganha ainda uma nova balança, que considera as conotações, implicações e imaginário por

trás da língua de partida e de chegada. Existe uma grande diferença em traduzir “they are eating a calf” para “eles estão comendo um bezerro” e para “eles estão comendo um vitelo”. Bezerro (calf) e vitelo (veal) denotam um mesmo animal, o filhote da vaca, mas trazem implicações diferentes que alteram completamente a leitura da frase e, muito provavelmente, a reação emotiva despertada por ela: o bezerro resgata a imagem de um filhote no campo, um animal vivo; a vitela traz a imagem de um bife, uma carne morta e fatiada para consumo.

Assim, considerando tal problemática, é cunhado por Xu Jianzhong em 2009 o termo *eco-translatology* (“eco-tradutologia”, em tradução livre), pioneiro segundo Cronin (2017) no que propõe o estudo da tradução associado à ecologia como interação do homem com o meio. Ainda de acordo com Cronin (2017), *eco-translation* (“ecotradução”) aparece pela primeira vez em 2015, utilizado por Clive Scott ao buscar uma tradução psico-fisiológica e uma “eco-alternativa à ecocrítica” (SCOTT, 2015). Cronin (2017, p. 2) analisa as duas definições e redefine ecotradução como “todas as formas de pensamento e prática tradutórias que conscientemente se engajam com os desafios da mudança ambiental causada pelo homem”¹⁸.

Neste artigo, entretanto, opta-se por considerar ecotradução a tradução consciente do ponto de vista ambiental e que visa dar voz à natureza, a partir da consideração de que “traduções erradas silenciaram a voz da natureza”, feita por Guillermo Badenes e Josefina Coisson (2015, p. 356). Em seu estudo, Badenes e Coisson partem da teoria de polissistemas literários de Even-Zohar, em que trabalhos traduzidos têm potencial para criar novos paradigmas, e alegam que

quando um trabalho ecotraduzido entra no sistema, uma visão ecológica pode se infiltrar na ideologia dominante e quebrar restrições sociais existentes que podem se transformar em novos comportamentos e abandonar práticas antiecológicas. Neste sentido, a ecotradução contribui para a produção e reprodução de uma ideologia ecológica.¹⁹ (BADENES, COISSON, 2015, p. 365)

Como exemplo de ecotradução, os autores apresentam uma tradução própria, para o espanhol, de um trecho literário do naturalista Charles G. D. Roberts em que utilizaram o termo *dar a luz* (“giving birth” no texto de partida) para uma urso, mesmo que no espanhol o mesmo seja reservado para humanos. A partir do mesmo exemplo, é ressaltada a importância de manter a voz ativa e caracterizações para elementos da natureza em vez da voz passiva, conforme texto de partida (BADENES, COISSON, 2015, p. 364).

¹⁸ No original: “all forms of translation thinking and practice that knowingly engage with the challenges of human-induced environmental change”, tradução minha.

¹⁹ No original: “When an ecotranslated work enters the system, an ecological view may seep into dominant ideology and break existing social restrictions which may translate into new behaviors that leave behind antiecológica practices. In this sense, ecotranslation contributes to the production and reproduction of an ecological ideology”, tradução minha.

Por outro lado, Badenes e Coisson apontam outro trecho traduzido em que a natureza foi silenciada com o uso de termos associados ao homem, como pasto, na descrição de áreas verdes sem intervenção humana e com a troca de aliterações que podem remeter a sons da natureza (como f-f-f para o mar) por sons humanos (como r-r-r que lembra uma locomotiva).

A natureza também é silenciada em traduções de literatura infantil. Do renomado Dr. Seuss, um dos autores mais lidos do mundo, *The Lorax* conta a história da criatura Lorax que “fala pelas árvores” (SEUSS, 1999, p. 28) e pelas criaturas que vivem em uma área que está sendo devastada e poluída por uma indústria. Um icônico manifesto contra a ganância capitalista e devastação ambiental, e um dos livros infantis mais conhecidos sobre o tema, a obra deu origem à iniciativa The Lorax Project que leva questões ambientais para dentro das salas de aula e tem o slogan “Nós falamos pela Terra” (*We speak for the Earth*). A tradução da obra disponível no Brasil, entretanto, desconsidera diversas questões ambientais, que são o centro da narrativa. Como exemplo, têm-se a abertura do texto:

At the far end of town
where the Grickle-grass grows
and the wind smells slow-and-sour when it blows
and no birds ever sing excepting old crows ...
is the Street of the Lifted Lorax. (SEUSS, 1999, p. 1-2)

Na tradução publicada pela Companhia das Letrinhas, o trecho ficou:

Num canto escondido da cidade
onde cresce o capim-cimento
e o vento, quando sopra, é azedo e lento
e onde só cantam velhos pássaros rabugentos...
é lá onde fica o Logradouro do Lórax. (SEUSS, 2017, p. 1-2)

Observa-se que o distanciamento do Lórax do meio urbano (“*at the far end*”) se perde no texto de chegada, substituído por “canto escondido”, remetendo a ocultação, segredo, talvez medo e timidez, o que não condiz com o personagem. A seguir, *Grickle-grass* é um termo cunhado pelo próprio autor, sendo que Grickle grafado em letra maiúscula remete a um nome próprio e cria uma aliteração com *grass*, em um jogo sonoro característico do autor. Na tradução, tem-se a invasão do elemento humano, “cimento”, e apaga-se a identidade da planta com a referência do nome próprio.

Em “*the wind smells slow-and-sour*” existe a sinestesia de um vento que “cheira lento-e-azedo”. Na tradução, perde-se a descrição sinestésica e a vivacidade dos sentidos quando o vento não *cheira*, mas é “azedo e lento”, o que pode associar ainda uma personalidade negativa ao elemento natural, tomando “azedo” não como um cheiro ou sabor, e sim com o sentido figurado

de mal-humorado, rude. O mesmo acontece com os corvos, que perdem a identificação da espécie e se tornam “rabugentos” em vez de meramente velhos.

Por fim, no texto de partida o verso final ressalta a ausência do Lorax no nome da rua, usando “*lifted*” que passa não só a ideia de erguido, mas também de removido, tirado contra a própria vontade, como os demais animais da história. Na tradução, perde-se a simplicidade do termo “*street*”/“rua”, que se torna “logradouro” e, principalmente, a importante ênfase na ausência forçada do Lorax, que no inglês é o ponto de destaque também na estrofe seguinte:

And deep in the Grickle-grass, some people say,
if you look deep enough you can still see, today,
where the Lorax once stood
just as long as it could
before somebody lifted the Lorax away. (SEUSS, 1999, p. 1-2)

Na tradução, tem-se:

E, escondido no capim-cimento, dizem os mais informados,
se você procurar com cuidado, lá encontrará, abandonado,
o lugarzinho que um dia foi do Lórax
até quando pode viver em paz,
antes de ser perturbado. (SEUSS, 2017, p. 1-2)

A tradução mais uma vez retoma a ideia de escondido em vez de afastado, distante, e perde a menção ao fato de que o Lorax não se encontra mais lá porque “*somebody*” (“alguém”) o removeu. O trecho perde também a conotação de resistência e perseverança de que o personagem ficou no local “*as long as it could*” (“pelo máximo que pôde”), acrescentando noções de paz e perturbação que não existem no texto de partida. Do ponto de vista da ecotradução, é problemática também a troca de “*where the Lorax once stood*” por “o lugarzinho que um dia foi do Lórax”, que passa a ideia de posse do ambiente e é contrária à ideia central do texto de que não se pode possuir a natureza e sim estar nela (“*stay/stood*”).

Observa-se que muitas dessas alterações tenham sido feitas possivelmente a fim de manter a métrica e rimas características do trabalho de Seuss, porém não se justificam do ponto de vista da ecotradução, principalmente em uma obra de cunho ambiental, sendo possível fazer escolhas que mantenham a sonoridade e não silenciem a natureza, afinal, como diz o próprio Lorax, “eu falo pelas árvores”²⁰ (SEUSS, 1999, p. 28), e caberia ao tradutor fazer o mesmo.

Para tal, entretanto, como nos exemplos e análise acima, é necessária uma leitura ecocrítica do texto de partida a fim de compreender nuances relacionadas à natureza e poder transmiti-las na língua de chegada. Segundo Badenes e Coisson (2015, p. 363), “a ecocrítica oferece ao ecotradutor as ferramentas para compreender o texto fonte e avaliar os valores ecológicos latentes no seu texto alvo”. Porém, apesar da importância da tradução consciente do

²⁰ No original: “I speak for the trees”, tradução minha.

ponto de vista da natureza para estabelecer novos paradigmas, observam-se falhas também na leitura ecocrítica e tradução de espécies animais, conforme abordado a seguir.

4 Beijar uma rã

Desde que os contos de fadas europeus popularizados pela coletânea de Jacob e Wilhelm Grimm chegaram ao Brasil, princesas de língua portuguesa vêm transformando²¹ sapos em príncipes. No original e em diversas traduções para outros idiomas, entretanto, elas transformam rãs. O título alemão do conto é “*Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich*” (literalmente, “O Rei Rã ou Henrique de Ferro”), normalmente traduzido para o inglês²² como “*The Frog Prince or Iron Henry*” (literalmente, “O Príncipe²³ Rã ou Henrique de Ferro”), e para o português como “O Rei Sapo ou Henrique de Ferro”.

Rãs (*frogs*) e sapos (*toads*), entretanto, são termos usados para designar animais diferentes da ordem dos anfíbios anuros. Rãs normalmente têm pernas longas feitas para saltar grandes distâncias e pele lisa coberta de muco, enquanto sapos têm pernas curtas para dar pequenos pulos ou rastejar e pele mais seca e rugosa. O termo rã deriva da família *Ranidae*, as rãs-verdadeiras (*true frogs*), enquanto sapos costumam ser do gênero *Bufo*, os sapos verdadeiros (*true toads*). (ZUG, DUELLMAN, 2019, online; TYLER, 1997, p. 15)

A troca na tradução do termo possivelmente se dá pelo fato de que na língua portuguesa popularmente generaliza-se o termo “sapo” para designar qualquer anuro, ou seja, em português toda rã é popularmente chamada também de sapo, mas nem todo sapo é uma rã (HOUAIS, 2009, n.p.); enquanto no inglês e alemão acontece o inverso, generaliza-se com *frog*, logo, todo *toad* é um *frog* mas nem todo *frog* é um *toad* (ZUG, DUELLMAN, 2019, online). Assim, justifica-se a escolha do termo generalizante no português para substituir o termo generalizante em inglês pela falta de informações no original que precisem a espécie do animal.

Situação divergente é a do *dormouse* (provavelmente um *Muscardinus avellanarius*), o arganaz, em *Alice in Wonderland*, de Lewis Carroll. Dado que não existem arganazes no Brasil, em traduções para português o personagem já se transformou em caxinguelê (*Sciurus aestuans*, um esquilo brasileiro) (CARROLL, 2013); em um leirão (*Eliomys quercinus*) (CARROLL, 2002); em um ficcional “dormindongo” (CARROLL, 2000), possivelmente um neologismo a partir de

²¹ Observa-se que na versão dos irmãos Grimm o animal não é beijado para se transformar, como em narrativas mais recentes, e sim jogado violentamente contra uma parede.

²² As traduções estabelecidas para o francês, italiano e espanhol também usam “rã” e não “sapo”.

²³ Embora o título original seja “rei”, a rã da história é de fato um príncipe, o que possivelmente influenciou a tradução para o inglês.

dormouse e camundongo ou a junção de dormir + camundongo, pelo fato de o personagem estar sempre dormindo; e, por fim, em um rato na adaptação de Monteiro Lobato (CARROLL, 1965).

Entretanto, alguns poucos tradutores mantiveram arganzaz na tradução, como Maria Filomena Duarte e João Sette Camara (CARROLL, 2011; CARROLL, 2018), e não apenas em *Alice no País das Maravilhas*. Em *Good for You, Good for Me*, de Lorenz Pauli, um dos personagens é também um *dormouse*, traduzido por José Feres Sabino como arganzaz.

Outros animais frequentemente traduzidos com imprecisão, porém não de forma a trocar a espécie e sim generalizar, são o cágado, o jaboti e o camundongo. No Brasil, existe a tendência de designar todos os quelônios como sendo “tartarugas” e todos os murídeos como “ratos”. Um grande exemplo dessas generalizações na literatura acontece nas fábulas atribuídas a Esopo, em que, vale notar, os anuros também são generalizados para sapos. Na fábula cuja tradução estabelecida para o português é “A Lebre e a Tartaruga”, pode-se deduzir que o quelônio retratado seja terrestre, logo, um jaboti, como é de fato chamado na versão em inglês *The Tortoise and the Hare* (e não *turtle*, “tartaruga”).

De forma semelhante, na fábula “A Assembléia dos Ratos”, os murídeos estão debatendo como se livrar de um gato que lhes causa medo constante, porém, gatos normalmente predam camundongos, que pesam de 20 a 35g, e não ratos (ordem *Rattus*), que pesam dez vezes mais que isso e são muito mais agressivos, oferecendo uma dificuldade e ameaça muito maiores (PARSONS et. al., 2018). Assim, conclui-se que os murídeos retratados na fábula são de fato camundongos, conforme a tradução estabelecida para o inglês (“*The Cat and the Mice*”).

Embora a generalização não altere a espécie retratada, não cause estranhamento e nem comprometa a narrativa, principalmente no caso mencionado das fábulas, é interessante observar a partir deste ponto de vista linguístico o que tal prática pode apontar acerca da relação do homem com a natureza. Designar todos os animais de uma ordem ou família por um mesmo termo mostra desconhecimento das espécies e da divergência entre elas, o que é possivelmente um reflexo do afastamento do meio natural.

Quando se considera uma análise ecocrítica da narrativa, entretanto, com objetivos de realizar uma ecotradução consciente em relação à natureza, mostra-se necessário manter a precisão das espécies conforme o original, principalmente no caso da literatura infantil. Camundongos têm medo de gatos; jabotis caminham na terra e se afogam na água; rãs saltam alto e vivem perto d’água; sapos rastejam e têm pele seca – e, de acordo com o autor naturalista Thornton Burgess (1923, p. 136), é necessário que as crianças aprendam isso por meio de histórias para que cresçam como amantes da natureza, e não suas destruidoras.

Considerações finais

Considerando o potencial da literatura infantil na formação da personalidade da criança, a tradução consciente do ponto de vista ambiental se mostra importante para o desenvolvimento de uma nova mentalidade em relação à natureza e a busca por um futuro mais sustentável. Para isso, entretanto, é necessário que o tradutor faça uma leitura ecocrítica do texto de partida e tenha conhecimento acerca das espécies e biomas retratados a fim de pesar os termos mais adequados e conseguir um resultado que vise reproduzir o imaginário e a percepção de natureza semelhantes à do texto de partida. Assim, possibilita-se que a criança descubra que jabotis se afogam na água, arganazes e camundongos não são ratos e que há ambientes em que o humano é invasor e a vida existe, e deve existir, livre e independente. Por meio do conhecimento, pode-se alcançar amor, respeito e, principalmente, uma relação positiva que supere as imposições de uma sociedade que explora o ambiente e possa perdurar por toda a vida.

Referências

- ARBUTHNOT, May Hill. *Children and books*. London: Scott, Foresman and Company, 1972.
- BADENES, Guillermo; COISSON, Josefina. "Ecotranslation: A journey into the wild through the road less travelled." *European Scientific Journal* (2015).
- BLOUNT, Margaret Joan. *Animal Land: The Creatures of Children's Fiction*. New York: William Morrow & Company, 1975.
- BURGESS, Thornton. "Writing Stories for a Million Children". *The Rotarian*, Rotary International, Vol. 22, No. 3. March, 1923, pp. 135-137, 171.
- BURNETT, Frances Hodgson. *The Secret Garden*. Versão Kindle: Project Gutenberg, 2018.
- _____. *O Jardim Secreto*. Tradução de José Luis Perota e Bianca Carvalho. Versão Kindle: Dracaena, 2012.
- _____. *O Jardim Secreto*. Tradução de Marcos Maffei. Editora 34, 2013a.
- _____. *O Jardim Secreto*. Tradução de Sonia Moreira. Companhia das Letras, 2013b.
- CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Tradução/adaptação de Monteiro Lobato. Coleção Obras Completas de Monteiro Lobato, Vol. 4. Editora Brasiliense, 1965.
- _____. *Alice no País das Maravilhas*. Tradução de Isabel de Lorenzon. LELivros, 2000.
- _____. *Alice no País das Maravilhas*. Tradução de Clélia Regina Ramos. Arara Azul, 2002.
- _____. *Alice: edição definitiva comentada e ilustrada*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Versão Kindle: Zahar, 2013.
- _____. *Alice no País das Maravilhas*. Tradução de Maria Filomena Duarte. Casa das Letras, Leya, 2011.
- _____. *Alice no País das Maravilhas*. Tradução de João Sette Camara. Ciranda Cultural, 2018.

CRONIN, Michael. *Eco-Translation: Translation and Ecology in the Age of the Anthropocene*. Routledge, 2017.

DEMELLO, Margo. *Animals and society: An introduction to human-animal studies*. Columbia University Press, 2012.

FLYNN, Simon. "Animal Stories". In: HUNT, Peter (ed.). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. New York: Routledg, 2004, p. 418-435.

FREUD, Sigmund. *Totem and Taboo*. Translation by James Strachey. Routledge, 2001.

HOUAISS, Instituto Antônio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão eletrônica: Editora Objetiva, 2009.

LARBAUD, Valéry. *Sob a invocação de São Jerônimo*. Trad. Joana Angélica. São Paulo: Mandarin, 2001.

MELSON, Gail F. *Why the wild things are*. Harvard University Press, 2009.

MYERS, O. Gene. *The significance of children and animals: Social development and our connections to other species*. Purdue University Press, 2007.

MYERS Jr, Olin Eugene, and Carol D. Saunders. "Animals as links toward developing caring relationships with the natural world." *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (2002): 153-178.

OSWALD, Lori Jo. "Heroes and victims: The stereotyping of animal characters in children's realistic animal fiction." *Children's Literature in Education* 26.2 (1995): 135-149.

PARSONS, Michael H., et al. "Temporal and space-use changes by rats in response to predation by feral cats in an urban ecosystem." *Frontiers in Ecology and Evolution* 6 (2018): 146. Disponível em <<https://doi.org/10.3389/fevo.2018.00146>> Acesso em Fevereiro/2020

REGAN, Tom. *Jaulas Vazias: encarando o desafio dos direitos animais*. Porto Alegre: Lugano, 2006.

SEUSS, Dr. *The Lorax*. New York: Random House, 1999.

_____. *O Lórax*. Tradução de Bruna Beber. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

STIBBE, Arran. *Animals erased: Discourse, ecology, and reconnection with the natural world*. Wesleyan University Press, 2012.

STORM, Grace E. "Areas of Children's Literature." *The Elementary School Journal* 45.9 (1945): 503-511.

VASCONCELOS, José Mauro de. *Coração de Vidro*. 6ª Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

WESTERVELT, Miriam O. "A provocative look at young people's perceptions of animals". *Children's Environments Quarterly*, Vol. 1, No. 3, Children and Animals (Fall 1984), pp. 4-7.

ZUG, George R; DUELLMAN, William E. "Anura" In: *Encyclopaedia Britannica*, 2019. Disponível em <<https://www.britannica.com/animal/Anura>> Acesso em Fev/2020.

Biblioterapia nas bibliotecas comunitárias de bairros periféricos

Johnny Glaydson dos Santos Tavares¹

RESUMO

Partindo da hipótese que a função da literatura na vida de um indivíduo pode ser diversa e muitas vezes transformadora, a presente pesquisa busca discutir e refletir o uso da biblioterapia em bibliotecas comunitárias, principalmente envolvendo pessoas residentes em bairros periféricos da cidade de Campina Grande/PB, pessoas essas que, em contato com os livros nas bibliotecas comunitárias, conseguem ter a oportunidade de conhecer o mundo literário. Autores como Caldin (2001), Shrodes (1948), Ferreira (2003), Almeida e Bortolin (2013), Ouaknin (1996) e Orsini (1982) auxiliaram a pesquisa em seu desenvolvimento, principalmente para expor as concepções, funções e utilizações da biblioterapia. Através de uma perspectiva bibliográfica e exploratória, a pesquisa teve como foco de análise a biblioteca comunitária do bairro das Malvinas, situada em Campina Grande. Concluindo assim com informações importantes sobre as possibilidades da atuação da biblioterapia dentro desse contexto, assim como, enaltecendo o uso das bibliotecas comunitárias que contribuem no bem-estar, inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de muitas pessoas residentes em bairros periféricos.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Biblioterapia; Bibliotecas Comunitárias; Campina Grande.

1 Introdução

Ao adotar um caráter interdisciplinar a biblioterapia vem desenvolvendo parcerias significativas, que beneficia grupos de pessoas dentro ou fora de instituições, a sua capacidade de servir como ajuda nos tratamentos emocionais dessas pessoas a coloca em um grau de relevância justa e necessária. Veremos na presente pesquisa um desenvolvimento argumentativo favorável ao uso da biblioterapia no contexto das bibliotecas comunitárias, principalmente as residentes em bairros periféricos.

Em busca de desenvolver tais argumentações, foi analisado especificamente uma biblioteca comunitária localizada em um bairro periférico de Campina Grande na Paraíba, a qual através de observações e entrevistas, foi possível desenvolver uma compreensão mais incisiva sobre o ambiente. A referida biblioteca serviu como ponto de referência para respondermos e refletirmos sobre os seguintes questionamentos:

1. Como as bibliotecas comunitárias auxiliam no desenvolvimento não somente cognitivo, mas também emocional de moradores de bairros periféricos?
2. Como o uso do método biblioterapêutico pode beneficiar ainda mais os moradores de bairros periféricos em contato com bibliotecas comunitárias?
3. Quais componentes do método biblioterapêutico foram observados sendo desenvolvidos pelos moradores durante o processo de leitura na biblioteca comunitária da análise?

¹ Graduado em Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail para contato: johnnyglaydson.education@gmail.com

Com o objetivo de discutir e refletir o uso da biblioterapia em bibliotecas comunitárias, primeiramente, buscou-se a exposição de conceitos, funções e utilizações da biblioterapia nas vozes de Caldin (2001), Shrodes (1948), Ferreira (2003), Almeida e Bortolin (2013), Ouaknin (1996) e Orsini (1982), autores que auxiliaram a fundamentação teórica trazida na pesquisa.

Posteriormente, serão apresentadas de forma objetiva informações sobre a biblioteca comunitária que serviu de análise, dessa forma, teremos uma noção mais abrangente sobre o contexto que a pesquisa se desenvolveu, acentuando o engajamento social e alcance populacional que a biblioteca comunitária possui.

Assim, a pesquisa é dividida inicialmente pela exposição teórica dos autores que discutem sobre o campo da biblioterapia, mostrando suas funções, métodos e usos. Depois, será mostrado e discutido sobre a biblioteca comunitária da análise, evidenciando seus benefícios, influências e os métodos biblioterapêuticos utilizados em seu ambiente. Essas informações auxiliaram nas respostas e reflexões obtidas que mostraram a importância do uso da biblioterapia no contexto das bibliotecas comunitárias em bairros periféricos

2 Conhecimentos básicos sobre biblioterapia e suas funções

O termo Biblioterapia tem sua etimologia nas palavras gregas βιβλίον ou *biblíon* e θεραπεία ou *therapeía*, livro e terapia, associado a um processo terapêutico através da leitura². Um dos primeiros a usar o termo foi Samuel McChord Crothers³ no seu artigo intitulado *A Literary Clinic* publicado no início do século XX, o qual apontou a biblioterapia como uma nova ciência. Além da adoção do termo, Crothers possibilitou uma abertura promissora para as discussões sobre a conceitualização e funções da biblioterapia.

Um exemplo prático dessas discussões está na concepção de biblioterapia mencionada por Shrodes (1948), que direciona o termo para uma interação entre o leitor e a literatura imaginativa, no contato com a literatura as emoções de um leitor podem ser liberadas para um uso consciente e produtivo. A autora destaca que a literatura ficcional é a mais conveniente para assegurar uma experiência emocional do leitor.

² De acordo com o terceiro Dicionário Internacional de Webster (1961), em um sentido mais amplo, *biblioterapia* é o uso de materiais de leitura selecionados como adjuvantes terapêuticos em medicina e psiquiatria, também pode ser usada como orientação para soluções de problemas pessoais através da leitura dirigida.

³ Apesar de Clothers ter sido um dos primeiros a mencionar o termo *biblioterapia*, no decorrer da história nota-se a vasta quantidade de literatura dedicada à biblioterapia, de acordo com Tews (1962) muito antes do termo começar a ser usado, houve especulação, estudo e discussão sobre o uso da leitura no tratamento de enfermidade. A busca para saber mais sobre o que acontece com um paciente quando ele lê um livro levou a estudos, dissertações e projetos de pesquisa.

Outra concepção importante é apresentada por Caldin (2001), que define a biblioterapia como “leitura dirigida e discussão em grupo, que favorece a interação entre as pessoas, levando-as a expressarem seus sentimentos: os receios, as angústias e os anseios.” (CALDIN, 2001, p. 36).

A autora diz que nas interações possibilitadas pela biblioterapia as pessoas não estão mais solitárias para resolver seus problemas, é feito um compartilhamento com seus semelhantes através da troca de experiências e valores. É admissível a possibilidade de a literatura prover a pacificação das emoções por meio da função terapêutica da leitura.

O bem-estar físico, mental e espiritual que a biblioterapia pode oferecer para um leitor é discutida por Almeida e Bortolin (2013), elas dizem que a leitura além de conceder momentos de descontração, também pode servir como remédio “para a alma”; as autoras explicam que:

Para a Biblioterapia a leitura funciona como um coadjuvante no tratamento de pessoas com alguma dificuldade emocional. Lendo, a pessoa se distancia de momentos vividos com alguma dificuldade, sai um pouco da sua realidade e se transporta ao que está lendo. Para quem está em um hospital, asilo ou creche esse efeito não é diferente. Ao invés de sentimentos de ansiedade, agressividade, angústia, tristeza, medo e outras reações devido à doença ou mesmo ao afastamento de casa, com a Biblioterapia o paciente pode entrar em um ambiente de bem-estar físico, mental e espiritual. (ALMEIDA E BORTOLIN, 2013, p. 10).

É importante destacar que as autoras ao relacionar a função da biblioterapia com a obtenção de bem-estar, abrem possibilidades para o uso dela não somente em instituições, mas também fora delas, alcançando o leitor e sua interação com o livro em comunidades e até mesmo na própria casa.

A biblioterapia também pode alcançar uma função interpretativa do texto e do leitor sobre si. Ouaknin (1996) ao discutir sobre essa funcionalidade, diz que a biblioterapia é uma filosofia existencial e uma filosofia do livro, a qual o homem é um ser dotado de uma relação com o livro. Essa relação possibilita o leitor interpretar e entender o texto e até mesmo se compreender.

Caldin (2001) acerca da função interpretativa da biblioterapia, complementa dizendo que o leitor no processo interpretativo passa a fazer parte do texto interpretado. A autora diz que:

A leitura implica uma interpretação – que é em si mesma uma terapia, posto que evoca a idéia de liberdade – pois permite a atribuição de vários sentidos ao texto. O leitor rejeita o que lhe desgosta e valoriza o que lhe apraz, dando vida e movimento às palavras, numa contestação ao caminho já traçado e numa busca de novos caminhos. A biblioterapia contempla não apenas a leitura, mas também o comentário que lhe é adicional. Assim, as palavras se seguem umas às outras – texto escrito e oralidade, o dito e o desdito, a afirmação e a negação, o fazer e o desfazer, o ler e o falar – em uma imbricação que conduz à reflexão, ao encontro das múltiplas verdades, em que

o curar se configura como o abrir-se a uma outra dimensão. (CALDIN, 2001, p. 36).

A autora ao envolver o processo de interpretação da leitura enriquece ainda mais a funcionalidade da biblioterapia, mostrando incisivamente a existência de uma terapia através de livros. Segundo ela, a soma da explicação objetiva do texto e da compreensão subjetiva do leitor, ou seja, a interpretação, pode proporcionar um processo também de autoconhecimento.

Por meio da compreensão de si o leitor pode buscar um desenvolvimento pessoal, de acordo com Ferreira (2003) a biblioterapia com essa função é descrita como apoio literário para possibilitar desenvolvimento normal ou progressivo de uma pessoa, podendo ser aplicada de forma preventiva, corretiva e até mesmo sob a forma de tratamento grupal. Segundo a autora, a biblioterapia de desenvolvimento pessoal pode ser aplicada em diversas instituições como escolas, bibliotecas públicas e centros comunitários ou religiosos.

A biblioterapia pode alcançar diversas funções, ela é uma técnica possível de utilização para fins de diagnóstico, tratamento e prevenções de moléstias e de problemas pessoais. Os seus objetivos podem alcançar o nível intelectual, social, emocional e comportamental, auxiliando no autoconhecimento pela reflexão, no reforço de padrões sociais desejáveis, no desenvolvimento emocional pelas experiências de outra pessoa e ajudar na mudança de comportamento. (ORSINI, 1982, p. 139-149).

A seguir, será demonstrado como a biblioterapia pode ser desenvolvida na prática, direcionando o nosso olhar para um entendimento dos métodos biblioterapêuticos, culminando em exemplos práticos do uso da biblioterapia nos mais diversos contextos institucionais ou fora deles.

O método biblioterapêutico consiste em uma dinamização e ativação existencial por meio da dinamização e ativação da linguagem, as palavras não são neutras e possuem a capacidade de conduzir o ser humano para além de si mesmo. Dessa forma, através da linguagem metafórica podemos nos tornar outros, livres nos pensamentos e nas ações. (CALDIN, 2001, p. 36).

Complementando o entendimento acerca do método e da aplicação prática da biblioterapia, a autora diz que:

A biblioterapia constitui-se em uma atividade interdisciplinar, podendo ser desenvolvida em parceria com a Biblioteconomia, a Literatura, a Educação, a Medicina, a Psicologia e a Enfermagem. Tal interdisciplinaridade confere-lhe um lugar de destaque no cenário dos estudos culturais. É um lugar estratégico que permite buscar aliados em vários campos e um exercício aberto a críticas, contribuições e parcerias. A terapia ocorre pelo próprio texto, sujeito a

interpretações diferentes por pessoas diferentes. Tanto é o texto que "cura", que já foi sugerido, inclusive, o uso do termo *literapia*, unindo literatura e terapia, com ênfase no literário e no ficcional. Permanece, entretanto, o uso do termo tradicional, *biblioterapia*. Vale destacar que não é a designação o mais importante na atividade de terapia da leitura, mas, o resultado obtido. (CALDIN, 2001, p. 42).

Ao apontar a biblioterapia como uma atividade interdisciplinar, Caldin mostra possibilidades do seu uso na prática, estabelecendo relações importantes com as demais disciplinas ou ramos do conhecimento. Como bem enfatiza a autora na citação anterior, a terapia ocorre através do texto, que pode receber diversas interpretações, essa movimentação do texto entre as pessoas coloca a linguagem em diálogo.

A linguagem em movimento, ou seja, o diálogo, "é o fundamento da biblioterapia". O pluralismo interpretativo dos comentários aos textos deixa claro que cada um pode manifestar sua verdade e ter sua visão do mundo. É importante deixar claro que a biblioterapia não se confunde com a psicoterapia, enquanto a primeira se configura como o encontro entre ouvinte e leitor, a segunda é o encontro entre paciente e terapeuta. Na biblioterapia o texto desempenha o papel de terapeuta, e além da leitura, os diálogos, gestos e encontros contribuem também nesse processo terapêutico. (CALDIN, 2001, p. 36).

Ainda sobre o uso prático da biblioterapia, Caldin (2001) explica que o método biblioterapêutico é constituído por seis componentes: a *catarse*, o humor, a identificação, a introjeção, a projeção e a introspecção.

De acordo com a autora, as palavras são o instrumento essencial do tratamento do espírito, pois elas convencem, emocionam e influenciam. Dessa forma, o sentido da *catarse* aristotélica pode ser relacionado ao método biblioterapêutico, sendo possível substituir o teatro pelos textos literários, visto que os mesmos também provocam emoções e paixões. Ou seja, a leitura pode ter uma função catártica, onde a *catarse* pode ser entendida como uma pacificação das emoções.

Já o componente do *humor* é apresentado como uma forma pela qual o leitor pode se proteger da dor, Caldin (2001) fundamenta esse componente com as concepções freudianas, que relaciona o humor como uma rebelião do ego contra as circunstâncias adversas, é a ação do superego agindo sobre o ego para protegê-lo contra a dor.

Também fundamentado em fatores importantes da teoria freudiana do desenvolvimento da personalidade, a autora destaca o componente da *identificação* e diz que ela começa cedo na nossa vida, por exemplo, as crianças se identificam com os pais e com pessoas que admiram. Na leitura isso também é possível, um leitor pode enxergar a si no texto através de alguma situação, podendo até colocar-se no lugar do personagem.

A *introjeção* e a *projeção* estão estreitamente relacionadas com a identificação. De acordo com Caldin (2001) o primeiro é um processo no qual o indivíduo interioriza os aspectos desejáveis dos personagens da ficção, já o segundo é a transferência aos outros de nossas ideias, sentimentos, intenções, expectativas e desejos.

O sexto componente do método biblioterapêutico apontado pela autora é a *introspecção*, a qual um leitor pode aplicar em sua vida o que foi lido e entendido, segundo a autora “a leitura, ao favorecer a introspecção, leva o indivíduo a refletir sobre os seus sentimentos – o que é terapêutico, pois sempre desponta a possibilidade de mudança comportamental.” (CALDIN, 2001, p. 39).

A leitura colocada em prática pode impactar positivamente um leitor, principalmente em seu desenvolvimento emocional. Assim, a leitura alcança uma capacidade de ser um instrumento para tratamento terapêutico, auxiliando na resolução de problemas, no alívio de dores e na reflexão pessoal de um leitor.

Vista como uma atividade interdisciplinar a biblioterapia pode ser utilizada na prática de várias formas, sendo abordada em instituições e grupos com os mais diversos objetivos, buscando a partir da leitura um processo de terapia da mente.

É notório que à medida que os estudos na área da biblioterapia vão se expandindo, a sua aplicabilidade prática vai alcançando grupos de pessoas e instituições em uma escala cada vez mais ampla. Shrodes (1949), por exemplo, através de um estudo de casos individuais, explorou o uso da biblioterapia em jovens e adultos saudáveis e obteve informações teóricas e práticas importantes que são utilizadas recorrentemente como base de estudos do método biblioterapêutico.

Algumas instituições são recorrentemente contempladas pela aplicação da biblioterapia um bom exemplo são as instituições hospitalares, que conseguem enxergar a partir do uso da leitura uma oportunidade de auxílio no tratamento de pacientes. Um estudo que merece destaque dentro desse contexto é o de Caldin (2001), que analisou projetos voltados ao contato com a literatura infantil na medicina pediátrica, constatando que os livros lidos para as crianças diminuíam sua situação incapacitante e aliviavam mesmo que temporariamente as dores e desconfortos da doença e do próprio ambiente hospitalar.

Também se destacaram no contexto hospitalar os estudos desempenhados por Menninger que descreveu os propósitos do Programa de Biblioterapia na Clínica Menninger, proporcionando recreação e interação social entre os pacientes. Schenek e Quint também foram muito importantes para a abordagem biblioterapêutica em hospitais, o primeiro através da sua atuação na Clínica Menninger, utilizou a biblioterapia como ajuda psicológica direcionada para o

tratamento de esquizofrenia e para o tratamento de depressão, o segundo utilizou a leitura para grupos de pacientes dementes, auxiliando em seus momentos de lucidez com o intuito de trazê-los de volta à realidade. (SHRODES, 1949).

Além do ambiente hospitalar, as instituições de ensino também se destacam no uso da biblioterapia, podendo assumir dentro desse contexto um papel significativo. Os estudos de Kircher (1945), direcionados ao contexto escolar, já mostravam a possibilidade de alívio psicológico mediante o processo de leitura; um leitor, nesse processo, pode vivenciar as emoções do herói como um meio de liberar as suas próprias emoções.

A abordagem da biblioterapia na escola também é defendida por Almeida (2012), que discute a utilização da Biblioterapia no contexto de bibliotecas escolares, com o objetivo de apoiar as crianças com suas perturbações físicas e emocionais. O seu estudo ainda contemplou buscar a criação de um modelo de aplicação da biblioterapia nesse contexto.

Fora do ambiente hospitalar e escolar, outras instituições estão sendo alvos do uso da biblioterapia como ferramenta de terapia, Fernández Vasquez (1989), por exemplo, desenvolveu um estudo do uso da biblioterapia para idosos no Lar da Previdência Carneiro da Cunha, na cidade de João Pessoa na Paraíba, aplicando leituras de textos ficcionais em grupos e de forma individual.

Outro exemplo é o de Alves (1982), que direcionou a discussão para o uso da biblioterapia no processo de reintegração social de presidiários, mostrando o uso da leitura como uma forma de reeducação, fonte de informação e alívio emocional contra o *stress* motivado pelo encarceramento.

Não somente em instituições a biblioterapia pode ser desenvolvida, mas também fora delas, onde o contato com a leitura for possível a abordagem biblioterapêutica pode ser utilizada. Um exemplo disso é o de Pereira (1996), que desenvolveu o uso da biblioterapia para deficientes visuais em bibliotecas públicas, auxiliando na preparação educacional, especialização profissional e integração social desse público.

O uso da biblioterapia pode ser amplo, suas diversas abordagens nas mais diferentes instituições ou fora delas, seja ela de cunho educacional, hospitalar ou social, mostram não somente uma eficácia na ajuda de tratamentos emocionais, mas também possibilidades da utilização da leitura como ferramentas terapêuticas.

3 A biblioteca comunitária do bairro das Malvinas

A biblioteca comunitária fica localizada no Mercado Público das Malvinas, bairro periférico e o mais populoso da cidade de Campina Grande. Os projetos desenvolvidos na biblioteca são mantidos pela Associação Raízes da Cultura (ASSORAC), organização não governamental que desde 2012 resgata a essência nordestina e valoriza a cultura regional principalmente usando a literatura.

Segundo Aziel Lima, presidente da ASSORAC, a biblioteca comunitária das Malvinas já soma um total de mais de 20.000 livros, resultado de doações da própria população, motivada constantemente pela Associação através de ações que buscam a colaboração dos campinenses para o mantimento do acervo literário.

Além do acesso aos livros, a população também tem a oportunidade de encontrar na biblioteca palco literário com apresentações, incentivo a música e exposições de projetos culturais. Todas essas atividades realizadas no ambiente possibilita um engajamento social constante, o que consequentemente vem colocando a biblioteca em posição de destaque na cidade, recebendo reconhecimento da mídia e de novos colaboradores. Essa visibilidade é muito importante, principalmente por ser uma organização não governamental. O auxílio, divulgação e doações se tornam essenciais para o mantimento do projeto.

Nas figuras abaixo, retiradas dos arquivos da Assorac, podemos ver o ambiente da biblioteca comunitária das Malvinas, lugar que, no contato literário, serve de oportunidade e prazer para muitos moradores do bairro.

Fig. 1: Palco literário



Fonte: Arquivos da ASSORAC

Fig. 2: Parte do acervo de livros da biblioteca



Fonte: Arquivos da ASSORAC

3.1 Os benefícios e influências da biblioteca comunitária das Malvinas

Uma iniciativa que estimula e democratiza o acesso à leitura é por si só uma atitude louvável, a criação de uma biblioteca comunitária beneficia a todos os envolvidos, sendo uma oportunidade de desenvolvimento cognitivo, emocional e humano. Na biblioteca comunitária das Malvinas é possível notar a relevância do projeto nas vidas dos moradores do bairro e até mesmo de outras localidades da cidade. Além de fornecer acesso à leitura, a biblioteca busca sempre desenvolver alternativas complementares para àqueles em contato com o local.

Com o intuito de expandir o conhecimento sobre os benefícios e influências que a biblioteca desempenha no bairro das Malvinas, será destacado a seguir uma pequena entrevista⁴ parafraseada que foi realizada com o Presidente da ASSORAC e coordenador da Biblioteca Comunitária, Aziel Lima, que além de expor informações pertinentes sobre a importância do mantimento do local, evidenciou o impacto positivo que o mesmo desempenha sobre as pessoas envolvidas.

Foi perguntado inicialmente quais os projetos desenvolvidos pela biblioteca comunitária. De acordo com Aziel Lima (2020), a biblioteca que é um dos projetos da ASSORAC, não é apenas um espaço de livros, mas sim um espaço que também contempla rodas de leituras e palestras, promovendo encontros com psicólogos, assistentes sociais, juízes e promotores.

Segundo ele, alguns projetos desenvolvidos buscam alianças com escolas públicas ou privadas, universidades e até mesmo intercambistas, que proporcionam aos alunos, professores e moradores da região a oportunidade de leituras, debates e conscientização sobre a valorização da biblioteca comunitária e desenvolvimento social. A biblioteca é um espaço muito importante para a comunidade, tornando-se, nas palavras de Aziel, um tripé social que envolve educação e cultura.

Buscando entender melhor o impacto que a biblioteca comunitária desempenhava nas pessoas, foram feitas duas perguntas que procuravam relacionar o contato com a literatura e o lado emocional do leitor. Dessa forma, foi questionado se as pessoas com acesso à biblioteca costumavam relatar ou demonstrar algum problema social, familiar ou de cunho pessoal. Assim como, se já receberam relatos de pessoas que através da biblioteca comunitária enxergaram uma oportunidade de mudança de vida.

Como resposta, Aziel Lima (2020) informou que as pessoas que frequentam a biblioteca comunitária buscam conversar e dialogar, principalmente nas rodas de leituras, onde todos começam a compartilhar experiências e relatos. Assim, alguns problemas pessoais são expostos e debatidos no intuito de buscar auxílio para a resolução dessas questões. O presidente da

⁴ A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “A” deste artigo

ASSORAC ainda destacou que até mesmo produções literárias são realizadas pelas pessoas da comunidade na biblioteca, que através da expressão no processo de escrita podem desabafar, conseqüentemente, as pessoas costumam enxergar novos caminhos e soluções para suas angústias.

Para Aziel Lima, essas atividades desempenhadas na biblioteca proporcionam um espaço para que as vozes dos moradores da comunidade sejam ouvidas, segundo ele o diálogo resultante dessas atividades é muito importante, pois as pessoas constroem uma confiança na biblioteca e enxergam nela um meio de transformação.

A última pergunta realizada buscou saber se a biblioteca tinha algum direcionamento ou preferência de livros para o acervo, como resposta Aziel Lima (2020) deixou claro que a biblioteca recebe todas as categorias de livros, sejam eles literários ou didáticos, ele diz que para a comunidade tudo é novidade, qualquer livro acaba servindo para alguém. Sobre a questão do direcionamento de livros, é algo livre, cada pessoa faz a sua escolha de livro para ler na biblioteca ou levar para casa, escolhendo o que se identifica.

Além de beneficiar moradores do bairro, a biblioteca comunitária guiada pela ASSORAC desenvolve projetos que buscam incluir a sociedade em sua totalidade, visando envolver as pessoas não somente acerca da diversidade literária, mas também da diversidade cultural da região. O projeto possibilita desenvolvimento cognitivo e emocional para todos em contato com o local, e que através da democratização do acesso à leitura e cultura, enxergam uma forma de até mesmo transformar as suas vidas.

Dessa forma, com essa capacidade de contribuir para o desenvolvimento pessoal das pessoas usando a leitura, a biblioteca comunitária das Malvinas mostrou que é um ambiente que não somente é favorável para o uso da biblioterapia, como já utiliza métodos biblioterapêuticos que auxiliam na resolução de problemas de muitas pessoas da comunidade. A leitura dos textos, as rodas de conversas e os debates reflexivos realizados no local constroem significativamente uma atmosfera terapêutica.

3.2 Os métodos biblioterapêuticos observados na biblioteca comunitária das Malvinas

Caldin (2001, p.36) apresenta a biblioterapia como “leitura dirigida e discussão em grupo, que favorece a interação entre as pessoas”, a consequência dessa interação além de colocar a linguagem em movimento, possibilita que as pessoas envolvidas expressem seus sentimentos.

Na biblioteca comunitária das Malvinas a leitura e a interação em volta dela é muito utilizada, o direcionamento da escolha dos livros é feito em conjunto visando o debate e reflexão que serão desenvolvidos posteriormente à leitura. Durante o processo de debate das obras, as pessoas envolvidas normalmente se expressam expondo os seus anseios e angústias, possibilitando para elas uma forma de desabafo e de mudança.

Através das informações fornecidas por Aziel Lima (2020), assim como pelos relatos evidenciados em matérias realizadas sobre a biblioteca comunitária, é possível notar pessoas utilizando esse ambiente com um intuito catártico, as quais com o uso da leitura conseguem ter uma pacificação das suas emoções. Como exemplo desse processo catártico, Aziel Lima informou que muitas pessoas da comunidade que frequentam a biblioteca já relataram casos pessoais que envolvem vícios de drogas, problemas psicológicos entre outras questões, e que nas rodas de leituras conseguem pacificar suas emoções e enxergar alternativas para a solução de tais problemas.

Além do componente do método biblioterapêutico da catarse, é possível também enxergar as pessoas em contato com a biblioteca comunitária utilizarem o humor como uma forma de proteção de sentimentos adversos. Uma tipologia de texto que é destaque nesse aspecto na biblioteca é a literatura de cordel⁵, que além de fornecer um forte contato cultural, também serve de alívio cômico em algumas situações, esse processo de alívio emocional a partir do humor funciona também como terapia mental.

No processo de leitura, principalmente nas rodas de debates realizadas na biblioteca, também é notório o uso de componentes como identificação, introjeção, projeção e introspecção. Aziel Lima (2020) relatou que muitas pessoas na biblioteca comunitária nas rodas de leituras debatem sobre o texto e personagens aplicando suas interpretações e colocando suas experiências de vida em discussão.

Dessa maneira, muitas pessoas no local partem da identificação no processo de leitura, enxergando a si no texto a partir de situações descritas ou de personagens. No mesmo processo, os leitores normalmente interiorizam aspectos desejáveis dos personagens da ficção, o que retrata o uso da introjeção. Já a projeção, que também pode ser notado no relato de Aziel sobre as pessoas na biblioteca, é representado quando os leitores transferem sentimentos, desejos e ideias para outros, nas rodas de leitura esse componente é visível quando os leitores a partir da

⁵ A literatura de cordel é muito conhecida principalmente na região norte e nordeste do Brasil, o seu texto possui uma escrita com métrica fixa e rimas, apresentado em pequenos livros com capa de xilografia. A linguagem abordada é a popular, a qual retrata temas do cotidiano, tratando-se de uma tradição literária de cunho regional.

discussão do texto falam das suas emoções só que usando personagens, uma forma de retirar a carga emocional de si, sendo mais confortável para falar de tais sentimentos.

De acordo com Aziel Lima (2020), os debates realizados nas rodas de leituras alimentam reflexões que aconselham e ajudam muitas pessoas na comunidade. Assim, um leitor aplica em sua vida o que foi compreendido durante a leitura, o que se caracteriza como um processo de introspecção, ajudando o leitor a refletir sobre o que sente ou pensa.

As leituras e discussões desenvolvidas na biblioteca comunitária resultam em tratamentos emocionais significativos, alcançando o nível intelectual, social, emocional e comportamental das pessoas em contato com o ambiente. De acordo com Orsini (1982), a biblioterapia pode e almeja alcançar esses níveis a partir da leitura, pois dessa forma, consegue auxiliar no autoconhecimento, no desenvolvimento emocional e na mudança de comportamento dos leitores.

A terapia que ocorre pelo próprio texto, assim como pela reflexão resultante dos debates realizados na biblioteca comunitária, mostra um ambiente que exerce um papel primordial não somente em um bairro periférico, mas em toda cidade. É um local que além de auxiliar pessoas da comunidade, inspiram outras iniciativas que enxergam a partir da leitura uma oportunidade de transformação, funcionando como um remédio para a alma.

Considerações finais

A biblioterapia, através do processo de leitura, pode ajudar na mudança de comportamentos e no desenvolvimento de indivíduos. Isso porque, no método biblioterapêutico, a leitura posta em prática consegue impactar positivamente um leitor, principalmente em seu desenvolvimento emocional. Com essa finalidade, a leitura pode se tornar um instrumento para tratamento terapêutico, auxiliando na resolução de problemas, na pacificação das emoções e na reflexão pessoal de um leitor.

Nas bibliotecas comunitárias de bairros periféricos, locais que democratizam e oportunizam o contato com os livros, é possível utilizar o processo de leitura como uma ferramenta terapêutica. No exemplo evidenciado da biblioteca comunitária das Malvinas, foi possível notar o uso de métodos biblioterapêuticos e a eficiência nos tratamentos emocionais de muitas pessoas ao participarem de rodas de leituras, momentos que servem de exposição e desabafo, resultando em aconselhamentos e reflexões.

Tendo como base esse exemplo, as demais bibliotecas comunitárias, principalmente as residentes em bairros periféricos, podem através do processo de leitura, colocando a linguagem

em movimento, utilizar métodos biblioterapêuticos que visam auxiliar em tratamentos emocionais das pessoas da região. Tornando-se assim, ambientes que além de contribuírem socialmente para o desenvolvimento educacional e cognitivo, podem servir como adjuvantes terapêuticos.

Referências

ALMEIDA, M. L. e BORTOLIN, S. *Biblioterapia e a Recepção da Literatura*. XXV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação – Florianópolis, SC, Brasil, 07 a 10 de julho de 2013.

ALVES, M. H. H. *A aplicação da biblioterapia no processo de reintegração social*. R. bras. Biblioteconon. e Doc., v. 15, n.1/2 p. 54-61, jan./jun. 1982.

ASSORAC CG. *Programa Jovem Repórter: Bibliotecas Comunitárias - Campina Fm*. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0bqv6YUQzLA&t=55s>>. Acesso em: 01 de nov. 2020.

ASSORAC CG. *Associação Raizes da Cultura*. Blog. Disponível em: <<https://raizesdaculturapb.blogspot.com/>>. Acesso em: 25 de ago. 2020.

ASSORAC. *Palco literário*. Facebook. 2019. Disponível em: <<https://www.facebook.com/projetoprobiccg/photos/1333235683505258/>>. Acesso em: 06 de nov. 2020.

ASSORAC. *Parte do acervo de livros da biblioteca*. Facebook. 2019. Disponível em: <<https://www.facebook.com/projetoprobiccg/photos/1333235626838597/>>. Acesso em: 06 de nov. 2020.

CALDIN, C. F. *A leitura como função terapêutica: biblioterapia*. Encontros Bibli, Florianópolis, n.12, dez. 2001.

CALDIN, C. F. *A poética da voz e da letra na literatura infantil: (leitura de alguns projetos de contar e ler para crianças)*. 2001. 261 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CROTHERS, S. M. *A Literary Clinic*. Boston; New York: Houghton Mifflin Company, 33 p. 1917.

FERNÁNDEZ VÁZQUES, M. S. A. F. *Biblioterapia para idosos: um estudo de caso no Lar da Providência Carneiro da Cunha*. 1989. 140 f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

FERREIRA, D. T. *Biblioterapia: Uma prática para o desenvolvimento pessoal*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, SP, v.4, n.2, p 35-47, jun. 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JORNAL DA PARAIBA, *Bibliotecas comunitárias levam conhecimento a crianças de bairros periféricos*. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WgRTbYoMlWM>>. Acesso em: 01 de nov. 2020.

JORNAL DA PARAIBA. *Projeto voluntário está mudando a rotina de crianças carentes*. Globoplay. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/5445894/>>. Acesso em: 01 de nov. 2020.

KIRCHER, C.J. *Character Formation Through Books: A Bibliography*. Washington, DC: The Catholic University of America Press. 1945.

LIMA, A. Entrevista concedida a Johnny Glaydson dos Santos Tavares. Campina Grande, 28 de dez. 2020. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “A” deste artigo]

PEREIRA, M. M. G. *Biblioterapia*: proposta de um programa de leitura para portadores de deficiência visual em bibliotecas públicas. João Pessoa: Ed. Universitária, 1996.

SHRODES, C. *Bibliotherapy*: a theoretical and clinical-experimental study. 1949. 344 f. Dissertation (Doctor of Philosophy in Education) – University of California, Berkeley.

ORSINI, M. S. *O uso da literatura para fins terapêuticos*: biblioterapia. Comunicações e Artes, n. 11, p. 139-149, 1982.

OUAKNIN, M. *Biblioterapia*. Tradução de Nicolás Niymi Campanário. São Paulo: Loyola, 1996.

TEWS, R. M. *Bibliotherapy*. Library Trends, Vol. 11, No. 2 Fall/October 1962

APÊNDICE A – ENTREVISTA TRANSCRITA FORNECIDA POR AZIEL LIMA,
PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO RAIZES DA CULTURA

1. Quais os projetos desenvolvidos pela biblioteca comunitária?

Resposta: A biblioteca comunitária das Malvinas faz parte da ASSORAC, Associação Raízes da Cultura, então, a biblioteca é um dos projetos da ASSORAC. Porém, como a biblioteca não foi montada para ser apenas um espaço de livros e sim um tripé social, a gente tem rodas de leituras, encontros com psicólogos, palestras com assistentes sociais, com juízes, promotores, intercâmbios de pessoas que vem de outros países para levar a nossa cultura e trazer a deles. Enfim, a biblioteca se tornou um espaço muito importante para a nossa comunidade nessa questão educacional e cultural, socializando o conhecimento com as pessoas.

2. As pessoas na biblioteca costumam relatar ou demonstrar algum tipo de problema social, familiar ou de cunho pessoal? Já receberam algum relato de alguma pessoa que viu através da biblioteca comunitária uma oportunidade de mudança de vida?

Resposta: As pessoas que buscam a biblioteca sempre procuram dialogar com a gente, termina sendo um espaço de acompanhamento, de socialização no geral, pois através das rodas de leituras vamos nos conhecendo, a gente passa a entender a situação um do outro, passa a segurar a mão do outro, e muitas vezes escutamos relatos e testemunhos de pessoas que estão com depressão, e começa a pegar em um livro e pensar em um futuro melhor, começa a escrever o seu próprio trabalho, sua própria poesia, seu próprio texto. Escutamos relatos de pessoas que estão envolvidas com álcool e (a partir da leitura) começa a ter uma percepção melhor, a buscar um tratamento, começa a enxergar uma ponte nova para novos caminhos e novos passos. Esse diálogo é muito importante, pois as pessoas passam a confiar no projeto, trazendo assim o seu desabafo natural, procurando ajuda e construindo conosco, as pessoas quando são ajudadas elas passam também a ajudar outras pessoas.

3. Os livros da biblioteca são doações, mas existe algum direcionamento ou preferência de livros?

Resposta: Todos os livros da biblioteca são frutos de doações, da comunidade e de toda pessoa de Campina Grande que se sensibiliza com a causa e doa seus livros. A gente recebe todos os tipos de livros, ou seja, os didáticos, paradidáticos, literatura. Na comunidade tudo é novidade, o livro é uma busca e fonte inesgotável de conhecimento, termina qualquer livro servindo para alguém. Nessa questão geral do que é mais buscado, temos as literaturas infantis, assim como a literatura brasileira.

Clube de Leitura *Juventura*: práticas literárias em um Centro Social de Dourados - MS

Virginia Jacinto Lima¹

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência acerca do Clube de Leitura *Juventura*, realizado no ano de 2019, no Centro Social Marista de Dourados - MS. A instituição atendia crianças e jovens de 6 a 16 anos da comunidade local, por meio do desenvolvimento de projetos socioeducativos. A atividade surgiu com a necessidade de promover a utilização da biblioteca da unidade, pouco procurada para atividades específicas de leitura. O público-alvo foi adolescentes de 12 a 16 anos, faixa etária com maior resistência em ler ou acessar os livros do espaço. O *Juventura* buscou atender a essas necessidades, realizando encontros para a leitura e discussão de contos, sob a mediação da assistente de biblioteca, idealizadora e responsável pelo projeto. Logo, o principal objetivo foi trabalhar a leitura de maneira prazerosa e reflexiva, compreendendo a literatura como uma representação de expressões culturais, considerando as experiências e os saberes dos participantes. Como metodologia, adota-se a *Pedagogia da Roda*, baseada em Paulo Freire (1996). A roda é uma estrutura que possibilita a democratização, o que dialoga com a proposta do clube de leitura, na qual a ideia principal é compartilhar; sentados, nesse formato de roda, os integrantes faziam uma leitura compartilhada da obra eleita e, depois, discutiam sobre o que acharam do texto. Diante dos resultados, avalia-se o projeto do Clube de Leitura *Juventura* como satisfatório, uma vez que contribuiu com o processo de empoderamento dos adolescentes do Centro Social; além disso, os educandos participantes se descobriram leitores responsáveis pela construção do próprio saber.

PALAVRAS-CHAVE: Clube de leitura; Letramento literário; Formação de leitores; Pedagogia de roda.

1 Introdução

Este trabalho é um relato de experiência de um projeto elaborado e executado pela autora durante o ano de 2019, quando atuava como Assistente de Biblioteca no Centro Social Marista da cidade de Dourados/MS (doravante CSMD). O projeto, que teve duração de sete meses, foi encerrado em decorrência do fechamento da unidade no mês de novembro do mesmo ano.

A proposta do Clube de Leitura *Juventura* surgiu com a necessidade de promover a utilização da biblioteca da instituição para atividades específicas de leitura, visto que, até aquele momento, o espaço ainda carecia desse tipo de intervenção. A baixa circulação de material (empréstimos e devolução de livros) comprovava isso. Era preciso, assim, tornar a biblioteca mais interessante para os educandos, de maneira que eles se sentissem estimulados a emprestar livros e, até mesmo, ler no ambiente. Embora a biblioteca fosse o espaço mais interessante para a atividade, os encontros do clube não excluíam outras possibilidades, como o gramado ou outras salas do CSMD.

¹ Mestra em Linguística e Transculturalidade pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. E-mail para contato: vihlima@live.com

Nesse sentido, os adolescentes foram o alvo da proposta, pois apresentavam maior resistência em ler ou acessar os livros da biblioteca quando comparados às crianças. O ato de ler, frequentemente, é considerado penoso por alguns deles. Geralmente, isso se deve ao contato desastroso com a leitura. Tal situação cria barreiras no leitor, acarretando em uma resistência à leitura que afeta muitas áreas de sua vida social. Alguns desconhecem o encanto da literatura por ainda não terem esse contato de maneira eficaz; muitas vezes, foram levados a ler apenas para cumprir trabalhos escolares, o que causou a impressão de que ler é uma obrigação; porém, a leitura não pode ser associada a uma atividade ruim, ela deve ser apresentada ao adolescente/leitor como algo interessante e agradável, como uma experiência que oportuniza o estímulo e potencialização da emoção e da criatividade.

Logo, acreditou-se que a proposta do Clube de Leitura atendesse a essas necessidades, sendo, portanto, uma justificativa para ser colocada em prática, pois, segundo Kleiman (2002), a leitura é uma atividade cognitiva, mas também um ato social entre dois sujeitos, o autor e o leitor, que obedecem a objetivos e necessidades socialmente determinados. A compreensão do texto deriva do conhecimento prévio do leitor, ou seja, das experiências e vivências de cada sujeito. Esse conhecimento envolve o que fica armazenado na memória dos indivíduos, como um filme, uma conversa, uma viagem, etc. Os clubes são, assim, uma oportunidade de partilha, de autoconhecimento e de descoberta literária, possibilitando aos participantes conhecer novos escritores, novas histórias e de se divertir com isso; além disso, são a porta para o conhecimento, uma perspectiva de letramento literário.

Portanto, o objetivo geral do projeto Clube de leitura Juventura foi incentivar a leitura e formação de novos leitores. Os objetivos especificamente eram: propiciar a leitura em vários espaços com uma mediação direcionada; possibilitar a leitura de contos e crônicas; promover uma roda de conversa literária; fomentar a interpretação e a reflexão acerca das leituras realizadas e das relações entre a Literatura e a vida social e estimular a circulação de material (empréstimos e devoluções de livros) na biblioteca CSMD. Essas intervenções viabilizadas pela atividade de leitura dialogavam com a proposta Marista que preconiza a construção de saberes, o fortalecimento de vínculos, bem como o educando como centro do seu saber e do seu desenvolvimento, sendo protagonista da própria vida (Conviver Marista, 2016, p. 15-20).

2 Metodologia:

Como metodologia para a realização da atividade, foi adotada a pedagogia de roda, baseada em Paulo Freire (Conviver Marista, 2016, p. 30). Nessa proposta, os participantes sentam em formato de círculo, de maneira que todos se veem, todos se escutam e ninguém é excluído. A roda é uma estrutura que possibilita a democratização, o que dialoga com a proposta do clube de leitura, em que a ideia principal é compartilhar. Sobre essa metodologia, o Conviver Marista coloca que:

Por meio da roda, resgatamos as experiências vividas nos outros espaços em que os educandos estão inseridos, possibilitamos criar estruturas de liberdade expressão dos sentimentos, pontos de vista e ideias, garantindo a participação de forma integrada ao grupo. Essa proposição objetiva, em última análise, exercita o espírito de liderança, partilha, igualdade, conexão e inclusão, além de desenvolver o senso de responsabilidade, garantindo a participação de todos os integrantes (Conviver Marista, 2016, p. 30).

Nesse sentido, por meio da pedagogia de roda, foi possível que clube de leitura contribuísse com o desenvolvimento dos educandos, de maneira que cada um seja sujeito de sua aprendizagem, mas também atuante na formação do outro, em um espaço igualitário e democrático. Na roda, todos são educadores e educandos, indivíduos dispostos a ensinar e a aprender.

3 O centro social, os educandos e o clube de leitura

O CSMD era uma das instituições da rede de solidariedade do Grupo Marista, instituição idealizada por São Marcelino Champagnat (1789-1840). A unidade atuava “na promoção de direitos das infâncias e juventudes”, desenvolvendo estratégias políticas e promovendo “ações de educação para a solidariedade em todas as suas frentes de atuação” (CAMPOS; RODRIGUES; RODRIGUES, 2018, p. 83). Era “uma entidade sem fins lucrativos, mantido pela União Catarinense de Educação (UCE), que desenvolve programas, serviços, projetos e pessoas”. A instituição realizava um trabalho com o foco na construção de saberes, na “troca de experiências e vivências, fomentando o respeito à solidariedade e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários”. Para atingir esses objetivos, o CSMD oferecia atividades socioeducativas “que proporcionam um ambiente socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade da criança, do adolescente e do próprio grupo, bem como contribuem para que sejam sujeitos mais autônomos” (CAMPOS; RODRIGUES; RODRIGUES, 2018, p. 84-85).

A instituição apresentava um amplo espaço físico, com salas, brinquedoteca, sala de vídeo, quadra, campo, refeitório, etc. A biblioteca era um dos grandes destaques, tratava-se de

um ambiente propício para diversas vivências, sobretudo para a prática social de leitura; além disso, possuía prateleiras e armários cheios de livros, organizados por gêneros textuais variados. Era um dos lugares mais utilizados para o desenvolvimento dos projetos e outras ações, como o uso tecnologia; no entanto, o espaço carecia de atividades voltadas especificamente ao ato de ler e, assim, os livros, muitas vezes, eram encarados como elementos decorativos de um ambiente rico em práticas culturais. A circulação de material (empréstimos e devolução de livros) era pouco expressiva quando comparada à quantidade de educandos que tinham acesso ao local, com tal situação uma das principais funções de uma biblioteca ficava comprometida: ser fonte de conhecimento literário e científico por meio dos livros.

A biblioteca é um elemento fundamental para viabilizar a formação intelectual, moral e social de uma pessoa. Esse espaço é um recurso indispensável para o desenvolvimento do processo aprendizagem e também de formação do educando/educador. Quem não tem acesso à biblioteca perde, em parte, seu direito à educação, uma vez que seu acesso à leitura e a informação é comprometido (PERUCCHI, 1999, p. 82-83). É durante a infância e adolescência que o indivíduo, geralmente, inicia a prática da leitura; embora caiba a família e a escola esse papel, muitos educandos não recebiam essa base educacional no ambiente familiar e/ou escolar, restando ao centro social não só dar continuidade a esse processo, mas também iniciá-lo. É importante que as experiências com a leitura aconteçam na fase escolar, pois quanto mais tardio é o contato com ela, maiores esforços serão dependidos para que a prática de leitura aconteça. Assim, foi necessário pensar em uma estrutura pedagógica que viabilizasse o uso da biblioteca, com foco em atividades de leitura que contribuíssem com o desenvolvimento do senso crítico e lógico dos educandos, bem como fazê-los se divertirem aprendendo.

No que se refere aos adolescentes, a proximidade com a leitura pode ser mais difícil, pois, muitos deles, não estabeleceram esse contato durante a infância, muitas vezes, por acreditar que não gostam de ler, quando, na verdade, ainda não descobriram o gosto por essa modalidade. Foi preciso, assim, despertá-los para o encanto que envolve o mundo dos livros e da literatura. Se para alguns ler é enfadonho ou algo solitário, compartilhar experiências de leitura pode ser um prazer e uma maneira para unir pessoas.

Dessa maneira, clubes de leitura são uma opção interessante de atividade para incentivar e promover a leitura do público juvenil, que gosta de ficar com os amigos, conversar, dar risadas e se divertir. Além de despertar o interesse pelo ato de ler, os clubes são uma oportunidade para desbravar o mundo da literatura, contribuindo para que o leitor descubra caminhos dentro do campo literário; conhecer novos gêneros discursivos, textuais e literários, bem como novos escritores, é uma das possibilidades. Tais intervenções, como dito, condizem com a proposta

Marista de promover a construção de saberes e fortalecimento de vínculos, sendo, assim, uma proposição intrigante para ser desenvolvidas no centro social.

Diante disso, a organização de um clube de leitura surgiu com a necessidade de potencializar a função social da biblioteca, impulsionando a circulação de livros nesse espaço (empréstimos e devoluções), assim como incentivar a leitura e trabalhar o letramento literário com adolescentes do CSMD, de maneira que a criticidade individual fosse estimulada e explorada. Considera-se letramento literário as práticas sociais de apropriação da literatura enquanto linguagem (COSSON, 2009). O texto literário é capaz de movimentar as emoções do leitor, sendo importante para a formação de leitores críticos, bem como interessante para a construção de uma visão sensível que contraponha a realidade mecanizada a qual estamos expostos o tempo todo. Sobre os clubes de leitura, Barreiro e Gamboa (2014) explicam que:

Os clubes de leitura constituem uma das estratégias de fomento e dinamização da leitura [...] sendo a leitura, em grande medida, um ato realizado de forma solitária, os clubes de leitura juntam-lhe as vantagens da socialização e partilha. Na base do seu funcionamento, continua a estar a leitura individual de um mesmo livro por parte de um grupo de pessoas; estas pessoas (normalmente um máximo de 15-20 pessoas) reúnem-se “periódicamente para comentar, valorar la obra e intercambiar sus impresiones (...) además debe existir una persona que coordine la lectura y el propio desarrollo del club”² (BARBEIRO, Luís Filipe; GAMBOA, Maria José, 2014, p. 11).

O clube de leitura é um momento literário e democrático, em que a ideia principal é conversar sobre o texto escolhido para leitura; ainda, é uma excelente oportunidade para compartilhar interpretações, reflexões e sentimentos que a leitura despertou, sendo um momento “todo do leitor” para discutir literatura, o texto literário e sua relação com a vida. Sem intenções escolares, a proposta é proporcionar um momento de lazer e partilha entre leitores, tudo acontece de maneira descontraída, como em uma roda de conversa entre amigos; momentos assim são importantes para a formação do leitor crítico e reflexivo, que compreende a leitura como uma prática social.

Dessa maneira, a proposta do clube de leitura Juventura CSMD era promover encontros semanais para uma roda de conversa literária entre os participantes, sob a coordenação e execução da assistente de biblioteca. O público alvo, como já mencionado, eram os adolescentes maiores de 12 anos, uma vez que, como destacado, alguns deles ainda não praticavam a leitura, sendo necessário despertá-los para o mundo literário. O foco da atividade era a leitura e interpretação de textos do gênero literário conto e crônica, com temática relevante para a

² periodicamente para comentar, avaliar o trabalho e trocar impressões (...) deve haver também uma pessoa que coordene a leitura e o desenvolvimento do clube. [tradução minha]

discussão em rodas de conversa, na “perspectiva do letramento literário, que defende a necessidade de a Literatura fazer sentido para fora do muro escolar e não estar apenas atrelada às exigências institucionais” (PINHEIRO, 2014).

4 Clube de leitura Juventura: espaço literário e democrático

Como exposto, o Clube de Leitura Juventura CSMD era uma atividade de encontro entre os educandos que liam o mesmo texto literário, conto ou crônica, para conversar sobre a obra, sob a mediação da assistente de biblioteca. A princípio, a escolha do texto para a leitura da semana era responsabilidade da mediadora e deveria atender a alguns critérios, como: conto ou uma crônica curta, com no máximo 6 laudas; disponível na biblioteca, seja em livros ou em xérox; com temática e linguagem interessantes e relevantes para adolescentes; com histórias diferenciadas; de escritores brasileiros e internacionais. Com o decorrer do projeto, os educandos começaram a participar desse processo de escolha, inclusive nomeado o projeto como Juventura: junção das palavras juventude e literatura.

No que diz respeito aos gêneros literários escolhidos, é importante ressaltar que a escolha de conto e crônica para as leituras se justificou pelo tempo disponível para a leitura e para o objetivo da proposta. Como o público alvo era composto por adolescentes que, em sua maioria, não eram leitores de leitura literária, era importante que essa inicialização fosse por meio de textos curtos e estimulantes, capazes de atrair a atenção do leitor e prendê-lo até o final. Embora a ideia de um clube de leitura seja de ler o texto sozinho para, posteriormente, conversar sobre ele nos encontros, isso não acontecia com todos aqueles que participam das rodas de conversa; seja por falta de tempo ou de interesse, alguns educandos não conseguiam ler o texto antes, mas isso não poderia excluí-los do momento de partilha. Foi importante, assim, que o encontro do clube possibilitasse também uma leitura compartilhada do objeto literário no momento do encontro; dessa maneira, era necessário que o texto fosse curto para potencializar o tempo e, claro, não os desmotivar. Os gêneros literários escolhidos também viabilizavam o empréstimo de livros da biblioteca do CSMD, visto que o espaço tinha vários livros de contos e crônicas.

Definido o texto, o encontro era divulgado via cartazes na biblioteca e no espaço do Centro com o nome do conto/crônica escolhido e o convite para os adolescentes interessados. O momento reservado para a conversa literária era sempre às segundas-feiras, no período vespertino, das 16 horas às 17 horas, na biblioteca ou em outro espaço do CSMD apontado pelos participantes. Sentados em formato de roda, no chão ou em cadeiras, os integrantes faziam uma

leitura compartilhada da obra eleita e, depois, discutiam sobre o que acharam da leitura, apontando o que mais gostaram, o que não entenderam, o que esperavam, etc; tudo de maneira simples e informal, como em uma conversa com os amigos.

5 Dos encontros e das leituras

Durante os sete meses de projeto, muitos textos foram lidos. Algumas leituras, as quais são comentadas nesse momento, marcaram os encontros. Com a finalidade de registrar o trabalho da instituição, a cada reunião do clube de leitura era produzido um relatório com informações sobre os encontros: título do texto, resumo da obra e comentários dos educandos sobre a leitura. Esses relatos são resgatados aqui.

O primeiro texto, por exemplo, foi o conto “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles. No encontro, todos disseram que gostaram muito da história, embora tenham ficados perplexos com o desfecho. O conto narra o encontro de um casal de ex-namorados em um cemitério abandonado, onde o rapaz prende a moça em um túmulo para que ela morra. Os adolescentes comentaram que não esperavam esse final trágico. Discutiram sobre os elementos linguísticos/discursivos utilizados no texto para criar esse efeito de sentido, refletindo sobre o uso das pontuações (interrogação e reticências que marcam questionamentos e demonstram que nem tudo foi dito), as metáforas (pôr do sol: tarde/vida, noite/morte) e a descrição das personagens e do cenário. Cada participante teve um momento de fala, compartilhando o que achou do texto e o que sentiu com a leitura, destacando trechos e os relendo para que todos comentassem sobre eles. Tudo de maneira descontraída, como em uma roda de conversa entre amigos. Esse texto foi um dos que eles mais gostaram, sendo, portanto, muito importante para a adesão de participantes ao projeto.

Outra leitura impactante para os educandos foi o conto fantástico “A pata do macaco” de W. W. Jacobs, em que um amuleto (pata de um macaco), aparentemente, tem o poder de ressuscitar mortos. Durante a conversa sobre esse texto, para provocá-los, a medidora fez a seguinte pergunta: foi uma coincidência ou a pata do macaco realmente era mágica? Essa foi a oportunidade para conversarem acerca da teoria do fantástico: hesitação entre o real e o fantástico. Comentaram sobre como o autor constrói a narrativa, de sua intenção de confundir o leitor e deixá-lo em dúvida, de que as próprias personagens questionavam se o amuleto tinha ou não poder. Foi isso que aconteceu com os participantes. Apenas um educando disse acreditar que, no contexto da história, a pata era mágica. Tais discussões são importantes para envolver o

leitor no contexto do texto literário; quando se trata de leitores adolescentes, esse pode ser o ponto chave para a descoberta de um mundo de possibilidades por meio da literatura.

Outra questão importante sobre essa leitura é que, como o conto apresenta uma linguagem mais difícil, por se tratar de uma tradução antiga, os comentários foram mais escassos. Foi necessário que a mediadora fizesse algumas observações acerca da narrativa para que os demais participantes também comentassem. Esse é o papel do mediador: estabelecer diálogos. Assim, os integrantes discutiram sobre a intertextualidade do conto com a história de Aladim (em que também há um objeto amuleto que concede três desejos), mencionaram como o autor trabalha o luto na narrativa (o pai aceita a morte do filho, mas a mãe, não), entre outras coisas. Durante a conversa, releam alguns trechos, principalmente os que descreviam as personagens e o cenário. Embora o texto seja mais denso e dificultoso, a resposta da leitura foi muito positiva, pois se trata de uma história misteriosa que causa suspense, uma possibilidade muito apreciada pelos jovens.

Depois da experiência com contos de terror e fantasia, o clube de leitura leu um clássico da literatura brasileira: "A cartomante". O texto machadiano narra o triângulo amoroso entre Vilela, Rita e Camilo, que resulta em um assassinato. Todos gostaram da leitura, mas disseram não gostar do desfecho também trágico. Do mesmo modo, tiveram dificuldade em compreender a história, devido ao texto apresentar uma linguagem arcaica. Esse foi o gancho para a mediadora comentar sobre a escrita de Machado de Assis, que cria personagens ambíguos, com comportamento imprevisível, permeando o texto com metáforas e criando uma espécie de conversa com leitor. Vários temas abordados na trama foram mencionados na discussão, como a ironia, a superstição e o adultério.

Comentaram também sobre o contexto social da narrativa que foi escrita em 1884, uma época em que a mulher era propriedade masculina e que assassinatos como os do conto eram até "permitidos", pois se tratava de um crime de honra. Observaram que a literatura machadiana, nessa conjuntura, pode ser um relato do que realmente acontecia e, também, uma crítica à sociedade da época. A descrição das personagens também chamou atenção. Ainda discutiram acerca da vida de Machado de Assis e sobre a intertextualidade presente no texto. Conversaram sobre o enredo *Hamlet*, peça de Shakespeare citada na história, e sobre os livros *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, e *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, que também tematizam o adultério, apresentando um desfecho catastrófico. Os integrantes relembrou algumas novelas e filmes em que também aparecem temas como o da obra discutida. Tais reflexões dialogam com a proposta do clube de leitura de valorizar os saberes e experiência dos educandos, pois todos têm algo a dizer. A leitura foi importante para desmistificar a ideia de que clássicos são "chatos" e incompreensíveis.

Entre tantas discussões, esses temas acerca da condição da mulher sempre despertavam o interesse dos adolescentes, sobretudo das meninas. Também foi assim com o conto “Preciosidade”, de Clarice Lispector, que narra a história de uma garota de 15 anos que faz de tudo para não chamar atenção. Ela tem medo de olhares, principalmente dos masculinos. Um dia, no caminho para a escola, a garota é “tocada” por dois homens na rua; esse fato muda completamente a percepção que a personagem tem de si mesma.

Depois dessa leitura, o primeiro comentário foi de que o texto era muito difícil. Os educandos disseram que tiveram dificuldade em compreender várias partes da história. Nesse momento, a mediadora explicou que os textos de Clarice Lispector são de complexa interpretação. Todos os leitores, em um primeiro contato com sua obra, ficam perdidos; sua narrativa é permeada por reflexões sobre a vida, a morte, a busca do “eu” e sobre a condição humana, sobretudo da mulher, seu foco na escrita. Ainda afirmou que em uma segunda leitura do conto, certamente entenderiam melhor, que por isso seria significativo lerem o texto antes do encontro. É importante ter variadas experiências literárias; além disso, seria interessante ter contato com um texto diferente do que já tinha sido lido no clube. Os educandos concordaram e confessaram que não conheciam a autora, nem de ouvir falar, até mesmo os adolescentes que estavam concluindo o Ensino Médio.

Depois, comentaram sobre a personagem principal da história. Todos capitaram a essência da garota de 15 anos retratada por Clarice Lispector; a descreveram como tímida, insegura, reservada e medrosa, como alguém que se sentia inferior, com sensação de inexistência. Sobre o que aconteceu com a menina, houve divergência de interpretação: um entendeu que ela teve um amor não correspondido, alguns interpretaram que ela teve medo de ser abusada sexualmente, mas que nada aconteceu, e outro comentou que percebeu que a garota sofreu um estupro. Logo, a mediadora elucidou que não existe interpretação fechada, que a compreensão da história depende da formação pessoal do sujeito/leitor, daquilo que ele conhece, do que já ouviu falar ou do que já viveu. Ainda comentou que a autora descreve a violência de maneira sutil, que faz o leitor duvidar se ela realmente aconteceu, mas que, no decorrer da história, ela deixa pistas que confirmam que a garota sofreu algum tipo de violência.

A partir dessa leitura, o clube conversou sobre várias questões, principalmente sobre a condição da mulher, como dito. Clarice tece uma crítica a condição feminina dos anos 60 (quando o conto foi escrito), que ainda condiz com a situação da mulher atual. A mediadora chamou a atenção dos participantes ao fato da personagem do conto não ter nome; comentaram que isso se deve ao fato de a garota ser uma representação de todas as mulheres que sofrem com o medo

de serem violentadas e das vítimas de abuso sexual que se sentem inseguras para pedir ajuda. Uma educanda comentou como a palavra da mulher é sempre questionada e, muitas vezes, desacreditada.

Diante da conversa, concluíram que o conto é uma denúncia da violência diária contra a mulher. Clarice chama a atenção do leitor a este olhar masculino (a menina tinha medo de homens, até de seus olhares) que, na maioria das vezes, pode ser uma ameaça para as mulheres. Embora o texto em si não tenha agradado tanto como os anteriores, a discussão sobre ele foi de muita valia para os participantes. Outra educanda ainda pontuou que era muito importante abrir o leque literário para que se tenha um momento assim, de pura reflexão e deleite estético da obra. Trata-se de um espaço de compartilhamento muito importante para a formação do leitor crítico e reflexivo, que compreende a leitura como uma prática social.

Colocado essas discussões pontuais, menciona-se ainda a leitura e reflexão do texto “Tchau”, de Lygia Bojunga. Com esse texto, os educandos conheceram um pouco do trabalho da autora, bem como puderam ter contato com o universo da literatura infantojuvenil da década de 70, momento em que o divórcio dos pais passa a ser tema comum nessa modalidade literária. O conto apresenta esse conflito familiar que é um contexto real na vida de muitas crianças, inclusive dos educandos. Depois, leram o conto “No retiro da figueira”, de Moacyr Scliar, uma leitura que provocou a reflexão acerca do ideal de moradia, pois a violência é um tema que aparece na obra e é impossível não pensar sobre isso.

Outra obra discutida foi “Cemitério Clandestino”, de Ana Paula Maia. Trata-se de uma narrativa que apresenta a violência simbólica e subliminar, em que não há ações, mas um cenário de horror. Os adolescentes comentaram sobre como isso já está naturalizado em nossa sociedade. Esse cenário também aparece no conto “As cores”, de Orígenes Lessa, importante para discutir questões sociais como a condição do cego, o racismo e o preconceito. Assim, eles compartilharam a leitura do texto e dividiram suas experiências pessoais sobre a temática abordada na obra literária.

Em outro momento, também foi feita a leitura e discussão do conto “Baleia” de Graciliano Ramos, autor famoso por abordar os problemas sociais do Nordeste, fazendo uma crítica severa a situação política de sua época. O clube refletiu sobre as várias artes, como o cinema, que também aborda o sofrimento do povo nordestino. A última leitura foi “Casa tomada”, de Julio Cortazár, uma leitura menos árdua, mas que não deixa de provocar o leitor a pensar e repensar as questões sociais.

Menciona-se ainda outras obras lidas, das quais a discussão não é abordada, mas que também foram muito prestigiadas pelos participantes: “O revólver do senador”, de Fernando Sabino; “A moça tecelã”, de Marina Colasanti; “O retrato oval”, de Edgar Allan Poe; “Uma vela para Dário”, de Dalton Trevisan; “Flor, telefone e moça”, de Carlos Drummond de Andrade e os “Seis cisnes”, dos Irmãos Grimm. Como exposto, os textos apreciados foram variados. Tais experiências literárias também foram importantes para o desenvolvimento linguístico dos educandos, uma vez que tiveram contato com textos de diferentes períodos de publicação e que, portanto, apresentam diferentes linguagens, ora mais poética, ora mais simples ou ainda com forte tendência regionalista. As leituras eram sempre propostas a partir da mediação da assistente de biblioteca, que atuava como leitora com maior maturidade literária para direcionar as discussões e chamar atenção dos educandos para importância de uma leitura crítica e democrática.

Considerações finais

Como dito, esperava-se com essa atividade incentivar a leitura dos jovens do CSMD, de maneira que se descobrissem leitores capazes de relacionar a literatura e a vida social, possibilitando, assim, o letramento literário destes educandos. Em consequência, acreditava-se que a biblioteca seria mais utilizada, impulsionando o número de empréstimos de livros. Tal resultado, ainda que de maneira discreta, foi alcançado. Os adolescentes participantes do clube de leitura recorriam aos livros do espaço para fazerem a leitura.

Diante do exposto, avalia-se o projeto do clube de leitura como satisfatório, uma vez que contribuiu com o processo de empoderamento dos adolescentes do CSMD. A proposta mais ampla desta atividade foi trabalhar a leitura de maneira prazerosa e reflexiva, compreendendo a literatura como uma representação de expressões culturais, considerando as experiências e saberes dos participantes, pois, como coloca Freire (1996), é preciso respeitar “os saberes dos” educandos (p. 16). Para isso, os encontros do Clube de Leitura Juventura CSMD eram lúdicos, mas sem perder a função social e interdisciplinar.

Entende-se que a continuidade do projeto, inviabilizado pelo fechamento da unidade, seria essencial para maiores resultados. No entanto, dentro das possibilidades dos sete meses de atividade, os educandos participantes foram tocados pela magia da literatura e se descobriram leitores responsáveis pela construção do próprio saber. O relato de um educando é um exemplo disso: “com o clube de leitura descobri que ler pode ser bem legal”.

Por fim, acredita-se que o potencial desse trabalho não se encerra com o fim desse projeto, ao contrário, compreende-se que ele foi um ponto de partida para novas possibilidades para todos os participantes. Logo, a partir desse relato de experiência, espera-se contribuir com ampliação do conhecimento da temática abordada, sendo um possível apoio para o desenvolvimento de trabalhos semelhantes.

Referências

BARBEIRO, Luís Filipe; GAMBOA, Maria José. *Leitura: Descoberta e partilha – o papel dos clubes de leitura*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais — Instituto Politécnico de Leiria. Leiria, julho/2014

Conviver Marista: um novo caminho para a educação em contextos escolares/ organização Rede Marista de Solidariedade. – Curitiba: Champagnat, 2016.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2009.

CAMPOS, Mirian Izabel ; RODRIGUES, Iwamoto, RODRIGUES, Pâmela Luana mariano. Jogos e brincadeiras: possibilidades no Centro Social Marista de Dourados/MS. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, Ano 12 v. 12 n. 23 jul/dez 2018. Disponível em: [http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1180/421]. Acesso em: 25 jun. 2019.

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

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 2002.

PERUCCHI, Valmira. A importância da biblioteca nas escolas públicas municipais de Criciúma - Santa Catarina. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 4, n. 4, 1999. Disponível em: [https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/341/404]. Acesso em: 20 jun. 2019.

PINHEIRO, Alexandra santos. Estive na escola e conheci o Wellington: práticas da Formação Continuada. *Revista. Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.32, n.63, p.143-153, dez. 2014. Disponível em: [https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/320/164]. Acesso em: 19 out. 2020.

Literatura Surda no Instagram: possibilidades de letramento literário em mídias digitais

Adriana Moreira de Souza Corrêa¹
Vanessa Leite Rodrigues²
Maria Jayline Pereira da Silva³

RESUMO

Esse trabalho versa sobre o letramento literário mediado por produções disponibilizadas no *Instagram*. Por se tratar de textos voltados para o público surdo, essas produções utilizam-se da Língua Brasileira de Sinais, a Libras, e de recursos pautados na visualidade para a composição do sentido. Por isso, pode favorecer tanto a compreensão das pessoas surdas quanto das ouvintes sobre as temáticas apresentadas nas obras. Nesse sentido, a construção e divulgação desses textos em mídias sociais pode contribuir para o letramento literário de surdos e ouvintes, ressignificando suas possibilidades de apreciação estética e os múltiplos letramentos. Diante do exposto, buscamos apresentar três perfis do *Instagram* que divulgam produções literárias em Libras adequadas a crianças e jovens e que favorece os multiletramentos. Para a realização da pesquisa, pautamo-nos em autores que tratam sobre: o letramento, como Rojo (2012) e Ribeiro (2018); o letramento literário, a exemplo de Cosson (2007) e Candido (2017); e o letramento inclusivo, como Batista-Júnior (2008) e Sato (2008), entre outros para nos nortear na análise dos dados documentais coletados nos perfis do *Instagram* selecionados. A pesquisa é exploratória e de abordagem qualitativa e nos permitiu entender que o *Instagram*, por ser uma rede social voltada para publicações em imagem (estática e em movimento), é um espaço que pode promover a visibilidade de sinalizantes/produtores de literatura iniciantes, bem como visibilizar obras daqueles autores que já são reconhecidos pelos surdos. Além disso, esse espaço digital promove a interação entre os produtores e os consumidores de literatura surda que estão distantes geograficamente. PALAVRAS-CHAVE: Letramentos; Literatura Surda; Instagram.

1 Introdução

O termo letramento refere-se a práticas sociais de leitura e de escrita envolvidas em diferentes situações comunicacionais (SOARES, 2004) nas quais o uso da língua é visto em variados contextos de interações. Por isso, essas interações envolvem competências discursivas e cognitivas que permitem aos indivíduos imersos em diferentes culturas, refletir e interagir utilizando múltiplas linguagens (ROJO, 2012).

Diante disso, o trabalho em tela versa sobre o letramento produzido em contato com o texto literário e baseados na produção da Literatura Surda do Brasil. Strobel (2008) explica que a Literatura Surda consiste em uma coletânea de textos e constitui um artefato cultural dos surdos e que são textos, produzidos em Língua Brasileira de Sinais (Libras), que imprimem marcas da cultura e da identidade surda. Logo, a difusão e consumo dessas produções permite a

¹ Mestra em ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), professora de Língua Brasileira de Sinais, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: adriana.korrea@gmail.com

² Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: vanessaleite739@gmail.com

³ Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: mjayline318@gmail.com

compreensão das possibilidades expressivas da Libras e a reflexão sobre as características, o modo de vida e a perpetuação da memória do povo surdo.

Em 2020, considerando o período do distanciamento social vivenciado em virtude da disseminação do coronavírus e as orientações do Ministério da Educação (MEC) para a promoção de atividades na perspectiva do Ensino Remoto (BRASIL, 2020), as mídias digitais são cada vez mais acessadas para a interação, produção e divulgação do conhecimento, sobretudo, pelas pessoas surdas.

Nesse sentido, precisamos considerar que a participação, nesse espaço digital, está relacionada à posse de aparelhos e acesso à *internet*, contudo, após o acesso a esse espaço digital há a possibilidade de encontrar uma variedade de produções disponibilizadas gratuitamente nas redes sociais. Dessa forma, usar esses recursos contribui para a difusão da literatura entre surdos e ouvintes sinalizantes² das diferentes regiões do país e de condições socioeconômicas diversas.

Em face do exposto, nos questionamos: como as publicações dispostas nos perfis da rede social o *Instagram* contribui para a divulgação e consumo de Literatura Surda? Dessa forma, elencamos como objetivo dessa pesquisa apresentar três perfis do *Instagram* que divulgam produções literárias em Libras para crianças e jovens com vista a favorecer os multiletramentos. A investigação em tela trata-se de uma pesquisa exploratória, de cunho descritivo, analisado em uma perspectiva interpretativa e qualitativa.

O escrito está dividido em quatro seções seguintes a introdução: Literatura Surda, Letramento Literário e Mídias Sociais, que traz definições relevantes para a compreensão da abordagem do trabalho; Metodologia, que discorre sobre o percurso de seleção e análise de dados; Literatura Surda no *Instagram*, que traz a análise dos perfis selecionados; e as Considerações Finais.

2 Literatura surda letramento literário e mídias sociais

Para tratar de Literatura Surda, faz-se necessário conhecer o produtor dessas obras, ou seja, o surdo. Desse modo, contrariando a perspectiva clínico-terapêutica da surdez, que percebe a pessoa surda como um indivíduo marcado pela ausência da audição (SLOMSKI, 2010), o Decreto nº 5.626, no Art. 2º, diz que “[...] A pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva,

² Usuários da Libras.

compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005).

A Libras, por sua vez, é a língua visual-gestual das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002) e, em função da modalidade de recepção e produção de mensagens nessa língua, os recursos tecnológicos promovem condições mais adequadas de difusão dessas composições literárias surdas.

Outro ponto a ser destacado é o uso do termo Literatura Surda que, a efeito das teorias que subsidiam a Cultura Surda, compreende um artefato cultural, o que significa que se trata de um produto que traz marcas do indivíduo que o produz e, conseqüentemente, da cultura na qual está inserido. Strobel (2008) trata a Literatura Surda como um artefato da Cultura Surda que é guardiã da memória de gerações de povos surdos. Para a autora:

A literatura surda refere-se às várias experiências pessoais do povo surdo e, muitas vezes, expõem as dificuldades e ou (*sic.*) vitórias das opressões ouvintes, de como saem de situações inesperadas, testemunhando a ação de grandes líderes (*sic.*) e militantes surdos e sobre a valorização de suas identidades surdas (STROBEL, 2008, p. 56).

No mesmo sentido, Karnopp (2010) indica a importância dessa literatura para o surdo usuário da Libras enquanto ferramenta que favorece o reconhecimento como uma minoria linguística e cultural, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento individual da pessoa surda. A autora explica que “A Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual e entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente” (KARNOPP, 2010, p. 161).

Essas conceituações trazem em comum que a Literatura Surda é produzida por surdos, ou seja, não corresponde a qualquer produção em Libras. Desse modo, os textos compostos por ouvintes sobre surdos em Libras, bem como as traduções de obras escritas ou orais vertidas para essa Língua de Sinais, não compreendem a Literatura Surda, isso porque ela deve trazer questões e marcas culturais do povo surdo que se pauta na visualidade para compreender e agir no mundo.

Para as crianças e adolescentes surdos, a representação dessa minoria linguística nas obras literárias, através de personagens surdos e suas vivências, possibilita a identificação com a temática e a relação dos temas trabalhados no texto com a própria vida. Sobre isso, Magnani (2000) explica que a Literatura infanto-juvenil é um instrumento que favorece a conscientização das crianças e jovens, tendo em vista que através dela eles podem perceber os problemas do mundo em que vivem.

A literatura trabalha com as emoções e sentimentos, assim como a leitura e interpretação desses textos favorece a formação de conceitos, promovendo a ampliação do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades socioafetivas entre outros. Em outras palavras, a leitura literária proporciona elementos essenciais para a formação e desenvolvimento do ser humano e sua promoção social (MAGNANI, 2000). Entre essas produções, citamos a Literatura Surda que encontra espaços digitais de promoção de identificação, prazer e formação humana para os surdos.

Gava (2015, p. 62) diz que, “Com o advento da tecnologia, de filmadoras, gravadores, e da possibilidade de impressão de textos e imagens, assim como a escrita de sinais surge a Literatura Surda Contemporânea e um vasto leque de opções se abre para leitores e autores”. Nesse seguimento, Karnopp, Klein e Lunnardi-Lazzarin (2013) e Pinheiro (2013) discutiram as possibilidades de promoção da visibilidade da Cultura Surda no *YouTube*, contudo, nesse escrito, concentraremos nos espaços de divulgação de obras, partes de obras, espaços digitais que contém obras e momentos de encontro e difusão da Literatura Surda e no *Instagram*.

Al-Bahrani e Patel (2015) destacam que o *Instagram* é a rede social mais utilizada entre os jovens pela facilidade na interação e engajamento que ela proporciona aos usuários/seguidores. Observando o *Instagram*, notamos que ele dispõe de várias funcionalidades, como publicações permanentes de imagens e vídeos (*Feed* e *Destaques*), temporárias (*Stories*), espaços de interação individual ou de um grupo específico (*Inbox*) entre outros e todas essas funções podem ser utilizadas para a divulgação da Literatura Surda. Contudo, no processo de seleção e compreensão dessas composições literárias em mídias digitais, é necessário, além da interação por meio da Libras, que o indivíduo desenvolva os letramentos.

Letramento é um conceito introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Ele surgiu em decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico. (SOARES, 2004).

No contexto do letramento surge outras dimensões, como o letramento literário, digital, visual, o inclusivo entre outros. Dessa forma, os diferentes tipos de letramento sugerem a ideia de multiletramentos, que são práticas sociais que emergem das várias representações de diferentes formas de linguagens, semioses e discursos presentes no ato comunicacional (ROJO, 2012).

O letramento literário, especificamente, é um dos pilares fundamentais na formação de alunos leitores de diversos gêneros literários, seja no ambiente escolar ou em práticas de ensino informal que acontecem nas interações humanas em diferentes grupos sociais. Segundo Cosson (2007, p.15), “O letramento literário constitui o processo de apropriação da literatura enquanto

construção literária dos sentidos”. Desse modo, essa prática de letramento se constrói através do contato e do trabalho com a literatura e visa formar leitores críticos, que sejam capazes de compreender o texto e o universo literário.

O autor, na obra *Letramento Literário: teoria e prática*, destaca a importância dessa prática no ambiente escolar, ao afirmar que é necessário que a pessoa tenha contato com a literatura na escola e possa se compreender como leitor. Logo, nas atividades realizadas para a promoção do Letramento Literário, é primordial que os alunos sejam estimulados a conhecer e reconhecer os procedimentos formais e estilísticos a partir dos quais os textos literários são compostos, para que eles possam mergulhar no universo ficcional e ocupar a posição do leitor.

Segundo Lajolo (1982), quanto mais o leitor for maduro e o texto tiver qualidade estética, mais complexo será o ato da leitura, isso porque ele será capaz de reconhecer a pluralidade de significações mediadas pela língua. Essa abordagem da literatura, para Cosson (2007), pode favorecer que os estudantes desenvolvam o gosto pela literatura, construindo e reconstruindo sentidos a partir do seu próprio conhecimento como também que se apropriem das convenções de estilo que cercam o mundo literário.

Assim sendo, é indiscutível a relevância da literatura como instrumento de educação e formação do homem, tendo em vista que ela tem uma função social, na medida em que questões retratadas nas obras literárias refletem a sociedade do seu tempo, proporcionando aos leitores críticos refletirem sobre o mundo, sobre a condição humana e sobre a sua participação, enquanto cidadão, para a manutenção da ordem social ou para a promoção de mudanças na forma de ser, de pensar e de viver. Desse modo, o Letramento Literário possibilita “ler o mundo”, com um olhar crítico e reflexivo, além de permitir que o leitor se posicione, com autonomia, diante das situações comunicacionais.

Cosson (2007) e Candido (2017) destacam o papel da literatura, enquanto fenômeno universal presente em todos os tempos. Segundo Candido (2017), não há homem que viva sem literatura, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma forma de fabulação. Ainda segundo o autor: “[...] A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2017, p. 182). Dessa maneira, podemos afirmar que a literatura pode contribuir para o Letramento Inclusivo, ou seja, formas de repensar o uso da língua e da linguagem de modo que possa acolher as pessoas com deficiência (BATISTA-JÚNIOR, 2008).

Diante do exposto, é necessário o contato com atividades que formem leitores de obras literárias em toda a sua complexidade, em outras palavras, ler o texto em suas semioses, sejam elas pautadas na língua escrita, na visualidade, na musicalidade entre outras linguagens que

podem estar presentes em textos. (SILVA, 2003). Além disso, consideramos que o leitor precisa ser estimulado a ler nas mídias utilizadas no seu tempo e a refletir sobre as condições sociais em que vive: é uma leitura que envolve o próprio texto, a democratização do acesso a esse texto e as visões que são perpetuadas ou postas à crítica na composição dessas obras.

Quando essa leitura ocorre no meio digital, outro letramento que deve ser associado ao letramento literário é o letramento digital, que compreende desde o uso dos recursos tecnológicos até a forma de seleção de linguagens e da sua organização para a composição de mensagens veiculadas com o auxílio da *internet*.

Sobre isso, Ribeiro (2018) e Rojo (2012) explicam que, para produzir textos que despertem o interesse dos interlocutores imersos na Cultura Digital/Cibercultura é insuficiente ter acesso aos aparelhos que permitem o acesso ao mundo digital, mas é preciso compreender as possibilidades de significação e de interação proporcionadas por cada espaço, sem desconsiderar o público e as características da mídia utilizada na produção de determinado conteúdo.

Assim, pensar em Letramento Literário em mídias digitais compreende desvelar as características da produção e circulação do texto literário, o uso das mídias e as possibilidades de produção e circulação de textos nessas mídias (letramento digital) e no público. Dessa forma, considerando pessoas surdas, esses textos devem ser construídos pensando na Libras como sistema comunicativo de expressão. No último ponto, insere-se o Letramento Inclusivo, que se constitui em práticas letradas que favorecem a participação da pessoa com deficiência em situações de interação mediadas pela linguagem (SATO, 2008, BATISTA-JÚNIOR, 2008).

Nesse sentido, analisar as produções no *Instagram* implicam no entrecruzamento de diferentes letramentos que possibilitam a visibilidade de modos de produção de textos acessíveis às pessoas surdas e difundem textos que tratam dos modos de ser e de perceber o mundo pelos surdos. Diante disso, analisamos as produções de surdos no *Instagram*, apresentando as características de difusão desses textos em mídias digitais.

3 Metodologia

A investigação em tela compreende uma pesquisa documental, pois busca analisar, na rede social *Instagram*, espaços de produção e divulgação da Cultura Surda. É um estudo exploratório, com dados analisados qualitativamente (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Para a produção dessa investigação, recorreremos ao *Instagram* de maneira a identificar perfis que se enquadrassem nas perspectivas de divulgação de Literatura Surda. Diante disso, inserimos, no dia 28 de setembro de 2020, na caixa de busca desse aplicativo, as palavras-chave

“literatura surda” e, em função de não encontrarmos perfis com a temática, a nova busca foi realizada com base na expressão “Cultura Surda”, em virtude de a Literatura Surda ser considerada para Strobel (2008), uma expressão dessa cultura.

Analisando os 12 perfis que apareceram como resultado da última busca, vimos que há 3 perfis que remetem a apresentar obras e espaços de divulgação de Cultura Surda, por chamadas em cartazes virtuais (*cards*) e em vídeos, mas muitos deles não traziam textos que representassem esse tipo de expressão da literatura. Por isso, buscamos perfis pessoais, de autores surdos de conhecimento das autoras para ampliar as discussões. No total, analisamos 20 perfis do *Instagram*, sendo 12 oriundos da busca e 8 emergentes das interações pessoais de uma das autoras. Durante a análise dos perfis, notamos semelhanças que nos permitiram uma categorização inicial que apresentamos na seção a seguir.

4 Literatura Surda no *Instagram*

Em face da análise dos perfis que contribuem para a divulgação de Literatura Surda no *Instagram*, selecionamos três que representam as características dominantes de produção e difusão do texto literário em mídias digitais. Entre as categorias observadas elencamos: perfis pessoais de autores surdos; perfis institucionais/grupos que divulgam essa literatura e perfis de encontro entre surdos produtores e consumidores dessas produções e a difusão dessas produções.

Representando a categoria grupo social destacamos o perfil @slamdasmãos. O Slam das mãos é um movimento da comunidade surda de produção desse tipo de poema “slam” que se caracteriza por ser um gênero produzido com versos livres (irregulares) que traz temáticas diversas (amor, principais a crítica e a denúncia social. Xavier (2019) explica que o Slam é um espaço livre e democrático que acolhe diferentes temáticas e tem um caráter educativo, pois trabalha a oralidade e a escuta, bem como contribui para superação da timidez e para desenvolver o prazer pela literatura. Ainda de acordo com o autor, o Slam é difundido em batalhas que tem como critério a declamação de poesias autorais, sem figurino e a composição dos jurados é realizada a partir de cinco integrantes selecionados da plateia.

Xavier (2019) destaca dois grupos de Slam compostos por surdos: o Slam des surdes, composto por poetas surdos que produzem poesias em Língua de Sinais e o Slam do Corpo, que compreende surdos, ouvintes e Intérpretes da Libras que integram a composição e declamação dos poemas. O perfil ora relatado compreende um espaço divulgação de cursos, momentos entre surdos e de batalhas de Slam em Libras.

Na descrição do perfil @slamdasmãos, há o escopo desse espaço digital que é trabalhar, junto aos professores, artistas, produtores culturais e poetas, as poesias em Libras de em Saraus de Libras e Batalhas de Slam em Recife-PE. Ainda na descrição, há o *link* para o canal desse grupo no *YouTube*. Nesse sentido, consideramos que, por ser divulgado em um espaço digital, o Slam rompe as fronteiras físicas e é assistido por pessoas de diferentes lugares.

Entre as publicações, identificamos convites para os desafios virtuais de Slam (em imagem seguido de vídeo em Libras com legenda em português), convites para *lives* que tratam de poesia, fotografias e *lives* de batalhas de Slam, divulgação e imagens de cursos oficinas entre outros momentos de discussão e produção de poemas que promovem o Letramento Literário. As batalhas são realizadas *online*, sendo a ordem de apresentação dos competidores sorteada no momento da *live* e esses poetas devem declamar o poema deve ter a duração de até 3 min.

Esse perfil se utiliza de diferentes linguagens (imagem, texto escrito, vídeos entre outros) para produzir comunicações no *Instagram*, nem sempre utilizando o texto literário (como no exemplo dos cartazes), mas que são textos que promovem o interesse e a divulgação de momentos que podem ser vivenciados essas experiências literárias. Desse modo, a promoção de Slam, uma poesia na qual o poema ganha forma e força na declamação, tem no *Instagram* um espaço amplamente utilizado por jovens, que contribui para o Letramento Literário de maneira informal, pois parte de um suporte e de temáticas que despertam o interesse do “leitor”, em especial, os jovens.

Todavia, as obras divulgadas nesse espaço digital podem e devem ser apropriadas pelos docentes para a promoção da Literatura Surda Contemporânea na escola, tendo em vista que a apreciação dessas obras, acompanhadas ou não do intérprete da Libras: um profissional que medeia a interação entre Libras e Língua Portuguesa (BRASIL, 2010). Isso porque, outras leituras podem ser realizadas como aquela envolvendo os traços paralinguísticos (elementos não verbais que acompanham a sinalização) e extralinguísticos (elementos contextuais) da língua que contribuem para a compreensão da mensagem.

Nas batalhas, contrariamente das divulgações, identificamos o Letramento Digital, no posicionamento da câmera para a visualização do sinal, uso do aplicativo, composição do texto em função das mídias digitais; e letramento literário, nas produções. Entretanto, o letramento inclusivo não se tornou evidente nas batalhas em função do gênero restringir o uso de outras linguagens associadas. Nesses momentos há predominância da Libras em detrimento de outras linguagens, o que pode se configurar como barreira para a compreensão do ouvinte sobre essas produções.

Esse perfil é produtivo porque convida ao contato com os autores, tendo em vista que grande parte deles segue e comenta os vídeos postados, logo, podem ser facilmente contactados pelos interessados em outros recursos proporcionados por essa mídia, como as funções *inbox* ou os comentários de cada postagem realizada pelos autores. Assim, podemos notar que se trata de um espaço que promove a leitura e pode viabilizar a visibilidade da produção de Slam e outros poemas em Libras por pessoas surdas, além de possibilitá-las refletir sobre as temáticas que são discutidas em Língua de Sinais e contribuir para proporcionar práticas de letramento inclusivo.

Como representativo da categoria perfil pessoal, selecionamos o @lyviacruzlibras, no qual há postagens de vivências do cotidiano, vídeos de poemas (Slam) declamados em Libras; divulgação de cursos como o de “narração em Libras”; participação em eventos, a exemplo do “2º Festival Cultural e Literário de Libras na UFPE” que mostram espaços acadêmicos e sociais nos quais o texto literário é produzido, consumido e valorizado. Entre os perfis de divulgação destacamos a participação da administradora do perfil junto a duas contadoras ouvintes, em 2019, em um Bate Papo promovido pela Caixa Cultural. A caixa Cultural é um setor de cultura dessa instituição financeira, que valoriza contadores surdos e ouvintes nas suas atividades e promove a reflexão sobre as características de cada produção literária e da visibilidade desses textos para a formação humana.

O perfil traz ainda contos, fábulas e outros gêneros literários em Libras (Literatura Surda) ou adaptações realizadas para a Libras (Literatura em Libras), sendo parte delas divulgadas para a surdos e ouvintes. Para isso, contam com a presença/serviço do Intérprete da Libras. Nos vídeos postados, a predominância são os vídeos em Libras, que valorizam a expressão e o uso dessa língua e, apesar de não promoverem, diretamente, o Letramento Inclusivo, essas produções em Libras favorecem a reflexão sobre a necessidade de produção de literatura acessível seja para surdos ou para ouvintes. Esses vídeos, na produção e consumo, requerem, entre outros, os letramentos literário, letramento digital e letramento inclusivo, bem como revelam as preferências de composição dos autores para promoção de poemas e outros gêneros em mídias digitais. Esses momentos são fundamentais para a promoção do letramento inclusivo, pois a inserção de legendas e outras linguagens considera a relevância de acessibilizar o momento da contação para as pessoas ouvintes.

Uma análise desse perfil, voltado a crianças e jovens notamos que o perfil que aborda o cotidiano do autor, além das atividades de trabalho com a literatura, imagem das suas vivências, aproxima leitores e produtores e demonstra que as obras literárias são produzidas por pessoas comuns, portanto, estimula os seguidores a produzirem e buscarem conhecer mais dessas obras.

O terceiro perfil compreende um espaço que é denominado @culturasurdata que traz a literatura como inserida em um dos artefatos da Cultura Surda. Apesar de contar com um número menor de postagens, dispõe de uma variedade de textos como recortes de poemas, convite para participação de saraus e oficinas e registros, por meio de fotos, dessas produções. Dessa forma, esse perfil se caracteriza pela divulgação de espaços de reflexão e consumo de poemas do que pela difusão em mídias digitais. Contudo, ainda assim, pode despertar o interesse dos seguidores em buscar informações e vídeos de produções realizadas nesses momentos culturais que são apresentados em recortes no *Instagram*, mas que podem ser encontrados no *site* de compartilhamento de vídeos *YouTube*.

Podemos concluir que a Literatura Surda no *Instagram* dispõe de poucos perfis dedicados à sua divulgação, na maioria dos casos, essas produções são apresentadas por perfis pessoais ou como um dos artefatos da Cultura Surda, todavia cada um deles é importante para promover a visibilidade de sinalizantes/produtores de literatura iniciantes, bem como visibilizar obras daqueles autores que já são reconhecidos pelos surdos e ouvintes sinalizantes.

Esses espaços digitais, que envolvem características na produção em função das possibilidades oferecidas pela cultura digital, nos chamam a atenção para as práticas de uso da leitura e escrita nessas mídias, sendo elas a utilização de várias linguagens e suas modalidades de produção, aspectos culturais impressos nas produções, os multiletramentos. Nesse sentido, retomamos Rojo (2012) ao afirmar que os letramentos se relacionam com as modalidades e a cultura impressa nessas produções, o que é evidente na Literatura Surda, ao contemplar textos que falam das percepções e vivências dos surdos.

No que se refere ao letramento digital, destacamos o conhecimento para uso da rede social e para a produção de textos nessas mídias, em outras palavras, para as competências que permitem o acesso à produção e o consumo de textos em mídias digitais, presentes nos perfis elencados. Essas postagens, realizadas sobretudo nos *Feeds* e nos *Stories*, podem ser compartilhadas em outros espaços como o *Inbox*, podem receber marcações que visam indicar a outros usuários dessa rede social, entre outras formas de visibilizar as produções de Literatura Surda no *Instagram*.

Sobre o letramento inclusivo, notamos as diferentes composições do texto, sobretudo com o uso de legendas, que favorecem a acessibilidade ao ouvinte, o que pode promover reflexões sobre a composição de textos que considerem as especificidades dos leitores, sejam surdos ou ouvintes. Nesse ponto, destacamos que o texto é produzido para o surdo e traz elementos que estimulam a participação do ouvinte. Assim, o conceito de letramento inclusivo, trazido por Sato

(2008) e Batista Júnior (2008), é utilizado nesse texto de maneira ampliada, ou seja, como uso de recursos que permitem a interação de surdos e ouvintes nas práticas de letramento literário.

Sobre os grupos que acessam, notamos que os perfis coletivos são predominantemente regionalizados, ou seja, visam inserir nessa rede social, imagens e espaços de interação da comunidade surda de uma região. Contudo, por meio das mídias digitais, que podem ser acessadas em tempos e espaços diversos, essas publicações atingem, cada vez mais pessoas, que vivem em situações e localidades distintas daquelas representadas nos perfis.

Diante do exposto, consideramos produtivos esses espaços, tanto pela divulgação de textos de maneira presencial como remota, bem como para a efetivação de múltiplos letramentos e a visibilidade da expressão cultural dos surdos expressa na Literatura Surda.

Considerações finais

O texto em tela visou apresentar um artefato da Cultura Surda que ganha, cada vez mais visibilidade nas mídias digitais: a Literatura Surda. De acordo com os dados analisados nessa pesquisa, notamos que existem diferentes modos de divulgação de Cultura Surda no *Instagram*, sejam por perfis pessoais ou por aqueles construídos de forma coletiva, em especial, regionais. Contudo, ao inserir essas publicações em mídias digitais, o conteúdo tem ampliado o seu público em face das possibilidades da mídia e das funcionalidades de redistribuição desses textos.

Desse modo, no contato com a rede social, o letramento digital é ampliado à medida que o uso das funcionalidades e o contato com os textos produzidos nesse formato são utilizados. No âmbito do letramento inclusivo, as funcionalidades da rede e de outros aplicativos usados para a produção de textos postados nessas redes ampliam as possibilidades de produção e divulgação de literatura acessível o que pode fomentar a ampliação das composições com esses tipos de linguagens postadas nas redes sociais. Já no que se trata do letramento literário, a produção e a recepção dessas produções em Libras constituem-se em práticas desse letramento.

Assim, além de difundir a literatura surda, esses perfis nos permitem refletir sobre outros letramentos que são necessários para a interação com o outro e para promover a produção de textos mais inclusivos.

Referências

AL-BAHRANI, A.; PATEL, D. Incorporating Twitter, Instagram, and Facebook in Economics Classrooms. *The Journal of Economic Education*, n. 46, v. 1, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00220485.2014>. Acesso em: 18 out. 2020.

BATISTA-JÚNIOR, J. R. L. *Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no ensino regular: identidades e letramentos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

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 set. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. *Lei nº 12.319*, de 1 de setembro de 2020. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LÍBRAS. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10> Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. *Portaria nº 343*, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 4 out. 2020.

CANDIDO, A. *O direito à literatura*. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017, p.171-193.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

GAVA, A. A. Breves considerações sobre a Literatura Surda. *Acta Semiótica et Lingvistica*, v. 10, nº 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/view/27945>. Acesso em: 30 set. 2020.

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. v. 36, p.155 -174, maio/agosto 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1605/1488>. Acesso em 15 out. 2020.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Produção, circulação e consumo da literatura surda brasileira. In: *Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, 2013.

LAJOLO, M. *O que é literatura?* 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MAGNANI, M. R. M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto* Saraiva: São Paulo, 2000.

PINHEIRO, D. Produções surdas no YouTube: consumindo cultura. In: *Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, A. E. *Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, R. *Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens nascola*. In: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. (org.) *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SATO, D. T. B. *A inclusão da pessoa com Síndrome de Down: identidades docentes, discursos e letramentos*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

SILVA, I. M. M. *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. In: Anais do evento PG Letras 30 anos, vol. I, 2003, p. 514-527.

SLOMSKI, V. G. *Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá, 2010.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. *Revista Pátio*, n. 29, ano VIII, p. 20, fev/abr. 2004.

STROBEL, K. L. *As imagens do outro sobre a Cultura Surda*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

XAVIER, I. G. O que é Slam? Poesia, educação e protesto. In: *Artigo, Cultura e Práticas Pedagógicas*. [S. l.]. Somos Educação S. A., 2019. Disponível em: <https://www.profseducacao.com.br/2019/11/12/o-que-e-slam-poesia-educacao-e-protesto/> Acesso em: 20 set. 2020.

Entre a malandragem e a picardia: uma análise da personagem *Gato de Capitães da Areia*

Emanuella Pereira de Souza Dantas¹
Maria Lara Alves Rocha²

RESUMO

Neste artigo o objetivo é demonstrarmos a articulação existente entre uma obra literária e o contexto social de sua produção, mais especificamente os enlaces entre a picardia espanhola e a malandragem brasileira, além de apresentarmos a atualidade da temática do romance escolhido: a obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Para tanto, utilizaremos recursos bibliográficos que evidenciam a relação entre literatura e sociedade, para tal fim, observar-se-á a obra de Cândido (2015) de maneira mais enfática, haja vista a maneira formidável como ele eleva significativamente o papel da literatura em um país pós-colonial como o Brasil. Oferecemos aqui, um exemplo de como é possível ler uma crítica à organização social, já que os fatos constantemente remetem à realidade, e o assunto abordado é uma característica “associada” à nossa sociedade. Nesse sentido, adotaremos como metodologia de pesquisa a análise da personagem *Gato* em caráter interpretativo e qualitativo da relação existente entre a obra literária e o contexto social de sua época de produção e como este fator pode condicionar uma oscilação entre a picardia e a malandragem.

PALAVRAS-CHAVE: Malandragem e Picardia; Gato; Capitães da Areia.

1 Introdução

Em um livro marcado pela denúncia social feita de forma enfática e perseguido pela censura do Estado Novo, Jorge Amado, em 1937, conta de forma minuciosa, situações cotidianas protagonizadas por um grupo de crianças e adolescentes órfãos ou que fugiram de casa nas ruas da cidade de Salvador. O romance *Capitães da areia* expõe a realidade de abandono e negligência de uma sociedade opressora a um grupo de crianças vítimas do desamparo, e que por essa razão tornam-se vulneráveis às mazelas sociais. A obra chama atenção para a forma como os infantes encontram nas ruas da capital baiana o único espaço de sobrevivência. Chamados de capitães da areia (em referência ao domínio sobre o areal da cidade baixa), muitos desses menores de idade e sobrevivendo de pequenos furtos e assaltos, tal como apresenta a narrativa, foram abandonados pelos pais ou, por circunstâncias diversas, tornaram-se órfãos. Essas crianças têm como esconderijo um trapiche abandonado na beira do cais, onde encontram guarida nas fugas da polícia e o consideram como a fortaleza do grupo. Nesse espaço, os meninos escondem e dividem

¹ Mestranda em Letras, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros. E-mail: emanuellaipueira@gmail.com.

² Mestranda em Letras, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros. E-mail: lara-rocha316@gmail.com.

furtos e os “conseguidos” do dia, mas lá também compartilham risadas, sonhos e momentos especiais, como a contação de histórias, feita pelo Professor ou momentos de carinho de Dora “mãe” com alguns meninos.

A partir de uma perspectiva avessa, em uma realidade pobre e dura, os capitães da areia, liderados por Pedro Bala, convivem para além da desgraça social a que são submetidos com outros problemas graves, tais como a epidemia de varíola - vivenciada no Brasil anos antes da publicação do romance amadiano – que atinge fortemente alguns deles, sendo a causa da morte dos pais, deixando-os em situação de vulnerabilidade.

Para além, arquitetam invasões à delegacia de polícia, elaboram planos de assaltos a mansões, frequentam as festividades do candomblé, representado por mãe Aninha, e criam mecanismos de fuga da opressão social sofrida. Nesse viés, de forma contundente a obra de Jorge Amado, sem dúvida, pode ser caracterizada pelas articulações estabelecidas entre cidade, cultura, política e identidade e as temáticas sociais que envolvem os problemas vivenciados pela sociedade baiana são maioria em toda a obra.

Assim, no universo do romance de Jorge Amado, a cidade se estabelece como espaço culturalmente heterogêneo, em que elementos como religião (na obra, representada pelo Catolicismo do Pe. José Pedro e a crítica às mais altas patentes do clero), cor de pele (nas distinções entre Pedro Bala, branco, líder do grupo, astuto e inteligente e João Grande, preto e não dos mais inteligentes, forte e de bom coração), luta de classes (nas narrativas do estivador e líder de movimentos grevistas João de Adão), entre tantos outros fatores, dos quais exclusão social e luta por sobrevivência estão presentes como elemento estruturante do enredo.

Dessa forma, o romance *Capitães da Areia* nos convida a repensar o discurso que se materializa na obra literária, bem como em sua relação com a sociedade e instiga-nos a buscar suas semelhanças, convergências e divergências com elementos da vida real, a aceitação ou contestação das condições sociais estabelecidas, a conservação e a reprodução da conjuntura hodierna. Nessa perspectiva, a construção do texto literário viabiliza a apreensão da produção de sentidos disposta pelo autor, sujeito social de um determinado tempo e lugar, no enredo do romance, nas personagens historicamente situadas e constituídas socialmente. Partindo desse pressuposto, Antônio Cândido (2015), indica em *Dialética da malandragem* uma provável identidade do malandro brasileiro. A composição da ordem e da desordem e identidade pessoal e nacional é bem rica na obra - o ensaio de Cândido utiliza-se de *Memórias de um sargento de milícias* de Manuel Antônio de Almeida como *corpus* de análise. É com essa compreensão que

analisaremos a relação do *externo* na construção da personagem *Gato*, evidenciado o elo entre literatura e sociedade e a identidade malandra/pícara em Jorge Amado.

2 A origem: o romance picaresco

Antes de tratar sobre o ensaio de Cândido, é preciso esclarecer a origem de seu pensamento, ou pelo menos de onde nascem suas reflexões acerca da nova modalidade, o romance malandro brasileiro. Para tanto, situamos que o romance picaresco, que é uma modalidade literária, abrange obras escritas na Espanha em meados dos séculos XVI e XVII, sendo as principais: *Lazarillo de Tormes* (1554), *Guzmán de Alfarache* (1599-1604) e *El Buscón* (1626), que constituem o núcleo da picaresca clássica espanhola, tendo como eixo principal o pícaro. Em 1970, Antônio Candido fez uma interpretação de *Memórias de um Sargento de Milícias* e redefiniu a maneira como o romance era compreendido, com isso instaurou-se a *Dialética da Malandragem*, ensaio esse que procura refutar a ideia de que a obra pudesse ser filiada à picaresca espanhola, portanto o crítico acabou identificando uma nova linha teórico-literário brasileira: o romance malandro.

Ainda nessa perspectiva, para estabelecer determinação de uma personagem com um herói picaresco, é imprescindível falar um pouco sobre o conceito de pícaro. Ao pesquisar o significado de pícaro, no dicionário *Dicio* tem-se: “Diz-se do, ou aventureiro, velhaco, astuto; ridículo.” A partir dessa analogia, Cândido (1970) explica sobre a referência à Leonardo, personagem do romance e objeto da discussão em seu ensaio e este não se tratar apenas de um pícaro:

Leonardo não é um pícaro, saído da tradição espanhola; mas o primeiro grande malandro que entra na novelística brasileira, vindo de uma tradição folclórica e correspondendo, mais do que se costuma dizer, a certa atmosfera cômica e popularesca do seu tempo, no Brasil. Malandro que seria elevado à categoria de símbolo por Mário de Andrade em *Macunaíma*. (p. 71).

Qualificado como um personagem de condição social humilde, o pícaro não tem ocupação certa, vive de expedientes, sobe na vida passando por cima das outras pessoas. Leonardo não é o pícaro saído desta tradição espanhola, mas tem relações com esse, uma vez que suas características são muito próximas. A personagem Leonardo tem algumas dessas atribuições, mas sempre com astúcia, sem a intenção de prejudicar ninguém. Na realidade ele não é o pícaro, pois segundo Cândido na “Dialética da malandragem” ele, “nada aprende com a experiência” (2015, p. 21). Fica clara, portanto, a semelhança do pícaro com o malandro, uma descendência de um para o outro,

de forma elementar e particularmente brasileira, o malandro simbolizado por Mário de Andrade, na figura de Macunaíma se desdobra e faz surgir o típico herói nacional. Nasce, então, Leonardo. Segundo o crítico, o primeiro grande malandro da novelística brasileira.

3 O romance malandro

Cândido, ao escrever "Manuel Antonio de Almeida: o romance em moto-contínuo", em *Formação da literatura brasileira* (1975) explana sobre o romance filiado à tradição da literatura pícaro, cujo efeito o afasta de sua escola de origem: o Romantismo. As armações da protagonista, sempre rodeado de perigos buscando soluções práticas, mas não moralmente corretas para a sua atuação com a realidade são argumentos para a tal classificação. No entanto, em ocasião de retorno à uma das narrativas fundamentais da escola romântica (CÂNDIDO, 2015), o ensaísta está consciente de que se trata de uma tipologia literária nova: o romance malandro. Nada melhor do que o próprio autor relatar seu conceito, cuja lucidez, em tempos políticos, tem potencial para causar outra virada nos estudos literários: "O malandro, como o pícaro, é espécie de um gênero mais amplo de aventureiro astucioso, comum a todos os folclores" (2015, p. 23).

A ambição e o desejo de ascensão sem nenhum esforço são características fortes do pícaro e do malandro e, para que possam se assemelhar a um homem de bem, a aparência é fundamental. Para González (1988, p. 54), toda a sociedade que circunda o malandro aparece apoiada na astúcia e na trapaça. Pícaros e malandros apresentam diversos traços que os aproximam da sociedade na qual transitam, e ainda são atemporais, revelam muitos pontos de convergência entre o contexto e produção e o tempo presente.

4 Gato pícaro ou malandro?

Ao analisarmos os aspectos apontados por Cândido, sobre a caracterização do malandro, temos: "Na origem o pícaro é ingênuo; a brutalidade da vida é que aos poucos o vai tornando esperto e sem escrúpulos, quase como defesa [...]" (2015, p.20), ao levarmos em consideração a origem de *Gato* percebemos o quão o meio interfere para que se torne um trapaceiro.

Na descrição da personagem o apontamento para sua caracterização feita pelas mulheres da vida, quando *Gato* tentava buscar um momento de prazer: "Sabiam que dali sairia um daqueles vigaristas que enchem a vida de uma mulher, que lhe tomam dinheiro, dão pancadas, mas também

dão muito amor”. (AMADO,2008, p. 42) Nesse caso, percebe-se a aproximação com o “destino pícaro” colocado por Cândido.

Na narrativa, o futuro da personagem é todo momento colocado como pronto, em que a vigarice, naturalmente, fluirá, Gato é um típico *malandro*: “Viu o Gato sair por volta das onze meia. Sorriu porque ele havia lavado a cara, posto brilhantina no cabelo e ia marchando com aquele passo gingado que caracteriza os malandros e os marítimos” (AMADO,2008, p. 46)

Ainda, segundo Cândido na *Dialética da malandragem*, ele, “nada aprende com a experiência” (2015, p. 21). Ora, Gato é preso, o que não o faz parar, refletir. Do contrário, ao sair da reclusão retoma sua vida de furtos, de maneira rápida e sem presença de arrependimento, o que o afasta do pícaro e aproxima-o do malandro.

Sobre o desfecho, e a caracterização do pícaro, Cândido aponta que:

O malandro espanhol termina sempre, ou numa resignada mediocridade, aceita como abrigo depois de tanta agitação, ou mais miserável do que nunca, ao universo do desengano e da desilusão, que marca fortemente a literatura do Século de Ouro. (2015, p. 21)

Não é o que ocorre a Gato, do contrário:

Uma tarde Pedro Bala vai pela rua Chile, o boné desabado sobre os olhos, assoviando, enquanto arrasta os pés no chão. Uma voz exclama:

– Bala!

Se volta. O Gato está elegantíssimo na sua frente. Uma pérola na gravata, um anel no dedo mínimo, roupa azul, chapéu de feltro quebrado num jeito malandro:

– É tu, Gato?

– Vamos sair daqui.

Entram numa rua sem movimento. Gato explica que chegou de lá. Ilhéus há poucos dias. Que arrancou um bocado de dinheiro de lá. Está um homem e todo perfumado e elegante:

– Quase não te conheço... – diz Pedro Bala. – E Dalva?

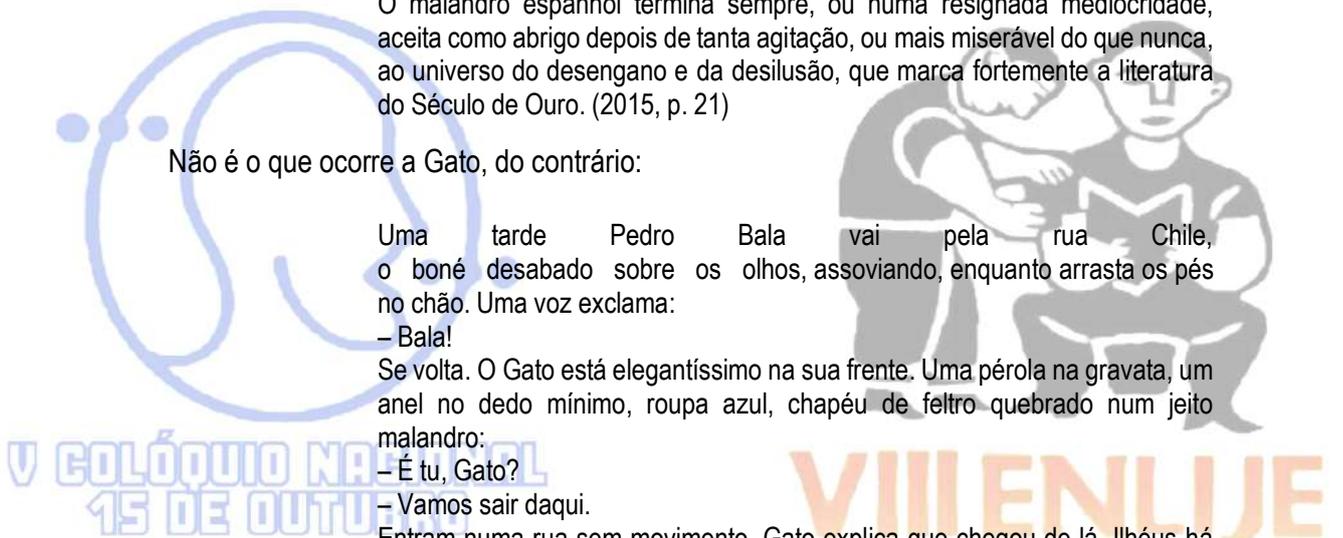
– Ficou amigada com um coronel. Mas eu já tinha deixado ela. Agora tenho uma moreninha do balacobaco...

– E aquele anelão que Sem-Pernas fazia troça?...

Gato ri:

– Empurrei por quinhentão num coronel cheio da nota... O bicho engoliu sem gritar...

Conversam e riem. Gato pergunta notícia dos outros. Diz que no dia seguinte embarcará para Aracaju com a morena, pois açúcar está dando dinheiro. Pedro Bala o vê ir embora todo elegante. (AMADO, 2008, p. 265-266)



Depreende-se, portanto, aqui, um distanciamento de Gato da caracterização espanhola. Antes, demonstrara desejos e sentimentos por Dalva, agora facilmente fala sobre o abandono, sem queixas e tampouco com mudanças causadas pela prisão.

Ainda, ao analisarmos a caracterização do pícaro temos a ausência de sentimentos, ele é por natureza, desprovido deles, trai, engana com facilidade, não tem senso de justiça ou uma conduta à qual deva seguir, não se incomoda com as condições que venha a ter, desde que isso lhe proporcione a acomodação necessária. Todavia, não é o que acontece com a nossa personagem, haja vista que ele não é desprovido de emoções, é leal aos meninos, é um vigarista, mas cumpre bem as responsabilidades que lhe são colocadas, como as participações nos roubos, bem como demonstra sentimentos tanto por Dalva (relação homem e mulher) como com Dora (relação de mãe e filho), a presença de emoções fica evidente quando a menina o toca, no momento em que remenda as roupas do mais elegante:

A mão dela unhas maltratadas e sujas, roídas a dente não queria excitar, nem arrepiar. Passava como a mão de uma mãe que remendava camisas do filho. A mãe do Gato morrera cedo. Era uma mulher frágil e bonita. Também tinha as mãos maltratadas, que esposa de operário não tem manicura. E era dela também aquele gesto de remendar as camisas de Gato, mesmo nas costas de Gato. A mão de Dora o toca de novo. Agora a sensação é diferente. Não é mais um arrepio de desejo. É aquela sensação de carinho bom, de segurança que lhe davam as mãos de sua mãe. Dora está por detrás dele, ele não vê. Imagina então que é sua mãe que voltou. Gato está pequenino de novo, vestido com um camisolão de bulgariana e nas brincadeiras pelas ladeiras do morro o rompe todo. E sua mãe vem, faz com que ele se sente na sua frente e suas mãos ágeis manejam a agulha, de quando em vez o tocam e lhe dão aquela sensação de felicidade absoluta. Nenhum desejo. Somente felicidade. Ela voltou, remenda as camisas do Gato. Uma vontade de deitar no colo de Dora e deixar que ela cante para ele dormir, como quando era pequenino. Se recorda que ainda uma criança. (AMADO, 2008, p. 180)

Nesse ínterim, verifica-se que a nossa personagem guarda consigo bons sentimentos, nutre-os, vê em Dora sua mãe e sente uma felicidade absoluta, alguém sem escrúpulos seria incapaz dessa proeza. Gato tem sentimentos, emoções, é leal ao grupo, cumpre suas obrigações e não hesita na hora de ser companheiro.

Gato é elegante, preocupa-se com a aparência, veste-se, à medida do possível, bem, usa brilhantina, paletós, é vaidoso. Embora viva em precárias condições não se deixa abater, fisicamente está sempre bem. Ele é esperto, leva sempre consigo um baralho, bem marcado, com o qual engana marinheiros em uma noite, tem um jogo já conhecido pelos amigos, mas que na visão dos desconhecidos é uma presa fácil, ora era apenas um menino, garoto esse que esperto,

demonstrando um domínio absoluto sobre a situação, uma maturidade nada arte de enganar, faz grandes peripécias, umas delas, para que o truque dê certo ganha também de seus amigos:

Os marinheiros olharam desconfiados para o menino. Mas baixo cutucou o outro com o cotovelo e murmurou qualquer coisa ao ouvido. O Gato riu para dentro porque sabia que ele estava dizendo que seria fácil arrancar o dinheiro daquela criança. Se abancaram os dois e o Querido-de-Deus achou estranho que Pedro Bala se abancasse também. João Grande, no entanto, não só não achou estranho se abancou também. Ele sabia que era preciso tapear os marinheiros e então era necessário que a gente do grupo perdesse também. (AMADO, 2008, p. 52)

Entretanto, após retirar todo o dinheiro da dupla, que os tinha visto apenas como um grupo de meninos devolve o valor que havia ganhado dos companheiros, não era justo ficar com ele:

O Gato contou o lucro. Sem juntar o dinheiro que Pedro Bala e João Grande haviam perdido, existia um lucro de trinta e oito mil-réis. O Gato devolveu o dinheiro de Pedro Bala, depois o de João Grande, ficou um minuto pensando. Meteu a mão no bolso, tirou os cinco mil réis que o Querido-de-Deus havia perdido anteriormente: “– Toma, batuta. Tinha trapaça, eu não quero embolsar teu cobre...” (AMADO, 2008, p. 54)

Fica claro, nesse sentido, que a personagem não é desprovida de sentimentos, tem um senso de justiça que o faz devolver, aos amigos, o dinheiro ganhado de forma desonesta. Ainda que sua ascensão se dê em enganar e subir de forma desregrada e imoral, ao devolver o valor aos que fazem parte de seu grupo, sua família, Gato demonstra amizade e que, sobretudo, tenta evidenciar sua lealdade e respeito aos demais.

Em uma das passagens que mais chama atenção para a caracterização da personagem, em uma noite de temporal na cidade baiana, Gato não vai dormir com Dalva, naturalmente ele se acostumou com a profissão da sua “mulher”, ela é prostituta. Entretanto, a forma como a personagem lida com essa situação é intrigante, demonstrando não apenas maturidade acerca do assunto, como também, no mínimo, provoca uma inquietação no leitor:

Porque nestas noites homens que na cidade não têm onde reclinar sua cabeça amedrontada, que não têm senão uma cama de solteiro e querem esconder num seio de mulher o seu temor, pagavam para dormir com Dalva e pagavam bem. Assim o Gato ficava no trapiche, bancando jogos com seu baralho marcado, ajudado na roubalheira pelo Boa-Vida. (AMADO, 2008, p. 99)

Em razão de tudo isso, verifica-se em Gato um estilo malandro, uma visão malandra das coisas e situações, uma inclinação natural para a vigarice, essa nasce em um apontamento para um adulto sem escrúpulos, haja vista ser menino e já não ter limitação moral. Para além disso, Cândido também coloca o foco narrativo como marca de categorização do romance:

Em geral, o próprio pícaro narra suas aventuras, o que fecha a visão da realidade em torno do seu ângulo restrito; e esta voz na primeira pessoa é um dos encantos para o leitor, transmitindo uma falsa candura que o autor cria habilmente e já é recurso psicológico de caracterização. (2015, p. 19)

Capitães da areia é narrado em terceira pessoa, contado por um narrador não identificado, cada parte, cada personagem parece constituir seu próprio enredo, e a união desses executa um projeto maior, a narrativa de Jorge Amado. Em algumas passagens tem-se a representação das falas das personagens, mas no geral, suas vidas são narradas de maneira externa, não condizendo, portanto, com a realidade pícaro exibida por Cândido.

5 Algumas considerações

Não propomos aqui, esgotar a análise ou referências à temática, buscamos ao longo de nosso breve estudo sobre ponderar as relações entre a picardia espanhola e a malandragem brasileira, e, dessa forma, situar a personagem em estudo, evidenciando sua oscilação entre as duas categorias. Tanto o pícaro, quanto o malandro são de natureza individual, sempre fingem ser quem não são para atingir um *status* dentro de um grupo, seu bem-estar depende do suor dos outros. Nossa personagem vive de pequenos furtos e assaltos, trapaça em jogos, vigarice, não se incomoda com situações que naturalmente seriam constrangedoras, é um ser que construiu um senso de moral avesso à sociedade da época, e que ainda opõe-se à de hoje.

Em consonância, observamos que os romances picarescos denunciam uma sociedade distribuída em camadas sociais e as distintas formas de organização social, crenças e culturas distintas, e que as ações dos pícaros são justificáveis, a partir da observação do modo de vida que tem. A sociedade apresenta-se viva, com valores deturpados, deixando de priorizar os bons, para propiciar a malandragem, o favoritismo, a enganação e a traição, tal como a realidade contemporânea da personagem em análise. No romance amadiano, não se sabe a origem de Gato, a não ser a referência que ele faz à morte da mãe, além disso, nada mais. Muito se coloca

sobre as poucas ações promovidas para os meninos abandonados, a ausência do Estado, da Igreja e da sociedade como um todo.

Essa leitura nos permitiu enxergar que evidentemente há vários elementos de um tipo de personagem frequente na literatura espanhola dos séculos XVI e XVII, que se perpetuam e se repetem no mundo contemporâneo. Por essa razão não poderia ser diferente, os elementos sociais são configurados em uma nova roupagem, mas representam problemas e levantam questões há muito existentes no mundo. Logo, o romance malandro, tal como o fez a narrativa picaresca espanhola, de maneira formidável, vê, apreende e reflete essa realidade, transpondo-a para o universo ficcional. Por essa razão, não nos incumbimos de situar nossa personagem de forma seleta, não o categorizamos como pícaro ou malandro, percebemos e apontamos referências que o colocam nos dois planos, evidenciando sua oscilação entre as duas categorias, nem pícaro espanhol apenas, tampouco malandro brasileiro somente, Gato é de uma picardia tradicional e de uma malandragem brasileira singular.

Referências

AMADO, Jorge. *Capitães da Areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CANDIDO, Antônio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 5ª ed. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/EDUSP, 1975. V 2.

_____. Dialética da malandragem. In: *O discurso e a cidade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2015. p. ??

DA MATTA Roberto. *Carnavais, malandros e heróis*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

GONZÁLEZ, Mario. *O romance picaresco*. São Paulo: Ática, 1988.

PÍCARO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=P%C3%8DCARO>. Acesso em: 24/09/2020.



Reflexões sobre o Letramento Literário nos anos finais do ensino fundamental

Maria Jayline Pereira da Silva¹

Vanessa Leite Rodrigues²

Orientadora: Adriana Moreira de Souza Corrêa³

RESUMO

O presente trabalho busca refletir sobre o letramento literário na escola. Nesse sentido, esta investigação tem como objetivo discutir, a partir de dados presentes na literatura científica, os fundamentos e práticas que orientam o ensino da literatura na perspectiva do letramento literário. A metodologia compreende uma pesquisa básica, descritiva, de caráter qualitativo, cujos dados foram obtidos através da pesquisa nas bases de dados, *Scientific Electronic Library Online* e na plataforma Capes. Destarte, o trabalho visa apresentar os conceitos de letramento literário, a relevância dessa prática, os desafios a serem enfrentados pelo professor para a sua efetivação na escola e indica algumas práticas que podem ser aplicadas nos anos finais do ensino fundamental tanto na modalidade presencial como no ensino remoto. Os trabalhos de Soares (2004), Cosson (2007), Kleiman (2008) e outros autores que desenvolveram pesquisas sobre letramento foram utilizados para pautar as discussões. Diante do exposto, o ensino na perspectiva do letramento literário tem um papel significativo na formação de alunos/leitores e, portanto, precisa ser desenvolvido pelo docente através de metodologias que favoreçam o prazer em ler e a leitura crítica do texto literário, seja em meios impressos ou digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; Formação de leitores; Prática docente.

1 Introdução

Tratar de letramento compreende desvelar o uso competente da leitura e escrita nas diversas práticas sociais. Nesse sentido, considerando que a interação mediante a língua perpassa as relações sociais, notamos que esse tema desperta interesse de pesquisas nos meios acadêmicos e se insere nas práticas de ensino no ambiente escolar. Isso porque, o trabalho com a língua na perspectiva do letramento possibilita ao indivíduo utilizar determinado código linguístico e outras linguagens a ela associadas nos mais diversos aspectos da sua vida em sociedade.

No contexto atual - em meio às variadas demandas sociais de comunicação em mídias impressas, escritas e digitais - emergem diferentes tipos de letramento, como o letramento científico, o letramento tecnológico e o letramento visual entre outros. No entanto, o nosso trabalho se volta para o letramento literário que é um processo de apropriação da leitura literária enquanto uma manifestação e organização da linguagem que tem por objetivo formar leitores críticos e que consigam interpretar e se posicionar diante da mensagem/conteúdo de um texto literário.

¹Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: mjayline318@gmail.com

²Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: vanessaleite739@gmail.com

³ Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e professora de Libras da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: adriana.korrea@gmail.com

Assim, este trabalho reflete sobre o papel que a literatura desempenha para a formação dos estudantes e as estratégias ativas que precisam ser desenvolvidas pelo docente para a promoção do letramento literário. Desse modo, a indagação que orienta o artigo é: quais são as práticas de ensino de literatura que contribuem com o letramento literário? Diante disso, o objetivo geral do nosso trabalho foi discutir as práticas de letramento literário que podem ser aplicadas pelos docentes nos anos finais do ensino fundamental.

A metodologia dessa investigação é de abordagem qualitativa e de caráter descritivo. Utilizamos como procedimento técnico, a pesquisa de cunho bibliográfico, embasada em autores relacionados à temática discutida, tais como - Cosson (2007) e Martins (2009) – e, para a compilação dos dados utilizamos o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e a plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

O trabalho divide-se em três seções: A primeira apresenta o conceito de letramento e sua importância na formação do estudante, utilizando como base teórica o trabalho de Soares (2004) e Cosson (2007). A segunda seção discute os desafios a serem enfrentados pelos professores para a efetivação do letramento literário e, para isso, uma das bases teóricas utilizadas nessa reflexão é Martins (2009). Na última seção são apresentadas práticas alternativas do letramento literário que contribuem para ampliar o estímulo à leitura na educação básica (nos anos finais do ensino fundamental), seja em suportes impressos ou digitais.

2 A conceituação do letramento literário e sua importância na formação do estudante

O uso do termo letramento no campo da educação brasileira é recente, por isso ainda persistem dúvidas quanto à utilização pedagógica e à metodológica dessa proposta de internalização dos aspectos que envolvem a produção e a circulação de textos que ocorrem através de práticas de uso que estão presentes no cotidiano. Nesse sentido, o letramento permite ao educando um contato efetivo com sua língua materna, de maneira a desenvolver práticas sociais de leitura e de escrita considerando o público, o contexto de produção e circulação, bem como o uso da linguagem que reforçam ou repudiam as ideias presentes em cada produção. Desse modo, a inserção de textos nas situações reais de uso favorece ao leitor a interação com o texto, proporcionando a autonomia de busca por novas leituras e a capacidade crítica diante das leituras realizadas.

De acordo com Magda Soares (2004), o uso da palavra letramento, assim como o seu conceito, é recente no Brasil, tendo em vista que foi introduzido na linguagem da Educação e das Ciências da Linguagem há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento se deu pela necessidade

de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura que são mais amplos do que a apropriação do código alfabético.

Isso ocorre porque, na sociedade atual, não basta reconhecer as letras do alfabeto, é preciso que o indivíduo mantenha um convívio efetivo com o texto, pois o simples manuseio ou habilidade leitora não é suficiente para que ele possa se posicionar diante dos diversos usos da escrita requeridos em diferentes práticas sociais (SOARES, 2004). Desse modo, apenas saber ler e escrever não abrange os múltiplos tipos de representação do conhecimento mediado pelas composições escritas, impressas ou digitais que perpassam as relações sociais na atualidade (RIBEIRO, 2018).

Contudo, os estudos sobre letramento levaram à compreensão de que eles são múltiplos, por isso, *New London Group*, na década de 1990, passou a utilizar o termo multiletramento para nomear as especificidades das práticas de leitura e de escrita que emergiam diante das mudanças sociais e culturais resultantes dos efeitos da globalização.

Sobre esse prisma, Rojo (2012) explica que o letramento não se restringe à habilidade de ler e escrever, mas à capacidade da pessoa letrada de atribuir sentidos às mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagens e discursos. Sendo assim, o letramento inicia antes da alfabetização, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com as práticas letradas presentes no seu contexto social. Hoje, é necessário que o sujeito faça uso da leitura e da escrita como modo de inserção e compreensão da realidade, tornando-se sujeito crítico capaz de interpretar diferentes códigos linguísticos.

Conforme destacamos, os letramentos são múltiplos e contextualizados em situações, tempos, espaços, cultura entre outros aspectos que influenciam a produção, circulação e consumo de textos (ROJO, 2012). Assim, existem diferentes letramentos que se centram em múltiplos aspectos, como o letramento familiar, escolar, acadêmico etc. Contudo, nesse escrito abordamos o letramento literário que se constrói no contato e no trabalho com literatura com vista a formar leitores críticos, que sejam capazes de compreender o mundo literário e de apresentar posicionamentos acerca dos elementos literários.

De acordo com Cosson (2007, p.15) “O letramento literário constitui o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária dos sentidos”. Em face da afirmação do autor, evidencia-se que o letramento literário difere de outros tipos de letramento, pois a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem à medida que, por meio da sua materialidade, é possível tornar o mundo compreensível.

Diante do exposto, notamos que o letramento literário é fundamental para a formação dos estudantes porque possibilita a leitura crítica de obras literárias e amplia a percepção de realidade

social, possibilitando compreender as diferentes esferas da cultura e das relações sociais nas quais estão inseridos. Dessa forma, a letramento literário tem o poder de humanizar e trazer a literatura para vivência do aluno, de forma a ampliar sua concepção de mundo

Com isso, pode-se afirmar que a literatura tem um papel essencial na formação leitora e humana, pois proporciona uma carga de novos conhecimentos e experiências, como conhecer novos autores, conceitos, ideais e opiniões. Possibilitando assim, vivenciar o mundo do outro e fazer com que vários gêneros literários façam sentido para os leitores, de forma a compreender que as palavras são carregadas de significados.

Nesse sentido, o professor de Língua Portuguesa deve fazer uso de gêneros literários - tais como poemas, contos, crônicas, romances e fábulas - para iniciar o processo de contato direto com formas escritas em língua materna. Assim, a presença da literatura nas práticas escolares é, fundamental na formação dos indivíduos à medida que é um modo de propiciar atividades de compreensão e manipulação da linguagem (oral e/ou escrita), ou seja, de desenvolver a consciência sobre o processo de uso ou de manipulação da linguagem.

Rildo Cosson, na obra *Letramento Literário: teoria e prática*, destaca a importância dessa prática no ambiente escolar, ao afirmar que:

O letramento literário é 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, como bem nos alerta Magda Soares, 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, 2007, p. 23).

Logo, nas atividades realizadas para a promoção do letramento literário, é primordial que os alunos sejam estimulados a conhecer e reconhecer os procedimentos formais e estilísticos a partir dos quais os textos literários são compostos, para que eles possam mergulhar no universo ficcional e ocupar a posição do leitor. Essa abordagem da literatura pode favorecer que os estudantes desenvolvam o gosto pela literatura, construindo e reconstruindo sentidos a partir do seu próprio conhecimento sobre as convenções de estilo que cercam o mundo literário.

Por esta via, o estudo de letramento se torna pertinente, entretanto, para que isso ocorra, é necessário que a escola reconheça que os letramentos são práticas plurais e situadas e, de tal forma, essa instituição educativa se torna uma das principais agências de letramento mediadora no processo de apropriação de significados em diferentes textos, entre eles, o literário.

Tomando como assertiva as colocações que foram expostas a partir da análise dos trabalhos publicados pelos dos teóricos citados anteriormente, reconhecemos a importância de entendermos o significado do letramento literário bem como da inserção desse conceito nas

práticas sociais que fazem parte da formação social do aluno e que vão além da apropriação da escrita.

3 Os desafios a serem enfrentados para a efetivação do letramento literário

O letramento literário é uma prática social importante na formação dos indivíduos, pois por meio da literatura, é representada a cultura, a história e os discursos da sociedade. Dessa forma, torna-se essencial que o letramento literário seja efetivado como prática no processo de ensino-aprendizagem. Logo, as aulas de Língua Portuguesa precisam inserir a leitura literária de forma didática e flexível, que proporcionem aos alunos tornar-se leitores críticos e reflexivos de diversos gêneros literários.

Mas, esse processo requer o uso de estratégias e metodologias que proporcionem na prática a construção de sentidos por professores e alunos de maneira a desvelarem os aspectos que contribuem para a significação do texto. Ademais, muitas práticas de leitura de gêneros literários ocorrem como pretexto para o ensino de aspectos gramaticais da língua, além de ser desvalorizada em detrimento de outras abordagens consideradas mais enriquecedoras para o currículo escolar atual (COSSON, 2007, p. 56).

Nesse sentido, existem muitas problemáticas envolvidas no ensino de literatura. Segundo Zappone (2008), uma das barreiras refere-se ao incentivo da “leitura autônoma” e à prática da “leitura ideológica”, ou seja, a interpretação do texto ocorre por meio da decodificação das palavras e estruturas gramaticais, sem considerar os contextos situacionais implícitos. Dessa forma, esta abordagem faz parte do ensino de muitas escolas, na qual os textos são considerados pelo viés da organização textual e não pelo o contexto e pelas múltiplas interpretações. Com isso, em muitos casos, a leitura de gêneros literários é condicionada à identificação das respostas solicitadas pelas atividades escolares, sem considerar a riqueza de significados presentes e a relação com contextos próximos da realidade do aluno.

De acordo com Cosson (2007, p. 21): “No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia.” Sendo assim, a literatura passa a ser generalizada, como sendo apenas textos lúdicos e fantasiosos. No entanto, é preciso considerar que uma leitura literária carrega consigo uma bagagem histórica e cultural que são impressas pelo autor por meio da seleção de palavras, temáticas abordadas, marcas de linguagem, entre outros aspectos.

Ainda segundo Cosson (2007), outra limitação à percepção do conceito de literatura se associa ao fato das pessoas, comumente, relacionarem a leitura literária somente ao prazer.

Nesse sentido, é relevante destacar que os indivíduos não nascem gostando ou não de ler, ao contrário, essa prática é alcançada despertando nas pessoas a habilidade de leitura em diferentes gêneros literários, com múltiplas linguagens e contextos, tendo em vista que essa ação é necessária para a sua formação, enquanto indivíduos multiletrados.

Além disso, conforme Cosson (2007), a prática escolar de ler fragmentos de textos em livros didáticos, fazer fichas de leitura, provas e exercícios baseados em textos literários parece não ter utilidade para os alunos. Isso porque, não objetivam trabalhar a leitura literária, e muito menos o letramento.

Corroborando com o autor, Kleiman (2008) afirma que as obras literárias são estudadas de forma estanque e dicotômicas, sem considerar os diálogos e interpretações que a literatura proporciona. A autora explica que não há uma discussão coletiva de ideias acerca do texto literário, de forma que o aluno consiga entender e se posicionar diante os variados assuntos abordados. Assim, muitas vezes, o professor promove apenas uma interpretação para o texto como sendo a “verdadeira”, sem levar em consideração os diversos sentidos que ele pode proporcionar.

Nessa perspectiva, Cosson (2007, p. 23) diz que entre os professores, há:

[...] os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada.

O autor supracitado explica que, na maioria das escolas a literatura é trabalhada, em sala de aula, apenas por meio das orientações dos livros didáticos privilegiando as características das escolas literárias e suas datações históricas. Desse modo, o aluno vê a literatura como uma matéria decorativa e homogênea e, dessa forma, não é impulsionado a apreciar literatura bem como a ler o mundo nas suas múltiplas facetas, o que pode gerar um bloqueio entre o estudante e o real objeto de estudo da literatura que é o texto literário.

Em consonância com Cosson (2007) e Kleiman (2008), Martins (2009) destaca que há um impedimento do aluno em perceber a plurissignificação do texto literário, porque a maior preocupação das atividades em sala de aula reside em identificar as características dos períodos literários, bem como a sua ordem cronológica. Com isso, o professor precisa mudar essas práticas de maneira a se tornar um mediador no processo de leitura.

De acordo com Silva (2003), muitas vezes, as conexões entre leitura, literatura e escola são desfeitas nas práticas de sala de aula. Desse modo, um dos principais papéis da literatura que que é a promoção da reflexão do estudante sobre a sua realidade a partir dos textos literários é

desvalorizada e se torna uma barreira à ampliação do conhecimento de mundo (da cultura e das relações sociais) por esses estudantes.

4 As práticas alternativas do letramento literário que contribuem para ampliar o estímulo à leitura no ensino básico

Conforme delineamos nas seções anteriores, o letramento literário é essencial para o desenvolvimento dos alunos, por isso faz-se necessário a inserção dessas práticas nas atividades de ensino. Diante do exposto, devem ser estudadas alternativas que promovam o letramento literário na escola, em especial, nos anos finais do ensino fundamental, período no qual o estudante amplia a sua autonomia na busca por leituras em meios impressos ou digitais em função do acesso aos espaços nos quais são veiculados esses gêneros.

Colomer (2007, p. 27) destaca que “[...] estimular a leitura é uma das tarefas da escola no acesso à literatura”. Sobre isso, Fernandes (2011) afirma que o professor é o principal responsável pela mediação entre o leitor e o livro no contexto escolar. Nesse sentido, um dos papéis fundamentais do docente é selecionar as obras literárias a partir do interesse do estudante, apresentar essas obras aos alunos e trabalhá-las de modo a promover o letramento literário. Sendo assim, o primeiro elemento a ser considerado é que o educador privilegie a sua formação literária e se constitua como um modelo para os estudantes buscarem a leitura de textos literários.

Nesse seguimento, Cosson (2007) afirma que, para isso, é preciso romper com as práticas e concepções que desnorream o letramento literário e sim propor aos professores que façam da literatura uma experiência e não apenas um conteúdo a ser avaliado. De acordo com o autor, ao utilizar estratégias que visem a leitura literária realizada pelo próprio aluno, o docente utilizará uma estratégia eficaz no processo de aprendizagem. Nesse processo, é necessário que o professor utilize estratégias que valorizem a bagagem sociocultural e, desse modo, permitam ao estudante superar as dificuldades na compreensão e interpretação dos textos, como também o estimule promover outras leituras.

Por essa razão, é essencial trazer o texto para o contexto em que o aluno está inserido, como afirma Abreu (2006), em que os livros favoritos dos estudantes precisam ser lidos e discutidos na escola. Dessa maneira podem ser estudadas as variações dos gêneros textuais, buscando, no universo do aluno, os gêneros que eles sintam prazer em ler, para assim instigar neles o gosto de ler textos literários. Sobre isso, Zappone (2008) destaca que existem diferentes gêneros literários presentes no cotidiano dos alunos, como publicações literárias nas redes sociais,

as novelas, as minisséries, o cinema etc., podendo estimular a busca por leituras literárias em diferentes suportes.

Assim, no período de isolamento social, no qual o acesso às tecnologias digitais foi ampliado, destacamos o trabalho com obras literárias disponíveis em mídias digitais, a exemplo de perfis voltados ao universo da literatura. Vale ressaltar, as criações de blogs, *fanfics*, vídeos e plataformas que precisam ser conhecidos e trabalhados pelo educador de modo a despertar o interesse do estudante por esse espaço digital. Nesses espaços digitais, podemos encontrar ainda os audiolivros, *podcasts* entre outros espaços de apresentação e discussão de obras literárias realizadas, inclusive, por jovens.

Nos perfis do *Instagram*, por exemplo, são apresentadas resenhas de livros e discussões sobre as obras literárias em variados perfis voltados para o mundo da literatura. Essa rede social, por exemplo, tem ocupado os espaços que antes compreendiam aos clubes de leitura e podem ser consideradas as suas versões contemporâneas. Observar essa mudança, em função da situação socioeconômica atual, é importante porque a discussão sobre a leitura deixa de ser mais introspectiva e passa a ser compartilhada com outros leitores, ampliando as possibilidades de partilha de interpretações e experiências por pessoas distantes geograficamente.

Diante do exposto, selecionamos dois perfis de *Instagram* que promovem o debate sobre obras literárias e se constituem em um perfil aberto, ou seja, que pode ser acessado pelo público sem restrição. O primeiro é @valerumlivro que é administrado pela jornalista Tatiany Leite. A proposta do perfil é mostrar que a Literatura pode ser “legal”. Além disso, promove reflexões literárias que geram o debate sobre as temáticas abordadas com os seguidores. Nesse perfil são apresentadas resenhas críticas de obras clássicas e contemporâneas da literatura despertando o interesse pela leitura.

O segundo perfil é @cheirandolivros, que tem como administradora a professora de arte Rita Zerbinatti. Nesse perfil, a referida educadora socializa as suas experiências literárias e abre um canal de conversa com outros leitores. Dessa forma, notamos que essa rede social é produtiva para a vivência na prática do letramento literário e, por isso, pode ser utilizada durante as aulas como também em outros contextos sociais, tendo em vista que a modalidade ciberdigital faz-se cada vez mais presente na vida social de muitas pessoas.

Desse modo, o *Instagram*, além de ser um suporte que abrange diversas formas de divulgar a literatura, promove o encontro com interessados pela temática e favorece a leitura mediada por diferentes modos de produção da linguagem, tais como: escrito, oral, imagético entre outros. Diante disso, a escola precisa refletir sobre o ensino da literatura no mundo da

multimodalidade e da cultura digital e utilizar-se das vivências dos estudantes para promover os letramentos.

Sendo assim, o uso das mídias digitais não pode ser visto como algo distante do ambiente escolar, mas como uma atividade relevante e necessária para a formação integral do ser humano, enquanto cidadão inserido no mundo contemporâneo. Por essa razão, é preciso que os educadores adequem as práticas de leitura à situação social vivenciada e que requer o uso de tecnologias digitais. Isso porque, o perfil do aluno-leitor não é o mesmo de anos atrás, necessitando assim, de novas práticas literárias que estejam inseridas no seu contexto social. Ademais, utilizar as mídias digitais em diálogo com a literatura promove o letramento literário digital, tão importante para a construção literária de sentidos, promovendo a formação de leitores eficientes, críticos e reflexivos.

Considerações finais

Ao final do exposto, tendo claros os conceitos de letramento e letramento literário, é possível compreender o papel primordial da literatura no ensino. Por isso, em resposta a nossa indagação inicial, concluímos que o letramento literário tem um papel indispensável na formação de alunos/leitores, nesse sentido, os projetos de leitura que envolvam a participação dos alunos se revelam como um caminho viável para que o professor possa, de forma eficaz, trabalhar o letramento literário em sala de aula.

Nessa perspectiva, o professor deve ser visto como mediador, que orienta os estudantes pelos caminhos literários e assim, contribua para despertar o gosto pela leitura nos alunos/leitores. Nesse estudo elencamos caminhos viáveis para trabalhar o letramento literário que perpassam práticas da cultura impressa e digital e que precisam ser colocados em prática, discutidos e analisados a partir da realidade vivenciada por cada educador. Isso porque, é somente através da reflexão sobre a teoria, na prática, que podemos ponderar sobre as possibilidades e limitações de uso dos recursos e estratégias disponibilizados à prática docente para a formação literária dos estudantes. Ademais, como a situação atual demanda que o letramento literário seja efetivado nos meios digitais, é preciso que o professor atue como mediador nesse processo de diálogo entre a literatura e o meio digital.

Desse modo, os conceitos teóricos aqui expostos não esgotam (nem de longe) as inúmeras possibilidades de estudo e de estratégia para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula com o letramento literário. Diante disso, a conclusão é um convite à reflexão sobre os desafios

e as possibilidades que a leitura literária nos apresenta quando o assunto é trabalhar o letramento literário com alunos.

Ao final do exposto, é possível compreender o papel primordial da literatura no ensino, na formação literária e humana do estudante, à medida que amplia o conhecimento da interação pela língua bem como dos diferentes modos de produção e compreensão da cultura e das possibilidades de interação entre as pessoas na vivência em sociedade. Desse modo, concluímos que o letramento literário tem um papel indispensável na formação de alunos/leitores, isso porque, por meio dessa prática, os alunos se inserem de maneira aprofundada no mundo literário, compreendendo suas particularidades, bem como as relações com a realidade social nos seus diferentes contextos. Assim, o professor deve trabalhar o letramento literário em sala de aula, seja mediado por suportes/mídias impressas ou disponibilizadas em meios digitais de modo a proporcionar reflexões que gerem no educando o senso crítico e a compreensão do mundo a fim de que ele se torne um ser atuante no meio social (presencial ou digital).

Referências

ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura na escola*. São Paulo: Global, 2007.

FERNANDES, C. R. D. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

KLEIMAN, A. B. (org) *os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 83-102.

RIBEIRO, A. E. *Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola, 2018.

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.

SILVA, I. M. M. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In: Anais do evento PG Letras 30 anos, vol. I, 2003, p. 514-527.

SOARES, M. *Letramento: Um tema e três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020

ZAPPONE, M. H. Y. *Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas*. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.11, n.1, p.49-60, jan./abr.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

Ditadura Cívico-Militar, Literatura e Memória: uma leitura de “Tempo Perdido”, de Tatiana Salem Levy

Maria de Fátima Albuquerque (PPGLE)¹
Orientadora: Dra. Isis Milreu (UFCG)²

RESUMO

A memória tem um papel essencial na formação da identidade de um povo. Preservá-la é lutar contra o esquecimento. Em nosso país, a última ditadura cívico-militar ainda não foi devidamente apurada e muitos agentes da repressão não foram punidos, diferentemente de outras nações latino-americanas. Nesse sentido, a sociedade brasileira tem uma dívida com as vítimas da ditadura e, por isso, acreditamos que preservar sua memória é um dever de justiça. Vários estudiosos apontam que o trabalho de investigação desse período trágico de nossa história tem sido feito pela literatura. No presente estudo, visamos contribuir com a preservação das memórias dessa época a partir da leitura do conto “Tempo Perdido”, de Tatiana Salem Levy. Para tanto, dividimos o trabalho em três partes. Na primeira, sintetizamos o contexto da última ditadura brasileira (1964-1985). A seguir, discutimos a relação entre memória e literatura. Por último, apresentamos a autora e examinamos os elementos narrativos do referido conto, verificando como foi construída a relação da protagonista Lúcia com a época ditatorial. Entre os nossos referenciais teóricos encontram-se POLLACK (1989), SELIGMANN-SILVA (2008; 2016), RICOEUR (2003), GAGNEBIN (2006) e FIGUEIREDO (2017).

PALAVRAS-CHAVE: Direitos humanos; Literatura de autoria feminina; Dever de Memória; Narrativa brasileira contemporânea.

1 Introdução

Enterrar os casos, sem enterrar os mortos, sem abrir espaço para uma investigação. Manobra sutil que tenta fazer de cada família cúmplice involuntária de uma determinada forma de lidar com a história. (B. Kucinski)

A epígrafe é uma pequena síntese de um período de horror que se instalou no Brasil em 1964: a ditadura civil-militar. Em 1974, quando esse regime repressivo apresentava sua face mais dura, a professora universitária Ana Rosa Kucinski, junto com seu marido, desapareceu, tornando-se vítimas da barbárie característica desse governo que vigorou até 1985. Esse caso somou a tantos outros de tortura e desaparecimento que ficaram famosos no país, tanto pela repercussão da busca de seus parentes por notícias, como pela impunidade de seus agentes. Os corpos da professora e de seu marido ainda hoje estão desaparecidos, assim como os de centenas de outras vítimas da ditadura que durou por mais de três décadas no país, sendo esperados pelos familiares para enterrar.

Casos como esse em uma sociedade herdeira de mortos, sem cadáveres, provocam uma fratura identitária. Para os sobreviventes resta o trauma não elaborado. Já para as famílias das

¹ Mestranda em Linguagem e Ensino pela Instituição UFCG. E-mail para contato: fatimaalb@gmail.com

² Doutora em Letras – área de Literatura e vida social pela Instituição UNESP-Assis. Professora de literatura hispano-americana na UFCG. E-mail para contato: imilreu@gmail.com

vítimas permanece a revolta pela injustiça, enquanto para os mortos, o esquecimento. Por isso, “[...] todo o trabalho de investigação e divulgação do que ocorreu nos porões da ditadura é um dever de memória em relação às vítimas, a seus familiares, e à sociedade em geral.” (FIGUEIREDO, 2017, p.13).

Contudo, o que se sobressai desse período é um discurso oficial amnésico, que não reconheceu seus crimes e mortos, bem como uma reconstrução histórica que, por vezes, tende a trabalhar com comparações que relativizam a unicidade e o caráter incomparável de memórias dolorosas. Além disso, fatores econômicos, sociais, políticos e culturais conduzem a outras possibilidades de registros sobre os eventos (RICOEUR, 2003, p. 05), o que deixa uma ferida aberta no entorno das vítimas desta catástrofe brasileira. Porém, esquecê-las, não lhes dar um túmulo, configura uma afronta a suas memórias.

De certa forma, a Literatura tem feito esse trabalho de registro, de denúncia, de rememoração, como acentua Renato Franco, em seu texto *Literatura e catástrofe no Brasil: anos 70*. Em sua opinião,

[...] a tarefa literária de construir a memória por meio da recomposição do passado enquanto ruína, que lembrada no presente, atualiza esse passado, fazendo ecoar o grito no aqui e agora: modo, portanto, da literatura opor-se tanto ao esquecimento – sempre socialmente provocado – quanto à história oficial. (FRANCO, 2016, p. 358)

O fragmento evidencia a importante contribuição da literatura para a preservação das memórias desse trágico período de nossa história. Afinal, desde antes da redemocratização do país encontramos diversas obras literárias que procuram refletir sobre o período ditatorial brasileiro inaugurado em 1964. Muitas buscam denunciar, através de testemunhos elaborados principalmente a partir da memória, as abomináveis práticas desse regime opressor, tais como as diversas e cruéis formas de torturas. Outras tentam compreender, a partir de múltiplas óticas, as razões do golpe, suas características, bem como seus desdobramentos para a democracia brasileira. Atualmente esses textos literários têm tido um crescimento expressivo, conforme apontamentos da pesquisadora Marilene Weinhardt. Para a crítica,

A ficção que focaliza os efeitos da ditadura militar de meados dos anos 60 ao início dos 80 do século passado, tempo vivido por muitos dos escritores que agora o ficcionalizam, e também por leitores, teve expressões vigorosas na produção das últimas décadas e continua no presente (WEINHARDT, 2015, p.10)

Um exemplo é a ficção brasileira que rememorou, em tom denunciador, a trágica história da professora Ana Rosa Kucinski, através da obra *K. – Relato de uma busca*, romance publicado em 2011, de autoria de seu irmão, o jornalista Bernardo Kucinski. A narrativa, que gira em torno da busca desesperada de um pai por sua filha desaparecida por se opor ao regime opressor que dominava o país na época, é o registro ficcionalizado do que o jornalista presenciou em sua família, com o desaparecimento e o assassinato de sua irmã pelos agentes da ditadura militar brasileira. Nesse caso, temos um exemplo do testemunho, como modalidade da memória.

Consideramos que é necessário entender testemunha não como o que viveu, por excelência, a experiência traumática: o *superstes* (sobrevivente), nem tão somente o que viu com os próprios olhos, mas também aquele que não vai embora, que assume a função de ouvinte. A partir do alargamento dos estudos sobre testemunha, Gagnebin (2006, p.57) aponta a necessidade de ampliação do conceito, defendendo que:

Testemunha também seria aquele, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente.

Verificamos que a memória do período da ditadura cívico-militar tem nesse testemunho simbólico um movimento de resistência ao negacionismo estatal, uma forma de tentar se preservar a memória dessa “situação-limite”, numa luta contra seu esquecimento, manifestada através das artes, sobretudo a literária. Nessa perspectiva, a ficção escrita, pelo seu viés subjetivo, é convidada para a elaboração do passado, por meio de seus fragmentos, ruínas e vielas não trabalhados pela história. Para Seligmann-Silva (2008, p.70), diante do horror ignorado a escrita imaginativa:

[...]é chamada como arma que deve vir em auxílio do simbólico para enfrentar o buraco negro do real do trauma. O trauma encontra na imaginação um meio para sua narração. A literatura é chamada diante do trauma para prestar-lhe serviço.

Tendo em vista essas considerações, pretendemos examinar como a última ditadura civil-militar brasileira foi ficcionalizada no conto “Tempo Perdido”, de Tatiana Salem Levy. O estudo está dividido em três partes. Na primeira, sintetizamos o contexto da última ditadura brasileira (1964-1985). A seguir, discutimos a relação entre memória e literatura. Por fim, apresentamos a

autora e examinamos os elementos narrativos do referido conto, verificando como foi construída a relação da protagonista Lúcia com a época ditatorial.

2 Ditadura Cívico-Militar no Brasil (1964-1985)

Os regimes ditatoriais foram instaurados na América Latina logo após o fim da Segunda Guerra Mundial. Os Estados Unidos apoiaram esses regimes militares em mais da metade das nações de nosso continente, sob o pretexto de evitar uma suposta ameaça comunista. Dessa forma, a democracia nesses países foi interrompida por décadas, marcando para sempre seus destinos com a violência e o autoritarismo, bem como deixando um rastro de impunidade e de incompetência em acertar as contas com o passado de crimes cometidos pelos governos ditatoriais.

Alguns destes países latino-americanos implementaram medidas de reparação. Um deles é a Argentina, considerada modelo em se tratando de apuração dos crimes durante o regime repressivo. Neste país mais de 200 responsáveis por atrocidades cometidas no período da ditadura cívico militar já foram punidos. Também se condenou à prisão perpétua o símbolo deste regime de exceção, o tenente Alfredo Astiz, conhecido como o "Anjo da Morte", por delitos realizados na maior prisão clandestina da ditadura argentina que vigorou de 1976 a 1983: a Escola Superior de Mecânica da Armada (ESMA), hoje transformada em espaço de memória. Outro bom exemplo é o Uruguai, que revogou a lei que anistiava militares envolvidos em crimes contra a humanidade durante a época ditatorial.

No entanto, de modo geral, o cenário é de impunidade nos países latino-americanos que tiveram instaurados regime autoritários. Muitos estagnaram no processo com as disparidades de suas normas e leis, nas interpretações dos fatos ocorridos e das formas de reparação dos crimes. Por exemplo, o Paraguai viu sua Comissão da Verdade fracassar em termos práticos; o Chile ainda busca punição para criminosos já conhecidos; a Nicarágua, Bolívia e o Haiti seguiram a mesma linha de tropeços em burocracias e descasos. Por sua vez, no Brasil, onde o regime opressivo operou de 1964 a 1985, a partir de um golpe no governo do presidente João Goulart, a realidade não é muito diferente de seus vizinhos.

Nosso país, vergonhosamente, apresenta um enorme saldo devedor, quanto à punição dos responsáveis pelas torturas de pelo menos 20 mil pessoas, mortes e desaparecimentos de

outras 434. Além disso, ainda se torturam familiares com prerrogativas de ônus de provas para se julgar os horrores cometidos nesse trágico período histórico.

Em *Os arquivos do mal: memória, esquecimento e perdão*, Figueiredo (2017) se refere a três momentos que foram essenciais para a apuração dos graves crimes contra os direitos humanos durante a vigência do regime ditatorial. O “Brasil: nunca mais!” é o primeiro momento assinalado pela pesquisadora, um projeto que teve início em 1979 com a iniciativa da sociedade civil, que contou com a união de jornalistas, religiosos e advogados, numa corrida contra o tempo para impedir a destruição de documentos, que continham centenas de processos criminais e inquéritos policiais da época, já que com o fim do Ato Institucional número 5 (AI-5), no ano anterior, o país dava alguns passos rumo à redemocratização. No total foram fotocopiados mais de 900 mil processos, com mais de 7367 nomes de envolvidos em processos criminais e 10034 em inquéritos policiais, que resultou no documento mãe chamado Projeto A. Posteriormente, foi criada uma comissão de redação que compilou e publicou os dados em 1985, resultando no livro *Brasil: Nunca Mais*, coordenado por Dom Paulo Evaristo Arns (FIGUEIREDO, 2017, p. 16).

Um segundo momento, agora por ação governamental, só veio mais de 10 anos depois do fim da ditadura militar. Trata-se da instituição da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos, criada a partir da aprovação da lei número 09.140/1995, que teve como um de seus idealizadores um ex preso e torturado o então deputado Nilmário Miranda, o qual objetivava que o Estado brasileiro reconhecesse sua culpa nos crimes, que investigasse cada morte e por fim, indenizasse os familiares. A instituição desta Comissão, em 1996, foi sem sombra de dúvida uma pequena vitória para os familiares das vítimas do Estado autoritário, pois só, a partir dela, foi possível receber atestados de óbitos e indenizações. Contudo, em termos práticos, não superou a burocracia que protegia muitos setores influentes que tiveram envolvimento, principalmente financeiro, na atuação dos agentes repressores.

Por último tivemos em 2012, seguindo o que já era uma tendência de outros países da América Latina, a criação da Comissão da Nacional da Verdade, por meio da lei número 12.528/2011, sancionada pelo então Presidente Luis Inácio Lula da Silva, que foi instaurada para “[...] promover o esclarecimento público das violações dos direitos humanos por agentes do Estado na repressão aos opositores.” (FIGUEIREDO, 2017, p.19). Com o respaldo da lei da informação, aprovada anteriormente, a Comissão pode fazer sindicâncias no interior dos quartéis e teve acesso a mais de 20 milhões de páginas sobre a ditadura que estava sob guarda de militares.

Diante das provas irrefutáveis, comandantes da Marinha e do Exército reconheceram em nota não dispor de provas para contestação das graves violações dos direitos humanos praticados pela instituição, o que foi um passo louvável para a Comissão. Porém, tal reconhecimento por parte dos oficiais ainda é considerado insuficiente, como ressalta Figueiredo (2017, p.19):

[...] na medida em que não contemplou, de forma clara e inequívoca, o exposto reconhecimento do envolvimento das Forças Armadas nos casos de tortura, morte e desaparecimento relatados pela Comissão Nacional da Verdade e já reconhecido pelo Estado brasileiro.

Como vimos, pelas poucas e ineficientes medidas, nosso Estado não reconhece sua responsabilidade na barbárie ocasionada no país durante a ditadura civil-militar, que perdurou por 21 anos. Esta postura não provoca surpresa, tendo em vista que ela já estava indiciada na lei da Anistia. Trata-se de um ato do General João Baptista de Oliveira Figueiredo, o qual, sob o pretexto de que “Lugar de brasileiro é no Brasil”, promulgou em 1979 a lei da Anistia, que possibilitava a volta de exilados e banidos por crimes políticos do país. Contudo, no seu lado obscuro, a lei concedia o perdão aos militares que cometeram torturas e execuções de adversários em nome do Estado, dando-lhes inclusive a segurança da impunidade e, mais do que isso, de nem ser julgados. Nessa ótica,

A Lei de Anistia foi, de acordo com essa política do esquecimento, parte de uma tentativa de apagar da história os crimes cometidos pelo Estado, já que à época o regime combalia e “a intenção evidente do legislador (e disso ninguém tem a menor dúvida) foi a de anistiar os militares e policiais envolvidos em atos de repressão violenta”, negando às vítimas “o direito fundamental à verdade”. (TELES, 2001, p. 01)

Essa incompetência do Estado em fazer justiça às violações dos direitos humanos configura mais uma apologia ao esquecimento e à torcida para que se caia no limbo todas as atrocidades que foram cometidas durante este trágico período de nossa história. Parece que o que ecoa ainda nos ouvidos do Estado é a voz de seu último presidente da ditadura, o qual em seu discurso de entrega do cargo ao presidente eleito democraticamente, Tancredo Neves disse: “Peço ao povo que me esqueça!”. No entanto, o povo tem memória, sobretudo, os sobreviventes e seus familiares. Cabe também às gerações futuras a difícil missão de rememorar a tragédia, não para ferir, mas para enlutar os mortos, dar-lhes nomes, bem como atualizar o presente para que os erros do passado não se repitam.

3 A Literatura como dever de Memória

Quando asseguramos o direito à verdade a um povo, estamos garantindo, assim, o direito à construção de sua identidade, de sua história e, conseqüentemente, de sua memória. Do contrário, quando negamos esse direito, através do silenciamento, esquecimento e/ou distorções de fatos frente a determinado evento traumático, manifesta-se uma tentativa de subtrair da memória dos atores da catástrofe algo que não foi devidamente assimilado e menos ainda superado. Daí a importância da rememoração. Rememorar é unir vozes num apelo por justiça com aqueles que não foram vingados, nem mesmo tiveram sua tragédia reconhecida.

A incredulidade da massa diante da barbárie é uma arma de defesa para os algozes. Isso foi explicitado em uma declaração de um agente da SS aos prisioneiros do campo de *Lager*, sobre os horrores dos campos de extermínios na Segunda Guerra Mundial. Primo Levi, um químico e escritor italiano, que viveu a experiência de ser confinado em Auschwitz nesse período, recorda que um dos guardas afirmou: “Seja qual for o fim desta guerra, a guerra contra vocês nós ganhamos; ninguém restará para dar testemunhos, mas mesmo que alguém escape, o mundo não lhe dará crédito [...]”. (SELIGMANN-SILVA, 2016, p.51).

Paul Ricoeur (2003) destaca que o trabalho de rememoração é o trabalho de luto. Permitir o luto é dar a oportunidade para o outro caminhar rumo à superação. Sendo assim, a memória diante de uma negativa desse direito, pode assumir uma postura de clamor, de petição. Se o discurso oficial é omissivo – ou pior, promove uma política de esquecimento – a memória assume aqui o papel de grito por justiça. Como lembra o filósofo francês: “O dever de memória é, muitas vezes, uma reivindicação, de uma história criminosa, feita pelas vítimas; a sua derradeira justificação é esse apelo à justiça que devemos às vítimas.” (RICOEUR, 2003, p.06).

O caso da última ditadura cívico militar brasileira pode ser visto sob essa perspectiva. Diante de um discurso amnésico do Estado, concretizado com a elaboração da Lei de Anistia, em 1979, e que reverberou na redemocratização do país, com políticas com pouca ou nenhuma eficácia em investigar e reconhecer seus crimes e mortos, podemos dizer que esse trauma configura uma ferida na memória do povo brasileiro que nunca se fecha, porque não foi olhada diretamente e medicada. Para a filósofa Jeanne Marie Gagnebin (2006, p.56):

É como se houvesse herdeiros de mortos que, simbolicamente falando, nunca existiram, que não pertenceram aos vivos e não podem, portanto, pertencer hoje aos mortos, tornando seu luto tão difícil — uma dificuldade análoga, quase uma impossibilidade, atormenta os familiares dos “desaparecidos” na América Latina.

Em suma, o passado deixa suas heranças. Como elas serão olhadas e o que vai ser aprendido depende do trabalho que for feito com elas. Esconder? Esquecer? Quando se faz isso fere a memória e essa ferida ecoa no presente. Por isso, a necessidade de pensar o passado, não como um fim em si, mas como transformação do presente. Afinal, “A arte, nesse sentido, pode ser uma forma de resistência e compreende uma dimensão ética, enquanto manifestação de indignação radical diante do horror.” (FRANCO, 2016, p. 352)

Nesse sentido, destacamos o papel da ficção em assumir a empreitada de revisitar as catástrofes, no caso brasileiro, a ditadura cívico militar de 1964 a 1985. Cabe frisar que, em muitos casos, essas obras literárias podem ser vistas como testemunhais, conforme a visão de que “[...] não só aquele que viveu um “martírio” pode testemunhar; a literatura tem um teor testemunhal.” (SELIGMANN-SILVA, 2016, p.48). Assim, as elaborações literárias podem criar personagens e simular situações baseadas em testemunhos do período, desacreditado pelo discurso oficial e não considerado pela História, problematizando as dificuldades de acesso a muitos “documentos sensíveis” daquele período.

Dentre as narrativas nacionais mais conhecidas, que ficcionalizam os 21 anos do regime militar brasileiro, destacam-se *As meninas* (1973), de Lygia Fagundes Telles, publicada ainda durante o período de opressão, e *O que é isso, companheiro?* (1997), de Fernando Gabeira. No século XX sobressaem-se *A mancha* (2004), de Luis Fernando Veríssimo; *Não falei* (2004), de Beatriz Bracher; *Estive lá fora* (2012), de Ronaldo Correia de Brito; *Volto semana que vem* (2015), de Maria Pilla e *Outros Cantos* (2016), de Maria Valéria Rezende.

Nessa perspectiva, a arte, particularmente a Literatura, através de sua produção cultural tem reagido à sua maneira ao esquecimento das atrocidades perpetradas durante um dos períodos mais truculentos de nossa história. Assim, essas ficções podem ser vistas como um dever de memória aos que morreram ou foram torturados pelas mãos do regime ditatorial brasileiro, exercendo a função de rememorar, com o fim de alertar, para que desgraças como essa não sejam repetidas.

5 Análise do conto

Tempo Perdido é um conto da romancista, contista, tradutora, ensaísta e autora de histórias infantis Tatiana Salem Levy. A escritora nasceu em 1979, em Lisboa, Portugal, quando os pais estavam exilados por causa da ditadura militar brasileira; graduou-se em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); fez Doutorado em estudos literários pela Pontifica

Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUCRJ e é autora dos romances *A chave de casa* (2007), *Dois rios* (2011) e *Paraíso* (2014), além da organização dos livros de contos *Primos* (2010), que reúne histórias escritas por autores brasileiros descendentes de árabes e de judeus e *O mundo não vai acabar* (2017), uma coletânea de textos com viés político entrelaçado ao literário, abordando sua visão do mundo contemporâneo, tratando das injustiças, das dores e dos conflitos nacionais e internacionais. Tatiana Salem Levy também publicou o livro *A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze* (2004) e diversos contos em antologias e revistas literárias nacionais. Além disso, seu nome está presente na antologia organizada por Luiz Ruffato: *25 mulheres que estão fazendo a literatura brasileira* (2004).

Tempo Perdido é um dos vinte contos inspirados em músicas da banda de rock nacional Legião Urbana, as quais intitulam os textos que compõem a coletânea organizada pelo escritor carioca Henrique Rodrigues *Como se não houvesse amanhã*, publicada em 2010, pela editora Record, trazendo temáticas diversas, tais como: amor, perda, revolta e morte.

O mencionado conto é narrado em terceira pessoa e tem como personagem principal Lúcia, uma mulher de 60 anos de idade, sobrevivente da ditadura cívico-militar no Brasil, a qual foi perseguida pelos agentes do regime, mas conseguiu fugir e se exilar no México. O enredo se desenvolve em torno do funeral de André, o antigo namorado da protagonista, que morreu há 40 anos, quando os dois lutavam contra o Estado totalitário que governava o Brasil. A ação narrativa está situada no Rio de Janeiro e faz referência a alguns espaços, tais como a casa da protagonista, que mora com o marido e o filho e o lugar do velório e do enterro simbólico do ex-namorado. Além disso, encontramos a descrição de uma casa no bairro carioca de Jacarepaguá, na qual ela se refugiou com André quando era uma jovem militante.

O tempo da narrativa é aparentemente linear, abarcando desde o momento em que a personagem principal está se preparando para o funeral e o enterro simbólico do ex-namorado, até o final da cerimônia, quando ela vai embora sorrindo, sentindo-se, finalmente no controle de sua vida, dona do seu tempo. Nesse intervalo aparecem alguns *flashbacks* que nos transportam para a época em que Lúcia e André, jovens, estão sendo perseguidos pelos agentes do regime opressor e conhecemos detalhes do final trágico dessa caçada.

O relato é iniciado com a menção de um telefonema recebido pela protagonista, no qual alguém anuncia: “- Decidimos enterrar o André.” (LEVY, 2010, p.41). A declaração deixa Lúcia atônita, pois ela sabe que não existe um corpo, uma vez que o ex-namorado desapareceu há quarentas anos, sem deixar vestígios. Depois percebe que se trata de um ato simbólico, no qual a família e os amigos irão se reunir para enterrá-lo em um caixão vazio.

Em seguida, há uma mudança temporal e somos apresentados a dois jovens, um casal na faixa de 20 anos de idade, que estão fugindo dos agentes do regime militar. São Lúcia e André que chegam ao seu novo esconderijo, no qual permaneceriam por 3 meses, apesar das intenções da protagonista de deixar aquele local. Relembra que no dia da prisão de seu companheiro, ele a tinha convencido de que era melhor esperar até amanhecer para se mudarem. Contudo, no meio da noite, Lúcia vai à cozinha pegar água, carregando no pescoço um amuleto de André - presente de sua avó que ele sempre levava consigo por acreditar que servia de proteção -, quando é surpreendida por vozes de homens invadindo o local. Ela consegue escapar, mas o ex-namorado é preso.

Essa situação a deixou traumatizada e para suportar esse trauma a protagonista adotou o silêncio como refúgio para sua dor, dado que nunca falou desse episódio de sua vida ou da existência de seu ex-namorado para seu marido e seu filho. Porém, “Lúcia nunca esqueceu André. Ele é seu segredo mais íntimo. Há algo que ela nunca contou a ninguém, uma história que nunca se transformou em palavras, e que só o amuleto sabe.” (LEVY, 2010, p.46). Dessa forma, a personagem se sente culpada por ter sobrevivido, supostamente, por usar o objeto de proteção de seu companheiro.

Na tentativa de “encaixotar” essa lembrança, a protagonista esconde seus registros, como se quisesse enterrá-los: “Lúcia certifica-se de que o marido já saiu com o carro antes de pegar a escada e procurar no armário do quarto de empregada, atrás de objetos sem uso, a mala onde guarda a caixa com as fotos e os bilhetes de André.” (LEVY, 2010, p.41). Contudo, quando reencontra essas lembranças, sua memória é ativada e o trauma reaparece.

Essa escolha da protagonista pelo silêncio frente ao pesadelo de ter presenciado a captura de namorado, sem poder fazer nada para ajudar, pode ser explicada pelo sentimento de culpa, como defende Pollack. Para o autor, o silenciamento das vítimas diante de um episódio traumático é reforçado “[...] pelo sentimento de culpa que as próprias vítimas podem ter, oculto no fundo de si mesmas.” (POLLACK, 1989, p.06). No relato, Lúcia deixa esse sentimento evidente em muitos momentos da narrativa. Em um deles, culpa-se por ter perdido a aposta que fez com André, que consistia em quem perdesse iria à cozinha buscar água. Ela diz a si mesma: “- Quem devia ter morrido era eu, não ele.” (LEVY, 2010, p.46). Assim, ela acredita que foi salva por um mero acaso, uma vez que era o companheiro que deveria ter cumprido a aposta.

Pollack (1989) aponta que a culpa é bastante comum nos testemunhos de parentes de vítimas de situações-limites, pois se sentem culpados por não proteger seus dependentes, e, até

mesmo, por estarem vivos. Ele acrescenta que “Em face dessa lembrança traumatizante, o silêncio parece se impor a todos aqueles que querem evitar culpar as vítimas. E algumas vítimas, que compartilham essa mesma lembrança “comprometedora”, preferem, elas também, guardar silêncio.” (POLLACK, 1989, p. 06).

Observamos que esse foi o caminho escolhido pela protagonista, a qual guardou para si sua lembrança traumática. Sua opção pelo silenciamento explicita também a necessidade de sobrevivência, visto que “Para viver, Lúcia teve de esquecer André. Só o esquecendo poderia ser fiel a seus sonhos de mudar o mundo, de ser feliz, a seu entusiasmo em seguir em frente. “Não temos tempo a perder”, a frase de André que passeava pelo seu ouvido.” (LEVY, 2010, p.45). Tal como ela, muitas pessoas que presenciam um trauma optam por “esquecer” esses episódios.

A tentativa de “esquecimento” pode ser vista como um ato de esperança, uma estratégia para recomeçar a viver. No caso de Lúcia, ela tentou esquecer o trauma, fugindo dele. Primeiro se exilou no México, por quase 10 anos. Nesse período ainda esboçou reações de luta contra o regime cívico-militar brasileiro. Quando retornou ao Brasil, decidiu ter uma vida discreta, construindo uma rotina na que ela fosse totalmente “invisível”. Assim, a personagem desenvolveu um *Modus vivendi* (modo de vida invisível), denominação utilizada por Pollack (1989), ao se referir a postura adotada pela maioria dos judeus sobreviventes dos campos de concentração na Alemanha Nazista.

Outra questão relevante sobre o comportamento da protagonista é o julgamento que ela faz de si mesma. Esse tema é trazido no conto quando Lúcia está se arrumando para ir ao enterro e se sente observada pela única testemunha de seu segredo: o amuleto de olho que André não tirava do pescoço desde que ganhou de presente de aniversário da avó. Esse objeto provoca-lhe várias reflexões: “Então não o tinha esperado? O amuleto a olha de forma interrogadora, e ela sente que, de alguma forma, traiu o homem a quem tanto havia jurado.” (LEVY, 2010, p.45). Percebemos que o amuleto se transforma em um elemento de acusação, uma prova de sua suposta culpa.

Na sequência, aparece problematizada na narrativa uma das práticas de violência mais conhecidas do regime ditatorial brasileiro, além das torturas e assassinatos, o desaparecimento com os corpos das vítimas. A questão do corpo, ou melhor, de sua ausência é uma ferida aberta na vida dos parentes dos desaparecidos, representada pelas considerações de Lúcia:

Uma única frase, e o tempo deixava de existir, como se os quase quarenta anos que separavam a morte de André naquela manhã, em que ela simplesmente se dirigia ao trabalho, fossem um espaço vazio. Um vácuo entre

o tempo passado e o presente, que se uniam na frase pronunciada com firmeza. Lúcia já não tem vinte anos, e quase nada em sua vida, nem em seu corpo, aponta para a jovem que ela foi. Só a frase - só essa frase - podia trazer à tona o que, durante longos anos, ela guardou em segredo. (LEVY, 2010, p.41)

A declaração da personagem indica que a referida frase funciona como um portal entre o tempo presente e o passado: “- Mas, mas... Encontraram o corpo?” (LEVY, 2010, p.41), representando o desejo de muitos familiares e amigos das vítimas da ditadura brasileira. Este mistério pode ser visto como uma “Sinistra construção do esquecimento orquestrada por meio do terror do desaparecimento de opositores políticos, porque deixa viva a morte dessas pessoas através da tortura que é a ausência de informações e de seus corpos.” (TELES 2000, p. 11-12 *apud* TELES, 2001, p.2). Através dessa prática de sumir com as vítimas, o Estado ditatorial brasileiro ratificava a intenção de promover o esquecimento de seus crimes, iniciada anos antes nas encenações de suicídios em suas prisões. Com o desaparecimento do corpo, some também as notícias da morte, os nomes, os atestados de óbito, o passado e até a possibilidade de memória das pessoas. Esse assunto também foi ficcionalizado na narrativa, como vemos no seguinte trecho:

O enterro estava marcado para o meio-dia. Foram anos de espera até a família de André conseguir a indenização na justiça. A ausência do corpo, de fotos e de documentos dificultou o processo: nenhuma prova contundente, além da certeza de seus parentes. Muitas provas escondidas, em arquivos fechados a sete chaves. Apesar dos obstáculos, finalmente ele foi considerado desaparecido. O Estado brasileiro assumia a culpa, e a família de André decidia, então, enterrá-lo sem corpo. (LEVY, 2010, p. 42)

A citação expõe um grave problema da justiça brasileira e da omissão do estado no reconhecimento de sua culpa diante das atrocidades cometidas no período ditatorial. Como vimos, André foi capturado pelos órgãos repressivos e o seu corpo não foi encontrado, tal como ocorreu com vários desaparecidos brasileiros. No entanto, após a criação da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos, através da Lei 9.140/1995, foi possível formalizar suas mortes e receber reparações monetárias, embora a burocracia seja grande. Por isso, é verossímil o enterro simbólico de André no final do relato.

Na ocasião, Lúcia faz um pedido aos familiares de seu ex-companheiro, deixando-os surpresos. A personagem solicita que o caixão seja aberto. De início, as irmãs de André relutam, uma vez que isso evidenciaria a falta, a ausência do morto, violando o propósito da cerimônia. No entanto, elas acabam cedendo ao pedido da protagonista que deseja depositar o amuleto dentro

do caixão. Para os parentes, o objeto era uma lembrança do desaparecido, mas para Lúcia, simbolizava sua culpa, silenciada e julgada por aquele olho que era para ter dado sorte para André e não para ela. Nessa ótica, ao enterrar o amuleto, Lúcia sepulta sua dor.

Desse modo, após 40 anos, ela se permite renascer livre de todo o sofrimento causado por aquele tempo perdido que não lhe trouxe nenhuma alegria. Então, ao sair do enterro, ela sorri, como não pudera fazer antes, e “O sorriso em seu rosto é tão evidente que os motoristas de outros carros, ao pararem ao lado dela, também sorriem. Enterrar uma culpa que atormenta é, sim, um motivo para recomeçar, como no dia em que chegou àquela casa em Jacarepaguá, ao lado de André.” (LEVY, 2010, p. 52). Assim, o enterro simbólico de seu ex-namorado e de seu amuleto exorcizam o seu trauma, pois o luto foi vivenciado mesmo que postumamente.

Considerações finais

A morosidade na abertura dos arquivos, o reconhecimento e punição dos culpados pelas mortes e desaparecimentos dos opositores da ditadura cívico militar que vigorou no Brasil de 1964 a 1985, configura um Estado que caminha e rápido para um “trabalho de memória”, à serviço do esquecimento. Nesse contexto, é compreensível o sentimento de impotência, injustiça e revolta dos sobreviventes e dos parentes dos militantes que defendiam a democracia. Além disso, essa ausência de uma política estatal que preserve as memórias da época reflete negativamente na memória individual e na formação de identidade coletiva do povo brasileiro. Esse estado de absoluto descaso das instituições do país com uma necessidade tão elementar que é a de justiça é, entre outros, motivo impulsionador para que a literatura, através de suas narrativas, esteja se voltando cada vez mais para essa temática.

No conto “Tempo Perdido” encontramos algumas marcas que a ditadura cívico-militar brasileira deixou nos seus atores, o que nos possibilita refletirmos sobre os traumas causados aos sobreviventes e familiares das vítimas desse trágico período, bem como sobre o nosso dever de memória e a necessidade de combater a impunidade das barbáries que foram realizadas nessa época. Na narrativa de Levy, podemos perceber várias práticas historicizadas desse período ditatorial brasileiro que estão ficcionalizadas nela: a perseguição aos opositores; a promoção de desaparecimentos de pessoas que eram presas pelos agentes do governo e a tortura através do silêncio, aplicada pela falta de notícias dos parentes desaparecidos e de provas material da morte deles, como os corpos das vítimas que nunca foram encontradas. Outra prática que é percebida

no conto é a demora no reconhecimento dos óbitos pelo estado, que pode inclusive ser relacionado com o título do texto literário. Temáticas como a culpa, o silêncio e o viver estativo, que a nossa protagonista adotou para sua vida são comportamentos similar aos de outros sobreviventes de grandes catástrofes, como os judeus sobreviventes do holocausto. O conto da Tatiana Salem Levy cumpre sua função de denúncia e de memória às centenas de vítimas dessa fratura vergonhosa da história do Brasil, que entre elas está a professora Ana Rosa, a qual seu irmão, o escritor Bernardo Kucinsk e seu pai não puderam enterrar, mas que sua história, assim como tantas outras, não será esquecida, enquanto a Literatura, também nesse sentido, resistir.

Referências

ARNS D. P. E. *Brasil: nunca mais*. Um relato para a história. 28ª ed. Petrópolis: ed. Vozes, 1996.

FIGUEIREDO, E. Os arquivos do mal: memória, esquecimento e perdão. In: *A literatura como arquivo da ditadura brasileira*. Rio de Janeiro: ed. 7Letras, 2017, p.11 20.

FRANCO, R. Literatura e catástrofe no Brasil: anos 70. In: SELIGMANN-SILVA, M. *História, Memória, Literatura: o Testemunho na Era das Catástrofes*. Campinas, São Paulo: ed. UNICAMP, 2016, p. 351 369.

GAGNEBIN, J. M. Memória, história, testemunho. In: *Lembrar Escrever Esquecer*. São Paulo: ed. 34 Ltda., 2006, p. 44 57.

KUCINSKI, B. K. – Relato de uma busca. São Paulo: ed. Cosac Naify, 2014.

POLLAK, M. Memórias, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: Ed UFRJ, v. 2, n. 3, p. 3 15, mar. 1989.

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François. Campinas: ed. da UNICAMP, 2007.

SELIGMANN-SILVA, M. *Narrar o trauma – A questão dos testemunhos de catástrofes históricas*. *Revista de Psicologia Clínica*. Rio de Janeiro, 2008. V. 20, n. 1, p. 65 82. Acesso em 02 ago. 2020.

_____. Apresentação da questão: A Literatura do trauma. In: SELIGMANN-SILVA, M. *História, Memória, Literatura: o Testemunho na Era das Catástrofes*. Campinas, São Paulo: editora UNICAMP, 2016, p. 45 58.

TELES, E. L. de A. Passado, memória e história: o desejo de atualização das palavras e feitos humanos. *Revista Urutagua - Quadrimestral – Paraná*, dez. 2001. Disponível em <http://www.urutagua.uem.br/03teles.htm>. Acesso em 08 dez.2020.

WEINHARDT, M. A ficção histórica depois de 2010: primeiros apontamentos. *Cadernos Literários*, UFPR, v. 23, n. 1, 2015, p. 121 135.

D. Maria I e o mito da mulher histérica

Marcelle de Lemos Vilela Quirino¹
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Josilene Pinheiro-Mariz²

RESUMO

Nesta pesquisa, pretende-se discorrer sobre a histeria atribuída ao gênero feminino tomando como exemplo o caso da rainha D. Maria I, que recebeu a alcunha de “a louca”. Pode-se observar através de obras como *Madame Bovary*, bem como ao longo da história da sociedade, que a mulher por muito tempo foi tida como um ser frágil e ao mesmo tempo perigoso/ardiloso. Os médicos, por um longo período, chegaram à conclusão de que o útero feminino era o causador de diversos males e certos comportamentos desviantes, como afirma Priore (2019). Ademais, por muito tempo se considerou que só o gênero feminino era suscetível à histeria. Freud, inicialmente, tentou refutar essa tese, porém a sociedade científica da época acabou por relegar seus argumentos ao esquecimento. Mitchell (2006) apresenta, então, a teoria de que as relações fraternas seriam uma das causas desse mal retirando, assim, o foco do complexo de Édipo levantado por Freud e da fraqueza do gênero feminino. A partir destas ponderações, este trabalho caracteriza-se em uma pesquisa qualitativa que adota a metodologia de caráter bibliográfica. Utilizaremos como base para reflexões, os estudos de Priore (2019), que abordarão a vida da monarca portuguesa, Mitchell (2006) e Butler (1990), as quais discutem a melancolia e histeria atribuídas às mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: D. Maria I; Histeria; Literatura.

1 Introdução

A literatura reflete muitos dos valores adotados no meio social e, com base nisso, este estudo pretende mostrar como tais princípios influenciam na forma como as mulheres foram tratadas ao longo da história quanto ao aspecto comportamental e psicológico.

Nesta pesquisa discorreremos sobre a histeria atribuída ao gênero feminino tomando como exemplo o caso da rainha D. Maria I, a qual recebeu a alcunha de “a louca”. Pode-se observar através da literatura, bem como ao longo da história da sociedade, que a mulher por muito tempo foi tida como um ser frágil, suscetível a todos os tipos de males.

Outrossim, os médicos acreditavam que o útero feminino era o causador de diversos males, pois solto pelo corpo movia-se e, de acordo com o local onde se encontrava, causava certos comportamentos ou enfermidades para a mulher (PRIORE, 2004). O gênero feminino era, portanto, mais suscetível à melancolia ou “demônio do meio-dia”, doença hoje compreendida como depressão.

Esta pesquisa é relevante para que possamos compreender o estereótipo e o comportamento muitas vezes dispensado as mulheres, principalmente às mulheres que ocuparam

¹ Graduanda em Letras - Português/Francês pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: marcellemosvilela@gmail.com

² Professora Doutora, Unidade Acadêmica de Letras, UFCG, Campina Grande – PB. E-mail para contato: jsmariz22@hotmail.com

posições de poder como foi o caso de D. Maria I. Para isso, analisamos como a histeria foi atribuída à mulher por tanto tempo.

Ato contínuo, com base na vida da monarca em menção pretende-se responder os seguintes questionamentos ao longo desse trabalho: por que D. Maria I após um reinado de grandes mudanças positivas, tanto para Portugal como para o Brasil foi considerada louca e seu pai, D. João V, que promoveu vários “destemperos” não o foi? Por quais motivos algumas mulheres ao longo da história foram vistas como histéricas e os homens, com os mesmos sintomas não eram considerados histéricos? De onde surgiu a histeria e por qual motivo só era atribuída às mulheres?

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a histeria feminina tomando como exemplo a figura da D. Maria I e como objetivos específicos analisar como a literatura ajuda a desconstruir a ideia de que as mulheres são mais propensas à histeria e também tentar desconstruir que D. Maria I era uma mulher histérica, assim como muitas outras mulheres que chegaram ao poder foram taxadas.

Como referencial teórico faremos uso dos estudos de Mary del Priore (2019), que resgata a história da rainha portuguesa e Juliet Mitchell (2006) traz um novo olhar sobre a histeria, mostrando com isso o poder da literatura em ressignificar fatos que foram deturpados pelo patriarcado, ademais de outros estudiosos igualmente importantes para o nosso trabalho.

Portanto, ao longo desse estudo vemos algumas hipóteses do porquê de mulheres como D. Maria I foram retratadas por muito tempo como loucas ou histéricas e de onde surgiu e o porquê desse termo ser empregado, em sua maioria, ao gênero feminino.

Este estudo divide-se da seguinte forma: inicialmente faremos um apanhado sobre a vida da monarca portuguesa, mostrando as possíveis causas para o desenvolvimento do que seria designado a princípio como loucura e posteriormente como histeria, mostraremos em seguida outros casos aos quais a história atribuiu a histeria às mulheres e, depois, uma análise sobre essa enfermidade e as teorias de Freud e Mitchell para o surgimento dela. Por fim, trazemos nossas considerações finais sobre o tema abordado ao longo da pesquisa, com amparo nos teóricos anteriormente citados que estudaram sobre o assunto.

2. D. Maria I, a louca ou histérica?

Nascida no ano de 1734, filha do príncipe herdeiro de Portugal e do Brasil, D. José, D. Maria I conheceu o peso de ser mulher já no primeiro dia de nascida, quando a sua chegada ao mundo não foi celebrada com o mesmo júbilo que teria sido se varão o fosse, o qual se erguia

para que os cortesãos o vissem e assim celebrassem a perpetuação do poder como bem registra Priore (2019, p. 8):

A menina nasceu e, mais importante, sobreviveu. O pai, o herdeiro luso e príncipe do Brasil d. José, na juventude de seus 20 anos, se tivesse tido um filho, teria levantado o pequeno para que fosse visto pelos cortesãos. A questão do sexo da criança era de grande importância. Desde sempre se aguardava com a maior ansiedade a chegada do varão, orgulho dos pais, predestinado à sobrevivência do nome da família, do poder e da fortuna, sobretudo entre os soberanos, preocupados com a continuidade da dinastia (PRIORE, 2019, p. 8).

Descrita como angelical, Maria é apresentada por pessoas de sua época como uma criança que aos 4 anos lia sem maiores dificuldades, tanto em português como em castelhano, língua da sua mãe, bem como posteriormente teria aprendido francês.

A educação religiosa lhe foi imposta desde cedo, pois os “afetos” ou paixões deveriam ser adestrados o quanto antes possível. A aprendizagem da leitura se fazia útil nesse intento tendo em vista que a infanta, o mais breve possível, poderia fazer uso da leitura da Bíblia sagrada e, com isto, tomar conhecimento dos preceitos religiosos aos quais deveria seguir.

Ademais, Priore dispõe que o ensino religioso de meninas da família real não tinha o mesmo intuito do ministrado para os meninos, como pode-se observar a seguir:

Se existiam muitos pontos comuns entre a educação recebida pelos infantes e pelas infantas, os propósitos não eram os mesmos. Os ensinamentos religiosos das infantas eram dados por eclesiásticos, muitas vezes membros da própria Casa das Rainhas, consistindo em leituras de obras de espiritualidade cujos temas deviam lhes inculcar os valores essenciais de uma boa católica: a doçura, a compaixão e o amor maternal. Eram, também, ensinados os deveres para com Deus, ou seja, inúmeras horas de oração e práticas de devoção. Os manuais de instrução feminina davam destaque à casa, espaço de poder e pertença da mulher. E recomendavam também que depois das orações, as crianças beijassem o chão e, prostradas por terra, se lembrassem do inferno para aonde iam aquelas que praticavam obras má! (PRIORE, 2019, p. 18)

Tal educação religiosa irá repercutir e influenciar em muitas das atitudes e angústias enfrentadas em vida pela rainha. Afinal, os preceitos religiosos deveriam ser seguidos rigorosamente para que a meninas da realeza fossem bem vistas e conseguissem, por exemplo, um bom casamento político.

Maria, por sua vez, casou-se com seu tio aos 26 anos, d. Pedro Clemente Francisco José Antonio, o qual já contava com 43 anos à época. Foi um casamento arranjado pelo avô da então infanta, algo que acalmava os ânimos caso essa chegasse a assumir o trono.

Com a morte de D. José, em 1777, Maria passa a assumir o trono para desgosto de muitos, pois o comando do povo não era bem visto nas mãos de uma mulher. Diante desta circunstância, conforme Priore (2019):

Nesse cenário, Maria teve que construir uma figura de rainha e mulher. Ficava para trás a consorte real que era apenas esposa do rei, sem poder e agindo através de terceiros. Ela era a senhora com as rédeas do reino. Apoiou-se na imagem de esposa e mãe piedosa, retrato da fé cristã e provedora de caridade infinita. Como detentora do poder que “Deus lhe atribuiu”, unindo a sua imagem à de outra Maria: a Mãe amantíssima de Jesus. Na administração do Estado, fé e caridade se conjugavam com razão. (PRIORE, 2019, p. 74, grifo da autora)

Como bem destaca a autora supracitada, a monarca em menção vivia em uma época na qual os papéis feminino e masculino eram muito bem delineados, enquanto aos homens era designada a vida pública às mulheres ficava restrita a vida privada do lar.

Porém, o grande sucesso da ascensão de Maria Teresa da Áustria ao poder era um fator que ajudava a apoiadores da monarca portuguesa justificarem sua competência para liderar a pátria.

Infelizmente, a história é contada por uma sociedade ainda muito patriarcal e, como tal, conseguiu repassar uma imagem extremamente deturpada de D. Maria I para a posterioridade:

Para uma mulher a quem a historiografia atribui indecisão e insegurança, Maria foi bem o contrário. O ordenamento jurídico foi uma das primeiras preocupações da soberana. Ela promoveu a compilação das antigas legislações portuguesas, as Ordenações Afonsina e Manuelina, e publicou as Leis Extravagantes das Ordenações Filipinas, levando em conta debates sobre a ineficiência da tortura- lembrança do massacre dos Távora- e sobre a importância das leis como ordenadoras da sociedade. Mas Maria queria reformar “à luz das ideias do tempo”. Essa luz era a Razão – o meio mais eficiente para realizar a justiça. Em julho de 1790, foram erigidas novas comarcas e nomeados novos juizes para as províncias, fazendo com que os braços da justiça fossem mais longos. Nas capitais, as ruas ganharam limpeza e iluminação. As dívidas da coroa foram quitadas. Tratados de comércio foram assinados com a Inglaterra, e o Palácio de Queluz, renovado, tornou-se palco das festas da fidalguia que apoiava a rainha. (PRIORE, 2019, p. 77)

Extremamente apaixonada por seu marido e pai de seus cinco filhos, Maria começou a passar por momentos difíceis, no aspecto psicológico e sentimental, com a morte de seu amado esposo, em 1786. D. Pedro era-lhe um grande amigo e companheiro, a perda desta tão amável companhia a abalou consideravelmente.

A monarca começou, a partir de então, a sentir-se esgotada:

Apesar das melhoras, sofria de um mal que ela mesma dizia ser “antigo”. Sentia-se profundamente abalada, sem conselheiro e sem suporte. A rainha que até então caminhava com serenidade se desestabilizou. Ele que era “esposo e pai de todas as virtudes”, em quem ela confiava cegamente, não estava mais presente. O consolo? Ele estaria “gozando da vista de Deus”.

Tristeza e medo, além da sensação de ter tido arrancada parte de si, deixavam-na sem chão. (PRIORE, 2019, p. 110)

Pouco tempo depois, em 1788, Maria ainda em sentimento de luto pelo marido teve que se despedir de seu filho D. José, o qual foi acometido pela varíola, doença extremamente agressiva e mortal nesse período. Foi o momento perfeito para que facções políticas contrárias à subida ao trono de uma monarca agissem para desestabilizar o governo:

Com problemas acumulados, Maria refugiou-se por quase três meses em Queluz. Na corte, os murmúrios corriam, e uns envenenavam outros. Afinal, ela era uma rainha ou um simples peão sobre o tabuleiro dos ambiciosos que se agitavam a sua volta? Os esforços de d. Leonor de Almeida Portugal, marquesa de Alorna, para colar a imagem de d. Maria à personagem heroica de Maria Tereza da Áustria não tiveram efeitos de longa duração. Quando a configuração política se alterou devido às mortes de d. Pedro e do príncipe herdeiro, d. José, a presença de uma viúva com funções de chefe de Estado causou uma crescente apreensão. Existiam facções políticas que sempre tinham encarado com desconfiança a presença de uma mulher no trono. As disputas acerca da legitimidade de Maria se tornaram visíveis, não apenas na correspondência particular trocada entre a futura marquesa de Alorna e a condessa de Vimieiro, mas também multiplicadas em panfletos, geralmente anônimos, defendendo ou questionando a capacidade feminina para desempenhar governança. (PRIORE, 2019, p. 131)

Para completar esse cenário de luto, abatimento e conspirações, nesse mesmo ano acima mencionado a monarca de Portugal se viu diante da morte de sua tão amada filha, D. Mariana Vitória, logo após o nascimento de seu terceiro filho, vítima assim como seu irmão da temida varíola.

Logo após foi o marido de D. Mariana e seu filho recém-nascido que pereceram por conta da mesma enfermidade que havia abatido a filha da rainha portuguesa. Com essa sequência de falecimentos, D. Maria I entrou em colapso emocional e passou a receber diversos tratamentos dentre eles a sangria, a qual não dava muita credibilidade, pois acreditava que este tratamento em nada aliviasse tanto sofrimento.

Posteriormente, veio uma hipótese, traga pela igreja, que bastante perturbou-a, seus males seriam resultantes de seus pecados, as mortes de seus parentes tão queridos seria, portanto, sua culpa:

A pastoral do medo operava no corpo e na alma de Maria. Os efeitos ficaram visíveis: sem absolvição, Maria afundava num estado que preocupava seus próximos. Ela duvidava se conseguiria se salvar. Por sentir-se em pecado, e numa reação típica de possessas e endemoniadas, recusava a eucaristia. “Enfim, endoideceu formalmente”. Seu confessor a abandonou: ela “o aborrecia”, criticou o mesmo cronista. E fora ele, afinal, quem a empurrara para a crise. Dissera-lhe que ela “era obrigada, se quisesse salvar-se, ao dar inocentes injustamente [...] condenados a honra e seus bens.” (PRIORE, 2019, p.144-145, grifos da autora)

A partir de então a rainha foi tida como louca, uma pessoa que se recusava a se alimentar por vezes, que não dormia bem e em alguns momentos se encontrava falando só. Entretanto, será mesmo que o que havia acometido a rainha era mesmo a insanidade?

3 A histeria e mulheres no poder

D. Maria I, como poucas, conseguiu enfrentar a repulsa de muitos e ascendeu ao poder para desgosto de seus opositores que pretendiam burlar sua coroação colocando diretamente em seu lugar seu filho primogênito. Por muito tempo se esperou por deslizes para que sua gestão fosse questionada.

Com o passar dos anos, as diversas perdas sofridas pela monarca a levaram a um estado de tristeza profunda que a fizeram se sentir frágil a um ponto no qual seus opositores conseguiram, finalmente, sujar sua imagem perante a sociedade da época e perpetuar tal impressão ao longo da história.

Maria foi chamada de louca, histérica e com isso perdeu todo esplendor e mérito por todas as mudanças benéficas que realizou durante seu reinado. Pode-se perceber, com isso, a carga valorativa que a histeria carrega consigo quando atribuída a mulheres que ascendem ao poder.

A monarca portuguesa não foi a única mulher que ao chegar num posto de grande visibilidade foi rebaixada ao adjetivo de histérica, no Brasil, por exemplo, a presidente Dilma Rousseff também por muitos, em principal pela imprensa, foi classificada como histérica em sua gestão.

Outro exemplo pouco lembrado foi o da princesa Alice, sogra da rainha Elizabeth II, que, por sua vez, foi vítima de diversos experimentos de Sigmund Freud (BAZI, 2019) o qual a diagnosticou como uma mulher esquizofrênica, em decorrência dos seus níveis hormonais, bem como devido à sua “frustração sexual”. Conforme matéria da Bazi (2019), no site Aventuras na História:

A princesa foi então submetida a diversos tratamentos agressivos, incluindo a aplicação de raios X em seus ovários para acabar com seu desejo sexual e acelerar a menopausa. O tratamento acabou não funcionando e a deixou com sequelas para a vida toda. (BAZI, 2019, n.p)

Apesar de Freud ter diagnosticado a princesa, acima citada, como esquizofrênica, em outras épocas os sintomas relatados por Freud se encaixam exatamente no que se conhece como histeria, tal diagnóstico, bem como tratamento foram duramente criticados. A princesa Alice era surda e após sair do sanatório teve uma vida dedicada a ajudar os mais necessitados chegando, inclusive, a vender parte dos seus bens para concretizar suas ações humanitárias.

Moura (2009, n.p), em seu artigo no site Psicologado, dispõe sobre esse aspecto elástico do conceito de histeria:

Alguns autores acreditam que a histeria se modifica conforme o contexto sócio-cultural vigente em cada época. A histeria é tão plástica proteiforme que de alguma forma, ela está presente em todas as psicopatologias, sendo que a compreensão dos psicanalistas deixou de ser unicamente da psicodinâmica dos conflitos sexuais reprimidos, mas também como uma expressão de problemas relacionados e comunicacionais. (MOURA, 2009, n.p)

Analisamos, portanto, em quais aspectos a atribuição da histeria influenciou e influência na vida de mulheres que ocupam ou ocuparam lugares antes reservados para os homens como foi o caso de D. Maria I, que desafiou uma grande facção política que não almejava ser regida por uma mulher.

A histeria está, como será demonstrado com o exemplo dos taitas, relacionada a uma insatisfação que leva a um estado de negação. Infelizmente, com a ajuda da medicina, ainda muito atrasada no que se refere ao funcionamento do órgão reprodutor feminino em tempos passados, foi conferida a culpa pela fraqueza das fêmeas da espécie humana e a sua propensão em ter tal doença em menção.

4 O mito da histeria feminina

Mitchell (2006), em seu livro *Loucos e medusas: o resgate da histeria e do efeito das relações entre irmãos sobre a condição humana*, inicia sua exposição falando do povo taita que vive no Quênia. Patriarcal, essa tribo possui uma delimitação rigorosa dos papéis conferidos às mulheres e aos homens em sua sociedade.

Enquanto aos homens cabe a função de trabalhar no campo criando animais para seu sustento e o cultivo dos maïs variados legumes, às mulheres cabe o cultivo de cereais básicos e estas não podem possuir grande quantidade de dinheiro, pois a quantia que lhes é reservada deve ser o suficiente para manter o ambiente doméstico.

As mulheres também não podem herdar bens, apesar das viúvas terem direito a uso das terras deixadas por seus maridos. Nesta tribo existe uma doença chamada *saka*, a qual acomete em sua maioria as mulheres, os taitas falam que é um a doença do “querer e querer”.

Tal enfermidade faz com que as mulheres apresentem os seguintes sintomas: convulsões, repetição de palavras monótonas, espasmos nos ombros, cabeça girando e, em muitos casos, as vítimas começam a proferir desejo de realizar tarefas ou ter coisas que lhes são negadas, um exemplo dado pela autora é o de uma mulher que emana o desejo de tocar um instrumento que só os homens na tribo podem manejar.

Os idosos cristãos da tribo chegam a atribuir tal mal ao demônio ou diabo, uma doença trazida por estrangeiros para a tribo como vingança por não conseguirem seduzir as mulheres taitas.

Um dos tratamentos é a concessão às vítimas acometidas por tal enfermidade do que elas tanto desejam como objetos que só os homens podem comprar ou usar, o que se pode dizer é que em sua maioria a cura se encontra em coisas que são proibidas ao gênero feminino, não é uma cura permanente tendo em vista que se observou a recorrência dessa enfermidade em quem já havia sido tratado.

A antropóloga Grace Harris cataloga esses acontecimentos em 1950 como sendo um caso análogo ao que se chamava na época de histeria. Porém, Mitchell (2006) observa que o termo histeria geralmente é atribuído ou a homens “desfavorecidos” ou ainda a mulheres e, principalmente, mulheres praticantes de xamanismo, bruxaria ou outras práticas ou crenças religiosas que fogem do cristianismo vigente na sociedade ocidental.

Percebe-se, portanto, que a histeria é um termo “pejorativo” para atribuir certo menosprezo tanto a mulheres como às classes menos favorecidas. No livro *História das mulheres no Brasil*, da autora Mary del Priore (2019), mostra-se que a medicina de antigamente considerava a madre ou útero, um órgão dotado da capacidade de se alimentar de sangue e da energia vital das mulheres.

Ademais, o útero seria capaz de se movimentar pelo corpo da mulher e gerar diversos males como a melancolia e a histeria. Um dos meios pelos quais se acreditava ser mais eficaz de controlar os efeitos da *madre* seria a maternidade, a procriação por parte da mulher conseguia lhe controlar os ânimos passíveis de alteração pela ação desse órgão tão mal visto.

Observa-se, portanto, através destes fatos acima expostos, que a medicina e a psiquiatria sempre arrumavam uma forma de menosprezar as classes menos favorecidas e dentre essas o sexo feminino no caso da histeria, como bem expõe Mitchell:

Exceto nas raras ocasiões em que é reivindicada por artistas e escritores, a histeria tende a ser uma palavra infamante. Será porque, como demonstra os taitas, exponha os medos e os anseios – e ambos sejam sinônimos de fraqueza? Esta explicação corresponde à observação de que a histeria é expressa por grupos desfavorecidos, como as mulheres. Neste caso, temos de acrescentar à fraqueza que o que está sendo exibido é o poder do fraco. O carisma, um egoísmo exuberante, a necessidade de controlar os outros, a bruxaria, são todas expressões de poder. Portanto, seria errado ver a histeria como protesto dos inferiorizados sem acrescentar que é o posicionamento da fraqueza como poder. Mas será esta uma explicação suficiente ou, na verdade, correta? Hoje coisas demais são interpretadas em termos de lutas de poder; a histeria mostra como essa são apenas formas manifestas. Afinal, o poderoso também pode ser histórico. (...) (MITCHELL, 2006, p.21)

Como bem dispõe a autora supramencionada o conceito de histeria expõe um fator pouco observado: a luta de poder. No caso os desfavorecidos e as mulheres eram menosprezados como uma forma de manutenção do poder pelas classes e gênero mais favorecidos.

Mitchell ainda vai além mostrando como a histeria vista pelas teorias de Freud reforçam o complexo de Édipo e, com ele, o vínculo da enfermidade em questão ao sexo feminino como podemos ver a seguir:

Antes que se transformasse no “feminino”, o retrato da histérica na teoria freudiana clássica é aquele em que ela não desistirá de seus desejos pelo pai e pela mãe; ela pensa que se algo se intromete no caminho desses desejos, é simplesmente “injusto”, e vai encontrar uma forma de contornar o problema. Ela não reconhece que tem de aceitar a proibição arbitrária do incesto. A menina, obviamente, não tem o pênis para relacionar-se com a mãe ou com substitutas posteriores da mãe – e assim os freudianos dizem que ela “já é castrada”. A menina histérica não aceita isso e, ao invés, identifica-se com o pai para possuir a mãe, e com a mãe para possuir o pai. Como as mulheres não podem temer a castração, já que esta supostamente já aconteceu, e como (mais uma vez por já terem sido castradas) precisam investir menos que os homens para reconhecer a proibição do incesto concreto, há uma tendência intrínseca das mulheres à histeria. (MITCHELL, 2006, p. 235)

Assim, percebemos que pela teoria Freudiana da castração feminina bem como do Complexo de Édipo todos os fatores levariam a crer que as mulheres possuíam maior facilidade de desenvolver a histeria. No entanto, o próprio Freud chegou a defender no início de seus estudos que os homens poderiam ser acometidos também por tal mal.

A comunidade científica da época, no entanto, não viu com bons olhos tal hipótese como podemos observar da fala de um estudioso como resposta à teoria da histeria masculina levantada por Freud:

Um velho cirurgião (...) bradou a seguinte exclamação: “Mas, caro senhor, como pode dizer coisa tão sem sentido? *Hysteron (sic)* significa útero. Assim, como um homem pode ser histérico?” Argumentei em vão que não queria que o meu diagnóstico fosse aprovado, mas que o caso fosse colocado à minha disposição. Finalmente, fora do hospital, encontrei um caso de semi-anestesia histérica clássica num homem, e o demonstrei perante o “Gesellschaft der Aerzte”. Desta vez fui aplaudido, mas não houve mais interesse em mim. (MITCHELL, 2006, p. 75)

Após tal rejeição, como pode-se observar no trecho acima mencionado, Freud não insistiu na ideia de que homens poderiam ser histéricos reforçando, com tal atitude, a teoria de que a histeria só poderia ser associada às mulheres.

Contrapondo-se a essa teoria Mitchell em suas pesquisas como psicanalista feminista percebeu que a histeria estava muitas vezes ligada a um trauma de deslocamento da atenção dada a um filho pela chegada de uma nova criança na família ou a uma atenção mais dispendida a um irmão mais velho:

Se alguém é traumatizado por exclusão excessiva no início da vida, pode tornar-se o histérico que não consegue tolerar o pensamento de sua própria ausência de qualquer situação – pois o histérico não sabe que, no tempo certo, ele se ajustará a algum lugar. O pensamento egocêntrico de uma criança não pode imaginar uma cena da qual não seja um participante. O exemplo típico desta ausência é a chamada “cena primária”, em que se fantasia a relação sexual na qual se foi concebido- uma época antes que se estivesse na terra- não a constelação edipiana. (MITCHELL, 2006, p. 271, grifo do autor)

Portanto, conforme Juliet Mitchell foi estudando os casos catalogados por Freud de histéricos, mais ela ia observando que os sintomas psicológicos atribuídos aos pacientes portadores desse distúrbio apareciam de acordo com traumas infantis causados por um sentimento de ausência, de substituição causado por um irmão:

O sentimento avassaladoramente insuportável da parte do histérico no qual, ao ser despossuído de sua posição no mundo, ele sente-se como se estivesse morrendo ou morto (traduzido como querer algo- “morrerei se não conseguir o que quero”), é o gatilho desta regressão. Esta então imita ou encena o não pensamento e o corpo não coerente dos elementos beta, por exemplo, em ataques epiléticos histéricos. (MITCHELL, 2006, p. 267, grifo do autor)

A psicanalista em comento, mostra ainda, que a histeria deixou de ser vista como uma doença a partir da Primeira Guerra Mundial, quando soldados que atuavam nos campos de batalha começaram a apresentar os mesmos sintomas da histeria feminina, algo inconcebível para a época. Assim, começaram a surgir outras nomenclaturas para definir as enfermidades que acometiam esses homens que sobreviviam às batalhas.

Mitchell (2006) assevera, ainda, que nossa sociedade e suas práticas contribuem para a perpetuação de situações que colocam a mulher em uma posição na qual é constantemente desalojada de seu lugar:

Nossa cultura atribui repetidamente uma posição assimétrica à mulher; seu protesto histérico então exprime inveja, ciúme e culpa não reconhecidos pelo assassinato do rival, seja um irmão/irmã ou a nova esposa do marido. Por estatuto ou costume, na verdade até bem recentemente, quase todas as culturas foram políginas, tornando as mulheres por definição, desalojadas e, portanto – mesmo que a co-esposa seja conscientemente bem-vinda -, potenciais repositórios de sentimentos insuportáveis que surgem deste destronamento de sua condição de sujeito. (MITCHELL, 2006, p. 296)

Assim, com base no trecho supramencionado, podemos perceber que algumas práticas sociais podem reforçar o desenvolvimento da histeria feminina o que, no entanto, não apaga a existência de situações que também provocam a histeria masculina a qual, por conveniência social, nunca foi assumida.

Com isso, sempre se torna mais fácil atribuir à mulher a alcunha de louca ou histérica, pois o homem acaba se beneficiando de uma sociedade essencialmente patriarcal que procura

ostentar uma posição que não possa ser rebaixada, portanto ao homem se reserva distúrbios psíquicos como depressão, traumas e às mulheres a loucura/histeria.

No livro *História das mulheres no Brasil*, de Mary del Priore, reforça que na época de D. Maria I a medicina de forma misógina chegou à conclusão que o útero feminino era a origem de diversos males ou enfermidades enfrentadas pelo gênero. Essas enfermidades poderiam ser desde a melancolia à loucura.

Portanto, as mulheres eram bem mais propensas à loucura tendo em vista que a madre (nome dado ao útero) era um órgão exclusivamente feminino. Os vapores emanados pelo útero decorrentes do sangue menstrual, por exemplo, eram os causadores da melancolia que acometia tantas mulheres.

Porém, ao ler a biografia da monarca portuguesa percebemos um quadro típico do que conhecemos hoje por depressão. D. Maria I entra num estado de autocrítica, no qual se culpa pela morte dos seus amados parentes:

Em *Luto e melancolia*, Freud interpreta as atitudes autocríticas do melancólico como resultantes da internalização de um objeto amoroso perdido. É precisamente porque foi perdido, mesmo que a relação permaneça ambivalente e não resolvida, que esse objeto é “trazido para dentro” do eu, onde a disputa recomeça magicamente, como um diálogo interior entre duas partes do psiquismo. (BUTLER, 1990, p. 113)

Portanto, a condição de melancolia ou depressiva foi algo que fez com que D. Maria I internalizasse seus amados e ficasse em um estado de apatia ao qual hoje consideramos natural diante do que conhecemos da Depressão.

No entanto, agregar a alcunha de louca à Monarca, assim como a outras figuras femininas detentoras de poder, é bem mais conveniente para a sociedade patriarcal que consegue com isso relegar figuras femininas de grande impacto ao esquecimento.

Considerações finais

Após analisarmos a vida da monarca D. Maria I, bem como a histeria feminina ao longo da história, podemos chegar à conclusão que a sociedade patriarcal vem por muito tempo influenciando no apagamento e inferiorização feminina.

A rainha em comento, assim como outras mulheres que chegaram ao poder, acabou entrando para a história como louca ou histérica, ao contrário do que se vê acontecer com figuras masculinas que acabaram sofrendo da mesma enfermidade que a acometeu.

Podemos ver, portanto, que a histeria feminina serviu como objeto de opressão por parte do patriarcado que utilizou por muito tempo a constituição do corpo feminino como justificativa de

uma suposta fraqueza, bem como propensão à loucura e, por tal fato, justificou falta de direitos iguais entre os sexos.

A literatura, bem como a medicina ajudou a propagar esse preconceito e D. Maria I apenas foi mais uma vítima da misoginia histórica contra a qual as mulheres vêm lutando por muito tempo. Coube, assim, ao feminismo reparar esse apagamento, bem como essa inferiorização e a literatura ajuda muito através de obras que recuperam a história verdadeira e nos oferecem também outro olhar sobre a história.

Referências

BAZI, Daniela. *ALICE DE BATTENBERG: A IMPRESSIONANTE HISTÓRIA DA SOGRA DE ELIZABETH II*. Aventuras na História, 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/alice-de-battenberg-fascinante-historia-da-mae-do-principe-philip-e-sogra-de-elizabeth-ii.phtml>. Acesso em: 09 jun. 2020.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

MITCHELL, Juliet. *Loucos e medusas: o resgate da histeria e do efeito das relações entre irmãos sobre a condição humana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MOURA, Joviane Aparecida de. *Introdução ao Conceito de Histeria*. Psicologado, [S.l.]. (2009). Disponível em: <https://psicologado.com.br/abordagens/psicanalise/introducao-a-histeria>. Acesso em: 16 Jun 2020.

PINTO JUNIOR, Rafael Alves. *A invenção da histeria*. Hist. cienc. saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 81-822, Sept. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010459702009000300018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 Dez. 2020.

PRIORE, Mary del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. Coordenação de textos de Carla Bassanesi. São Paulo: Contexto, 2004.

PRIORE, Mary del. *D. Maria I: as perdas e as glórias da rainha que entrou para a história como "a louca"*. São Paulo: Benvirá, 2019.

Linguagens e regionalismo: a gíria como expressividade comunicativa na Língua Brasileira de Sinais

Helen Tayse de Almeida Martins
Antonio Hercles Coelho Almeida

RESUMO

Segundo Preti (1999), a gíria faz parte do processo comunicativo, sendo utilizada como um recurso de expressividade de determinados grupos sociais, reforçando marcas linguísticas e construindo um vocabulário identificador desses grupos. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo apresentar essas marcas linguísticas na LIBRAS-Língua Brasileira de Sinais; pontuando sua importância, como um vocabulário em constante mudança, para a dinamicidade da LIBRAS. Já que as gírias, como instrumento verbal, indicam, de certo modo, as mudanças, as atualizações e as ressignificações dos sinais. O presente estudo pretende reforçar, ainda, o uso dos sinais numa perspectiva sociolinguística, a medida em que o léxico das gírias expressa a visão de mundo do usuário da língua em diferentes contextos sociais. Os resultados apontam que mesmo que as expressões e regionalismos variem de uma comunidade a outra, não afeta a comunicação entre eles. Este trabalho será fundamentado a partir do principal nome dos estudos da gíria no Brasil, Preti (1994, 1999).

PALAVRAS-CHAVE: Gírias, Libras, Interação Social.

Abstract

According to Preti (1999), a company specialized in the area of social communication, being known as a resource of expressiveness of certain groups, reinforcing linguistic marks and constructing a vocabulary identifier of the groups. Thus, the present work aims to present these linguistic languages in the LIBRAS-Brazilian Language of Signals; punctuating its importance, as a changing vocabulary, to a dynamics of LIBRAS. Since as slang, as a verbal instrument, they indicate, in a way, as changes, as updates and significations of the signs. The results show that even though expressions and regionalisms vary from one community to another, it does not affect communication between them. The present study also intends to reinforce the use of signs in the sociolinguistic perspective, as the lexicon of slang express a view of the user's world of the language in different social contexts. This work is based on the main name of slang studies in Brazil, Preti (1994, 1999).

Keywords: Slang, Libras, Social Interaction

1. INTRODUÇÃO

Segundo Preti (1999), a gíria faz parte do processo comunicativo, sendo utilizada como um recurso de expressividade de determinados grupos sociais, reforçando marcas linguísticas e construindo um vocabulário identificador desses grupos. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo apresentar essas marcas linguísticas na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; pontuando sua importância, como um vocabulário em constante mudança, para a dinamicidade da língua. Já que as gírias, como instrumento verbal, indicam, de certo modo, as mudanças, as atualizações e as ressignificações dos sinais. Pretende reforçar, ainda, o uso dos sinais numa perspectiva sociolinguística, a medida em que o léxico das gírias expressa a visão de mundo do usuário da língua em diferentes contextos sociais.

Este trabalho será fundamentado a partir do principal nome dos estudos da gíria no Brasil, Preti (1994,1999). Acreditamos que esse recurso é um meio eficaz que deve ser valorizado como meio de comunicação sem desvalorizar a norma culta mas apresentando outras possibilidades de uso nas situações comunicativas. Pretende-se pesquisar a Importância das Gírias no processo comunicativo a expressividade das gírias na LIBRAS. Gírias na língua de sinais e a valorização da língua de sinais e seu uso.

Com este trabalho buscamos entender todo processo de valorização da língua de sinais como língua e não apenas um processo comunicativo, os surdos tinham dificuldade de inserção nos espaços sociais visto que a forma de comunicação não era valorizada e nem respeitada. Quando alguns conseguiam sempre tinha alguém para fazer essa mediação. Foram nessas dificuldades tentamos entender como as gírias e os gestos surgiram com intuito de preencher essa lacuna na comunicação? As gírias são utilizadas por determinados grupos sociais e somente os membros destes grupos conseguem de fato compreender a sinalização? E os gestos, aparecem como oportunidade de interação e comunicação com aqueles que não tem nenhum entendimento da língua de sinais?

Esta pesquisa nasce a partir de inquietações vindas de experiências vividas para aprofundarmos a importância das gírias, entenderemos primeiro o conceito da palavra gíria. Segundo o dicionário Aurélio gíria define-se como sendo a linguagem usada por determinado grupo, geralmente incompreensível para quem não pertence ao grupo e que serve também como meio de realçar a sua especificidade. Portanto como sendo características de determinados grupos sociais, torna-se difícil analisar e quantificar esses dados visto que é um processo dinâmico e varia de cada grupo no qual o surdo está inserido. A gíria é uma fonte de expressividade de uma língua. Ela surge em diversos grupos sociais mesmo sendo desqualificada e marcada como sendo linguagem vulgar da classe mesmos favorecidas. Hoje devido ao avanço tecnológico e a gama de informações a presença social é muito marcante e nesse processo, a gíria se vulgariza rapidamente. Na mesma medida que se expande a gíria se modifica e se suprime.

Podemos explicar a expansão das gírias devido a essa prática. Semanticamente, esse processo é uma alteração de vocábulo de seu sentido. Esse recurso é importante visto que expressamos de forma única qualquer situação e sentimento. Na perspectiva linguística a língua torna-se fundamental nas interações sociais. Pois qualquer sociedade depende dessa comunicação nas relações. Para eternizar-se uma sociedade a linguagem é imprescindível. A sociolinguística estuda esse campo, trata das relações das variações sociais e a própria estrutura linguística.

Mesmo elencando os benefícios de utilizar as gírias nas convenções sociais, sem desmerecer a linguagem formal, essa forma comunicativa ainda é vista como discriminação, como linguagem marginal. No Brasil, esses estudos só foram analisados na década de 70, Dino Preti se destaca nessa pesquisa. Ele contribuiu em tentar quebrar a barreira de tratar esse recurso como pejorativo. A sociolinguística abre esses estudos mostrando que o discurso pode se enriquecer com a utilização desse recurso tão rico e dinâmico.

Esse preconceito linguístico se dá pela origem social das gírias. No entanto a utilização desse recurso requer um conhecimento das variedades linguísticas do falante dependendo da situação em que está inserido. Com o passar dos anos e avanços dos estudos nesse contexto, verificamos que os livros e artigos já tratam desse tema, não mais como algo errôneo e sim como uma alternativa comunicativa. Hoje a gíria é uma marca da expressividade da língua. Seu uso já não é visto como vulgar ou como sendo recurso das classes menos favorecidas. Na língua de sinais os estudos ainda estão avançando e recentemente com o reconhecimento da língua brasileira de sinais como língua, que esses estudos estão vem se aprofundando. No entanto essa construção e história está intrinsicamente ligada as gírias na língua portuguesa, visto que os com os avanços nas pesquisas é que se abriram portas para estudos na LIBRAS. Para melhor compreensão deste, foram divididos em subtópicos abordagem sobre a importância das gírias nas relações sociais, a empregabilidade das gírias e seu uso nos espaços diversos, exemplificação de algumas gírias utilizadas nas comunidades surdas de São Luís.

2. A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA NAS RELAÇÕES SOCIAIS

A língua é fundamental nas relações humanas, qualquer grupo depende dessa intenção para que haja comunicação. Para estudarmos língua e sociedade recorreremos a sociolinguística. A gíria surge em meio a uma necessidade de expressar recursos. Na língua de sinais, o uso das gírias é para que os sinalizantes e ouvintes que não conhecem a língua entendam com mais facilidade a comunicação. Além disso em algumas situações a gíria comprime ou disfarça informações que não queremos divulgar como se fosse algo combinado entre os falantes. Por exemplo: Se nos colocarmos em uma situação perigosa, podemos avisar alguém (Sinalizante) com a gíria podemos pedir ajudar ou alertar essa pessoa. Se faz necessário usar a gíria porque o sinal de ladrão na língua de sinais é icônico, bem comum e mesmo que as pessoas ao redor não saibam libras, vão saber o teor da mensagem devido a incônicidade do sinal. Em outras situações o uso da gíria ajuda na rapidez e flexibilidade.

A gíria e sua ascensão dentro da comunidade surda, conforme explicação

posteriormente apresentada, ressalta-se por seu desenvolvimento a partir da diversidade de usuários que lançam mão para (re) criá-las. Cada grupo social tem seu próprio modo de falar, seu próprio idioleto, apesar de que cada pessoa é única com suas peculiaridades. Cada pessoa apresenta sua própria e peculiar maneira de expressar-se, conforme é descrita na concepção a seguir:

Pensar o surdo no singular, com uma identidade e uma cultura surda, é apagar a diversidade e o multiculturalismo que distingue o surdo negro da surda mulher, do surdo cego, do surdo índio, do surdo cadeirante, do surdo homossexual, do surdo oralizado, do surdo de lares ouvintes, do surdo de lares surdos, do surdo gaúcho, do surdo paulista, do surdo de zonas rurais... (GESSER, 2009, p.55)

Tratando-se de um comportamento social, a atividade linguística está sujeita às mesmas dinâmicas que regulam bem como desregulam todas as demais práticas sociais, ou seja, todas as demais normas vigentes na sociedade. Assim é que, no decorrer do tempo, práticas sociais minoritárias podem ganhar cada vez mais ampla aceitação nas esferas da sociedade até, eventualmente, saírem de sua clandestinidade e se tornarem regras sociais abrigadas pelas instituições normatizadoras (Estado, legislação, sistema escolar etc.). É o que podemos descrever como o percurso do normal ao normativo.

2.1 A empregabilidade das gírias

A gíria pode ser exclusiva, onde funciona somente com um grupo restrito ou seu uso intenso, se abrange para outros grupos se tornando uma gíria ampla. Na LIBRAS o uso da gíria tem que ser feito com consciência, pois o uso indevido pode fazer com que alguns pensem que aquele determinado sinal faz parte da língua estruturada. A intenção da pesquisa é mostrar que a gíria é importante em situações convencionais. Esta não substitui a língua e os sinais com parâmetros formais. A gíria hoje faz parte da comunicação em massa, e está influenciando a tecnologia, para uma conversa informal via vídeo chamada o uso da gíria otimiza tempo e ajuda na iteração com aqueles que tem pouco conhecimento da língua. Na língua brasileira de sinais as gírias são bem parecidas com as nossas, porém é de modalidade visual e que nos consente expressar qualquer tipo de informação ou sentimentos. Aspectos sociolinguísticos: sobrecarregado pela forma individual do falar de certo grupo de pessoas que desejam, de certo modo, não serem entendidos, pois:

Representa exclusivamente uma forma de língua na qual o léxico específico está ligado a um grupo social, ou porque o grupo tem uma vida fechada (a gíria politécnica), ou porque ele elaborou uma língua secreta que o protege (a gíria dos malfeitores, a gíria dos mercadores, comerciantes). (MOUNIN, 1993)

Quando abordamos a temática gírias na LIBRAS, infelizmente não conseguimos encontrar dados registrados, dificultando a constatação linguística, bem como o registro de algumas destas. Essa situação talvez se justifica pelo fato do desinteresse e preconceitos que essa língua já carrega ao longo do tempo. Sabendo dessa importância de registros para fortalecer a linguagem informal dos surdos. Essa conservação e registro não implica em substituição dos sinais nativos de determinada comunidade, pois na própria informalidade e cultura surda há um conceito e consciência dos sinalizantes bem definidos dos ambientes adequados para a utilização das gírias.

A pessoa surda, apresenta diferentes aspectos expressivos no uso das gírias. As expressões faciais, corporais e sinalização são marcas fortes na língua, e no uso da informalidade essas marcas destacam-se. Para aprofundarmos nossos estudos recorremos a Preti. Segundo o teórico, a gíria se define dentro das culturas de cada povo e à medida que os anos passam essa comunicação se modifica.

Dino Preti, afirma que a gíria é característica de um grupo social, e está sempre ligada a diversos grupos. Na sua grande maioria, a gíria é uma alteração de sentido de um vocábulo já existente na língua (...) em geral, é uma etapa na história do vocábulo (PRETI, 1999 s/d, p. 3).

Preti, observa que os estudos sobre as gírias vêm sendo observadas hoje, pois o preconceito dessa linguagem vem sendo vista pela sociedade por um caráter linguístico e não sociocultural. Portanto, a gíria basicamente é uma alteração de vocábulo. Referente a língua de sinais Bagno (2002), infere que essa língua, deve ser estudada como as línguas orais, pois assim como as línguas orais a língua de sinais apresenta uma estrutura gramatical e uma vasta variação linguística. A gíria como comunicação informal enriquece os estudos e mostra a grandeza de variação linguística e criatividade que a LIBRAS apresenta. Sendo uma língua dinâmica em que o usuário tem pleno poder nesse processo de dinamicidade.

O termo variedade implica, na sociolinguística, um uso concreto, efetivo por parte de falantes reais. Ora, não existe uma “variedade- padrão”... todo padrão é estabelecido com vistas a uma uniformização, a uma homogeneização de formas e de usos... é possível criticar (e descartar) o uso de outras expressões com língua-padrão e dialeto-padrão. Afinal, não existe língua-padrão, mas sim um padrão-língua, uma medida abstrata que serve para medir e avaliar os usos linguísticos empíricos dos falantes nativos. (BAGNO, 2002 p. 72)

Na língua de sinais o recuso das gírias é necessário, pois quando um sinal não é definido o uso desse recurso enriquece a comunicação. Na comunidade surda, as variações linguísticas chamam bastante a atenção dos surdos.

3. ALGUNS EXEMPLOS DE GÍRIAS UTILIZADAS NA COMUNIDADE SURDA DE SÃO LUÍS – MA

Nessa perspectiva, destacam-se algumas gírias utilizadas pela comunidade surda em São Luís, essas gírias são bem populares entre os jovens surdos na capital que frequentam a ASMA (Associação de Surdos do Maranhão) e o CAS (Centro de Ensino e Apoio a Pessoa com Surdez).

1. Nome da gíria: 007

Significado: Pessoa esperta, inteligente, malandra ou com boa lábia

Conf. de mão: 22 e 9



- I. Mão direita em “o”, com palma voltada para a esquerda, 2) Deslizar a mão para a direita, mantendo a mesma posição em “o”, 3) Com a mão na altura do ombro, fazer o sinal de “7”.

2. Nome da gíria: 36

Significado: “Tu falas a mesma coisa” / “Tu falas tudo repetido”

Conf. de mão: 51 e 25



- I. Com as mãos direita ou esquerda faça movimentos rápido e alternados em configuração dos números 03 e 06 na altura do peito.

3. Nome da gíria: TRANQUILO

Significado: Calmo e despreocupado

Conf. de mão: 4



- I. Mão espalmada e dedos anelar, médio e indicador virando para baixo, movimenta este sinal para direita e esquerda umas 3 vezes e em conexão apresenta-se os sinais faciais seguidos no morfema-boca compondo a elaboração dos sinais.

4. Nome da gíria: EVITAR

Significado: desagradável e afastado de algo.

Conf. de mão: 41



- I. Mão direita sinalizando com dedo médio;
- II. Movimento para cima e para baixo.

5. Nome da gíria: MALVADO

Significado: crítica, mal, diabo e praticado com desrespeito.

Conf. de mão: 12



- I. Mão direita com dedo indicador vergado elevado ao peito. 2) Expressão facial fechada.

6. Nome da gíria: TAMBÉM

Significado: igual, equivalência e da mesma forma.

Conf. de mão: 53 e 30





- I. Com os braços e mãos em sinal de “B” faça movimentos alternados de modo que as mãos se toquem.

7. Nome da gíria: DISFARÇAR

Significado: ocultar, segredo, tornar menos ou nada visível.

Conf. de mão: 53 e 30



- I. Com as mãos faça sinal de “U” em consonância com a face;
- II. Faça movimentos alternados para dentro e para fora.

8. Nome da gíria: TAPEAR / ENGANAR

Significado: falso, errado, mentir

Conf. de mão: 10 e 11



ou



- I. Mão direita fechada para baixo, mão esquerda por cima fazendo sinais rápidos que lembram sinal de “pouco” e configuração de mão 10 ou 11.

9. Nome da gíria: BEM FEITO!

Significado: feito com esmero; caprichado.

Conf. de mão: 22 e 60

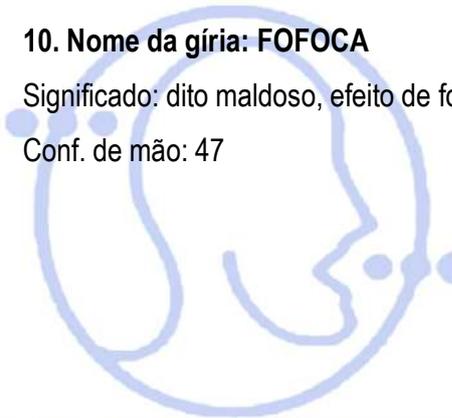


- I. Com a mão esquerda fechada (lembrando configuração de 01) elevada à altura do peito, faça movimentos repetidos com o polegar.

10. Nome da gíria: FOFUCA

Significado: dito maldoso, efeito de fofocar.

Conf. de mão: 47



- I. Em configuração de “F”, faça movimentos repetidos na altura do queixo, em consonância com a expressão facial de “sarcasmo”.

11. Nome da gíria: VERGONHA

Significado: timidez, sem graça.

Conf. de mão: 61



- I. Utilizando as duas mãos nas laterais do rosto, formato o número 5 com movimento, de

baixo para cima do rosto e prendendo os lábios.

CONCLUSÃO

A nossa proposta é ratificar o potencial da gíria que, mesmo utilizada na linguagem do dia a dia, revela-se um importante recurso de expressividade da linguagem de sinais. Também como recurso de comunicação de suma importância nas convenções sociais. Por meio das gírias, podemos alertar, esconder uma informação particular cuja intenção somente determinado grupo ou pessoa saiba o que está sendo sinalizado. Além disso esse recurso pode ser utilizado para aqueles que não são sinalizantes da língua de sinais.

Esta pesquisa contribuiu para registrarmos algumas gírias importantes utilizadas pela comunidade surda de São Luís especificamente aqueles surdos que frequentam associações como o CAS e a ASMA. Também se configura como uma pesquisa sociolinguística, visto que se registra aspectos próprios de uma determinada comunidade surda de São Luís do Maranhão, pois sobrepõe intenção comunicativa, até então estavam entregues a comunicação espontânea.

A partir dos questionamentos elencados nesta pesquisa, abre possibilidades de novas pesquisas e um olhar mais científico sobre as gírias. A gíria é um assunto dinâmico visto que a medida que o tempo passa estas vão se transformando abrindo necessidade de mais estudos e registros para que essa comunicação tão rica, não fique esquecida. A maior parte das gírias em Língua de sinais são utilizadas pela comunidade jovem surda e cujo objetivo é transformar esse recurso em algo particular do grupo em que está inserido, sem a interferência comunicativa de outros grupos.

A intenção desse estudo é apresentar a grandeza de expressividade que a gíria tem, na criatividade da criação dos sinais e na finalidade comunicativa de cada sinal. A cultura e a variedade linguística são muito importantes para a história do povo surdo e que este recurso deve ser respeitado e valorizado. No entanto embora seja uma língua espaço visual e não encontramos todos os registros dessa língua, este recurso expressivo, não substitui a língua oficial.

Os resultados apontam que certas expressões não são compreendidas por toda a comunidade surda, pois assim como se utiliza gírias e regionalismos em diferentes locais em português, com as gírias em Libras não é diferente, pois variam até entre cidades próximas. Entretanto, a comunicação e o uso da linguagem não se tornam dificultada entre os surdos por este detalhe

Nessa oportunidade podemos apresentar algumas gírias comuns, bem como mostrar sua importância para a comunidade surda e esclarecemos que a gíria é um recurso dinâmico e está em constante evolução.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos (org.). *A lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p.72.

GESSER, Audrei. LIBRAS? Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009. p. 55.

MOUNIN, Georges. *Dictionnaire de la lingüistique*. Paris: Quadrige; PUF, 1993

PRETI, Dino. *Gíria: um capítulo da história social da linguagem*. In: BARROS, K. de. (org). *Produção textual – interação, processamento, variação*. Natal: EDUFRN, 1999.

PRETI, Dino. *Transformações Fenômeno sociolinguística da gíria*. Rev. ANPOLL, N.9, p.213- 226, Jul/Dez 2000.

PRETI, D. *Sociolinguística: os níveis de fala*. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1994.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre os anos 2013 - 2018

Thayná Rodrigues da Silva Neves¹
Sofia Leal de Oliveira Silva²
Alessandra Gomes Coutinho Ferreira³

RESUMO

O ensino de literatura no nível médio compreende um período histórico que vai das origens da literatura ocidental até a sistematização da literatura brasileira. Diante de uma disciplina que exige um grande volume de leituras, observa-se a inquietação dos estudantes sobre quais textos e/ou livros devem priorizar durante suas leituras literárias anuais. Este trabalho apresenta os resultados do projeto de pesquisa de iniciação científica intitulado “A literatura no exame nacional do ensino médio (2013-2018): tendências e impasses” que teve como objetivo investigar o lugar da Literatura nas provas de Linguagens, códigos e suas tecnologias realizadas entre os anos de 2013 a 2018. A metodologia da pesquisa se constituiu no cotejamento das questões das provas supracitadas tendo a literatura como fio condutor para identificar as obras, os autores e os gêneros literários mais solicitados no Enem. Detectou-se no universo de questões dessas provas que a presença da Literatura se limita, na maioria das vezes, a compreensão e interpretação dos fragmentos literários apontados no exame, não necessitando do estudante um conhecimento literário mais amplo como leitor de literatura, conforme estabelecido nas orientações curriculares nacionais. Sendo assim, demonstrar-se-á os gêneros e as obras literárias contempladas nas seis edições do Enem pesquisadas e como as questões que abordam o texto literário se restringem a superficialidade do literário, o que pode contribuir para a diminuição do interesse dos jovens pela singularidade dos textos literários. Como fundamentação teórica, utilizou-se os estudos de Cereja (2005), Cosson (2006, 2014), Jouve (2012).

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Ensino médio; Enem.

1 Introdução

O ensino de literatura no nível médio compreende um longo período histórico que vai das origens da literatura ocidental até a formação e consolidação da literatura brasileira. As pesquisas que envolvem as práticas de ensino de literatura no ensino médio apresentam discussões sobre os conteúdos ministrados nessas aulas e a variedade de abordagens do texto literário cujo foco pode se alternar entre as concepções de autor, de texto e de leitor, como se pode observar nos estudos de Cereja (2005), Cosson (2006, 2014), Terra (2014), Zibermann (2005), entre outros.

O objetivo de formar leitores literários em sala de aula pode ser visualizado nas legislações e orientações educacionais que norteiam o ensino de literatura na educação básica como se pode verificar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas Orientações Curriculares para o

¹ Bolsista do PIBIC – EM (IFPB – CNPq). Aluna do Curso Técnico em Multimídia integrado ao ensino médio (IFPB – campus Cabedelo). E-mail para contato: thaynarsneves@gmail.com

² Bolsista do PIBIC – EM (IFPB – CNPq). Aluna do Curso Técnico em Multimídia integrado ao ensino médio (IFPB – campus Cabedelo). E-mail para contato: sofialeal2345@gmail.com

³ Doutoranda em Letras (UFPB) / Mestra em Linguística (UFPB) / Especialista em Literatura e Ensino (IFRN) / Graduada em Letras (UFPB) / Professora do Instituto Federal da Paraíba – IFPB Campus Cabedelo. Pesquisadora do grupo de pesquisa: LEL - Leitura, Ensino de Literatura e Tecnologia na Educação (IFPB - CNPq). E-mail: alessandragcferreira@gmail.com

Ensino Médio (OCM) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Espera-se dos estudantes brasileiros, conforme esses documentos oficiais, ao concluírem o ensino médio, uma ampla formação em leituras literárias e que sejam capazes de reconhecer e situar historicamente e culturalmente obras literárias e autores que compõem a literatura ocidental, especialmente a literatura brasileira.

Na Matriz de Referência da área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* há nove competências e cada uma apresenta uma relação de habilidades que totalizam trinta para o domínio das linguagens. Não há uma lista de conteúdos programáticos, nem de livros de leituras obrigatórias. A partir dessas competências e habilidades, os docentes podem fazer suas escolhas, o que é um ponto positivo do exame, pois permite a liberdade de seleção sobre o que pode e deve ser utilizado em sala de aula. A partir dessa matriz de referência, pode-se relacioná-la ao projeto pedagógico e ao currículo de nível médio das instituições de ensino.

Nessa pesquisa, analisou-se as competências e habilidades que norteiam o ensino de literatura, pois é muito comum o professor de literatura do ensino médio ouvir de seus alunos questionamentos sobre quais livros e que autores eles devem ler e priorizar para alcançarem bons resultados no exame nacional. E o professor de literatura tem no mínimo duas possibilidades para encaminhar as respostas dos alunos. Um caminho seria a indicação de obras que compõe seu acervo literário como professor-leitor e outro caminho seria investigar quais obras, autores e gêneros literários foram abordados nos últimos exames nacionais e se há recorrência na seleção de obras e/ou autores.

Como se está diante de um amplo universo literário, optou-se por investigar as provas de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* das seis últimas edições do ENEM, realizadas entre os anos de 2013 a 2018, pois entende-se que analisar as questões que envolvem os textos literários permite identificar quais as obras, os autores e os gêneros literários mais solicitados no exame, se essas obras pertencem aos clássicos da literatura ou se são textos da literatura contemporânea, quais foram os gêneros literários mais recorrentes nas questões, bem como compreender se as questões privilegiam mais os aspectos formais e/ou temáticos do texto literário, e assim elucidar um caminho possível de leituras literárias para os estudantes do ensino médio.

2 A literatura nos documentos oficiais sobre o ensino médio

As orientações curriculares nacionais para o ensino médio têm como objetivo auxiliar o professor em sua missão de “preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida” (OCNEM, 2006, p. 6). No primeiro

volume, tem-se a definição da área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* e os conhecimentos que devem ser contemplados. Esta área compreende conhecimentos de língua portuguesa, conhecimentos de literatura, conhecimentos de línguas estrangeiras, conhecimentos de espanhol, conhecimentos de arte e conhecimentos de educação física.

Essas orientações surgiram a partir das lacunas dos conteúdos de literatura incorporados aos estudos da linguagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Constatou-se que as discussões e debates suscitados pela área do ensino de literatura não foram contemplados nos parâmetros, negando à Literatura sua autonomia e especificidades, o que justifica a produção dessas orientações curriculares.

Concorda-se com a definição de Osakabe (2004) sobre a função da literatura no ensino médio. Para ele, essa disciplina

pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí, favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo. (OSAKABE, 2004, *apud* OCEM, 2006, p. 49)

E para justificar a necessidade de manutenção da literatura no currículo do ensino médio, retoma-se a função humanizadora da literatura proposta por Antonio Candido (1995)

Entendo aqui por humanização [...] o 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. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249)

Nesse documento, pontua-se também que não se deve priorizar, nas aulas de literatura, informações sobre movimentos literários, estilos, épocas, características das escolas literárias e afirma que os documentos anteriores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+) já alertavam para o caráter secundário desses temas em sala de aula, pois a disciplina de literatura deve priorizar a formação do leitor literário, de “letrar” literariamente o aluno tornando possível a apreensão do que lhe é de direito.

E na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio no tocante à literatura, ratifica-se a importância das leituras literárias como fundamento nuclear nas aulas de literatura do ensino médio.

Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos,

como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BNCC, p. 491)

Como também define a “progressão das aprendizagens e habilidades”. Dentre as habilidades sistematizadas nesse documento, interessa para esta pesquisa as seguintes:

A ampliação do repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.; A inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana. (BNCC, p. 492)

As contribuições e adequações para o ensino de literatura propostas pela BNCC somam ao que já vinha sendo sinalizado nas orientações nacionais anteriores ao se discutir o ensino de literatura e ampliam o universo de leituras literárias que deve formar o repertório dos jovens, elencando também produções que circulam na cultura digital e midiática contemporânea.

Além dos documentos supracitados, pesquisas na área de literatura e ensino como a de Regina Zilberman (2003), reflete a necessidade de repensar as aulas de literatura, pois em seus estudos, ela detectou que a leitura de literatura tinha se tornado rarefeita no âmbito escolar, estava muito misturada com o estudo de outros discursos e comumente substituída por resumos de textos literários e compilações, o que mostra a necessidade de os docentes acompanharem as orientações nacionais e estar sempre revendo suas práticas de ensino.

A partir de resultados de pesquisas como essa, urge a necessidade do letramento literário, em que o estudante se apropria da literatura a partir das suas experiências de leituras, isto é, do contato efetivo com o texto, dando continuidade a formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição.

A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (BNCC, p. 495)

Outro fundamento para essa pesquisa são os documentos que regem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como a matriz de referências que apresenta as competências e habilidades de cada área de conhecimento e norteia o processo de elaboração das questões do

exame, pois reconhece-se a forma de abordagem da literatura nesse exame, como uma possibilidade de trabalhar o texto literário em sala de aula a partir da concepção de letramento literário e do diálogo constante com o contexto de produção e de circulação desse texto. Ao propor a criação de um catálogo de textos, gêneros e autores literários contemplados nas últimas avaliações do ENEM ampliar-se-á o leque de leituras e de experiências literárias ao indicar caminhos para a leitura integral dos textos literários.

A partir das delimitações do modo como se concebe a literatura no ensino médio, outro fundamento teórico da pesquisa é o letramento literário formulado por Rildo Cosson (2006) e o desafio de trabalhar o ensino de literatura nesta perspectiva na escola:

uma prática social é, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, 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, 2006, p. 23)

Nessa perspectiva, desenvolve-se a autonomia dos estudantes a partir da efetividade de leituras do texto literário a partir da fruição da experiência estética e da ampliação da consciência crítica em cada leitura realizada. O jovem leitor inicia o contato individual com o texto literário de forma reflexiva e, sistematicamente, evolui na construção dos seus saberes literários através de leituras literárias.

Além do letramento literário, outro fundamento importante para a descrição de análise do *corpus* é a abordagem dos diversos gêneros na escola e de como a arte literária se realiza. Sobre a Literatura, Zilberman (2003, p. 25) pontua que:

Ela [literatura] sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja, a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

A partir dos textos ficcionais e dos textos poéticos catalogados na pesquisa, tem-se o mapeamento sobre textos literários que devem ser lidos pelos jovens estudantes do ensino médio de forma que eles possam se identificar com esses textos e ajudá-los a se conhecerem melhor. Como a linguagem literária é rica em significação e exerce uma grande influência na formação do jovem leitor, tem-se o percurso da literatura em relação com o universo escolar e com a sociedade, trilhado por Zilberman (2003).

Assim, o ensino da leitura literária, concebido como uma maneira de desenvolver as capacidades afetivas, sociais e culturais favorecem também o desenvolvimento do pensamento

crítico estimulado nas aulas de literatura e no ambiente educacional, pois, concebe-se a escola como um espaço que legitima um acervo de obras literárias e de autores, ao mesmo tempo em que consolida o percurso formativo esperado pelos leitores literários que concluíram e/ou estão concluindo o ensino médio.

3 A literatura na prova de linguagens, códigos e suas tecnologias

Criado pelo Ministério da Educação no ano 1988, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi introduzido no país como uma ferramenta para avaliar a qualidade do ensino médio das instituições de públicas e privadas. Contando com 115.575 participantes em sua primeira edição, a prova foi realizada em apenas um dia, com um número reduzido de questões e uma proposta de redação dissertativa, além de não possuir as grandes áreas hoje conhecidas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias), já que estas consistiam na divisão tradicional escolar — português, matemática, ciências etc. Passando por diversas mudanças ao longo do tempo, o Exame sofreu uma reforma significativa no ano de 2009 ao elevar seu nível de cobrança, visto que possuía grande potencial para ser usado como porta de entrada para as universidades públicas do Brasil inteiro, que até então possuíam vestibulares próprios. Foi nesse ano, também, que as quatro grandes áreas passaram a ser utilizadas. Atualmente, o exame é realizado em dois domingos e tornou-se o processo seletivo para admissão na grande maioria das universidades do Brasil, também podendo ser utilizado para ingressar em instituições localizadas fora do país.

Diante das 21 edições do exame nacional do ensino médio, foi necessário a realização de um recorte. Optou-se por iniciar a investigação pelas seis últimas edições. Durante a execução da pesquisa, a última edição do ENEM aconteceu no ano de 2018, logo a investigação contemplou as edições dos anos 2013 – 2018. Outras perguntas de pesquisa surgiram como: há mais livros clássicos ou contemporâneos nas questões? Há um equilíbrio entre os dois estilos? Os textos são de autores exclusivamente nacionais? Há questões que utilizam textos literários de autores de outros países? Se sim, de quais países? E o que se observou foi que as obras literárias publicadas entre os séculos XX e XXI predominaram ao longo das seis últimas edições do exame.

O gênero literário poema, do ponto de vista quantitativo, é o mais recorrente nas edições do exame pesquisadas. Há textos literários de autores estrangeiros, especialmente países lusófonos, isto é, dos países em que a língua portuguesa é o idioma oficial. A partir dos resultados obtidos nesta investigação, será possível auxiliar os estudantes e os professores a observarem

com mais clareza a estrutura desta parte específica da prova e estabelecer um possível caminho para os estudos literários.

Para atingir os objetivos da presente pesquisa científica foram examinadas as habilidades e competências previstas na Matriz Curricular do ENEM para as provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias das edições dos anos 2013-2018 (tanto a primeira quanto a segunda aplicação do exame). O caderno amarelo foi fixado como padrão para pesquisa e análise — com exceção da segunda aplicação, em que foi selecionado o caderno cinza de número 13, já que a organização do exame distribuiu somente provas nas cores branco e cinza para a segunda aplicação.

Certas categorias foram estabelecidas com o intuito de classificar as questões e auxiliar a identificar quais delas citavam textos literários, que são:

- ✓ Língua Portuguesa: questões que demandam do candidato conhecimentos sobre a língua, sobre suas regras gramaticais assim como habilidades de interpretação textual;
- ✓ Literatura: questões que requerem do vestibulando competências como: “estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político”; “relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário” e “reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional” — habilidades H15, H16 e H17 presentes na competência 5 da Matriz de Referência da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem;
- ✓ Arte e Literatura: questões que relacionam obras artísticas e literárias em um mesmo enunciado;
 - ✓ Arte: itens que requerem conhecimentos sobre as artes, seus contextos e movimentos;
 - ✓ Informática: questões que exigem do vestibulando noções de informática;
 - ✓ Educação Física: itens que demandam saberes acerca da integridade corporal.

Nesse estudo, as análises foram feitas através da pesquisa qualitativa, onde "o pesquisador usa sua própria pessoa como instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados" (GODOY, 1995, p. 58). Para organizar os dados e direcionar o estudo, catalogou-se obras e autores.

Para cada ano pesquisado, sistematizou-se a quantidade de questões relativas à língua portuguesa, literatura, interdisciplinar (literatura e arte), artes, informática (tecnologia) e educação

física. E na sequência as questões de Literatura e suas especificidades – obras, autores e gêneros literários entre os anos 2013-2018. Descobriu-se ao cotejar as provas, duas aplicações do exame entre os anos de 2013, 2014, 2015, 2017 e 2018, pois a comissão organizadora constatou problemas ocorridos em algumas cidades do país no horário da aplicação. E no ano de 2016, houve três aplicações do exame, pois além dos problemas enfrentados em anos anteriores, ficou provado o vazamento da prova.

Diante de treze aplicações do Enem entre 2013-2018, optou-se por coletar os dados de todas as aplicações realizadas no período selecionado pela pesquisa, porém para este artigo, por uma questão de espaço, optou-se pela apresentação dos dados das primeiras aplicações de cada ano. Os resultados das segundas e terceira aplicação do exame serão divulgados em outros eventos e revistas científicas, pois o projeto teve como finalidade inventariar a edição de cada ano. Outrossim, das 45 questões da prova de linguagens, excluímos da contagem as cinco questões referentes às línguas estrangeiras. Considerou-se para fins de análise as 40 questões escritas em Língua Portuguesa. Dessa forma, os resultados obtidos foram os seguintes:

ENEM 2013

Primeira aplicação, caderno 5, cor amarela.

- 22 questões de Língua Portuguesa;
- 8 questões de Literatura;
- 1 questão interdisciplinar de Literatura e Artes;
- 4 questões de Artes;
- 3 questões de Informática;
- 2 questões de Educação Física.



Como o objetivo da pesquisa é o olhar criterioso para as questões de Literatura, pois a finalidade foi catalogar as obras literárias, os autores e os gêneros literários, os resultados podem ser visualizados na tabela abaixo.

Literatura no ENEM 2013

Questões de Literatura	Obras literárias	Autores	Gêneros literários	Comando da questão
97	A Carta de Pero Vaz de Caminha	Pero Vaz de Caminha	Carta	Comparar a carta de Caminha e a pintura “O descobrimento do Brasil” de Portinari
98	Melhor Teatro	Plínio Marcos	Teatro	Analisar os efeitos da repetição na fala das personagens
99	Mal secreto	Raimundo Correia	Poema	Estudo do eu lírico na poesia parnasiana
105	Olá! Negro (poema) Livro: Obras completas	Jorge de Lima	Poema	Visão do eu lírico sobre o contexto social
110	A diva (poema)	Adélia Prado	Poema	Características do gênero textual

	Livro: Oráculo de Maio			
111	A hora da estrela	Clarice Lispector	Novela	Peculiaridade da voz narrativa
122	Memórias póstumas de Brás Cubas	Machado de Assis	Romance	Desconstrução dos paradigmas românticos
129	Brasilidade em construção (poema) Museu da Língua Portuguesa. Oswald de Andrade: o culpado de tudo.	Oswald de Andrade	Poema	Identidade nacional
133	Lusofonia (Poema) Livro: Matéria do poema	Nuno Júdice (escritor português)	Poema	Funções da linguagem: metalinguística e poética

Tabela 1 – Obras, autores e gêneros literários do ENEM 2013, 1ª aplicação. Fonte: Elaborada pelas autoras.

Quanto aos autores e obras, não houve nenhum cobrado em mais de uma questão. Das 40 questões da prova de Linguagens, temos 9 questões (8 de Literatura e 1 Literatura e Artes) relacionadas aos estudos literários, conforme tabela 1, e das 9 questões, o gênero poema foi predominante em cinco questões.

Na edição do Enem 2014, a primeira aplicação, caderno 5, cor amarela, obteve-se os seguintes dados:

- 17 questões de Língua Portuguesa;
- 13 questões de Literatura;
- 0 questão interdisciplinar de Literatura e Artes;
- 4 questões de Artes;
- 4 questões de Informática;
- 2 questões de Educação Física.



Interessante observar que nesta edição houve um aumento considerável de questões de literatura. Das 9 questões de 2013, teve um aumento de 4 questões e conseqüentemente houve diminuição da quantidade das questões relacionadas às variedades linguísticas, funções da linguagem, entre outros conteúdos de língua recorrentes. Em relação às especificidades das questões de literatura, observa-se a tabela 2.

Literatura no ENEM 2014

Questões de Literatura	Obras literárias	Autores	Gêneros literários	Comando da questão
105	Porteira fechada (romance) Feliz ano novo (conto)	Cyro Martins Rubem Fonseca	Romance e conto	Os temas violência e desemprego em autores contemporâneos

107	Tarefa (poema)	Geir Campos	Poema	O texto literário para estudar função sintática
113	Vida obscura (poema) Livro: Obra completa	Cruz e Sousa	Poema	Conflito entre a sensibilidade do lirismo e a realidade vivenciada pelo eu lírico
114	A História, mais ou menos (crônica) Livro: O nariz e outras crônicas	Luís Fernando Veríssimo	Crônica	Efeito de humor na crônica
115	Quem casa quer casa (peça)	Martins Pena	Teatro	As rubricas na atuação teatral
116	Psicologia de um vencido (poema) Livro: Obra completa	Augusto dos Anjos	Poema	A poética e a temática da literatura de transição pré-modernista
117	O negócio (crônica) Livro: Mistérios de Curitiba	Dalton Trevisan	Crônica	Aspetos temáticos e expressivos na crônica
119	O exercício da crônica Livro: Para viver um grande amor	Vinícius de Moraes	Crônica	A crônica e a função metalinguística
122	Quando Deus redimiu da tirania (poema) Livro: Melhores poemas: Gregório de Matos	Gregório de Matos	Poema	Elaboração da linguagem e temas presentes no Barroco
126	Camelôs (poema) Livro: Estrela da vida inteira	Manuel Bandeira	Poema	Elementos do cotidiano como matéria de inspiração poética no Modernismo
127	Memórias póstumas de Brás Cubas	Machado de Assis	Romance	A percepção irônica do narrador-personagem Brás Cubas
128	Uma vida em segredo	Autran Dourado	Novela	O sentido dos ditos populares na fala das personagens
132	Grande sertão: veredas	Guimarães Rosa	Romance	Identificar o gênero textual na fala de Riobaldo

Tabela 2 – Obras, autores e gêneros literários do ENEM 2014, 1ª aplicação. Fonte: elaborada pelas autoras.

Em relação às questões de Literatura houve questões envolvendo textos em prosa como romance, crônica, conto e novela.

Na edição do Enem 2015, primeira aplicação, caderno 5, cor amarelo, obteve-se os seguintes dados:

- 17 questões de Língua Portuguesa;
- 10 questões de Literatura;
- 1 questão interdisciplinar de Literatura e Artes;
- 7 questões de Artes;
- 3 questões de Informática;
- 2 questões de Educação Física.

Nesse ano, quantidade de questões de Literatura diminuiu em três questões comparadas ao ano de 2014 e houve um número maior das questões envolvendo às artes. A tabela 3, demonstra as questões de Literatura desse ano.

Literatura no ENEM 2015

Questões de Literatura	Obras literárias	Autores	Gêneros literários	Comando da questão
97	15 cenas do descobrimento de Brasis Livro: Os cem melhores contos do século (Ítalo Moriconi)	Fernando Bonassi	Conto	A narrativa enxuta e dinâmica do olhar contemporâneo
103	Poesia completa e prosa	Manuel Bandeira	Memórias	Recursos para organizar os eventos narrados
110	Casa dos contos (poema) Livro: Discurso da difamação do poeta	Afonso Ávila	Poema	A restauração de elementos do movimento barroco e arcade na poética contemporânea
111	O Ateneu	Raul Pompéia	Romance	O olhar do narrador sobre a inserção social do colégio
113	A Pátria (poema) Livro: Poesias infantis	Olavo Bilac	Poema	O discurso poético de Olavo Bilac e o projeto ideológico na Primeira República
120	Da sua memória (poema) Livro: 2 ou + corpos no mesmo espaço	Arnaldo Antunes	Poema	A expressividade de um poema inspirado no Concretismo
123	A garrafa (poema) Livro: Prosas seguidas de odes mínimas	José Paulo Paes	Poema	Reflexão sobre o fazer poético na produção literária contemporânea
130	Canto VI (poema) Livro: Antologia Poética	Cecília Meireles	Poema	O eu lírico e o homem em seu aspecto existencial
132	Carta ao Tom 74 (canção) Livro: Bossa Nova, sua história, sua gente	Vinícius de Moraes; Toquinho	Canção	Relação entre o eu poético e o interlocutor
133	Aquarela (poema) Livro: 26 poetas hoje de Heloísa Buarque de Hollanda	Cacaso	Poema	Literatura como forma de resistência na vigência do Regime Militar
134	A estrutura da bolha de sabão	Lygia Fagundes Telles	Conto	A prosa de Lygia Fagundes Telles na ficção contemporânea

Tabela 3 – Obras, autores e gêneros literários do ENEM 2015, 1ª aplicação. Fonte: elaborada pelas autoras.

Das 40 questões da prova de Linguagens, tem-se 11 questões (10 de Literatura e 1 de Literatura e Artes de forma interdisciplinar) relacionada aos estudos literários como pode ser percebido na tabela 3.

Na edição do Enem 2016, primeira aplicação, caderno 5, cor amarela, obteve-se os seguintes dados:

- 20 questões de Língua Portuguesa;

- 11 questões de Literatura;
- 1 questão interdisciplinar de Literatura e Artes;
- 4 questões de Artes;
- 2 questões de Informática;
- 2 questões de Educação Física.

Das 40 questões da prova de Linguagens, temos 12 questões (11 de Literatura e 1 Literatura e Artes) relacionadas aos estudos literários, conforme tabela 4.

Literatura no ENEM 2016

Questões de Literatura	Obras literárias	Autores	Gêneros literários	Prioridade da questão
99	Nihonjin	Oscar Nakasato	Romance	Práticas culturais de origem nipônica na voz do narrador
102	O santo e a porca	Ariano Suassuna	Peça teatral	O sentido do emprego de algumas expressões no texto teatral
103	Soneto VII Livro: Poemas	Cláudio Manoel da Costa	Poema	Reflexão do eu lírico ao contemplar a paisagem
104	Antiode Livro: Psicologia da composição	João Cabral de Melo Neto	Poema	Recriação poética por meio da linguagem proposta pelo sujeito lírico
107	Galinha cega Livro: Contos e novela	Guimarães Rosa	Conto	Recurso usado pelo narrador que conduz a expressividade
108	Sem acessórios nem som Livro: Máquina de escrever: poesia reunida e revista	Armando Freitas Filho	Poema	Reflexão sobre o processo criativo e a concepção de atividade poética
115	A partida de trem Livro: Onde estivestes de noite	Clarice Lispector	Conto	O narrador e a descoberta de experiências emocionais no cotidiano
116	Esses chopos dourados Livro: Os cem melhores poemas brasileiros do século de Ítalo Moriconi	Jorge Wanderley	Poema	A angústia do eu lírico ao expressar a percepção de atitudes e de valores
119	Pérolas absolutas Livro: Uma ilha chamada livro	Heloísa Seixas	Conto	Aspectos estéticos e semânticos da imagem da pérola no conto
129	1 – Três estudos para um autorretrato (pintura) 2 – O amante	1 – Francis Bacon 2 – Marguerite Duras	Romance	A representação da subjetividade moderna na pintura e na literatura
130	Lições de motim	Hugo Zorzetti	Peça de teatro	Lições de motim e a caracterização do texto teatral

134	Primeira lição Livro: Poética	Ana Cristina César	Poema	A relação entre as definições apresentadas e a construção do texto no poema
-----	----------------------------------	--------------------	-------	---

Tabela 4 – Obras, autores e gêneros literários do ENEM 2016, 1ª aplicação. Fonte: elaborada pelas autoras.

Em 2016, os textos escritos em versos e em prosa foram distribuídos em uma proporção semelhante, pois das 12 questões do exame, 5 apresentaram o gênero literário poema e 7 apresentaram gêneros literários em que predomina o texto em prosa como romance, conto e peça de teatro, conforme expresso na tabela 4.

Na edição do Enem 2017, primeira aplicação, caderno 5, cor amarela, obteve-se os seguintes dados:

- 23 questões de Língua Portuguesa;
- 9 questões de Literatura;
- 0 questão interdisciplinar de Literatura e Artes;
- 5 questões de Artes;
- 1 questões de Informática;
- 2 questões de Educação Física.

Das 40 questões da prova de Linguagens, do ano de 2017, 1ª aplicação, tem-se 9 questões de Literatura, conforme tabela 5.

Literatura no ENEM 2017

Questões de Literatura	Obras literárias	Autores	Gêneros literários	Prioridade da questão
11	O mundo revivido Livro: A província deserta	H. Dobal	Poema	Reconstituição do tempo vivido projetado pelo eu lírico em um conjunto de imagens
13	A causa secreta	Machado de Assis	Conto	O ponto de vista do narrador na perspectiva de Fortunato
19	O farrista Livro: História do Brasil	Murilo Mendes	Poema	As propostas estéticas do eu lírico na fase inicial do modernismo
23	Declaração de amor Livro: A descoberta do mundo	Clarice Lispector	Crônica	Trecho em que Clarice Lispector declara seu amor à língua portuguesa acentuando o caráter patrimonial e a capacidade de renovação
27	Liberdade, liberdade	Millôr Fernandes e Flávio Rangel	Peça de teatro	A representação do impasse vivido pela sociedade brasileira em face do regime de 1964
34	Relato de um certo Oriente	Milton Hatoum	Romance	O narrador e a percepção das relações humanas e sociais
37	Contranarciso Livro: Toda poesia	Paulo Leminsky	Poema	A busca pela identidade é uma faceta da tradição literária redimensionada pelo olhar contemporâneo
38	Ensaio sobre a cegueira	José Saramago	Romance	Efeito de sentido ao violar regras de pontuação na representação das

				personagens em um país atingido por uma epidemia
41	O bem amado	Dias Gomes	Peça de teatro	Função relevante do gênero literário no fragmento

Tabela 5 – Obras, autores e gêneros literários do ENEM 2017, 1ª aplicação. Fonte: elaborada pelas autoras.

É curioso observar que as obras literárias recorrentes nas edições do ENEM pesquisadas estão situadas cronologicamente nos séculos XX e XXI. Autores do século XIX aparecem em pelo menos uma questão nas edições através dos nomes de Machado de Assis, Aluísio Azevedo, Olavo Bilac.

Em relação à edição do Enem 2018, primeira aplicação, caderno 5, cor amarela, obteve-se os seguintes dados:

- 20 questões de Língua Portuguesa;
- 10 questões de Literatura;
- 1 questão interdisciplinar de Literatura e Artes;
- 5 questões de Artes;
- 2 questões de Informática;
- 2 questões de Educação Física.

Das 40 questões da prova de Linguagens, temos 11 questões (10 de Literatura e 1 Literatura e Artes) relacionadas aos estudos literários, conforme tabela 6.

Literatura no ENEM 2018

Questões de Literatura	Obras literárias	Autores	Gêneros literários	Prioridade da questão
8	A estrela sobe	Marques Rebelo	Romance	O romance, de 1939, traz à cena tipos e situações que espelham o Rio de Janeiro daquela década. No fragmento, o narrador delinea esse contexto.
10	Grande sertão: veredas em quadrinhos	Guimarães Rosa	Histórias em quadrinhos (adaptação do romance)	A imagem integra uma adaptação em quadrinhos da obra Grande sertão: veredas, de Guimarães Rosa. Na representação gráfica, a inter-relação de diferentes linguagens se caracterizam por:
15	Sem título Livro: Reino dos bichos e dos animais é meu nome organizado por V. Mosé	Stela do Patrocínio	Poema	Nesse poema de Stela do Patrocínio, a singularidade da expressão lírica manifesta-se na:
26	Sem título Livro: Um útero é do tamanho de um punho	Angélica Freitas	Poema	No processo de elaboração do poema, a autora confere ao eu lírico uma identidade que aqui representa a
27	Sem título Livro: O livro das ignoranças	Manoel de Barros	Poema	O sujeito poético questiona o uso do vocábulo “enseada” porque a

30	A casa de vidro	Ivan Ângelo	Conto	O texto compartilha com outras obras da literatura brasileira escritas na década de 70 as marcas do contexto em que foi produzido
32	Infância	Graciliano Ramos	Romance	O texto narrativo e a progressão temática
34	Quebranto Livro: Negroesia	Cuti	Poema	A presença de elementos que traduzem experiências históricas de preconceito e violência na literatura de temática negra.
38	Vó, a senhora é lésbica? Livro: Amora	Natália Borges Polesso	Conto	A situação narrada revela uma tensão fundamentada na perspectiva do:
39	Vertigens: obra reunida	Leonardo Fróes	Conto	Na apresentação da paisagem e da personagem, o narrador estabelece uma correlação de sentidos em que esses elementos se entrelaçam. A configuração da condição humana.
44	Famigerado Livro: Primeiras estórias	Guimarães Rosa	Conto	A associação de vocábulos da língua portuguesa a determinados dias da semana remete ao:

Tabela 6 – Obras, autores e gêneros literários do ENEM 2018, 1ª aplicação. Fonte: elaborada pelas autoras.

As questões de Literatura da primeira edição de 2018 apresentaram autores com textos literários publicados durante os séculos XX e XXI, o que fez as pesquisadoras constatarem que do ponto de vista dos movimentos literários e da História da Literatura a ênfase das questões não foi contemplar a linha do tempo das publicações literárias. As questões de Literatura versam sobre os diversos estilos literários do Modernismo e do Pós-modernismo, pois os comandos das questões situam os autores e obras considerando as escolas literárias.

A análise minuciosa das questões pesquisadas permitiu verificar que a poesia, nos anos de 2013 e 2016, foi a grande protagonista da prova. Não se restringindo apenas às obras nacionais, a poesia europeia também se faz presente, especialmente de autores portugueses. Um fator negativo da prova, em relação às questões de literatura, foi a constatação de que não é necessário conhecimentos prévios aprofundados sobre a literariedade dos textos abordados na prova de linguagens. Mesmo o estudante não reconhecendo os principais movimentos literários e os principais autores estudados ao longo do ensino médio, em conformidade com os manuais didáticos e/ou seleção de textos pelos professores, é possível acertar às questões de Literatura, pois os comandos das questões, na maioria das vezes, remetem aos aspectos temáticos do texto literário. E as questões se limitam a leitura e interpretação dos fragmentos dos textos disponibilizados no exame.

A pergunta da pesquisa, afinal onde está a Literatura no exame nacional do ensino médio, carece de discussões mais amplas, pois o que se constatou é que a literatura nesse exame está muito aquém de sua função reflexiva e de despertar a criticidade dos estudantes ao concluírem o ensino médio. A literatura desempenha um papel limitado, resumido a leitura e interpretação de

textos que poderia contemplar com o mesmo valor simbólico qualquer gênero textual da Língua Portuguesa. O que se espera ao estudar textos literários como a qualidade artística dos textos literários, os estilos dos autores, os jogos verbais ficam em segundo plano nas questões que envolvem os textos literários. Sem falar que há várias questões em que o texto é usado apenas para contextualizar a pergunta feita pelo enunciado que geralmente pede um aspecto linguístico do que foi lido.

Além disso, quando uma questão exige alguns aspectos literários, limita-se a superficialidade do conteúdo abordado, como se pode observar na questão 97 da prova do ENEM 2013:

QUESTÃO 97

TEXTO I

Andaram na praia, quando saímos, oito ou dez deles; e daí a pouco começaram a vir mais. E parece-me que vieram, este dia, à praia, quatrocentos ou quatrocentos e cinquenta. Alguns deles traziam arcos e flechas, que todos trocaram por carapuças ou por qualquer coisa que lhes davam. [...] Andavam todos tão bem-dispostos, tão bem feitos e galantes com suas tinturas que muito agradavam.

CASTRO, B. A carta de Pero Vaz de Caminha. Porto Alegre: L&PM, 1996 (fragmento).

TEXTO II



PORTINARI, C. O descobrimento do Brasil. 1938. Óleo sobre tela, 100 x 100 cm.
Disponível em: <www.portinari.org.br>. Acesso em: 12 jun. 2013.

Portencentos ao patrimônio cultural brasileiro, a carta de Pero Vaz de Caminha e a obra de Portinari retratam a chegada dos portugueses ao Brasil. Da leitura dos textos, constata-se que

- A a carta de Pero Vaz de Caminha representa uma das primeiras manifestações artísticas dos portugueses em terras brasileiras e preocupa-se apenas com a estética literária.
- B a tela de Portinari retrata indígenas nus com corpos pintados, cuja grande significação é a afirmação da arte acadêmica brasileira e a contestação de uma linguagem moderna.
- C a carta, como testemunho histórico-político, mostra o olhar do colonizador sobre a gente da terra, e a pintura destaca, em primeiro plano, a inquietação dos nativos.**
- D as duas produções, embora usem linguagens diferentes — verbal e não verbal —, cumprem a mesma função social e artística.
- E a pintura e a carta de Caminha são manifestações de grupos étnicos diferentes, produzidas em um mesmo momento histórico, retratando a colonização.

Figura 1 - ENEM 2013 - Acervo da pesquisa

Nesta questão, texto e pintura se unem pelo seu elemento em comum: a temática da chegada dos navios portugueses ao Brasil sob o ponto de vista dos colonizadores e dos povos nativos, respectivamente. Apesar de haver o texto literário na questão, ele não é o foco, já que a questão pede uma interpretação sobre elementos culturais de ambas as linguagens artísticas. A questão poderia explorar os recursos expressivos do texto do século XVI, sobre o que se considerava literário naquela época, mas terminou por privilegiar o lugar-comum da carta de Caminha como testemunho de uma época.

Outra questão que chamou atenção das pesquisadoras foi a de número 133 também da edição de 2013.

QUESTÃO 133

Lusofonia

rapariga: s.f., fem. de rapaz; mulher nova; moça; menina; (Brasil), meretriz.

Escrevo um poema sobre a rapariga que está sentada no café, em frente da chavena de café, enquanto alisa os cabelos com a mão. Mas não posso escrever este poema sobre essa rapariga porque, no Brasil, a palavra rapariga não quer dizer o que ela diz em português. Então, terei de escrever a mulher nova do café, a jovem do café, a menina do café, para que a reputação da pobre rapariga que alisa os cabelos com a mão, num café de Lisboa, não fique estragada para sempre quando este poema atravessar o atlântico para desembarcar no rio de Janeiro. E isto tudo sem pensar em África, porque aí lá terei de escrever sobre a moça do café, para evitar o tom demasiado continental da rapariga, que é uma palavra que já me está a pôr com dores de cabeça até porque, no fundo, a única coisa que eu queria era escrever um poema sobre a rapariga do café. A solução, então, é mudar de café, e limitar-me a escrever um poema sobre aquele café onde nenhuma rapariga se pode sentar à mesa porque só servem café ao balcão.

JÚDICE, N. *Matéria de Poema*. Lisboa: D. Quixote, 2009.

O texto traz em relevo as funções metalinguística e poética. Seu caráter metalinguístico justifica-se pela

- A discussão da dificuldade de se fazer arte inovadora no mundo contemporâneo.
- B defesa do movimento artístico da pós-modernidade, típico do século XX.
- C abordagem de temas do cotidiano, em que a arte se volta para assuntos rotineiros.
- D** tematização do fazer artístico, pela discussão do ato de construção da própria obra.
- E valorização do efeito de estranhamento causado no público, o que faz a obra ser reconhecida.

Figura 2 - ENEM 2013 - Acervo da pesquisa

Esta questão apresenta um texto da literatura estrangeira, de um poeta lusófono, em que poderia ter sido explorado os recursos literários no estilo do autor Nuno Lódice, mas o texto literário termina como pretexto para questionar os estudantes sobre o reconhecimento das funções da linguagem, especificamente a função metalinguística.

A questão 99, também da edição de 2013, o comando da questão pontua o seguinte: “Coerente com a proposta parnasiana de cuidado formal e racionalidade na condução temática, o soneto de Raimundo Correia reflete sobre a forma como as emoções do indivíduo são julgadas em sociedade. Na concepção do eu lírico, esse julgamento revela que”, conforme figura 3.

QUESTÃO 99

Mal secreto

Se a cólera que espuma, a dor que mora
N'alma, e destrói cada ilusão que nasce,
Tudo o que punge, tudo o que devora
O coração, no rosto se estampasse;

Se se pudesse, o espírito que chora,
Ver através da máscara da face,
Quanta gente, talvez, que inveja agora
Nos causa, então piedade nos causasse!

Quanta gente que ri, talvez, consigo
Guarda um atroz, recôndito inimigo,
Como invisível chaga cancerosa!

Quanta gente que ri, talvez existe,
Cujá ventura única consiste
Em parecer aos outros venturosa!

CORREIA, R. In: PATRIOTA, M. *Para compreender Raimundo Correia*. Brasília: Alhambra, 1995.

Coerente com a proposta parnasiana de cuidado formal e racionalidade na condução temática, o soneto de Raimundo Correia reflete sobre a forma como as emoções do indivíduo são julgadas em sociedade. Na concepção do eu lírico, esse julgamento revela que

- A** a necessidade de ser socialmente aceito leva o indivíduo a agir de forma dissimulada.
- B o sofrimento íntimo torna-se mais ameno quando compartilhado por um grupo social.
- C a capacidade de perdoar e aceitar as diferenças neutraliza o sentimento de inveja.
- D o instinto de solidariedade conduz o indivíduo a apiedar-se do próximo.
- E a transfiguração da angústia em alegria é um artifício nocivo ao convívio social.

Figura 3 - ENEM 2013 - Acervo da pesquisa

Essa é uma questão interessante, pois exige não só a leitura do texto poético parnasiano como demanda a identificação dos sentimentos do eu lírico. Sabendo que os poetas parnasianos tinham um grande rigor artístico com as escolhas lexicais, sabe-se que a interpretação de poemas parnasianos demanda uma atenção mais cuidadosa dos estudantes. A questão sobre a poesia de Nuno Lódice poderia ter percorrido esse mesmo caminho, explorando o exercício da metalinguagem.

Conclusão

A pesquisa investigou e compreendeu a estrutura da prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio no tocante às questões que envolvem o ensino de Literatura entre os anos de 2013 – 2018.

A partir desse objetivo foi possível catalogar em tabelas as obras literárias, os autores e os gêneros literários explorados no exame. Observou-se que os autores e as obras dos séculos XX e XXI têm primazia nas questões em detrimento dos autores e obras literárias dos séculos anteriores. As obras selecionadas no exame percorrem tanto o caminho dos clássicos da literatura como também percorrem o caminho dos autores contemporâneos sugerindo um percurso para os jovens leitores do ensino médio preocupados com a formação literária exigida nessa prova.

Dessa forma, com base nos resultados, constatou-se que o ENEM não exige conhecimentos prévios aprofundados dos estudantes no tocante ao ensino de Literatura como pôde ser visto na discussão dos resultados de algumas das questões que abordaram as obras literárias, fator que negligencia a importância da formação de leitores literários. E como desdobramento da pesquisa, tem-se os dados coletados das segundas aplicações de cada ano pesquisado que ainda carecem análise e discussões.

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 1999.

_____. *Linguagens, códigos e suas tecnologias* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2020

_____. *Histórico do ENEM*. INEP, outubro de 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enem/historico>. Acesso em: 4 de agosto de 2020.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, W. R. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

FISCHER, L.A.; LUFT, G. et. All. A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Nonada*, v. 18, p.111-126, 2012. Disponível em: <https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=nonada&page=article&op=view&path%5B%5D=568>. Acesso em: 04 mar. 2020.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

GODOY, Arlida S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. 25/10/2019

JOUBE. V. *Por que estudar literatura?* Tradução: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

QUEM criou o ENEM? *Stoodi*, julho de 2020. Disponível em: <https://www.stoodi.com.br/blog/enem/quem-criou-o-enem/>. Acesso em: 4 de agosto de 2020.

TERRA, E. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

ZILBERMAN, Regina. *A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa*. In BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luiza e ZILBERMAN, Regina. *Crítica do tempo presente*. Porto Alegre: IEL; Nova Prova, 2005.

_____. *Letramento Literário e Livro Didático, uma Difusão da Literatura pela Escola*. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS et. al. (orgs.). *Literatura e Letramento: Espaços, Suportes e Interfaces – O Jogo do Livro*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2003.

VITORIANO, Helciclever Barros da Silva; TATAGIBA, Alessandro Borges; DA MATA, Anderson Luís Nunes. A literatura e o letramento literário no ENEM: contribuições para o debate no ensino médio. *Travessias*, Cascavel, v. 10, n. 1, p. 368-397, jul. 2016. ISSN 1982-5935. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/12720>. Acesso em: 03 mar. 2020.

Extravasamentos da feminilidade subversiva: corpo e erotismo em A casa dos budas ditosos, de João Ubaldo Ribeiro

Prof. Ms. Silvio Tony De Oliveira
Prof. Dr. Hermano De França Rodrigues

RESUMO

Ao longo dos séculos, a histeria se mostrou enigmática e resistente ao conhecimento científico. Desde os egípcios, mas, principalmente, nas culturas greco-romana, a hystera, como era conhecida inicialmente, sempre esteve imbricada com a sexualidade feminina, muito embora alguns de seus sintomas não apresentassem relações diretas com tal diagnóstico. Todavia, diante dos olhares perplexos de nomes da medicina clássica, como Hipócrates, esse fenômeno resistia a uma padronização ou suas formas de encenar as insatisfações femininas. No período do medievo, a igreja é incumbida do papel da medicina e, fazendo uso do discurso da salvação, considera os fenômenos históricos como arquiteturas demoníacas erguidas sobre os pilares de uma sexualidade pecaminosa. Chegado o século XIX, Sigmund Schlomo Freud (1856-1939), através de suas pacientes, estreita os laços entre o fenômeno de conversão e a feminilidade. O médico vienense também se confronta com a irregularidade ou multiplicidades de manifestações sintomáticas, porém propõe a etiologia de tais manifestações a partir da história edípica de cada paciente. Logo, por meio da interface Literatura e Psicanálise, mediada pela revisão bibliográfica psicanalítica sobre a histeria feminina, o escopo desta pesquisa é refletir acerca da arquitetura da feminilidade da personagem CLB, na obra A casa dos budas ditosos (1999), de João Ubaldo Ribeiro. a partir dos enlaces entre histeria e erotismo presentes na estruturação psíquica da referida personagem.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Psicanálise; A casa dos budas ditosos; Histeria; Pesquisa

1 Introdução

No decorrer dos séculos, a feminilidade¹ tem se mostrado como algo a ser estudado de acordo com o contexto histórico em que está inserido. O conceito de feminino, nas sociedades clássicas, por exemplo, apresenta distorções latentes em relação às visões sobre os estereótipos femininos do medievo, da renascença, entre outros momentos históricos. Assim, é bem verdade que, ser mulher no século XIX, não é o mesmo que ser mulher nos dias atuais. Cada sociedade impôs seu modelo ideal de feminino, de acordo com suas necessidades e em consonância com os parâmetros do patriarcado vigente. Nos mais variados contextos sócio-históricos, a histeria esteve amalgamada à imagem do feminino. Nessa perspectiva, o fenômeno histórico esteve imbricado à sexualidade feminina e, na visão da medicina, até meados do século XIX, com o advento da psicanálise, o antídoto para esse mal do útero, como foi denominado desde as culturas greco-romana até o período oitocentista, era ato sexual. O pênis era o remédio recomendado na profilaxia desse fenômeno, visão, essa, que perdurou por vários séculos.

¹ A terminologia aqui empregada difere do termo feminismo ou movimento feminista. Feminilidade é o termo psicanalítico para se referir aos conjuntos de pulsões orais, anais, genitais, normalmente com tendência passiva e aspectos socioculturais que referenciam o conceito de feminino.

Entretanto, contrariamente à propagação de seu possível antídoto, a histeria se mostrou insinuante nos mais diversos cenários sociais. As múltiplas manifestações somáticas se configuraram de diversas formas, nos mais variados contextos culturais. Essa inconstância, ou melhor, essa falta de linearidade, dos sintomas histéricos, desafiou a ciência, a religião e até filósofos. Se o feminino era amordaçado e moldado de acordo com as conveniências de cada século, a sintomatologia múltipla da histeria foi a subversão dessas amarras culturais. As histéricas de Freud não encenavam, em seus corpos, as mesmas metáforas corporais ostentadas pelas histéricas de Hipócrates, Platão ou até mesmo do Príncipe dos metódicos Sorános de Éfeso (Séc. I). Todavia, o fio condutor da sexualidade perpassa todas essas mulheres. Sendo assim, nossa pesquisa se debruça sobre a obra *A casa dos budas ditosos* (1999), de J. Ubaldo Ribeiro, na qual, vislumbramos o fenômeno histórico como aspecto constituinte da feminilidade da personagem CLB.

Após receber algumas fitas, com gravações, em que a protagonista, de 68 anos, narra suas próprias aventuras sexuais, desde a adolescência, na fazenda dos avós, o autor decide transcrever as narrativas, que culminaram na obra, as quais dividem leitores e críticos com relação à veracidade dos fatos. As fronteiras entre o ficcional e real se confundem. A compulsão de CLB em possuir inúmeros parceiros sexuais diz mais do que aventuras eróticas, mas encena uma das múltiplas faces da sintomatologia histórica: a sexualidade compulsiva e exacerbada como forma de sanar as próprias faltas e angústias. Na próxima seção, teceremos algumas reflexões teóricas acerca das relações entre sexualidade e histeria.

2 Histeria e sexualidade: fronteiras entre *Eros* e *Thanatos*

Como dito, anteriormente, a histeria se caracteriza como um fenômeno que não se manifesta a partir de uma regularidade de sintomas. Essa dificuldade de padronizar essas manifestações desafiaram a ciência, ao longo dos séculos. A racionalização não conseguiu, de forma satisfatória, conceituar a *Hystera*² de forma fixa e pragmática. Essa constante necessidade, até certo ponto, compulsória, que o homem apresentou historicamente, de definir plausivelmente a histeria, segundo Israel (1995), é vista como mais uma tentativa de moldar, reduzir o feminino a um conjunto ou modelo fechado.

Essa posição da autora nos auxilia nas reflexões no que diz respeito ao posicionamento da ciência, ao longo dos séculos, sobre a etiologia da histeria ligada ao útero como forma de minimizar o caráter enigmático do fenômeno, mas, também, como forma de não reconhecer a

² O mesmo que matriz na cultura helênica.

fragilidade de um corpo científico, dominado por homens, que se mostra confuso e ineficiente em descobrir a origem de toda uma gama de sintomas até então restrita ao feminino. Aceitar a incapacidade de desvendar as brumas da histeria seria, de certa forma, ascender o feminino acima dos homens.

Em *Estudos sobre Histeria* (1895), Freud discorre sobre suas primeiras postulações com relação aos fenômenos histéricos vivenciados através de suas pacientes em Viena. Além das variações sintomáticas que estavam entre estrabismos, desmaios, delírios, afonia, cegueiras, paralisias motoras entre outras, o psicanalista vienense observa, através da hipnose e depois por meio do método da associação livre, que todos esses fenômenos apresentavam uma ligação com alguma experiência ou fantasia de caráter ou conteúdo erótico, normalmente relacionadas com as figuras parentais.

Ana O. foi um dos casos que Freud descreveu nessa obra de 1895. Inicialmente, o psicanalista concebe a jovem de vinte e poucos anos como possuidora de uma grande capacidade intelectual e beleza, contudo criada em uma família de costumes puritanos, Ana O. apresentava uma indiferença a sua vida sexual. O quadro veio a se agravar, outros sintomas como delírios e paralisias dos membros começaram a surgir, após a doença do pai e o impedimento da filha de continuar com os cuidados prestados. Seguindo Freud, com a análise do caso, afirma que, ao se colocar como cuidadora do pai, Ana O. ocupava, assim, o lugar e o papel da mãe, com a qual já apresentava um relacionamento conflituoso. Era pela doença, que Ana O. poderia ter o pai e se tornar aquela que ele desejava.

Entretanto, a histeria e o erótico não estabelecem suas imbricações apenas no âmbito dos sintomas de conversão simbolizados ou manifestados no corpo. Durante a relação médico/paciente, Freud observou o desenvolvimento do fenômeno de transferência no qual a paciente transfere, inconscientemente, para a figura do médico, toda a pulsão erótica recalcada. Sobre isso, afirma-nos Freud:

O fato do surgimento da transferência em sua forma cruamente sexual, quer afetuosa quer hostil, em qualquer tratamento de uma neurose, embora isso não seja nem desejado nem induzido pelo médico ou pela paciente, sempre me pareceu a prova mais irrefutável de que a fonte das forças impulsionadoras da neurose está na vida sexual... Quanto a mim, esse continuou sendo o argumento decisivo, além dos achados mais específicos do trabalho analítico. (FREUD *Apud* BRITTON, 2012, pag. 40)

A psicanálise se desenvolveu como ciência e, com isso, autores pós-freudianos se debruçaram sobre os fusionamentos entre histeria e os pressupostos psicanalíticos. A histérica se apresenta como uma eterna insatisfeita não apenas nas relações com os outros, mas em relação

ao próprio *self*.³ Essa insatisfação é levada também ao âmbito de uma sexualidade que se apresenta nebulosa e conflituosa, pois pode se dividir, ao mesmo tempo, entre um erotismo exacerbado e um rechaço do mesmo.

A leitura de Nasio (1991), sobre a neurose histérica e sua sexualidade, mostra-se bem esclarecedora. De acordo com o autor, a sintomatologia histérica apresentaria duas vertentes de conversão que não se excluem, mas que uma se mostra mais latente na subjetividade do sujeito em relação a outra. Uma seria a conversão global que estaria ligada ao corpo todo, ou seja, essa manteria influência sobre a sexualidade/erotismo do indivíduo sobre seu corpo. Outra vertente seria a conversão restrita a uma parte do corpo logo um sintoma que se instala em locais mais específicos.

Ambas conversões teriam, em sua etiologia, uma angústia arcaica que levaria o histérico a uma dupla conversão e expressão dessas insatisfações inconscientes. Nossa pesquisa apenas se debruçará sobre a conversão global, logo o erotismo do corpo, algo que, em alguns casos pode suscitar em um sujeito estigmatizado por um paradoxo, por vezes, inconciliável na sua vida sexual: uma erotização do corpo como um todo e uma certa resistência à erotização das zonas genitais. Entretanto, um esclarecimento se faz necessário, em nosso entendimento, sendo assim, deixemos que o próprio Nasio tome a palavra:

Deixemos claro, desde logo, que a inibição genital de que falamos se traduz na vida sexual do histérico, não, como se poderia supor, por uma indiferença perante a sexualidade, porém, na maioria das vezes, por uma aversão, um verdadeiro nojo de qualquer contato carnal. A inibição sexual histérica não significa retraimento, mas movimento ativo de rechaço. (NASIO, 1991, p. 44).

Ao contrário do que se pensa, no senso comum, a sexualidade humana não se restringe ao contato ou relação sexual através da cópula entre os órgãos genitais. E, com muita perspicácia, o histérico sabe discernir esse equívoco. A necessidade de vivenciar o erótico está latente nas múltiplas pulsões, que erotizam as diversas regiões do corpo. A sexualidade é vivenciada, sim, através de um corpo, que encena as mais variadas formas de sedução. *Eros* habita o corpo histérico. Essa é a principal arma na arte de seduzir o outro. Assim, o que ocorre é um rechaço das pulsões ligadas a região genital. Algo que acarretaria em dificuldades de obtenção de prazer através das genitálias, aqui jaz *Thanatos*.

Sobretudo, não se torna uma regra única e infalível que o sujeito apresente todos os sintomas histéricos de forma regular e homogênea. Aliás, essa foi a tentativa de Jean Martin Charcot e seus primeiros estudos na Salpêtrière.⁴ As conversões sintomáticas estão imbricadas

³ Conceito de cunho Winnicottiano que se refere às imagens psíquicas do sujeito sobre o próprio ego.

⁴ O hospital salpêtrière se tornou referência mundial nos estudos neuro/psiquiátricos principalmente a partir dos estudos iniciados por Charcot em 1862.

com a história edípica e a subjetividade psíquica do indivíduo, ou seja, podemos vislumbrar sujeitos que podem apresentar um transbordamento libidinal em sua vida sexual, sem apresentar alterações nas pulsões genitais. Logo, “é deste mundo sexual infantil, deste mundo inconsciente, desta realidade psíquica, que brotarão os sintomas psicopatológicos e no qual terá que transcorrer a genuína investigação psicanalítica.” (MAYER, 1989, pag. 24)

Obviamente, como nossa personagem, do *corpus*, é feminino, doravante, iremos nos ater a sexualidade da mulher, na perspectiva psicanalítica da histeria feminina. Porém, ressaltamos a possibilidade da existência dos sintomas histéricos no masculino. Israel (1995) afirma que a histeria feminina é caracterizada, primeiramente, por uma insatisfação consigo mesma. Apesar de possuir uma capacidade de sedução bastante significativa, a histérica se utiliza desses mecanismos eróticos e de conquista para realizar um engodo das lacunas presentes no seu ego, lacunas essas que são originárias dos períodos arcaicos edípicos de tenra idade.

Desta maneira, a neurótica busca uma perfeição, no Outro, que seria “as muletas” para lidar com sua própria falta. Mas que falta seria essa? Para responder a essa questão recorreremos às contribuições da referida autora, mas, principalmente, aos primeiros relatos de Freud com as histéricas, pois “a mulher, diz Freud, é desprovida do pênis. É esse o motivo do sofrimento das neuróticas, o *penisneid*, a inveja do pênis. (ISRAEL, 1995, pag. 106)

Tanto Nasio (1991) como Israel (1995) comungam da ideia de que a histérica sofre por suas fantasias arcaicas, com a figura materna, supostamente fálica, ou, como o próprio Nasio prefere se referir, mãe-falo, que culminam em sentimentos de desilusão e ódio. Ao reconhecer no sexo oposto a presença do pênis/falo, a garotinha reconhece-se como (*des*) aparelhada daquilo que seria a fonte vigorosa de seu poder. A figura materna, também descoberta como não possuidora do falo, algo que gera o sentimento de engodo na criança, é concebida, pela menina, como a culpada de não lhe ter algo parecido com aquilo que o menino ostenta e lhe garante força e o faz se sentir poderoso.

Com relação a esse dilema do Édipo feminino, Freud em *Feminilidade* (1932) utiliza o termo inveja do pênis para nomear tal conflito. Em outro texto intitulado *Édipo*, Nasio (2007) discorda de Freud no tocante a utilização desse termo. Para ele, o termo angústia é mais adequado no complexo de castração do menino, pois esse, sim, tem algo a perder, ou seja, o falo, e a apreensão da perda da fonte de seu poder resultaria em angústia. A menina apresenta, segundo o autor, uma dor de ser enganada pela mãe-falo, que não possui o falo, e não lhe deu um igual. A menina passa por período de desolação, no qual a dor da ausência de algo, que lhe oferte uma identificação, é inevitável. Desde os primórdios, o feminino se confronta com o vazio e o continente obscuro que lhe caracteriza e que surpreendeu Freud.

Através da sensualidade, que lhe é intrínseca, a histérica busca, através de suas formas de sedução tanto corporais: sorriso, olhar, formas de andar, entonação de voz ou como adereços: roupas, maquiagens, penteados, a obtenção de um Outro que consegue se transformar metaforicamente em seu falo, adequando-se, assim, momentaneamente, aos contornos da falta, que se encontra nos pilares da *Hysteria*.

Assim, o feminino, movido por *Eros e Thanatos* amalgamados e metaforizados na histeria, faz uso de um conjunto de atributos e fatores, com a finalidade de encenar, para seu público/prestadores, um ser perfeito, seguro de si e, acima de tudo, detentor de uma capacidade sedutora formidável, mas, que, na realidade, possui uma imagem autodepreciativa e insatisfeita. Vale salientarmos que não dimensionamos a histeria apenas em suas circunscrições patológicas, como professa a ciência, durante séculos. Associarmos *Thanatos* na constituição histórica diz respeito a busca incansável, que o mesmo impõe ao indivíduo, por caminhos tortuosos, pois todos são fadados ao fracasso, na tentativa de lidar com a tormenta da falta fálica.

Ao que nos parece, se pensarmos em uma relação entre sexualidade histórica e as estruturas do funcionamento psíquico, podemos observar um ego, que desde os primórdios da fase fálica, em uma perspectiva freudiana de formação do Eu, confronta-se com algumas problemáticas. Obviamente, a culpa e a angústia, diante do amor inatingível, direcionado às figuras parentais, leva o ego a se acarear com uma dualidade sentimental contraditória que culmina em conduzir o sujeito à ambivalência de amar e odiar o (s) mesmo (s) objeto (s) como bem afirma Nasio (2007). Sendo assim, esse conflito existente no *Eu* se tenciona com um superego tirânico que impõe ao *Ego* a depreciação a si próprio como forma de reparação ou fustigação pelos desejos fomentados e direcionados às figuras parentais em outrora.

A outra questão seria a problemática identificatória peculiar da histérica. Freud (1921) acentua o caráter da identificação do ego, que apresenta uma relação de identificação com outro ego considerado ideal, copiando, assim, os traços que o constituem. Traços esses que podem ser características comportamentais ou sintomas. De acordo com Mayer (1989), durante a trajetória edípica, a menina faz uma travessia nebulosa entre os édipos negativo e positivo na qual a relação com esses pais e suas funções simbólicas se tornam conflituosas.

O ego da menina apresenta dificuldades em reconhecer e assimilar as características desses Outros. Os significantes materno e paterno não são internalizados de forma satisfatória e isso acarreta inclusive problemas de identificação do Eu na sexualidade. Segundo Mayer (1989), essa problemática identificatória acarreta, no sujeito, um reencontro com o desejo incestuoso, a cada relação sexual, como um *Déjà vu* das cenas edípicas primitivas, diferenciando, assim, as relações sexuais genitais de suas relações amorosas. Conforme discutido, os objetos sexuais, da

histórica adulta, encenam suas fantasias primeiras e em cada objeto busca obter novamente a possibilidade, fadada ao fracasso, de obter o falo que lhe foi negado em ambos períodos do Édipo. A seguir, discorreremos acerca da sexualidade da personagem CDL e como se arquitetura a problemática da histeria em suas aventuras sexuais.

3 (Des)amparo e prazer na angústia histérica: luxúria de corpos arquiteturas de feminilidades:

Transgressiva, subversiva, esses são apenas alguns adjetivos, que, de forma bem limitada, podem caracterizar a personagem CLB. A senhora de 68 anos, segundo a própria, apresenta-nos um arquétipo de feminino que vai de encontro com os paradigmas patriarcais vigentes e cristalizados a séculos no mundo ocidental. Uma mulher que, acima de qualquer coisa, rechaça o modelo submisso de mulher e ascende o erotismo feminino acima de *tabus* religiosos, culturais e morais.

A protagonista tem sua origem em um berço familiar, por muito, contraditório em suas práticas e ideais. Criada no seio de uma família de crença católica fervorosa, teve rígida educação na companhia dos avós e pais. Entretanto, a estruturação familiar se apresentava em ruínas com relações de traição da mãe em relação ao pai e por abusos sexuais que a personagem, quando criança, sofria do seu tio. Assim, nesse contexto, ergue-se um modelo de mulher que vivenciando sua sexualidade, vai de encontro aos valores sócias inquestionáveis, e ao fazê-lo, denuncia as estruturas morais deterioradas e hipócritas quanto ao sexo.

Antes de analisarmos as aventuras sexuais da personagem, é mister refletirmos acerca do ego da personagem e suas vicissitudes. CLB faz referência constante, em sua fala, à uma amiga que atende pelo nome de Norma Lúcia. A protagonista encontra nessa amiga sua companhia nas aventuras eróticas que vivencia no estado da Bahia. Vejamos como CLB se reporta a referida personagem:

Mas nunca cheguei a ser como Norminha. Ela era diferente, era realmente completa, sempre tive uma certa inveja dela. Inveja sadia, eu não queria tirar o que ela tinha, queria somente ter também o que ela tinha, ou melhor, ser como ela era. Uma inveja a favor de admiração (...) (RIBEIRO, 1999, p.51)

CDL, durante seu depoimento biográfico, deixa latente essa identificação marcante com Norminha, como ela mesma chama. Norma Lúcia, é retratada como uma mulher sensual, possuidora de uma habilidade sedutora sem igual. Segundo a narrativa, os homens da cidade se mostravam extremamente atraídos e galanteadores para com a referida personagem. Esta, por sua vez, tinha o poder de conquistar o homem que desejasse.

A feminilidade de Norminha é o modelo de identificação para o ego de CDL que, muito provavelmente, fragilizado no tocante ao processo de identificação com a feminilidade materna, encontra nesse Outro sua referência do que é ser mulher. A feminilidade de Norma Lúcia se transforma no sintoma, no traço do Eu que CDL faz uso para dar contornos a sua própria sexualidade. “A este respeito, Freud postula que “a identificação por meio do sintoma tornou-se assim o sinal de um ponto de coincidência entre os dois egos (...). (GORI, 2007, p.69). Sobre o processo de identificação na histeria, assim se posiciona Israel:

Se a histórica se volta para as mulheres é porque ela tem uma pergunta a lhes fazer, pergunta que ela própria não pode responder. Ligar-se a uma mulher como um modelo ideal não pressupõe um desejo preciso para essa mulher, mas a esperança de um dia saber viver como ela. (ISRAEL, 1995, p. 109)

É indispensável refletirmos acerca daquilo que, ao longo dos séculos, trouxe uma fama não muito admirada a histórica: sua sensualidade. A mulher histórica, na busca de sua própria identificação, encena as múltiplas faces do feminino. Talvez não exista aforisma lacaniano melhor para definir a histórica do que “A mulher não existe”. Verdade! Não existe o conjunto definido. A histeria permite que o indivíduo encene variados papéis, variadas formas de um feminino, que exala erotismo, como na cena em que retrata a sedução da protagonista durante a conquista do seu professor universitário: “E Então eu joguei tudo em cima dele, cada detalhe do vestido, do decote abotoado descuidadosamente, das sobrancelhas, da boca, dos ombros, do pescoço, dos joelhos, dos pés, dos quadris, das pernas, eu sabia, eu sabia tudo.” (RIBEIRO, 1999 p.70). Aqui, o significante da inocente mocinha estudante, mas sedutora, dá os contornos da feminilidade de CBL. Entretanto, lembremo-nos: é no Outro que a histórica busca a confirmação de si mesma. E ainda sobre seu amante ela afirma: “ele preenchia as condições objetivas e emocionais, pronto, falava à minha neurose. (RIBEIRO, 1999 p.62).

A histeria é um fenômeno, que por ser constituída por múltiplos sintomas, apresenta-se conflitante diante de uma categorização científica que busca normatizar suas várias manifestações. O transbordamento libidinal se exterioriza, como sintoma de conversão, tão quanto as afonias, estrabismos, paralisias, desmaios encenados pelas múltiplas mulheres, ao longo dos séculos, como forma de ostentar uma feminilidade, que se confronta com a estrutura patriarcal vigente nesses contextos sócio-históricos. Não é à toa que, para Kehl (2017), a histeria se apresenta ora como um refúgio, ora como uma forma de subversão de valores, que aprisionam a mulher em um estereótipo de feminilidade que atende a manutenção da ordem patriarcal.

Sendo assim, além de encenar uma falta, uma angústia fálica, normalmente gerada no período edípico, a histeria transpõe as delimitações de uma patologia e se condiciona como umas das múltiplas facetas da feminilidade. Na personagem, do *corpus*, essa realidade não se distancia

desse panorama: CLB ao mesmo tempo que narra suas aventuras sexuais, denuncia a hipocrisia com o qual a sexualidade é vista pela sociedade patriarcal. O desejo erótico da personagem, assim, configura-se como uma reação diante de um conceito de sexualidade ligado à heteronormatividade, ao prazer masculino e ao sexo como procriação.

As cenas a seguir denotam um feminino histérico que, através de seus extravasamentos libidinais, confronta e questiona valores cristalizados do patriarcado: a família, a religião e a relação sexual heteronormativa. O fragmento a seguir descreve uma relação sexual da personagem com seu irmão consanguíneo, ou seja, a consumação do incesto. Vejamos como se desenvolve a narrativa:

Fiz isso muito (...) eu e uma amiga, por exemplo, curtimos intensissimamente uma noite que passamos com meu irmão Rodolfo e na qual, entre outras coisas, ficamos ambas de rabo para cima, para ele nos penetrar alternadamente. E Rodolfo era Rodolfo, fodeu as duas a noite inteira em todos os buracos e fez questão de não ser grosseiro e esporrou também nas duas. (RIBEIRO, 1999 p.115)

A bissexualidade é algo bastante marcante na estrutura histórica. Os conflitos arcaicos identificatórios, vivenciados no período edípico, ressurgem, ou melhor, continuam a serem manifestados na sexualidade adulta. As funções materna e paterna, as quais são para o sujeito suas referências de feminilidade e masculinidade, encontram-se, digamos, fragilizadas. Assim como afirma Freud (1905) que a pulsão não é definida pelo objeto, o histérico apresenta uma propensão a viver uma conflituosa identificação quanto a sua própria sexualidade, podendo direcionar sua pulsão erótica para uma bissexualidade.

Outro aspecto é a interdição ao incesto que não se efetivou. Costa (2010) ao fazer referência à teoria lacaniana sobre o Édipo, afirma que a Lei paterna representa, além da inserção do sujeito no campo do simbólico, ou seja, da linguagem, também se configura como a inserção do sujeito na Lei do interdito do incesto. Todavia, ao que nos parece, essa lei, também chamada de Nome do pai, não se efetivou de forma satisfatória para a personagem, principalmente, pela fragilidade como o pai real é descrito na narrativa. O significante, aqui utilizado por CDL, para contornar sua falta, é o de ser a amante ou mulher do irmão. Na sequência, a cena a seguir metaforiza o confronto entre o sagrado e o profano. Acompanhemos:

Eu adorava quando podia ir como mulher de padre Pat, porque ele era excelente marido e companheiro (...) ele ensinava as coisas mais escabrosas, fazendo as caras mais inacreditáveis, e eu ali, batalhando pelo Oscar de coadjuvante, aprendi muito com ele também. Às vezes ficava sentada com a boca junto ao pau dele, assistindo transportada a ele bater uma punheta para, na hora de gozar, dirigir o jato à minha boca aberta. (RIBEIRO, 1999, p. 108)

Obviamente, o deslocamento feminino aqui utilizado por CDL é para a mulher profana que seduz aquele que seria, supostamente, o representante do sagrado através daquilo que o sagrado

mais ostenta como virtude: a inocência/pureza. CDL se apresenta como aquela que não possui todas as habilidades eróticas e se coloca como a aprendiz do parceiro. Aquela que deveria ser iniciada. Torna-se redundante afirmar que, mais uma vez, sua sexualidade aflorada se apresenta como questionadora do patriarcado através de um dos seus pilares: a igreja.

Por fim, muitas passagens poderiam ser utilizadas para comprovar a sexualidade histórica da personagem, como forma de questionamento das ideias do patriarcado, com relação ao sexo. Obstante, ao que nos parece, todas se mostram, digamos, insuficientes para representar tal viés em sua plenitude. Contudo, uma curta, porém bastante significativa passagem nos direciona no Norte que ansiamos: “A redução é a seguinte, sabe o que é a vida? É foder. A vida é foder. “O meu enunciado é fruto de muita vivência e processamento dessa vivência. A vida é foder, em última análise.” (RIBEIRO, 1999, p. 140). Assim foder é a forma de dar sustentação as suas angústias e suas dores. Foder é o sintoma que possibilita, através da conquista o do retalhamento do corpo do Outro, a jovialidade e as ferramentas que dão forma e principalmente sustentação psíquica à CDL.

A referida personagem, em nada se diferencia, quanto a busca de significantes que ocupam, mesmo que momentaneamente, os vazios angustiosos da alma, de outras personagens femininas da literatura. Assim como CLB, Leticia Fernandez protagonista de *Cem homens em um ano* (2004), de Nadia Lapa busca em seus parceiros sexuais uma forma de identificação de sua feminilidade. Algo que se mostra recorrente em históricas clássicas da literatura canônica como Emma, de *Madame Bovary* (1857) e Aurélia, de *Senhora* (1875). Kehl (2017) se posiciona de forma contundente ao vislumbrar através do enigmatismo da feminilidade e suas variantes um deslocamento inerente à sexualidade da mulher que ao fazê-los não se permite ser apenas CDL, Leticia, Emma ou Aurélia, mas um Ser capaz de se deslocar em seus múltiplos significantes.

Conclusões

Através de um discurso marcado pelo erotismo, o *corpus* apresenta um arquétipo feminino que busca, na ânsia compulsiva de devorar sexualmente corpos, as sustentações tanto psíquicas como de um modelo de feminilidade. O transbordamento libidinal de CDL se insinua como seu sintoma histórico da personagem. Fato que se efetiva a partir da sua falta fálica, mas, principalmente, como forma de subversão de um modelo de feminino imposto pelo patriarcado e que é rechaçado pela personagem. Assim como outrora, a histeria se imbrica com a sexualidade da mulher a fim de dar vazão às reneгаções de uma feminilidade aprisionada, não podendo ser visto, o fenômeno de conversão, reduzido ao conceito de *pathos*. Se não vislumbramos no

discurso de CDL as manifestações psicossomáticas de outros tempos como paralisias, desmaios entre outros, isso apenas nos diz da complexidade que caracteriza a histeria quanto ao seu estudo. Algo que estigmatizou esse fenômeno por períodos seculares.

Referências

BRITTON, André. *Anna O: primeiro caso, revisitado e revisado In Freud: uma leitura atual*. Porto Alegre: Artmed Ed, 2012.

ETZLSTORFER, Hannes; NOMAIER, Peter. *Pense como Freud, aforismos selecionados e grandes questões do pai da psicologia moderna*. São Paulo, Cultrix Ed. 2017.

FREUD, S. *Três Ensaios sobre a Teoria da sexualidade* [1905]. Obras Completas. Rio de Janeiro: Delta Ed, 1958.

FREUD, SIGMUND. *Estudos sobre histeria* [1895]. Obras Completas. Rio de Janeiro: Delta Ed, 1958.

FREUD, Sigmund. *Feminilidade* [1932]. Obras Completas. Rio de Janeiro, Delta Ed. 1958

GORI, Cláudia Andrea. *Histeria feminina: a problemática identificatória*. São Paulo, Via Lettera Ed. 2007

ISRAEL, Lucien. *A histérica, o sexo, e o médico*. Tradução Celia Gambini. São Paulo, Escuta Ed, 1995.

MAYER, Hugo. *Histeria*. Porto Alegre, Artes médicas Ed, 1989.

NASIO, Juan-David. *Édipo, o complexo do qual nenhuma criança escapa*. Rio de Janeiro, Zahar Ed, 2007.

NASIO, Juan-David. *Histeria, a teoria e clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro, Zahar Ed, 1991.

RIBEIRO, João Ubaldo. *A casa dos budas ditosos*. Rio de Janeiro, Objetiva Ed. 1999.

O processo de lexicalização de verbos em interações *on-line*

Reinaldo Luiz da Silva Junior¹
Orientador: José Herbertt Neves Florencio²

RESUMO

A presente pesquisa objetiva compreender o processo de lexicalização de verbos em interações *on-line*. A língua, como muitos estudos já nos mostram, sofre mudanças e variações ao longo do tempo. Uma das mudanças mais comuns, segundo Garcia (2001), é a capacidade de uma palavra se tornar polissemica. Esse processo de lexicalização ocorre por diversos fenômenos, que são estudados nessa pesquisa. Este trabalho foi organizado em três etapas: 1) a seleção da plataforma que forneceu as amostras que compõem o corpus; 2) a seleção do material teórico e a catalogação dos verbetes de dicionários, que aqui são utilizados como fonte de pesquisa para a análise diacrônica; e 3) a análise das amostras sincronicamente, utilizando-se da metodologia qualitativa definida por Mascarenhas (2014). Fundamentam esta pesquisa as contribuições dadas por Castilho (2014), Garcia (2001), Godois e Dalpian (2010) e demais estudiosos da área. Alguns resultados são a manifestação, em algumas amostras, do processo de polissemia e suas respectivas justificativas elencadas empiricamente. Há também a ausência de lexicalização em alguns itens lexicais que compõem o corpus.

PALAVRAS-CHAVES: Lexicalização; Semântica dos verbos; Interação *on-line*; Mudança semântica.

1. Introdução

É de consenso que o termo “semântica” conquistou notoriedade e autonomia dentro da linguística com o trabalho de Bréal (1897), intitulado *Essai de sémantique* (Ensaio de semântica), entretanto compartilhamos da narrativa histórica de que o estudo do significado (termo aqui utilizado como generalização para o objeto de estudo, mesmo que com risco de equívocos) remete aos gregos. Na visão de Eugênio Coseriu (2000), o primeiro a publicar trabalhos sobre semântica foi Reisig, com sua obra “*Vorlesungen über lateinische sprachwissenschaft*” (Palestras sobre Linguística Latina), na qual se apresenta o conceito semasiologia, que seria o mesmo conceito desenvolvido por Bréal em seu trabalho. A problemática aqui não é delimitar quem foi o primeiro a iniciar pesquisas sobre essa área, até porque os meios científicos dos quais dispomos são inviáveis para essa conclusão, porém é preciso reconhecer que, mesmo que Bréal não tenha iniciado esses estudos, foi o responsável pelo surgimento e autonomia dessa área na linguística.

Um breve panorama dos estudos semânticos nos permite identificar 4 grandes momentos na disciplina. O primeiro foi dos filósofos gregos ao trabalho de Bréal (1897), com a conquista de espaço do termo semântica. O segundo momento é marcado pela forte presença do

¹ Graduando em Letras – Português pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail para contato: reinaldo.luiz.junior@gmail.com

² Doutor em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) E-mail para contato: jose.herbertt@professor.ufcg.edu.br

estruturalismo, com contribuições advindas das concepções de Saussure. A semântica formal, já bastante ligada à corrente teórica estruturalista, e a semântica lexical, bastante ligada aos dicionários, gramáticos e lexicólogos. O terceiro momento tem bastantes contribuições de Chomsky, com sua teoria cognitiva. Por fim, temos o surgimento do funcionalismo mencionado por Oliveira (1998), que teria como “frutos” as diversas semânticas presentes hoje.

Tentando fazer jus a afirmação de Oliveira, essa pesquisa se propõe a estudar e se dedicar a análises no âmbito semântico da investigação. Em vista que nossa pesquisa busca investigar a mudança de sentido que determinados itens lexicais adquirem no meio virtual, sendo característico da semântica histórica. Logo, traçamos como objetivo desse estudo descrever a variação de sentido de determinados verbos de ação em interações virtuais contemporâneas. Caracterizando claramente nosso objeto de estudo e nos delimitando a sua respectiva área, semântica. Entre noções específicas para compreender essas variações nos faremos a realizar três processos a) Compreender, em obras lexicográficas, os sentidos dos verbos de ação identificados no corpus; b) Identificar os significados sincrônicos dos verbos de ação em interações virtuais contemporâneas; c) Analisar os usos e o funcionamento dos verbos e correlacionar o significado sincrônico virtual ao diacrônico.

Adiante serão apresentados fundamentos teóricos que nortearão a avaliação dos pesquisadores diante de seu corpus, esses conceitos foram selecionados pelo pesquisados baseados em estudos dentro do que concerne a semântica histórica, sobre o corpus, ele será mais bem detalhado na seção 4. Metodologia.

2. Fundamentação Teórica

A semântica histórica ou diacrônica, trabalha com meios de estudos voltados ou para a comparação com o presente ou apenas para o registro de algo que entorne o processo histórico. Como essa pesquisa visa, explicar a mudança do sentido, ou seja, o processo de lexicalização, os meios que fundamentam este estudo serão voltados para o processo comparativo. Os princípios teóricos que vão gerir, são aqueles selecionados para melhor se enquadrar com o corpus coletado. Dentre eles: o processo de polissemia, a mudança pela predicação e evento e as causas, subdivididas em linguísticas, psicológicas, sociais e históricas.

2.1. Polissemia

Um dos conceitos presentes nos estudos linguísticos e que abarcam a semântica diacrônica é a polissemia. Segundo Tavares (2011), Aristóteles via a polissemia como uma falha na linguagem, pois representava, na visão dele, um obstáculo à clareza da linguagem.

Ainda de acordo com Tavares (2011), Bréal já via a polissemia como um fenômeno de extrema importância, pois era por meio dela que, na visão dele, desenvolve-se a inerente mudança

de sentido do léxico. Nas palavras de Roth (1998, p. 74), “Polissemia e mudança semântica são apenas as duas faces da mesma medalha: o que, para a semântica sincrônica, é a polissemia, para a semântica diacrônica, é a mudança de significado.” Ullmann (1964) também compartilhava dessa importância da polissemia para o estudo da semântica diacrônica.

Para Garcia (2001), a polissemia será a maior causa de mudança semântica. Ele a define da seguinte maneira: “[...] consiste no fato de uma determinada palavra ou expressão adquirir um novo sentido além de seu sentido original (do grego polissemia = muitas significações).” (GARCIA, 2011, p. 67). Ele também completa sua análise com seus respectivos exemplos, declarando a seguinte afirmação:

Repare-se que, em certos casos, os novos significados passaram a existir, mas a palavra conservou seu significado original, como em gato e olho, enquanto que, em outros casos, o significado original da palavra deixa de existir ou de ser usado, como em fazenda e estilo. (GARCIA, 2001, p. 68).

De acordo com a citação de Garcia, é possível que uma palavra perca seu sentido original e adquira um novo sentido, entretanto esse novo sentido e a perda do anterior devem sempre ser frutos da derivação da palavra, ou seja, independentemente da causa ou processo de mudança, a palavra deve se alterar por derivação própria. Isso diverge por exemplo da homonímia, que apresentará duas palavras que têm escrita e fonética idênticas, mas que possuem divergentes significados, porque elas são derivadas de palavras distintas. Por exemplo a palavra banco: pode-se referir ao móvel de madeira ou qualquer outro material que se possa utilizar de acento, pode-se referir à estrutura financeira, ou, em um contexto hospitalar, ao depósito de sangue ou órgãos. Correia (2000) vai questionar a existência de um elo semântico claro entre esses três sentidos para a mesma palavra, ainda que, para a autora, nem mesmo a derivação se torna uma possibilidade existente como critério dessa palavra para o conjunto de polissemia.

Castilho (2014), em seu roteiro de curso, também se detém a uma definição: “Denomina-se polissemia o fato de uma mesma palavra ter sentidos diferentes [...]” (CASTILHO, 2014, p. 9). Ele ainda se dedica a delimitar três formas que podem resultar em uma polissemia. 1) aquelas que derivam de uma mesma etimologia e que carregam seus sentidos originais, entretanto possuem contextos distintos, como é o caso de “ação”, que se encontra no contexto militar, judicial e empresarial. 2) Outras derivam de mais de uma etimologia e 3) Fruto de um assentamento por metonímia. Mas, além dessas três esplanadas por Castilho, não esqueçamos que há outras diversas formas.

A polissemia será a capacidade de uma mesma ortografia possuir mais de um significado, ainda que carreguem um sentido original, consequência da derivação. Sua compreensão mais

concreta será dada pela complementação e pela clareza de seu contexto. O exemplo utilizado, como ação, é um exemplo comum da manifestação da polissemia, tendo em vista que os três contextos são frutos de uma mesma derivação e que carregam o elo de sentido original.

2.2. Predicação e Evento

Castilho (2014) apresenta diversas maneiras em que a mudança de sentido pode se manifestar. Uma delas é por meio da “Predicação e Evento”, que consiste na mudança de sentido, seja ela na predicação ou no evento, do específico para o abstrato ou vice-versa. Um exemplo retirado de seu guia de curso nos mostra o seguinte:

“Manobrar vem de Lat manu operare “trabalhar com a mão”, e projetava, portanto, argumentos com traço inerente /concreto/, como em (a). O sentido de (b) é mais abstrato [...]a) Manobrava a enxada com vigor. b) Manobrava a opinião pública com habilidade” (CASTILHO, 2014, p. 46)

A aquisição da polissemia presente no verbo “manobrar” e a sua mudança de sentido ocorrida ao longo do tempo, refere-se ao processo de movimentar-se com as mãos, para um sentido mais abstrato e mais amplo presente em outros contextos, que pode se referir a manobrar objetos, pensamentos, pessoas etc. Percebe-se nesse exemplo, que ainda que os contextos diferenciem-se, o elo do sentido original ainda persiste, mesmo que de maneira abstrata.

Para Castilho (2014) essas mudanças também contemplam os fenômenos de “mudança ameliorativa”, por exemplo: “Substantivos de sentido negativo ou grosseiro assumem um papel predicativo, intensificando expressões de QUALIDADE, passando por uma melhoria semântica: [...] a) Este camarada é bom da peste. b) Remédio bom pra caralho!” (CASTILHO, 2014, p. 47)

Esse segundo exemplo traz o papel predicativo de adjetivo sob expressão de qualidade, positiva, o que leva ao fenômeno de “mudança ameliorativa”, saindo de um significado popular negativo e ganha o sentido positivo, especificando, ainda, um fenômeno de regência gramatical.

Seguindo o princípio de causa e efeito, é preciso analisar quais são as possíveis causas que levam ao efeito dos sentidos se alterarem. Castilho (2014) diz que Ullmann (1964) identificou quatro causas para a mudança, sendo elas: (i) causas linguísticas; (ii) causas históricas; (iii) causas sociais; (iv) causas psicológicas.

2.3. Causas Linguísticas

As causas linguísticas, explanadas por Castilho (2014), Godois e Dalpian (2010) e Oliveira (2017), vão consistir na capacidade de a mudança de significado ocorrer por meios estritamente gramaticais, especificamente, em expressões gramaticais, ou figuras de linguagem como a

metáfora/metonímia. Vamos observar alguns exemplos.

A expressão “pois não”, apresentada por Godois e Dalpian (2010) trabalha o sentido afirmativo do falante, ou seja, a disponibilidade do falante para com o seu interlocutor. O caminhar conjunto das palavras “pois” e “não” carrega, por meio de uma expressão, um novo sentido, divergente, por exemplo, da oposição da expressão “pois sim”, que representará ironia na linguagem do falante. Neste exemplo vê-se a aquisição de sentido por meio de uma expressão.

A palavra porco, que designa a uma espécie específica de animal, hoje também é utilizada para categorizar pessoas consideradas sujas ou com modos socialmente não aceitos. (GARCIA, 2001, p. 70)

Há, aí, um processo de mudança pela metáfora, uma comparação de hábitos de um animal em similaridade com comportamentos humanos, resultando em uma assimilação e posteriormente em uma categorização do indivíduo. O significado entre os dois contextos continua carregando uma linha de sentido única, que no caso é a sujeira ou comportamentos vistos de maneira negativa no coletivo social. O que se altera é a não especificidade para o animal, surgindo um novo sentido também para o humano.

“Galgo designa hoje uma raça específica de cachorro, entretanto no passado essa palavra designava não ao cachorro, mas sim sua origem em “canis gallicus “cão da Gália”. (CASTILHO, 2014, p. 44)

Nesse caso, o processo de mudança semântica se manifesta pelo processo de metonímia, consistente da capacidade da palavra que designava a única e restrita informação da origem daquele animal, pelo processo de linguagem, atrelada não mais à origem do animal, e sim ao seu pertencimento quanto espécie. A palavra não mais abarca o referente de origem, os cães que possuem origem em gallicus (Gália), e sim de conjunto único. O cão não mais é de origem, mas sim de participação. Há substituição da origem do animal por suas características próprias.

A palavra “leite”, que designa uma secreção nutritiva produzida pelas glândulas mamárias das fêmeas dos mamíferos, hoje também carrega, na linguagem popular, toda uma gama de alimentos direcionados às crianças, na expressão “Comprar o leite das crianças”. (GODOIS; DALPIAN, 2010).

Oliveira (2017, p. 50) afirma que Bréal traz também a mudança de sentido pelo contágio, que consistiria “numa frase feita constituída por duas palavras, omite-se uma delas e transfere-se o seu significado para a companheira”. Esse processo também pode ser inverso, a aquisição do

sentido com o surgimento de uma segunda palavra que irá completar o sentido da companheira. Vemos no exemplo da palavra “leite” esse processo, uma expressão em que a palavra “leite”, quando acompanhada pela palavra “crianças”, assume um sentido, que sai do tradicional, que seria especificamente a secreção nutritiva e passa a contemplar qualquer alimento destinado às crianças.

2.4. Causas psicológicas

As causas psicológicas estão intrinsecamente interligadas pelo tabu. Um fator a se considerar é a capacidade do ser humano de dar poder às palavras. Isso provocou, desde os primórdios da civilização, receio a determinadas nomenclaturas. Garcia (2001) e Oliveira (2017) vão delimitar as mudanças frutos do tabu em três subcategorias: medo, delicadeza ou decência. Vamos explicitar melhor tais categorias:

Medo: a atribuição de poder às palavras levou o homem a personificar seus medos em pronúncias verbais. Expressões bastante utilizadas da linguagem popular, geralmente idoso, dizendo “não fala isso porque senão atrai”, ou até mesmo “se dizer o nome invoca”. Essa concepção na crença do poder das palavras também levou determinados itens lexicais a perderem seus usos e ganharem novos termos para a própria designação. Um exemplo bastante comum é a palavra “diabo”, que, no grego “diabolon”, significa opositor, em decorrência do tabu do medo ao ente diabólico. As igrejas cristãs fundamentalistas usam o eufemismo “inimigo” para não haver a necessidade de pronúncia.

Delicadeza: os tabus movidos pela delicadeza são aqueles que retratam algum status social e muitas vezes se manifestam também em problemas físicos. A palavra lepra, devido ao seu status pejorativo no meio social, passa por uma perda de uso e surge o termo hanseníase, como forma de amenizar o poder do léxico. Um exemplo para os problemas físicos é a utilização do termo deficiente visual, que vem como substituição para a palavra cego. Isso se manifesta também pelo fato de a palavra cego se manifestar em determinados contextos por teor pejorativo, especialmente quando se critica alguém desastrado.

Decência: o tabu por decência está ligado às partes do corpo ou a conotações sexuais. Vagina e ânus são exemplos, frutos de uma mudança de significado e hoje também considerados termos indelicados em conversas formais. É importante ter conhecimento de que ambos os termos são adotados no meio científico, mas continuam sendo evitados no âmbito social.

2.5. Causas históricas

Muitas das mudanças de significado se dão em desenvolvimento histórico. O próprio

sentido desta pesquisa é a prova disso. Para Castilho, a velocidade das tecnologias e da sociedade no geral não são acompanhadas pela língua e pelos seus significados.

O nome do objeto maçaneta é fruto de sua fabricação possuir no início o formato semelhante ao de uma maçã, entretanto hoje temos diversos formatos para o objeto: retangular, quadrado, cilíndrico. Os formatos se alteraram, mas o nome se manteve (GOLDIS; DALPIAN, 2010).

"O termo empregado hoje a palavra carro, derivada de "carrus", que era um veículo de tração animal, hoje o significado se manifesta a qualquer veículo, em diversos formatos" (CASTILHO, 2014, p. 44) É importante observar que os modelos do automóvel não apagam sua classificação como veículo, uma van ou um fusca são modelos específicos de automóvel, mas se enquadram no significado de ser um carro.

Há, ainda, a ampliação e restrição, que são fatores históricos para determinadas mudanças. A restrição, como a nomenclatura já sugere, é destinada a algo específico, restrito àquele contexto ou a algo. O processo de restrição se faz quando uma determinada palavra passa de um significado amplo e fica restrita a algo. A ampliação é a metodologia inversa.

"[...] laranja, originalmente, o fruto da laranjeira, que passou a designar também as pessoas que permitem o uso de seu nome, em troca de recompensa financeira, seja usado em transações ilícitas." (GOLDIS; DALPIAN, 2010). Hoje este contexto de ilicitude é manifestado com frequência a pessoas que sem conhecimento participaram de atos corruptos e acabam por estar envolvidos mesmo que sem conhecimento. No Brasil, nos últimos anos, com o conhecimento do público sobre casos de corrupção, percebem-se diversos laranjas que, na verdade, eram pessoas sem nenhuma riqueza material, pelo contrário, pessoas em níveis de pobreza. Esse fenômeno é mais uma aquisição de significado, tendo em vista que os laranjas descritos por Goldis e Dalpian ainda existem.

"Lat spatium, de onde derivou Port espaço, designava restritivamente apenas o lugar em que os carros correm, expandindo seu uso para designar qualquer lugar." (CASTILHO, 2014, p. 45) e atualmente designado também para o ambiente fora do planeta Terra. Quando a ampliação de significado se manifesta não apagando o significado anterior, vemos então que todas as palavras acabam por se tornar polissêmicas.

"A palavra ministério significava originalmente o ofício de alguém, aquilo que uma pessoa devia fazer; com o tempo, há uma restrição de significado e a palavra ministério passa a indicar somente o ofício de um sacerdote ou o lugar dos ministros." (GARCIA, 2001)

Há o elo de sentido original, analisando o contexto da suprema corte, ela carrega o papel de guardar a constituição. Esse processo é essencialmente consistente de uma ação. Quando mudamos de poder e analisamos o poder executivo, os ministérios que fazem o governo com o presidente possuem a mesma função, divergente apenas por consistir essencialmente na prática de execução. Por fim, no contexto religioso, o ministério se delimita ao grupo que tem por função orar em prol de algo, ou agir em prol de alguma causa. Ou seja, antes era delimitado a qualquer ofício de ação, hoje se restringe à localidade de pessoas, que ainda carregam o sentido original de fazer algo.

“[...] verbo beber, do latim bibĕre, que se refere a engolir, ingerir um líquido qualquer. No Brasil, esse significado está bastante restrito, e tem relação quase exclusiva com o ato de ingerir bebida alcoólica” (GOLDIS e DALPIAN, 2010)

Essa restrição se manifesta em convites para festas e encontros, quando um determinado indivíduo convida um outro indivíduo para beber, é comum que ambos estão conversando sobre bebida alcóolica e não sobre um suco ou refrigerante (há exceções). Manifestações sobre festa também entram dentro desse contexto.

Pode-se analisar ainda o processo de contágio por elipse desenvolvido por Ullman (1964) e trabalhado por Oliveira (2017), as palavras bebidas alcoólicas, onde alcoólica passa por desuso e omite-se, permitindo sentido apenas para bebida, que acaba, sozinha, carregando o significado da expressão.

2.6. Causas Sociais

Temos, sob a categoria de mudança de significado por causas sociais, as mudanças ameliorativas e pejorativas. Os significados ameliorativos sugeridos por Ullmann (1964) ocorrem quando sentidos considerados pejorativos ou sentidos neutros acabam se tornando significados positivos. A mudança pejorativa segue a lógica inversa.

“A palavra vilão tinha o significado original de habitante de uma vila; devido ao preconceito que as pessoas da época tinham contra os pobres, que moravam nas vilas, a palavra vilão foi desenvolvendo, pouco a pouco, o sentido de grosseirão, malvado.” (GARCIA, 2001, p. 70).

Vemos claramente uma manifestação por questões de classes, a sociedade no geral se molda sob os costumes e bases da classe dominante, esta é a meta e o modelo a ser seguido, aqueles que a contrariam ou vão de oposição ao seu estilo de vida acabam por ser estigmatizados, devido sua influência e poder sob as classes dominantes. Essa categorização do indivíduo junto a sua origem, vila em questão, é um fator, infelizmente, recorrente.

Podemos correlacionar com um exemplo mais próximo presente no Brasil, “favelado” possui hoje um teor pejorativo, que remete a bandidagem ou a indivíduos envolvidos com tráfico. Isso se manifesta pela palavra designar os habitantes das favelas, que também sofrem discriminação e preconceito devido à falta de políticas públicas e à desigual distribuição de renda no país. É importante ressaltar também que esse sentido está passando por um processo lento de empoderamento, com o objetivo de se tornar uma bandeira política de orgulho, logo, se alcançado sucesso, poderemos observar a mudança ameliorativa.

“Outra palavra que ilustra o desenvolvimento pejorativo é vândalo, povo guerreiro que saqueou Roma durante os frequentes conflitos ocorridos na região. No Brasil, vândalo é aquele que destrói principalmente aquilo que pertence ao poder público, como praças, lixeiras, monumentos. Essa analogia se deve ao poder de destruição do povo vândalo.” (GOLDIS; DALPIAN, 2010, p. 16) .

O descontentamento da população para com o estado ou para com seus governantes sempre foi, à primeira vista, percebido com descontentamento pelas elites e detentores de poder. Para aumentar seu discurso de apropriação e invalidar reivindicações populações, levanta-se o discurso de pacificidade, ou seja, manifestações e reivindicações pacíficas, sem o uso da violência ou a depravação de ambientes públicos/privados. Quando grupos praticam esses atos, acabam por ser taxados de vândalos, tendo em vista que, assim como em Roma, partes das depravações são seguidas de saques e coleta de coisas sem a apropriação legal da legislatura vigente (o que se manifesta no direito como roubo).

[...] A palavra marechal indicava tão somente o criado das cavalaria; com o tempo, ela vai ganhando importância, até significar o posto máximo do exército.” (GARCIA, 2001, p. 72). Esse contexto se amplia especialmente em governos militares, seja em ditaduras ou governos autoritários, o título de marechal passa a carregar importância, honra e devoção. Aquele que deve ser o líder e guiar a nação para o tão sonhado futuro próspero. No ano de 2020, o país de governo ditatorial militar com maior notoriedade na política internacional se tornou a Coreia do Norte (Ou como eles se auto proclamam, república popular democrática da Coreia), é visível que termos como Grande líder, Grande irmão e principalmente Marechal são adjetivos supracitados pela população para com o seu líder.

“Uma palavra que, em determinadas situações, tem um significado ameliorativo é nojo, do latim *nausea* (nausea), enjoo. Quem nunca ouviu ou até mesmo usou a expressão: “Que nojo!” ao ver a beleza ou os modos graciosos de uma criança?” (GOLDIS; DALPIAN, 2010, p. 15)

Essa expressão é bastante utilizada dentro do ambiente virtual e no cotidiano coletivo.

Por muito tempo, essas expressões foram utilizadas por membros da comunidade LGBTQ+, que com a interação acelerada acabaram por distribuir para outros ambientes essa expressão. Hoje ela se dissemina em discursos de qualquer gênero ou orientação sexual.

“Minister, ‘o menor dos servidores’, formada pelo adjetivo minus + sufixo superlativo – ter, passou a designar um alto funcionário.” (CASTILHO, 2014, p. 45) Apesar de o contexto político social do Brasil ter tornado as figuras políticas negativas sob a ótica coletiva, os cargos continuam tendo prestígio e remuneração alta. Os ministros da Suprema Corte, que essencialmente são responsáveis por guardar a Carta Magna do país, ainda que impopulares em algumas repúblicas, carregam imensa responsabilidade e prestígio dentro de seus nichos, além de alta remuneração. Quando entramos no Poder Executivo, manifesta-se a mesma lógica.

3. Metodologia

3.1. TWEET/RETWEET

A rede social Twitter é uma plataforma de interação on-line, mundialmente conhecida e utilizada, conhecida por ser a porta-voz da opinião de diversos governos, em que o mais popular deles é o ex-presidente dos Estados Unidos, Donald Trump. Essa notoriedade e uso por pessoas socialmente e politicamente importantes carrega para a rede social determinada relevância no meio global.

Apesar do *tweet* ser a característica principal da rede social, não é ele que irá compor o nosso corpus, e sim o *retweet*. O *retweet* consiste na resposta do usuário para algum *tweet*. Podemos pensar que o *retweet* é uma manifestação de um autor sobre a fala de um outro autor.

A escolha dessa característica se dá por reconhecermos que é através do *retweet* que há interação entre os falantes/usuários, logo a manifestação produzida ali é mais propícia para o objetivo da pesquisa, tendo em vista que estamos procurando interações.

3.2. Procedimento de coleta

Para nossa geração de dados, abrimos a rede social Twitter. Apenas foi necessário acessar a página inicial da plataforma e digitar as palavras que seriam investigadas na área de busca. A área de busca possui cinco filtros de pesquisa, denominados de: “Principais”, “Mais recentes”, “Pessoas”, “Fotos” e “Vídeos”. Foi escolhido o filtro de “Mais recentes”, com o objetivo de coletar a amostra mais sincrônica possível.

Foram coletadas 30 ocorrências de *retweets*, seguindo o horário do mais recente ao mais tardio. Foram selecionados os dez primeiros *retweets* relacionados aos itens lexicais investigados. O tempo de coleta das amostras ocorreu por cerca de trinta minutos, na noite do dia 1º de maio de 2020, uma sexta-feira, início do final de semana. Esses dia e horário foram propícios para o

pico de acesso e movimentação na rede.

Para um melhor acompanhamento das trinta ocorrências trabalhadas nessa pesquisa, categorizamo-las em códigos. Trabalhamos com 3 verbos: lacrou, militou e fechou, 10 ocorrências de cada, totalizando, portanto, trinta ocorrências ao total. O código OL02 estará fazendo referência a Ocorrência do verbo Lacrou, sendo a segunda ocorrência coletada. Logo, podemos compreender que a letra “O” sinaliza a ocorrência, as letras (L, M, ou F) sinalizam os respectivos verbos, lacrou, militou e fechou, e por fim a numeração de 01 a 10, sinaliza qual a ordem a que se refere a ocorrência.

3.3. Categorias de análise

Como nossas categorias de análise, veremos a aquisição de polissemia ou não da conjugação dos verbos, ou seja, o novo sentido investigado nessa pesquisa, que poderá ser uma ampliação dos sentidos já existentes ou não possuir ligação nenhuma e carregar, portanto, um novo significado. A categoria de predicação e evento requer compreendermos se esse sentido, contrastado com o tradicional, tornou-se algo abstrato ou se restringiu a algo específico. Por fim, serão apresentadas as hipóteses das causas dessas mudanças - se elas de fato ocorrerem. Serão elas categorizadas por causas linguísticas, psicológicas, históricas e sociais.

Estas conclusões e análises serão comparadas, tendo como material três dicionários, sendo eles o Hangouts (virtual), o Caudas Aulete (também de maneira virtual) e por fim o Aurélio, este na condição física, que terão o papel de base etimológica e histórica, o que atribui o papel diacrônico do presente estudo.

3.4. Caracterização da Pesquisa

A investigação da pesquisa se enquadra dentro do grupo de método indutivo (MASCARENHAS, 2014), tendo em vista que estamos partindo de uma concepção específica para uma compreensão geral. O corpus de nossa pesquisa, que consiste em trinta ocorrências de interações virtuais e que foi coletado aleatoriamente, será o responsável para a resposta da investigação.

A abordagem feita com a amostra é fruto do método qualitativo, consistente “quando queremos descrever nosso objeto de estudo com mais profundidade” (MASCARENHAS, 2014). Por desenvolvermos uma pesquisa de interações sociais que permeia no espaço virtual, estamos logicamente trabalhando com indivíduo sendo mais uma característica desse método, ainda de acordo com Mascarenhas (2014), portanto irá requerer diversas interpretações e reflexões dos autores, o que torna o método mais característico. Como já dito, essa análise irá consistir de uma necessidade de interpretação e de uma descrição do objeto de estudo, portanto a descrição de

cada amostra é fundamental e dos fenômenos que a permeiam, consequente a isso, o método descritivo se sobressai ao exploratório de acordo com Mascarenhas (2014).

O propósito dessa pesquisa irá se sustentar naquilo que Mascarenhas (2014) coloca como avaliação de resultados, tendo em vista que estaremos aqui atribuindo valor aos fenômenos investigados, comparando-os e por meio de critérios devidamente selecionados e expostos, expressando o parecer final.

Por fim, o procedimento técnico será classificado como documental também de acordo com Mascarenhas (2014), esse procedimento técnico é bastante similar ao procedimento bibliográfico, o que permite com clareza que nossa pesquisa se enquadre no documental é o fato do nosso corpus não ser um material científico/acadêmico, legislativo ou jornalista. O material que compõe o nosso corpus trata-se de uma coleta feita virtualmente por meio de um fenômeno linguístico presente dentro do ambiente virtual. Tais característica enquadram essas coletas como documental de análise e consequentemente um procedimento técnico documental.

4. Análise do Corpus

A amostra OF01 é composta da interação dos users virtuais 'Ju Melo' e 'anne'. O retweet analisado aqui foi produzido por Ju Melo, sobre a publicação de anne, essa última com a seguinte informação: "vc morreu, e a última mensagem que vc mandou no wpp, vai estar escrito na sua lápide.". É importante compreender o que ocorre na primeira publicação, na qual anne tweetou uma espécie de brincadeira, ou maneiras de se interagir virtualmente. Ela traz um caso hipotético de que seu leitor venha a falecer, e a última mensagem enviada pelo falecido pelo aplicativo wpp (WhatsApp) será a transcrição homenageada na lápide. O retweet consiste na seguinte frase: "O mercado fechou. Só vou fazer brownie amanhã" (grifo nosso). Quando analisamos o significado que a palavra carrega dentro da proposição, vemos que o papel dela ali é o de indicar o encerramento ou a finalização de serviços prestados pela instituição denominada mercado. O dicionário Houaiss coloca em um de seus verbetes o seguinte exemplo:

"15 encerrar ou cessar, provisoriamente ou em definitivo (atividade, estabelecimento etc.)
Exs.: o diretor fechou o expediente mais cedo a polícia fechou o jornal a agência de classificados fecha às 18h"

Observando a imagem disponibilizada na tabela referente à amostra e comparando com a definição proposta pelo dicionário Houaiss, que propositadamente foi selecionada para uma melhor compreensão do significado que o item lexical está carregando dentro da sentença exposta pelo tweet, vemos que ambos os casos trabalham identicamente com os mesmos elementos. O retweet carrega o significado de encerramento, algo já concretizado da mesma maneira que o

exemplo que o verbete do Houaiss esclarece ao leitor.

A amostra OF07, como visto nas figuras, apresenta como sujeitos o 'delegado M Quezado', user virtual utilizado dentro da rede social, e 'Edna', sendo esta última o foco de análise, pois é ela que faz o retweet.

Sua fala, como visto na representação da tabela, apresenta uma hipótese relacionada ao fechamento da página pessoal da deputada Joisse Halsseman. Ela está se manifestando acerca da fala de 'delegado M Quezado'. Essa interação apresenta contextos políticos. O significado atribuído por 'Edna', quando ela diz "fechou a página dela", é o mesmo já existente nos dicionários, no dicionário Aurélio: "25. Encerrar a atividade; deixar de funcionar: [] O restaurante fechou por falta de freguesia."

O contexto da amostra OF07 e o verbete apresentado pelo dicionário Aurélio são distintos. Entretanto, as motivações e o significado dos itens lexicais que aqui estudamos são idênticos. A hipótese levantada por Edna de que a página pessoal da Deputada foi fechada é fruto de uma razão, motivo que é apresentado por delegado M Quezado. Agora, quando se observa o verbete, vemos que o restaurante também fechou por uma razão, um motivo, a falta de freguesia. É perceptível compreender que ambos os casos foram utilizados para pressupor alguma ação, ou seja, necessitou-se de que algo acontecesse para então o verbo se manifestar. Em ambos os casos, os significados são idênticos.

Observe-se a ocorrência OF08, que contém os usuários denominados 'luizmgarcia' e 'Band Jornalismo'. A interação estudada aqui é o retweet feito por 'luizmgarcia'. O significado atribuído aqui por ela é encerrar ou acabar. Compreende-se, ao analisar toda a sentença, que é uma negação, entretanto o item lexical isolado requer uma compreensão semântica de encerramento. Observemos o exemplo retirado do dicionário Caudas Aulete: "7. Encerrar ou interromper o expediente ou o funcionamento (de) [td. : Eles só fecham a loja às 20h.] [td. : O restaurante fechou por falta de clientes.]", ou seja, se a fábrica ainda não fechou, ela supostamente ainda não encerrou ou finalizou seu funcionamento/existência.

Na amostra OL01, o emissor da mensagem, com o user 'Ashy', faz uma avaliação da fala de um segundo indivíduo, denominado 'Kate bush gemendo no mundo sensual', que fez um tweet referente a uma apresentação, descrita como performance. O emissor, ou seja, Ashy, que aqui é a responsável pela interação virtual, transcreve "Ele é da comunidade? Nossa arrasa muito, lacrou". Temos aqui a inferência de discurso positivo comprovada quando o indivíduo utiliza o item lexical arrasa, que também funciona como avaliador discursivo, sendo, na maioria das vezes, utilizado como elogio para algo. A palavra comunidade, na sentença, pode se referir

às pessoas de sexualidade LGBTQIA+, que popularmente são classificadas como “comunidade”. Quando observamos o item lexical ‘lacrou’ e seu papel dentro da proposição, vemos que, juntamente com o ‘arrasa muito’, ele se torna um intensificador, ou reforça o sentido de avaliar positivamente a ação. Analisados os verbetes presentes nos dicionários, não foi possível encontrar um exemplo concreto que transcreva e esclareça o significado apresentado na amostra OL01.

Observemos a amostra OL07, tendo como participantes os usuários ‘@artslizzy’ e ‘@kappaspirited’. O tweet é feito por kappa, e o retweet é feito por arts. O primeiro é uma publicação de um desenho. É possível que seja a reprodução de algum idol, denominação destinada para figuras públicas que exerçam a função de integrante de algum grupo musical com o estilo K-pop, gênero musical eletrônico exclusivo da Coreia do Sul, que veio recebendo destaque e ascensão mundial. Agora, a interação reproduzida pelo retweet de Arts é transcrita pela sentença: “meu deus amiga você lacrou demais”. Analisado a produção artística e a sentença proferida por Arts, não é perceptível o tom de ironia ou crítica, o que permite a compreensão de um elogio sincero da parte do emissor da mensagem. O significado atribuído pelo ‘lacrou’ é novamente o de um avaliador discursivo, que, assim como a amostra referida à análise anterior, é reforçado por um advérbio, sendo a palavra ‘demais’ que a acompanha em sequência. Novamente, consultados os dicionários para transcrição e análise diacrônica, não foi encontrado nenhum verbete que elucidasse o mesmo significado exposto nesta análise.

A amostra OL08 traz os indivíduos ‘LOH’ e ‘carolzene’, em que loh manifesta sua declaração acerca da fama de um terceiro usuário da rede, todavia a resposta dada por carolzene não é uma avaliação positiva, como as analisadas anteriormente. Vemos o uso do item lexical seguido também de um reforço discursivo positivo, com a saudação dos parabéns, mas logo seguida de ‘agora vai para o inferno’, ou seja, a declaração é ironica, ela se manifesta inicialmente com o item lexical e um reforço discursivo, mas logo em seguida com o tom ironizante é visto que a mensagem emitida é de não concordância com o tweet. O significado atribuído nessa amostra também não é contemplado em nenhum verbete dos dicionários aqui catalogados, mostrando agora, com OL08, uma dupla possibilidade de sentido, não mais restrita para uma avaliação positiva do enunciador.

A ocorrência OM01 vai surgir com os indivíduos ‘african queen’ e ‘afonso’, que faz seu retweet sobre uma declaração proferida por african acerca da temática adoção. O item lexical “militou” empregado nessa sentença acompanha o advérbio muito e o objeto direto errado. Vemos, então, que o significado sentencial é negativo. Há, no dicionário Caudas Aulete, a seguinte descrição de verbete “v. 1. Guerrear ou lutar [tr. + com, contra, por : Militar contra o invasor: Militar

por uma causa] [int. : Eles militaram bravamente nas trincheiras]”, e logo em seguida há um exemplo, contendo o seguinte “2. Seguir uma carreira, ou atuar (em partido, organização etc.) [ta. : Militara no partido comunista: Milita na advocacia]”

É importante compreender que o significado atribuído por afonso se assemelha aos descritos nos verbetes, todavia ele não o contempla por completo. O dicionário elucida o leitor de uma maneira muito sensata quando utiliza o exemplo “militara no partido comunista”, pois esse item lexical se popularizou exatamente no campo progressista das discussões, assim como a ideia descrita no verbe 1 “Militar por uma causa”, quando os denominados “militantes” são aqueles que defendem as minorias e suas respectivas bandeiras. Apesar de o dicionário contemplar esses significados, o significado atual está muito mais presente no discurso do que literalmente na ação. É comum que, em militou, militar esteja intrinsecamente interligado às discussões virtuais, e que hoje, como veremos em outras amostras, é bastante acompanhado pela negação dessas lutas. Quando afonso indica que african queen militou errado, está indicando que a maneira de ela se manifestar acerca desse tema não é condizente com as defesas das pautas progressistas ou da causa no geral.

A ocorrência OM04 segue em semelhança a OM01. Temos como indivíduos o “GUETTO BITCH”, que aqui faz o tweet e temos “katy maravilha” produtora do retweet. A amostra OM04, faz sua manifestação sobre um fato ocorrido e descrito por guetto, acerca de alguém chamado Júlia fernandes, na concepção de ele ter sido racista e, portanto, arcar com as devidas penalidades, o que, em sua visão, seria ateamento de fogo. Essa frase nos permite deduzir qual é o meio no qual essa discussão está ocorrendo. Os recentes casos de racismo, acumulados com o assassinato do cidadão George Floyd nos Estados Unidos, ‘ascenderam’ uma discussão e movimentos antirracistas em massa. Essa manifestação levou “katy” a se manifestar, utilizando a frase descrita na imagem, com a construção “vc militou errado volte 5 casas”. Vemos, novamente, a recorrência do item lexical militou, acompanhado do “errado” e acrescentado da expressão “volte 5 casas”, que também se encontra em outras amostras da nossa coleta. Isso pode nos dar a hipótese de ser uma característica própria dos usuários, em atribuir referências de luta de causas a ações de jogos interativos ou uma metáfora ao avanço das pessoas em relação às discussões em pauta.

Consultados os verbetes referentes aos dicionários catalogados por esta pesquisa, conclui-se a semelhança entre esta e a análise da amostra anterior. Essa manifestação pode ser apenas referente aos usuários da rede e uma metáfora as discussões, na qual, a cada discussão ou manifestação de pensamento, você está em um avanço constante de desconstrução ou de maturidade de ideias.

A ocorrência OM10 traz como indivíduos da interação “gab” produzindo o tweet e “prof Ana R.” produzindo o retweet. Consultando a amostra, vemos o contexto mais usual do item lexical “militou”. É comum que discussões ocorram na plataforma do Twitter e em redes sociais no geral, mas, quando o enunciador fala “aposto que se esconde pq militou no twitter”, o sentido atribuído pelo enunciador é que é provável que o indivíduo tenha pregado algo na rede social e na prática acabou exercendo contradição. Essas discussões são bastante promovidas na plataforma twitter, em que a dita “militância” exerce maior frequência. Frutos dessas ações são os populares “cancelamentos” levantados nas discussões contemporâneas.

Quando analisamos o contexto da sentença “militou no twitter falando mal de quem fura quarentena”, vemos mais uma vez qual o contexto em que esse item se manifesta, tendo consciência de que o distanciamento social promovido pela pandemia de Covid-19 foi amplamente defendido pelos partidários da esquerda e os ditos progressistas. O militou carrega o sentido de luta, de discussão e de defesa de ideais, sempre voltados para esse campo ideológico.

Considerações finais

É evidente a dicotomia entre os verbos *fechou* e *lacrou*, que nos permite criar algumas hipóteses baseadas no análise. A primeira é apontar que o verbo *fechar*, dentre os demais verbos, é o que mais apresenta definições nos verbetes dos dicionários. Em total oposição a isso, o verbo *lacrar* é o que menos apresenta definições catalogadas nos respectivos dicionários. Em consequência, o verbo *fechou* não apresentou nenhuma nova aquisição de sentido, em total divergência do verbo *lacrou*. O verbo *militou* ficou em um meio termo em relação aos outros dois verbos, pois ainda que o significa seja parcialmente presente no dicionário, ele se encontra incompleto em detrimento do avanço das discussões e pautas que permeiam a contemporaneidade.

Vimos também dentro de cada análise sua devida presença ou ausência de todos os conceitos e possibilidades elencadas na fundamentação teórica. Constatamos diante desse estudo a manifestação do processo de lexicalização e suas devidas consequências e peculiaridades. Foi concluído de maneira evidente a compreensão desse processo, seus manifestações, causas e contextos em que se encontra, mostrando claramente o sucesso dos objetivos norteadores deste estudo.

Os conceitos, análises e conclusões expostas nesse estudo, amplifica a importância linguística e a curiosidade científica de se pesquisar a semântica história, seja ela para conhecer o passado ou mostrar as possibilidades do presente, a semântica se mostra não somente uma área do sentido/significado, mas também da compreensão da língua e seus respectivos usuários, através desta ciência conseguimos compreender mais claramente o discurso e

consequentemente a língua que o produz.

Referências

CASTILHO, Ataliba. *O QUE É A SEMÂNTICA?*. Museu da Língua Portuguesa. 20, jan de 2015. Disponível em <https://issuu.com/museulp/docs/sem_ntica.docx_dbc88b76884fbf> Acesso em: 15/06/2020

CORREIA, Margarita. *Homonímia e polissemia - contributos para a delimitação dos conceitos*. **Palavras**, n.º 19, Lisboa: Associação dos Professores de Português, p. 57-75.

FERRAREZI JUNIOR, C.; BASSO, R. *Semântica, semânticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2013.

GARCIA, Afrânio. *Semântica histórica*. **soletras**, Ano I, n. 02. São Gonçalo: UERJ, jul. /dez. 2001.

GODOIS, Janette Mariano; DALPIAN, Laurindo. *Semântica: um estudo diacrônico*. *Disciplinarum Scientia*. Série: Artes, Letras e Comunicação, S. Maria, v. 11, n. 1, p. 1-22, 2010.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

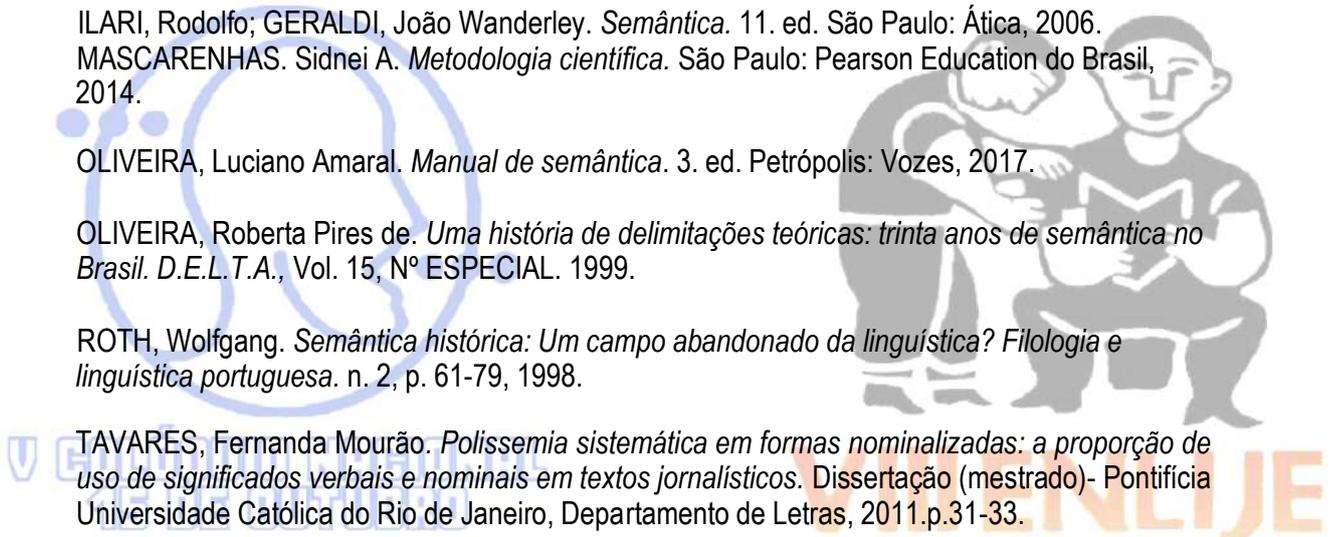
MASCARENHAS, Sidnei A. *Metodologia científica*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Manual de semântica*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, Roberta Pires de. *Uma história de delimitações teóricas: trinta anos de semântica no Brasil*. *D.E.L.T.A.*, Vol. 15, Nº ESPECIAL. 1999.

ROTH, Wolfgang. *Semântica histórica: Um campo abandonado da linguística? Filologia e linguística portuguesa*. n. 2, p. 61-79, 1998.

TAVARES, Fernanda Mourão. *Polissemia sistemática em formas nominalizadas: a proporção de uso de significados verbais e nominais em textos jornalísticos*. Dissertação (mestrado)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2011.p.31-33.



V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 28:

A LITERATURA CLÁSSICA GRECO- ROMANA NA SALA DE AULA: LEITURAS LITERÁRIAS, ENSINO E RECEPÇÃO

A narrativa mitológica greco-romana e sua recepção: o rapto de Ganimedes e o homoerotismo no ensino fundamental II

Johne Paulino Barreto¹
Viviane Moraes de Caldas²

RESUMO

Discutir, na escola, os temas que circulam na sociedade por meio da literatura greco-romana é importante, pois, além de permitir que os discentes tenham um leque de conhecimento cultural acerca de épocas e costumes diferentes, eles compreenderão que a sociedade em que vivem, de alguma forma, pode ser um reflexo de outra que já existiu. Assim, os professores podem utilizar-se das narrativas mitológicas para discutir temas do cotidiano do educando, considerados tabus, a fim de refletir sobre preconceitos estabelecidos pela tradição cultural da atualidade. Tendo em vista o exposto, o presente trabalho apresenta a recepção da narrativa mitológica acerca do *rapto de Ganimedes*, presente nas *Metamorfoses*, de Ovídio, por uma turma do 9º ano do fundamental de uma escola estadual da Cidade de Campina Grande. O presente trabalho é resultado de uma pesquisa-ação e fundamenta-se nas seguintes linhas teóricas: Para a reflexão da literatura greco-romana, nos apoiamos nos estudos de Pimentel (2019), Lima (2016) e Calvino (2011); quanto à recepção dessa narrativa e à formação de leitor literário, centramos-nos nos estudos de Jauss (1979), Nóbrega (2012), além dos documentos parametrizadores, como a LDB (1996), os PCN para o ensino fundamental (1997) e a BNCC (2020). O resultado dessa pesquisa mostrou-nos que a leitura de um texto clássico, em sala de aula, é proveitosa e os educandos têm a oportunidade de compartilhar suas leituras a partir de uma narrativa mitológica, cujo tema é o homoerotismo, relacionando-a com o mundo atual. Sendo assim, podemos afirmar que ensinar a literatura greco-latina é abrir caminhos e novos horizontes de aprendizagem e (re)socialização de algo que é inato na nossa cultura, possibilitando uma reflexão crítica da composição multicultural brasileira por meio do mundo antigo greco-romano.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa mitológica greco-romana; Ovídio; Ganimedes; Homoerotismo, Formação de leitores literários.

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

1 Introdução

A formação de comunidade leitora é um fator importante para o desenvolvimento de cidadãos conscientes sobre suas experiências pessoais e seu mundo real, críticos em relação aos estereótipos e às normas impostas pela nossa sociedade e reflexivos no que diz respeito à sua participação social. Isso é possível ocorrer quando se coloca a experiência de leitura literária como centro das discussões que visem à construção moral e ética em que os sujeitos estão inseridos. Para tanto, segundo os PCN para o ensino Fundamental (1998), é preciso que os educandos tenham contato, na sala de aula, com a diversidade de textos literários, levando em consideração as necessidades deles e suas possibilidades de aprendizagem, a fim de proporcioná-los experiências de vida através do texto e motivá-los ao reconhecimento de si, de suas práticas

¹ Mestre em Formação de Professor pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail para contato:

johnne.paulino20@hotmail.com

² Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail para contato: vivianemoraes@gmx.de

sociais e do outro, de modo a torná-los cidadãos autônomos, éticos e reflexivos e que estejam preparados para um mundo novo que se apresenta.

É preciso entender que o trabalho com a literatura, no ensino médio, deve ser pautado na leitura, na íntegra, de gêneros literários, mediante as necessidades sociais e culturais dos discentes. E esse trabalho deve ser realizado de forma democrática, visando ao diálogo construtivo, pois o texto literário deve ser o meio pelo qual o leitor compreenderá o que lê e terá contato com um mundo através das palavras, participando ativamente da elaboração de significados do texto. Então, a experiência com o texto literário é o que se deve levar em consideração quando se pensa na formação do leitor literário; depois, de acordo com o diálogo entre texto-leitor e com a mediação do professor, os outros elementos extratextuais, se preciso, podem vir à tona para ampliar o repertório de conhecimento do leitor.

Quando tratamos do ensino de literatura, no ensino médio, é preciso que saibamos bem que tipo de leitor queremos formar e em que concepção de literatura devemos nos apoiar para que se tenha o compromisso de despertar, na escola, leitores autônomos e proficientes. Embora, atualmente, a relação entre literatura e ensino tenha se consolidado como uma área de investigação científica e exista um vasto campo para o estudo sobre o ensino de literatura, isso ainda não impediu que a escola repita práticas equivocadas, acerca da abordagem do texto literário em sala de aula, centralizadas na história da literatura. Nessa configuração, a atuação do leitor e o trabalho recepional do texto literário são deixados de lado e a obra é vista apenas como produto que não tem ligação alguma com a história de vida dos alunos. Nesse contexto, o livro didático é um recurso que pode ser utilizado para o “bem” ou para o “mal” na tarefa de promover a leitura literária, pois ele, muitas vezes, produz formas fixas que são pouco construtivas para a formação de leitor, como, por exemplo, trechos de textos literários que servem apenas para identificar características de épocas ou correntes literárias.

Para além disso, muitas das vezes, o livro didático pouco apresenta os escritores clássicos³ da antiguidade que tanto contribuíram para o entendimento da produção literária que conhecemos até hoje. Quando aparecem, são citados brevemente em um único parágrafo de um capítulo, ou são citados apenas os nomes das grandes obras clássicas que chegaram até nós,

³ Para Calvino (2011), uma obra clássica ou um autor clássico dizem respeito a algo inesquecível; independente do tempo em que ela foi produzida, permanece na cultura. Ser inesquecível, para o autor, é uma maneira de dizer que ela continua presente na memória, coletiva ou individual, da experiência de determinada sociedade, ressoando, de forma consciente ou inconsciente, na maneira como os indivíduos se relacionam entre si, são consumidores e produtores de outras obras. Um outro conceito da palavra “clássico” definido por ele é a obra que nunca termina de dizer: continua em interlocução com o presente, gerando novas leituras e suscitando outras interpretações.

como a *Ilíada* e a *Odisseia*, de Homero, e a *Eneida*, de Virgílio, limitando nossa visão e experiência estética de textos clássicos que podem ampliar nosso repertório de conhecimento e até mesmo fazer-nos compreender nossa realidade atual por meio do que já produziram na antiguidade greco-romana.

Sabemos, no entanto, que o foco do estudo da literatura no ensino médio não é a literatura greco-latina, porém os professores podem se utilizar dela, através das narrativas mitológicas, para reconstruir conceitos engessados pela sociedade e, com isso, não só revermos, mas também refletirmos acerca de atitudes e preconceitos estabelecidos pela tradição cultural dos nossos tempos atuais.

Segundo Caldas (2018), as narrativas mitológicas serviam de pano de fundo para as experiências religiosas com o divino, por isso, são consideradas como histórias sagradas. Assim, conforme a autora, os deuses comportavam o sagrado, o divino; os heróis e as criaturas monstruosas se unem a eles para compor o que conhecemos por mitologia, sendo esta difundida pela tradição oral familiar. Para a autora, as narrativas mitológicas preservam uma memória social, de instrumento de conservação e comunicação do saber e servem ao homem como modelo exemplar de todos os seus atos. Desse modo, por meio do trabalho das narrativas mitológicas, em sala de aula, nossos alunos poderão refletir sobre temas presentes nas obras clássicas greco-romanas e relacioná-los com as práticas sociais existentes em nosso meio, a fim de prepararmos nossos discentes para a vida e torná-los cidadãos respeitosos para com as escolhas das outras pessoas.

Diante dessas reflexões sobre formação de leitores, sobre ensino de literatura e literatura greco-latina/narrativas mitológicas, o presente trabalho tem como objetivo principal verificar a recepção do mito acerca do rapto de Ganimedes, presente nas *Metamorfoses* de Ovídio (Ov., *Met.* X, 143-155), pelos discentes, 22 (vinte e dois) estudantes ao total, do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública de Campina Grande. Através dessa pesquisa ação, temos como intenção não apenas cooperar para a transformação ou reconstrução do horizonte de expectativa dos alunos-leitores a partir da leitura dessa narrativa mitológica, assim como promover a criticidade, a consciência e/ou o respeito ao tema acerca do homoerotismo retratado na narrativa ovidiana.

Uma sequência didática foi planejada para a leitura da narrativa mitológica, cuja duração foi de 90 (noventa) minutos. A escolha por eixos temáticos é, portanto, uma estratégia

metodológica que pode tornar mais sistemático e eficaz o trabalho com a literatura e, conseqüentemente, a formação de leitores. Ademais, segundo Strogenski e Soares (2011), é importante trabalhar temas a partir da literatura como uma forma do indivíduo assumir seu papel social diante dos diferentes meios de informação. Dessa forma, para essas autoras, o trabalho com tema, no que diz respeito ao ensino da literatura, promove “uma ferramenta de libertação e sucesso da educação” (STROGENSKI e SOARES, 2011, p. 113).

2 Aportes teóricos: recepção, formação de leitores e literatura greco-romana na sala de aula

De acordo com Rogel Samuel (2011), a teoria da recepção surgiu na Alemanha durante 1960 e 1970, com os trabalhos de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Essa teoria, segundo Samuel, surgiu durante o movimento estudantil que pedia reformas na educação, em especial quando uma conferência de Jauss (1979) foi pronunciada sobre o que se chamou de Estética da Recepção, e era uma tentativa de superar o Formalismo e a Crítica Marxista. Tentou-se fazer essa superação quando Jauss rompeu com a ideia de que as histórias literárias tradicionais eram escritas na perspectiva de produtores de texto, passando, então, a entender a literatura como um processo que reconhece o papel do leitor, na interação entre autor-texto-leitor.

A partir desse momento, a Estética da Recepção, tomando como objeto de investigação o receptor, constrói uma nova concepção de leitor, que se fundamenta não mais na visão marxista, que “representava uma aproximação positivista” de arte, nem na visão formalista, a qual “tinha uma percepção estética que isolava a arte do seu contexto histórico (SAMUEL, 2011, p. 165). O leitor assume, portanto, “seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o conhecimento histórico: o papel de destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa” (JAUSS, 1994, p. 26).

Pensando no caráter da obra, Jauss (1994) propôs uma nova abordagem da história da literatura pautada no aspecto recepcional. Com isso, ele elaborou sete teses, nas quais o horizonte de expectativa é visto como o ponto inicial de seus estudos. Logo na primeira tese, ele faz uma afirmação que é importante no tocante à posição do leitor na relação autor-obra-leitor.

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre ele reflete. A literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros,

ao experimentar a obra. O texto literário não é um fato, nem uma ação, mas um ato de recepção (JAUSS, 1994, p.25-26).

Esse horizonte de expectativa é ativado a partir do momento em que o leitor entra no jogo de interpretação e compreensão, e isso só se dá porque o sentido do texto é construído através da experiência literária juntamente com o conhecimento de mundo desse leitor. Dessa maneira, Jauss (1994) afirma que, quando as expectativas de um leitor não são desapontadas ou violadas, o texto é de segunda categoria; se romper o horizonte de expectativa, será boa arte; embora, segundo o teórico alemão, um texto pode ser conhecido como excelente, mas pode ou não quebrar o horizonte de expectativa do leitor. A partir dessa experiência, do diálogo entre leitor e obra literária, segundo Jauss (1994), a obra deixará pistas ao longo do texto, para que o leitor a receba de maneira particular. Isso significa dizer que o leitor ficará atento aos implícitos expressos no texto, sinais de pontuação e os chamados vazios, que são “os segmentos do texto a serem conectados. Representam, pois, as articulações do texto” (ISER, 1979, p. 106).

Assim, o leitor encontrará espaços abertos para trabalhar os vários sentidos de um texto literário e, dessa forma, pode compreender os significados da leitura literária de acordo com seu próprio imaginário. Para isso, é preciso que o leitor tenha acesso às várias leituras de obras literárias, a fim de se familiarizar com a linguagem plurissignificativa, como também tenha conhecimento sobre as situações do seu cotidiano. Para tanto, o professor de literatura “será o mediador na educação sentimental e intelectual” (SANTOS, 2016, p.54) dos/as educandos/as e interagirá com eles promovendo situações concretas (debates, relação do texto literário com filmes, música, e outras formas artísticas e gêneros literários e/ou discursivos) na sala de aula, para que haja um diálogo efetivo e compromissado entre todos, de modo que a leitura literária seja o ponto de partida para a construção do conhecimento. Nessa construção, “o/a professor/a de literatura é (ou espera-se que seja) um/a leitor/a que deseja compartilhar suas leituras. Compartilhar não é ler *pelo* outro, é ler *com* o outro” (SANTOS, 2016, p. 54). Dessa maneira, a escola ocupa o papel de fomentar a leitura nos/a educandos/as, estimulando um trabalho social e afetivo entre professor e jovens, além de também promover uma consciência baseada no fazer científico sobre o mundo, além, claro, de sensibilizar os/as discentes através da leitura e do ensino eficaz, como afirma passagem a seguir:

A escola é lugar de compartilhar conhecimentos. Na escola, a criança e o adulto interagem numa relação social específica, a relação de ensino. A criança, no papel de aluno, é colocada diante da tarefa de compreender as

bases dos conceitos sistematizados ou científicos; o professor é encarregado de orientá-la. É preciso aprender e ensinar a ler na escola. (VALLE, s/d, p. 4)

Só se aprende a ler e ensinar na escola quando se pensa em compartilhar a experiência de leitura de modo que o leitor esteja aberto a ler com o outro e experimentar novas descobertas do mundo através dos vários diálogos existentes e do respeito às várias experiências de mundo realizadas por cada um. Esse ler com o outro implica em estratégias de comunicação literária que colocam em destaque a recepção de textos literários por parte dos jovens leitores, e o texto é o veículo de comunicação que permitirá aos educandos terem sua experiência literária, a qual fará com que eles se identifiquem (ou se estranhem) com o mundo que os cerca e se reconheçam, nas palavras, como sujeitos representativos daquilo que leem.

Conforme Rouxel (2013), é no diálogo entre texto e leitor que a leitura literária terá um espaço garantido na sala de aula, podendo apresentar três saberes úteis que ajudarão os alunos a terem uma boa recepção do texto literário: saberes sobre os textos, saberes sobre si e saberes sobre a própria atividade lexical. Os saberes sobre os textos dizem respeito aos conhecimentos dos gêneros, funcionamento dos discursos, linguagem e características dos textos. Os saberes sobre si referem-se à subjetividade do aluno-leitor no momento em que ele entra em contato com o texto literário e vai assumindo um pensamento pessoal com o que lê, podendo aceitar ou não as informações atribuídas pelo autor. Já os saberes sobre a própria atividade lexical estão ligados à linguagem literária, que permite que o aluno interprete o texto literário, julgando-o, de forma subjetiva, na tentativa de negociar as várias maneiras de ler uma obra literária.

Nóbrega (2012), pensando em uma metodologia que pudesse colaborar para a efetivação do ensino de leitura literária na sala de aula, propõe uma metodologia triangular para o ensino da literatura, a partir dos três princípios de arte poética apresentados por Jauss (1979), *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. Para essa autora, *poiesis* é criação de sentido através da experimentação do texto literário e, sendo assim, o educando poderá ter sua experiência pessoal em relação “ao recorte da realidade representada no texto” (NÓBREGA, 2012). Já a *aisthesis*, de acordo com a autora, corresponde à experiência que a obra de arte provocará no leitor, ajudando-o a compreender melhor seu cotidiano. Já o terceiro e último princípio, *katharsis*, para a autora, diz respeito ao despertar das emoções/reações provocadas no leitor quando ele passa a julgar a obra literária.

A respeito desse trabalho com a literatura, na sala de aula, Pimentel (2019) defende que os professores de Língua Portuguesa precisam incluir, do ensino básico ao ensino superior, a literatura greco-romana nas suas aulas, a fim de eternizar certos temas e garantir uma mudança de postura em relação à evolução humana por meio da reflexão do que já foi escrito pelos clássicos, pois “o que somos hoje se deve em decisiva parte ao que nos deixaram os nossos antepassados gregos e romanos” (PIMENTEL, 2019, p.35,). Além disso, a autora afirma que os temas suscitados pelos clássicos garantem a pluralidade de leituras dos autores que deles fizeram modelo, não permitindo, assim, a superficialidade da leitura e nem terá o risco de empobrecer gravemente a compreensão e a fruição dos autores que mantiveram diálogo, em variadas vozes e múltiplos ecos, com os autores greco-latinos. Ademais, acrescenta Pimentel que

perante um texto preñado de referências clássicas, mesmo que relativa ou parcialmente explícita, se não se conhecer a história, a mitologia, a literatura clássica, ficar-se-á numa espécie de vestibulo da compreensão ou, tantas vezes, nem a esse limiar será possível chegar. Se aceitarmos que, no currículo, seja banida a presença dos clássicos e os instrumentos para os conhecer, só uns poucos, e decerto muito poucos, descobrirão, por sua conta e risco, esse mundo maravilhoso em que todas as grandes questões foram colocadas e para elas se buscou resposta, em que o homem se deu conta da sua pequenez e da sua grandeza, da fugacidade da vida e da efemeridade da alegria, luminosas sombras em diálogo com o sonho com os grandes ideais, com a aspiração à conquista do supremo bem e à serenidade do espírito (PIMENTEL, 2019, p.36).

Diante de tais referências, Lima (2006) afirma que a obra *Metamorfoses*, de Ovídio, é uma obra rica no tocante ao desenvolvimento cronológico-linear, às transformações, que não são apenas temáticas, pelas quais personagens mitológicos e até a estrutura da obra passam, “um conto que gera outro conto, em um vórtice difícil de acompanhar” (LIMA, 2006, p. 230). Para o autor, as metamorfoses ocorridas nessa obra é quase sempre um castigo, implicando, na maioria das vezes, em violência. Sendo assim, ele afirma que “a metamorfose teria, portanto, como uma de suas razões algum mal, justa ou arbitrariamente julgado, cometido contra os deuses” (LIMA, 2006, p. 239). Ainda, para o autor, Ovídio, nascido em 43 a.C., em Sulma, hoje atual Sulmona, região que fica ao Norte da Itália, escreve mitos que assumem a trilha da interpretação universal, porém menos sujeitos a indícios teológicos ou antropológicos: “importante para isso é o elemento do tempo e do movimento. Ovídio não pensa plástica-concretamente; tem a capacidade de imaginar-se intensamente movimentos e processos” (LIMA, 2006, p. 225).

As *Metamorfoses* são uma espécie de continuação à Teogonia de Hesíodo: enquanto esta narra a origem dos deuses e a genealogia deles, a obra de Ovídio se inicia com a História da Cosmogonia e segue contando como surgiram os elementos do mundo, até os dias de César, misturando o tempo mítico e o tempo cronológico. Essa obra apresenta quinze livros e mais de duzentos e cinquenta episódios mitológicos e é constituída de várias narrações em que Ovídio, por meio de modelos trágicos, líricos, elegíacos, dentre outros, resgata toda a tradição épica do mundo greco-romano antigo.

3 O amor arrebatado: Do rapto ao encantamento homoerótico

Os textos literários para este momento foram “O Rapto”, de Carlos Drummond de Andrade, e a narrativa mitológica acerca do rapto de Ganimedes, presente nas *Metamorfoses* de Ovídio (Ov., *Met.* X, 143-155).

O poema drummondiano apresenta apenas uma única estrofe composta por 25 versos (livres), através dos quais mostra uma águia que arrebatou um rapaz que é “uma forma pura e que é suspiro / de terrenas delícias combinadas” (vv. 2-3), e essa forma pura e sua beleza despertam um interesse sexual-amoroso da águia. Entende-se como forma pura que é suspiro a ingenuidade que esse rapaz traz consigo e, ao mesmo tempo, uma beleza física que desperta desejos nos outros. Essa águia, segundo o poema, apaixonou-se por esse rapaz que se encontrava no campo aberto, e essa paixão é o que “alimenta a alma faminta” (v. 13) que “implora até o extremo” (v. 13). Notamos que o sentimento despertado pela águia é tão forte que vai além de um puro desejo, pois sua alma está faminta de amor por esse jovem e implora pela companhia dele.

O poema vem nos mostrar que esses raptos se repetem nos campos, reforçando a ideia de que era costume pessoas serem raptadas, a fim de viverem um romance proibido. Além disso, nos versos “que o pecado cristão, ora jungido / “ao mistério pagão, mais o alanceia” (vv. 20-21), há uma informação importante com relação a esse amor da águia e do jovem rapaz, pois esse amor é um pecado, uma vez que esse envolvimento afetivo-amoroso entre eles faz parte, segundo o poema, de uma cultura pagã, o que fere os princípios cristãos.

Diante do exposto, quando fazemos uma relação desse poema com a narrativa ovidiana acerca do rapto de Ganimedes notamos uma intertextualidade entre esses textos. A águia citada no poema, segundo o mito, representa Zeus/Júpiter, o deus da cultura greco-latina, deus dos

deuses, senhor do Olimpo. Ele, encantado pela beleza de Ganimedes, príncipe troiano, vai ao encontro desse belo rapaz, transformado em uma águia. Zeus//Júpiter se apaixona por Ganimedes e leva-o para o Olimpo, tratando-o como seu amante. Assim, esse sentimento homoerótico, abordado tanto no poema quanto no mito, revela que o envolvimento amoroso entre iguais era algo já praticado pelas grandes civilizações antigas. Todavia, durante a expansão do Cristianismo, o sentimento homoerótico passou a ser visto como algo abominável e pecaminoso.

A narrativa mitológica ovidiana retrata a história de Ganimedes, um príncipe troiano, que conquistou o coração do mais poderoso dos deuses do Olimpo, Zeus, fazendo-o por um momento amante do amor que sublimava o belo, esquecendo-se da função milenar da procriação. Esse rapaz, na puberdade, desenvolve uma beleza rara, muito invejada por todos. Seus traços de homem-menino encantavam a todos ao redor da cidade de Troia, onde cuidava dos rebanhos do pai. Foi numa tarde de primavera que a beleza inspiradora desse jovem chamou a atenção de Júpiter. O Senhor do Olimpo, ao avistar aquela beleza tão sublime, foi pego pela paixão.

Diante disso, enlouquecido pelo desejo e pela paixão, Júpiter transforma-se numa águia e vai ao encontro do belo jovem. Encantado pela beleza onipotente da ave, Ganimedes aproxima-se da águia, acariciando-lhe a plumagem. Imediatamente, Júpiter envolve o rapaz, tomando-o pelas garras, levando-o consigo para as alturas. Então, cego de paixão, o senhor do Olimpo possui o jovem ali mesmo, em pleno voo. Ganimedes, após ter sido amado fervorosamente por Júpiter, foi levado para o Olimpo. Lá, apesar da fúria de Juno, esposa de Júpiter, ele chega intacto, onde é recebido com honras, assumindo o posto privilegiado de servir o néctar da imortalidade aos deuses, substituindo Hebe na função, deusa da juventude, filha legítima de Júpiter com Juno.

Na Grécia Antiga, a relação afetivo-amorosa entre iguais era aceita. Ser 'raptado' por um homem mais velho era comum na sociedade grega, principalmente, na sociedade cretense, sendo essa prática autorizada por lei, como afirma Puccini-Delbey (2007, p. 111). Além disso, muitos rapazes jovens, na sua educação, já eram ensinados a ter um envolvimento sexual-amoroso para com um homem mais maduro, pois este iria protegê-lo, na guerra, e, na vida, iria ensiná-lo os valores morais, filosóficos, além dos ensinamentos pedagógicos.

Quando raptado, conforme os estudos de Puccini-Delbey (op.cit), o jovem tornava-se amante do seu companheiro mais velho, usufruindo das melhores comidas, bebidas e roupas, como também acompanhava seu companheiro nos melhores lugares, como nas corridas e danças, mostrando a toda população que era especial para seu amante. Em outras palavras, na Grécia, a

pederastia era um componente da própria educação, e isso era estimulado por todos da sociedade, desde quando o jovem livre ia servir ao exército grego.

3.1 A experiência literária na sala de aula

De início, como atividade de motivação, perguntamos aos alunos o que eles entendiam sobre rapto e pedimos que alguns relatassem casos em que pessoas tivessem sido raptadas (até mesmo relatassem casos, na literatura, de raptos que eles/elas conheciam) e por que isso aconteceu. O educando 5⁴ automaticamente nos respondeu que rapto seria o mesmo que sequestro. Esse aluno ainda continuou afirmando que vê, na internet, casos de pessoas sequestradas em que eram retirados seus órgãos e que, muitas das vezes, até hoje, elas não apareceram. Em seguida, a aluna 2 relatou um caso que, conforme ela, no bairro das Malvinas CG/PB, existe um homem que sequestra pessoas. Depois da fala dessa educanda, o educando 3 pediu para contar uma história que ele conhecia de Chupa-Cabra. Ele nos contou que sua avó lhe dizia, quando criança, que esse Chupa-Cabra raptava crianças, colocava numa sacola e as levava embora. Achamos interessante esse último relato, pois essa lenda resgata uma tradição tanto oral quanto cultural, passada de geração em geração, e que, até os dias de hoje, resiste às transformações sociais.

Também, novamente, lhes perguntamos se conheciam histórias de rapto na literatura, e todos/as os/as educandos/as disseram que não conheciam. Com isso, de forma breve, contamos a história do rapto de Helena por Páris, do mito do rapto de Perséfone, e sugerimos a leitura do cordel “O romance do pavão misterioso”, de José Camelo de Melo Resende, em que Creuza é raptada por Evangelista.

Depois desse momento de sensibilização e ativação de conhecimentos, entregamos o poema “O Rapto”, de Carlos Drummond de Andrade, à turma para que todos fizessem uma leitura silenciosa do texto. Após isso, solicitamos a um dos colaboradores a leitura do poema em voz alta. Assim, como esse encontro ocorreu após outros quatro encontros, perguntamos a todos/as se o poema lido de Drummond retratava a mesma temática que os poemas já lidos nas aulas anteriores: O aluno 6 disse que sim, pois o texto em questão falou de amor gay. Perguntamos se as histórias contadas por eles/elas sobre rapto têm a ver com esse poema lido nessa aula, e todos/as falaram que não, não sendo necessário ainda justificar suas respostas.

⁴ A fim de preservar a identidade dos educandos, utilizaremos números para nos referirmos a eles.

Tendo em vista que buscamos criar condições, através de todos esses questionamentos/discussões, para que os/as jovens tivessem interesse de adentrar no mundo da leitura do poema “O rapto”, levamo-los/las a ter uma experiência de “leitura compartilhada”, como afirma Cosson (2014), pois colocamos no centro das discussões das nossas aulas a leitura efetiva dos textos literários e, por sua vez, os/as discentes puderam mostrar suas opiniões, compreensão e interpretação do que estavam lendo em sala. Tudo isso aconteceu através de um diálogo democrático, bem como através da interação entre professor-educando-texto e sempre “partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório do aluno” (COSSON, 2014, pp. 47-48).

Dessa maneira, perguntas mais pontuais do poema foram feitas aos/às alunos/as. Na primeira, afirmamos que, nas oito primeiras estrofes do poema, aparece a figura de um ser importante para compreendermos todo esse texto. Dessa forma, perguntamos por escrito quem é esse ser e como ele é descrito nessas estrofes e, assim, responderam:

Educando 1 - “Águia, de forma pura, forma perfeita, com um voo mais constante”;

Educando 3 - “Uma águia, ela fende os ares como uma forma pura”;

Educando 4 - “Águia, fende os ares e arrebeta esse que é forma pura”;

Educando 5 - “Águia, porque ela fende os ares e arrebeta”;

Educando 6 - “Águia, forma pura e que é suspiro”;

Educando 7 - “Uma águia, um animal que pega as coisas e leva para longe”;

Educando 8 - “Águia. Pende os ares e arrebeta esse que é forma pura”;

Educando 11 - “Águia. Forma pura e que é suspiro de terrenos delícias e combinadas”;

Educando 15 - “Uma águia. Ela é descrita como uma forma pura e delicada”;

Educando 17 - “Águia, porque ela fende os ares e porque é independente”.

Educando 19 - “A águia – Se uma águia fendes os ares e arrebeta”.

As respostas acima sinalizam que os/as educandos/as conseguiram perceber que a “águia” era o ser mencionado no poema e que as características dela estavam expressas no próprio texto trabalhado em sala. Com isso, utilizando-se de passagens, de expressões ou versos do próprio poema, eles/elas voltaram ao texto, atribuíram e extraíram significados dele e conseguiram interpretar bem esse primeiro questionamento.

Na segunda pergunta, questionamos, a partir dos versos “vai demandando o cândido alimento / que a alma faminta implora até o extremo” (vv. 12-13), que alimento seria esse e por que essa alma faminta necessita tanto dele. Como resposta escrita, os/as educando/as apontaram:

Educando 2 - “O alimento, na minha opinião, é um desejo que a alma implora até o extremo. Então, ela quer matar esse desejo”;

Educando 4 - “Amor, para se sentir seguro”;

Educando 5 - “Ratos e coelhos para ficar forte”;

Educando 6 - “Esse alimento é o amor. A alma precisa desse alimento”;

Educando 7 - Amor, porque uma pessoa sem amor não iria amar pessoas;

Educando 8 - “Homens, para ser feliz”;

Educando 11 - “O amor, porque, talvez, já estivesse “cansado” de tanto ser amargo”;

Educando 14 - “Amor. Fome de carinho e prazer”;

Educando 19 - “Amor. Necessita de amor para ficarem juntos”.

Conforme as respostas acima, verificamos que alguns/mas dos/as discentes tiveram dificuldades em interpretar qual o alimento de que o poema falava. Diante disso, palavras como “ratos”, “coelhos” e “homens” foram utilizadas como resposta para atender a metáfora “alimento”, fugindo, assim, do contexto de significado do poema. Em contrapartida, a maior parte dos/as educandos/as aproximou suas respostas à realidade explícita no texto poético, confirmando suas respostas a partir de versos do poema.

Essa confirmação aponta que eles/as acreditam que um casal homoerótico pode se amar, uma vez que esses discentes reconhecem que, independente de sexualidade e gênero, é nossa “alma quem precisa desse alimento” (que é o amor). Então, a partir dessa visão, visão essa que coloca em foco o relacionamento amoroso, a ideia do homoerótico pode ser reconstruída à medida que há reflexão sobre a existência do afeto/amor entre pessoas do mesmo sexo.

Na terceira e última questão interpretativa sobre o poema de Drummond, falamos aos/as educandos/as que, nos seis últimos versos, o poema nos mostra uma “outra forma de amar” e os efeitos amargos que isso pode ocasionar. Diante disso, pedimos para que eles/elas voltassem a esses versos e nos dissessem, por escrito, que outra forma de amar é essa e por quais razões essas formas possuem esses efeitos amargos.

Educando 1 - “Uma forma de amar. Pelo preconceito”;

Educando 2 - “A outra forma de amar, e como um amor proibido, ele pede em oração para mudar esse amor, por ele não poder amar;

Educando 3 - “Deve ser um amor, mas não como desejo e sim como um afeto. Amarguras por preconceitos”;

Educando 7 - “Formas cristãs, era jungido ao mistério pagão, mas o Alcanceia. Nessas formas, de ama fala dos pecados que ama as pessoas do mesmo sexo traz para as pessoas”;

Educando 12 - “Um amor de ódio. Por uma forma de pecado cristão”;

Educando 14 - “O amor amargo. Preconceito.

A maioria dos/as educandos/as interpretou essa outra forma de amar como sendo algo proibitivo, “amargo”, “pecaminoso”, reconhecendo que, no texto, “o preconceito”, ou seja, a homofobia, é a maior razão para que o amor tenha um efeito amargo. Desse modo, refletir, na sala de aula, sobre o amor homoerótico a partir dessa visão pecaminosa apresentada pelo poema foi de muita relevância, devido ao fato de podermos desmistificar ideias preconceituosas perpassadas ao longo do tempo. Assim, nossos/as alunos/as, a partir do texto literário, tiveram essa oportunidade de refletir sobre esse amor chamado no poema de “pecaminoso” e de elaborar seu próprio ponto de vista a respeito da união homoerótica.

Então, com essa tentativa de instigar os/as discentes a elaborarem seu próprio ponto de vista com relação aos sentidos encontrados em determinados versos do poema em estudo, quisemos motivá-los à interpretação, na tentativa de fazê-los “dialogar com o texto tendo como limite o contexto” (COSSON, 2014, p.41). Segundo Cosson (2014), a interpretação se faz quando o leitor negocia o sentido do texto, num ato interativo entre autor, leitor e comunidade. Além do mais, o autor ainda afirma que essa interpretação permite que o leitor dialogue com o texto mediante o contexto tanto do texto quanto do leitor, em um processo contínuo e de convergência. No caso do poema de Drummond, o contexto que esse poema está inserido é diferente do contexto atual. Na época do poeta, ainda via-se o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo como uma prática inaceitável, e os gays, as lésbicas, os bissexuais, as travestis e os/as transgêneros eram considerados/as doentes pela ciência. Por conta disso, muitas das produções escritas em épocas passadas retratavam a relação entre pessoas do mesmo sexo como algo “estranho”, “diferente”, “abominável”.

Após o trabalho com o poema drummondiano, escrevemos, no quadro, o título “O rapto de Ganimedes”, tema da narrativa mítica ovidiana, e perguntamos se eles sabiam o que era um mito. Para ajudar na compreensão do que venha ser esse gênero, levamos uma definição de mito, que está no dicionário Mitologia Grega, de Junito Brandão, que foi lida e discutida com os educandos. Então, em seguida, fizemos uma leitura compartilhada da narrativa mítica, em voz alta, ou seja, cada educando/a leu parte do texto e, no fim da leitura, pedimos que eles/elas se posicionassem sobre o que compreenderam da leitura realizada. Essa atividade de motivação (leitura compartilhada do mito, em voz alta), juntamente com a leitura de um outro material – dicionário – na intenção de ampliar o repertório de conhecimento dos/as discentes é o que Nóbrega (2012) chama de *poiesis*, pois, de acordo com ela, estamos tentando envolver mais de um aluno no que se refere ao trabalho com texto literário, a fim de (re)construir significados para esse texto, como também aproximar/distanciar esses/as discentes em relação ao recorte da realidade representada na narrativa mítica em estudo.

A fim de mediar a discussão desse texto, algumas reflexões sobre o mito foram feitas nesse momento, a partir de perguntas que nos serviram de roteiro para discussão sobre o texto lido. Inicialmente, perguntamos quem era Ganimedes, e o educando 1 nos respondeu que Ganimedes era um troiano, e o educando 14 completou dizendo que era um menino muito bonito. Ainda, segundo o educando 7, ele tinha braços fortes. Depois dessa pergunta, questionamos como o mito descreve esse personagem, e o educando 1 nos disse que, segundo o mito, Ganimedes era muito bonito. Já o educando 2 nos disse que ele era jovem e forte. Logo após, o educando 5 nos disse que ele era belo. Na terceira pergunta, questionamos por qual razão ele despertou a atenção de Zeus, o deus do Olimpo, e segundo o educando 11, porque Ganimedes tinha uma beleza maliciosa. Nesse momento, perguntamos o que educando estava querendo dizer com “beleza maliciosa”, e ele nos respondeu que esse jovem troiano tinha uma beleza que atraía as pessoas. Em seguida, o educando 3 disse-nos que esse personagem despertou a atenção de Zeus por conta da graciosidade que tinha. Além dessas respostas, o educando 5 disse que a juventude de Ganimedes também foi outro fator para que Zeus tivesse se apaixonado por esse jovem. Na quarta pergunta, quisemos saber que tipo de interesse Zeus tinha para com Ganimedes, e todos/as os/as alunos/as responderam que Zeus se apaixonou por Ganimedes. Na quinta e última pergunta, procuramos saber se Ganimedes correspondeu a esse interesse, se sim, como isso foi feito, e todos/as os/as alunos/as responderam que sim, e o educando 1 explicou que Ganimedes cedeu aos desejos de Zeus e, juntos, foram morar no Olimpo. Após esse posicionamento, o educando 8 nos perguntou se as histórias dos mitos eram verdadeiras. Então,

respondemos que essas histórias faziam parte da crença de uma civilização antiga e que, para a época, eram consideradas verdadeiras.

Observamos que os/as discentes se envolveram na leitura do mito, ficando atentos/as com relação às ações dos personagens e à história como um todo e não tiveram dificuldades para compreender o tema central desse texto. Diante disso, observamos que, durante as perguntas sobre o mito, eles/elas conseguiram respondê-las de forma pontual e fiel ao que estava no texto. Além disso, como pesquisadores, notamos que eles tiveram uma intimidade com esse texto porque ele retratou o amor gay de um deus da mitologia greco-latina muito conhecido por eles/elas.

Por fim, influenciados pela ideia de que, durante a realização da leitura de um texto, o sujeito produtor e o consumidor interagem mutuamente, procuramos verificar, a partir das perguntas abaixo, se os/as alunos/as gostaram dos textos lidos, o de Drummond e o de Ovídio, e se encontraram alguma semelhança entre eles. Para isso, numa primeira pergunta, quisemos saber deles/delas o que acharam semelhante entre os textos, e o educando 1 nos disse que a semelhança estava no fato da águia aparecer nos dois textos literários. Complementando a fala desse discente, o educando 3 nos disse que o tema desses textos era o amor homoerótico e também o rapto. Já o educando 7 disse-nos que o desejo expresso no poema e no conto era uma semelhança entre o texto de Drummond e o texto de Ovídio. Na segunda pergunta, questionamos quais passagens nos comprovam que esses textos apresentam alguma semelhança, e o educando 11 ressalta que, no mito, Zeus transforma-se numa águia e exemplifica sua resposta citando os seguintes versos do poema “O Rapto”, de Drummond: “Se uma águia fende os ares e arrebatada / “esse que é forma pura e que é suspiro” (vv. 1-2). Posteriormente, o educando 18 afirma que os dois textos apresentam a imagem de Zeus arrebatando seu amado. Por fim, perguntamos se a temática é a mesma nesses textos, que temática é essa e que passagens dos textos confirmam isso, e todos/as os/as discentes afirmaram que sim. Os educandos 7, 11 e 12 responderam que a temática presente no mito e no poema era o amor gay entre Zeus e Ganimedes.

Intencionamos com esses questionamentos não só fazer com que os educandos pudessem perceber a semelhança entre o poema drummondiano e a narrativa mitológica ovidiana, mas pudessem, também, ampliar seu repertório de conhecimento, assim como, ao ler os textos, levantar hipóteses, fazer inferências e terem uma intimidade maior com o conteúdo expresso neles, dialogando com os significados encontrados ao longo de suas leituras. Nesse diálogo com o texto, tanto a *poiesis* quanto a *aisthesis* foram trabalhadas, no momento em que os alunos

passaram a se expressar. Nóbrega (2012) afirma que esta última corresponde à criação de um ambiente de discussão em que os alunos possam expressar seus pontos de vista, havendo uma atitude democrática e respeitosa entre discentes e professores. Dessa maneira, vemos isso como fundamental em uma aula de literatura, pois os/as educandos/as podem expressar a sua opinião sobre a obra literária, discutir sobre o texto que estão lendo, podendo, assim, tornarem-se leitores crítico-reflexivos.

Considerações finais

Diante da experiência literária realizada, podemos afirmar que o trabalho com a temática acerca do homoerotismo, na sala de aula, através de um poema e de uma narrativa mitológica, foi proveitoso, pois conseguimos envolver os educandos na leitura desses textos através de metodologias planejadas com antecedência. Para isso, nos preocupamos em sempre motivá-los a compreender o que estávamos lendo em sala e também sempre mediávamos essa leitura a partir de perguntas que instigavam a volta ao texto, a compreensão das ideias implícitas e explícitas, o levantamento de hipóteses, tudo isso para que nossos/as educandos/as pudessem ter desenvolvido uma intimidade com a leitura literária de temática homoerótica. Eles/elas mesmos/as afirmaram que gostaram dos textos literários trabalhados em sala e que a temática expressa neles não os/as incomodou, uma vez que foi bom para eles/elas refletirem sobre o respeito ao homoerotismo e, assim, puderam se tornar pessoas abertas às novas ideias e à diversidade sexual.

Dessa maneira, acreditamos que essa experiência tenha contribuído para a formação humana/crítica/cidadã dos nossos/as educandos/as, bem como seu repertório de conhecimento tenha se expandido, visto que, por meio do contato efetivo com os textos literários, das atividades propostas e da participação nas aulas, eles/elas tiveram a oportunidade de rever seus conceitos a respeito da pluralidade amorosa, ampliando, assim, o conhecimento sobre o mundo, sobre si e sobre o outro.

Assim sendo, acreditamos que qualquer temática pode ser trabalhada na sala de aula a partir de leitura do texto literário, basta apenas haver uma preparação de aulas que sejam atrativas e que estimulem um diálogo crítico e respeitoso, visando a uma compreensão sobre a temática que se pretende discutir em sala.

Conseguimos, portanto, promover a consciência e o respeito à diversidade sexual em sala de aula a partir de um trabalho pautado no letramento literário, pois levamos os textos literários à

sala de aula, trabalhamos a recepção deles, discutimos profundamente sobre o que eles retratavam e, sempre que havia oportunidade, relacionamo-los à realidade atual deles/delas.

Para tanto, discutir, na escola, os temas que circulam na sociedade por meio da literatura greco-romana é valoroso e muito proveitoso, pois, além de permitir que os discentes tenham um leque de conhecimento cultural entre épocas e costumes diferentes, eles poderão compreender que a sociedade, de alguma forma, será um reflexo de outra que já existiu.

Se a nova geração de adolescentes está diariamente em contato com o novo e atualizações em seu processo de aprendizagem, é preciso entender que ensinar além do necessário ou do obrigatório é uma possibilidade de propiciar uma experiência formativa singular e relevante. Nesse sentido, ensinar a literatura greco-latina é abrir caminhos e novos horizontes de aprendizagem e (re)socialização de algo que é inato na nossa cultura, sem falar que é uma oportunidade de ensino muito eficaz e satisfatório no que diz respeito à possibilidade de revisar a composição multicultural brasileira por meio do mundo antigo greco-romano.

Desse modo, é preciso afirmar que a escola não está fechada a proposições inovadoras e diversificadas em seu currículo, haja vista que os documentos parametrizadores, como PCN do ensino Fundamental (1998) e LDB, garantem um ensino pautado na pluralidade, multiculturalismo, temas transversais quanto ao tratamento da diversidade e a interdisciplinaridade, enquanto metodologia, e o da construção ou reconhecimento da identidade e a formação cidadã, enquanto finalidades.

Outrossim, a BNCC evidencia que, no Ensino Médio, os alunos devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais diversas, e a literatura, visando à ampliação do repertório de conhecimento deles, deve ser trabalhada, na sala de aula, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, como a literatura juvenil, a literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. Esse documento defende ainda a inclusão, na escola, de obras da tradição brasileira e de suas referências ocidentais, em especial da literatura portuguesa. Nesse momento, percebemos que não há impedimento algum em relação ao trabalho com a literatura greco-romana da antiguidade na sala de aula, pois ela, além de ser citada por vários escritores da literatura luso-brasileira, está viva na nossa cultura, nas artes no geral e nas mídias.

Assim sendo, o tratamento da diversidade e da interdisciplinaridade de conteúdos pode ser feito por meio de textos greco-romanos os quais possam trazer uma reflexão acerca dos

valores atuais da nossa sociedade, garantindo uma maior compreensão sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) e até mesmo uma maior clareza em relação à literatura brasileira, como alguns poemas de Tomás Antônio Gonzaga, a ideia do trágico, em José de Alencar, alguns contos de Machado de Assis, o texto dramático de Ariano Suassuna, alguns poemas de Raimundo Correia e de Carlos Drummond de Andrade, alguns contos de Clarice Lispector, dentre outros. Além disso, o trabalho com o texto clássico, na sala de aula, ajudaria os alunos a compreenderem melhor os elementos culturais greco-romanos que estão presentes nos filmes, nos jogos, na mídia, etc., elementos esses com os quais eles tanto têm contato no cotidiano.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 1. Linguagens, códigos e tecnologias. Julho de 2006.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília : 1996.

CALDAS, Viviane Moraes de. **A tragédia Hércules no Eta e a formação moral do homem romano**. Tese (PPGL/UFPB). Paraíba, João Pessoa, 2018.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.

CANDIDO, Antônio. **Textos e intervenção**. 34 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In:_____. Vários escritos. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 182.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

GIROTTO, C. G. G.S.; SOUZA, R. J. In: SOUZA, Renata Junqueira (org). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 45-109.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L.C. (Org). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979, p. 83-132.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2ª Ed. RJ: Paz e Terra, 1979.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

LIMA, Luiz Costa. **História. Ficção. Literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. **Por uma metodologia triangular para o ensino de literatura: contribuições da experiência estética de Jauss**. In: MILREU, Isis. RODRIGUES, Márcia Candeia (Orgs.). Ensino de Língua e Literatura: Políticas, Práticas e Projetos. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012.

OLIVEIRA NETO, Alvim. Antônio de. **Metodologia da Pesquisa Científica Guia Prático para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos**. 3ª ed. rev. e atual. Florianópolis: Visual Books, 2008.

OVÍDIO. **Metamorfoses**. Tradução, introdução e notas de Domingos Lucas Dias. São Paulo: Editora 34, 2017.

PIMENTEL, Maria Cristina. **De como os clássicos aumentam a fruição da literatura: uma proposta didática**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.

PUCCINI-DELBEY,, Géraldi. **A vida sexual na Roma Antiga**. Edições Texto e Grafia,, Lisboa, 2007.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. In: Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. (Org.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-48.

SAMUEL, Rogel. **Novo manual de teoria literária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, Josalba Fabiana dos. **Leitores/as, textos e contextos**. In: PINTO, Francisco; MELO, Márcio (Orgs). Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino de literatura. Campina Grande: EDUFCG, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortaz, 2007.

STROGENSKI, Maria José Ferreiro. SOARES, Susane. **Ensino de Literatura: uma proposta por unidade temática**. Revista dos alunos de graduação em Letras: Paraná, 2011.

VALLE, Maria de Jesus Ornelas. **A formação do leitor competente: Estratégias de leitura**. PR: Artigo acadêmico. S/d.

O Rapto de Ganimedes e as representações do homoerotismo greco-romano

Fábio Rodrigues da Silva¹
Orientadora: Viviane Moraes de Caldas²

RESUMO

As narrativas míticas constituem-se, assim como toda Literatura, como um forte aliado para a compreensão das realidades circundantes aos seus contextos de produção. Considerando que a Antiguidade Clássica possui engrenagens e configurações próprias de suas maneiras de conceber as sexualidades, é possível identificar, nos mitos, registros das relações homoeróticas existentes nas sociedades gregas e romanas, bem como instituições como a pederastia. Tais relações diferem categoricamente das concepções contemporâneas de sexualidade, sexo e legitimação político-social, sendo concebível, então, estabelecer um extenso paralelo comparativo. Isto posto, o presente trabalho tem como objetivo não só discutir essas projeções as quais alcançam os textos literários de cunho mitológico, bem como verificar de que maneiras aquelas estão imbricadas nesses, de modo a ratificar os mitos como registros históricos de conteúdo valoroso e factual. Para tanto, edificamos nossas ponderações sobre narrativas míticas em Brandão (2012) e Vernant (2006), sobre homoerotismo e pederastia em Barcellos (2006), Barbo (2008), e Carvalho (2017) e nos valemos como registro principal uma versão ovidiana acerca do Rapto de Ganimedes (Ov. *Met.* X, 143-161)).

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas míticas; O Rapto de Ganimedes; Homoerotismo; Literatura greco-romana.

1 Introdução

Não dá para chamar um romano de “viado”. Primeiro porque o termo é próprio da contemporaneidade, inclusive se e quando ressignificado, a depender das circunstâncias de enunciação, o adjetivo/vocativo pode ser mais um ato de resistência que tentativa falha de opressão. Segundo porque as nossas concepções atuais de sexualidade não servem para entender o funcionamento das sociedades greco-romanas que possuíam noções e engrenagens próprias para entender e legitimar as mais variadas relações aos quais os sujeitos, independente de sexo, gênero ou orientação sexual, podiam ter.

Chamar um romano de “viado” não faz sentido algum porque o insulto foi criado a partir de uma concepção de norma e desvio apoiado no binarismo que as sexualidades dominantes e oprimidas estabelecem na sociedade atual. Ser “viado” é um grito, muitas vezes silenciado, que afirma que um sujeito não faz parte da heteronormatividade, e quando se apresentam comportamentos que podem indicar o contrário, esses precisam ser corrigidos.

¹ Graduando em Letras Português pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail para contato: rodrigues_fabinho@hotmail.com

² Doutora em Letras pela Instituição UFPB, na linha de pesquisa de Estudos Clássicos. E-mail para contato: vivianemoraes@gmx.de

A nossa sociedade estabelece padrões e regras que colocam em lados opostos o que diz respeito à heterossexualidade ou às variações do espectro sexual, como a homossexualidade e a bissexualidade, esse último não estando no meio (como talvez se poderia pensar), já que sofre as opressões e inviabilização por não ser hétero tal qual todas as sexualidades “desviantes”. Todas essas noções de sexualidade e suas implicações nas vidas pública e privada de todas as pessoas é uma produção do nosso tempo, assim como os preconceitos derivados da não aceitação da diversidade, sobretudo, humana.

Portanto, chamar um romano de “viado” é anacrônico. Romanos não seriam “viados”, tampouco romanas seriam “sapatões”, muito menos pelas questões de sexualidade e mais pelas de misoginia - se não dá para falar de homofobia na Roma Antiga, de patriarcado faltaria papel.

Não que não existissem relações entre homens e mulheres do mesmo sexo, em sociedades como a Grécia e a Roma, essas relações eram inclusive legitimadas. Homens sempre se atraíram por homens porque faz parte da natureza do humano sentir desejo pelo corpo do outro, pelo seu e pelos corpos proibidos. E não somente, mas a reciprocidade do amor é uma busca contínua da humanidade e existiu e vai continuar existindo para todo sempre, tal como Aristófonos, personagem da obra *O Banquete*, de Platão (1972), confessou: os homens e as mulheres estarão sempre na busca pela parte que lhes falta e que os completam, é uma sina dada como castigo (e talvez recompensa) pelos deuses.

A propósito, há registros históricos de que Júlio César, famoso imperador romano, teve casos amorosos com homens e mulheres; e, na mitologia, Apolo, o deus do Sol, teve amantes como Jacinto (*Ov., Met. I, 453-567*) e Dáfne (*Ov., Met. X, 162-219*). Essas relações entre pessoas do mesmo sexo sempre foram realidade e estão registradas de diversas formas, seja nas artes, nos documentos oficiais, nas memórias e artefatos da antiguidade que deixam claro, como já se é de esperar, que pessoas sempre estiveram em contato com suas mais variadas formas de relação desde que se percebeu que o outro pode ser complemento de si mesmo, amorosa e sexualmente falando. . Essas relações entre pessoas do mesmo sexo sempre foram realidade e estão registradas de diversas formas, seja nas artes, nos documentos oficiais, nas memórias e artefatos da antiguidade que deixam claro, como já se é de esperar, que pessoas sempre estiveram em contato com suas mais variadas formas de relação desde que se percebeu que o outro pode ser complemento de si mesmo, amorosa e sexualmente falando.

É sobre os registros de ordem literária que iremos nos focar em nossa análise, considerando alguns aspectos da sociedade que estabeleciam uma íntima relação com as tais greco-romanas.

2 A sexualidade sob a ótica de gregos e romanos

É certo que muito da cultura grega foi assimilada pela civilização romana, embora com as algumas diferenças significativas; todavia o culto à sexualidade liberta tenha sido talvez um dos mais paradoxais registros de continuidade e permanência dos ideais gregos na cultura latina. Os romanos pensavam seus prazeres a partir da Grécia, afirmam Florence Dupont e Thierry Elói (APUD JÚNIOR, 2017).

Como já dito, não havia uma distinção prática entre o que entendemos hoje como homo e heterossexualidade, isso porque uma condição não anulava a outra, um homem poderia perfeitamente ter atos sexuais com homens e mulheres sem que isso se relacionasse com a noção atual de (bi)sexualidade porque não o condicionava a uma mundivisão que o coloca perante a sociedade como um sujeito registrado dentro desse binarismo.

As questões de sexualidade tinham a ver, por exemplo, com momentos da vida de um homem, o qual na sua adolescência participava de instituições sociais, no caso dos jovens gregos, em que as práticas sexuais com pessoas do mesmo sexo era uma maneira de educação e inserção social legitimada pela própria sociedade. Quando mais velho, esse sujeito estaria exercendo seus deveres sociais de chefe de família e de procriação junto a uma mulher sem que essa se importasse com os fatos de que a iniciação sexual de seu parceiro fora com outro homem. Na verdade, ter sido iniciado por um outro homem, este sendo sábio e detentor dos saberes sexuais, políticos e culturais da *pólis* grega, era motivo de prestígio e virilidade, algo impossível de ser encaixado na percepção de mundo da sociedade contemporânea.

Muito se tem de registro sobre a sociedade romana que viveu ápices de permissividades sexuais e conhecimentos dos domínios do corpo, dos desejos e das vontades da libido ainda não tocada e constrangida pela moral e pela ética judaico-cristã. Nas narrativas deixadas pelos próprios romanos, é possível visualizar uma civilização que enxergava o mundo com excessos, fruto das dominações sobre o Mediterrâneo e o acúmulo de riquezas e luxos que elevava Roma como referência, ainda hoje.

Em Roma, os mais diversos registros narrativos dessa sociedade hiperbólica, experimental e libertina serviram para os mais diversos interesses políticos

Seja para retratar os poderosos governantes caídos em desgraça, como no caso da maioria das narrativas sobre Calígula, Nero, Cômodo, Caracala ou Heliogábalo; seja para fortalecer, por evidente contraste, os cidadãos e governantes considerados virtuosos segundo a moralidade romana do período, como Tito, Antonino Pio ou Marco Aurélio; seja, enfim, como uma sátira de costumes, como nos romances latinos – *Satyricon* e *Asno de Ouro* (JÚNIOR, 2017, p. 7)

Mas se podemos falar sobre esse imaginário político e sexual relacionado às formas de poder inerentes ao sexo e à sexualidade, apesar de os registros serem escassos, podemos discutir também sob a ordem do privado, das relações afetivas e as manifestações várias registradas através de outro ponto de vista: o desejo amoroso.

Apesar de haver registros, sejam históricos, literários ou outros, de sentimentos, afetos e amores trocados entres indivíduos do mesmo sexo, não se pode falar em homoafetividade, considerando que essa seja uma produção do domínio e vivência da sexualidade na esfera da contemporaneidade. Para Foucault, apenas a partir do século XIX que a “sexualidade tornou-se a chave da individualidade” (FOUCAULT, 1984, p.137), e com isso o entendimento humano moldou-se conforme essa relação.

Portanto, ainda que não seja nem um pouco fácil determinar o funcionamento mais fidedigno das sexualidades na Antiguidade Clássica, é preferível falar de homoerotismo.

2.1 O homoerotismo

São nos registros de narrativas, majoritariamente literárias, que se verificam esses atestados das relações que servem de subsídio para falar de homoerotismo, que, a dizer, é definido como

um conceito abrangente que procura dar conta das diferentes formas de relacionamento erótico entre homens (ou mulheres, claro), independentemente das configurações histórico-culturais que assumem e das percepções pessoais e sociais que geram, bem como da presença ou ausência de elementos genitais, emocionais ou identitários específicos. Trata-se, pois, de um conceito capaz de abarcar tanto a pederastia grega quanto as identidades gays contemporâneas, ou ainda tanto relações fortemente sublimadas quanto aquelas baseadas na conjugalidade ou na prostituição, por exemplo. (BARCELLOS, 2006, p.20)

Logo, mesmo não sendo possível falar de homoafetividade ou homossexualidade na Antiguidade Clássica, o homoerotismo continua sendo um conceito atual e que abraça todas as manifestações de relacionamentos entre indivíduos do mesmo sexo quando vistos sob a ótica da sexualidade.

Além disso, o termo parece-nos ser menos problemático para fazer menção ao contato erótico entre esses indivíduos em uma abordagem histórico-literária de experiências eróticas e retratos de sociedades clássicas, visto que os outros termos descartados possuem abordagens mais ideológicas e são frutos de outras percepções anacrônicas.

Nada na vida grega sugeria que o indivíduo deveria fazer algum tipo de escolha entre a vida amorosa com homens ou mulheres, considerando a permissividade e naturalidade com que

essas relações eram encaradas. A vida sexual era delimitada por questões como idade, período da vida, classe social, cidade, de mesmo modo como outras instituições sociais como trabalho, casamento, vida pública e afins, e esses contatos não implicavam necessariamente em uma identificação individual com orientação sexual, tal qual ocorre na sociedade contemporânea.

Os textos latinos acerca dessa temática não constituem um reflexo factual da sociedade, mas um desdobramento da assimilação da cultura grega registrada de forma estilística, tal como releitura e recriação. O que não implica dizer, é claro, que não havia relações entre homens e mulheres do mesmo sexo em Roma; como já dito anteriormente, tais contatos existiram em todas as sociedades já conhecidas porque o desejo corresponde às necessidades do ser humano.

O universo ético, bem como as leis que regiam os comportamentos sociais, não se refere em nenhum momento ao caráter homoerótico como algo proibido, condenável ou indigno. O que se é proibido, condenado e repudiado, de fato, são aqueles que se entregam aos vícios, pois esses corrompem o cidadão; e aquele que se corrompe na esfera privada, também o fará na esfera pública (Barbo, 2008).

Tendo esses excertos como base, é indiscutível que as manifestações literárias podem colaborar para o entendimento e discussão desse homoerotismo registrado nas literaturas latinas, que, diga-se de passagem, foram bem menos produtivas que as narrativas homoeróticas gregas, apesar de ser possível reconhecer esses processos em ambas.

2.2 A pederastia

O sistema de pederastia foi institucionalizado pela sociedade grega, mas na prática não existiu entre romanos. Como aponta Sousa (2008), a palavra pederastia é formada por *paides* (menino) + *erastés* (aquele responsável por cuidar, amar e educar), e representava uma instituição social legitimada e relacionada a uma espécie de tutoria dos homens da *pólis* (por volta de 20 a 25 anos) responsáveis por ensinar e inserir os jovens a partir de 12 anos (também chamados de *erómenos*) na vida política, intelectual e sexual, numa espécie de ritual de iniciação.

Nas relações pederásticas, havia toda uma preparação para o momento da sedução semelhante a uma caça, em que os *erastes* iam em busca de *erómenos* (e para esses o ato era uma honraria) e, se tratando da chave da sexualidade, os jovens meninos deveriam se submeter aos desejos e vontades dos homens. Como não havia distinção entre homo e heterossexualidade, essa dava lugar a uma divergência entre aqueles que eram donos de si e dos seus desejos e aqueles que cediam ao controle irracional desses mesmos desejos. Mais valia o controle de suas emoções e vontades que o sexo ou gênero do outro envolvido nos atos sexuais.

Diante desse cenário, concebe-se que os *erástes* e *erómenos* desempenhavam funções, comportamento e condições diferentes, sendo ambos essenciais para o funcionamento dessa instituição moral, política, socialmente aceita e idealizada.

Entre essas ponderações, podemos lançar uma pergunta: se a pederastia grega não foi assimilada pelos romanos, como a sexualidade era encarada nesses espaços sociais?

No lugar dessas relações de pederastia institucionalizada, houve abertura para o surgimento e crescimento de prostíbulos de homens para homens, estivessem na posição de atividade ou passividade sexual (Cuatrecasas, 1997). As sociedades que não se apoderavam de discursos sobre liberdade sexual sempre encontraram outros espaços marginalizados para entrarem em contato com os corpos e desejos proibidos. O que não se fazia aos olhos da sociedade (e o afeto era uma virtude grega que precisava ser exposta, independente dos envolvidos no processo), se fazia nas suas costas.

Como o exercício da sexualidade era intimamente ligado ao domínio do corpo, de si e dos desejos e as relações de poder que os permeiam, a violação do corpo constituía crime de *stuprum*, que não tem a ver com consentimento tal qual entendemos o estupro (palavra que deriva etimologicamente daquela) na sociedade atual, mas a uma falta de autocontrole e uma cessão aos prazeres mais baixos que não se construíam numa relação mútua de encontro do gozo recíproco, mas ao fato de que dar prazer para outrem sem dar a si mesmo, era um crime gravíssimo e uma desonra, daí o sexo oral ser um tabu romano e algo considerado depravado e devasso.

Apenas os escravos romanos, que não tinham cidadania e por isso não tinham vez, voz, e domínio do seu próprio corpo, poderiam se abster dessa moralidade, e por isso mesmo eram tidos como objetos sexuais e obrigados a ceder diante de toda e qualquer vontade de seus senhores, pois a eles pertenciam. Ceder aos desejos da carne sem racionalidade e domínio de si era se comportar como escravo e abdicar da cidadania romana, bem como perder virilidade e masculinidade, virtudes amplamente cultivadas pela sociedade romana.

Com isso, vale acrescentar que o radical grego *pais*, presente na palavra *paides*, integrante de pederastia, pode tanto ser traduzido como criança ou escravo, ambos sem direito à cidadania, mas apenas um com possibilidade de adquiri-la. Daí os jovens precisarem da pederastia e do contato com homens gregos mais velhos para iniciarem seus conhecimentos e domínio sobre a o exercício e os aspectos da vida pública, algo que não se via na sociedade romana. Inclusive, as pinturas gregas em vasos não registravam o prazer dos *erómenos* porque o interesse era político e cultural e não se permitia que o jovem sentisse prazeres.

O que vemos, então, é que menos valia com quem se praticava atos sexuais e mais os comportamentos diante e durante os atos, ser passivo ou ativo não se resumia ao coito, mas sim a passividade ou atividade moral. A masculinidade romana estava mais relacionada a um domínio de si, dos próprios desejos, gestos, movimentos, tons de voz, entre outros.

3 O Rapto de Ganimedes

É sabido que as narrativas míticas greco-romanas resistiram ao tempo e se mantêm como um recurso histórico que permite (re)conhecer as nuances das sociedades clássicas e como as produções culturais, políticas e antropológicas de suas épocas vigentes se organizavam. Entendemos então, que a mitologia pode ser compreendida como “uma verdadeira instituição que serve de memória social, de instrumento de conservação e comunicação do saber, cujo papel é decisivo” (VERNANT, 2006, p. 16).

Isto posto, pode-se considerar a narrativa mítica como um modo de significação (Barthes, 2009) intimamente relacionado com a noção do sagrado e que tem como fundamento a ode da criação e se vale de personagens que são Entes Sobrenaturais (Elíade, 2011). Logo, o mito “expressa a realidade humana, mas cuja essência é efetivamente uma representação coletiva, que chegou até nós através de várias gerações.” (BRANDÃO, 2012, p. 38).

Para tanto, é cabível a consideração do conceito de *mimesis*, que se trata de uma ferramenta (aqui delimitada sob o viés artístico aristotélico, em específico literário) capaz de condicionar a reprodução do real, modificando-o e recriando-o a partir da ótica do semelhante, análogo ou próximo. A partir disso, podemos conceber a atividade metafórica como essencial para o exercício representativo no texto literário, acreditando então que

A metáfora é aquela que se apresenta mais nitidamente como uma produção mimética. [...] a metáfora pode-se descrever como um processo de transformação do sentido que seria, dentro da linguagem, o *analogon* do movimento de *mimesis*, que transforma uma ação humana em história, *mythos*. (DUPONT-ROC, R. e LALLOT, J.:1980, p.366 APUD LIMA, 2014, p. 32)

Reforça-se, então, a noção de *mimesis* não como mera imitação ou sombra da realidade sem acréscimo prático de valor, mas uma colaboradora da assimilação da verdade e do real, uma ferramenta de intervenção da imagem factual para qual a metáfora se lança e que oferece uma perspectiva somada, mas não necessariamente findada. Podemos concluir, então, que é o conjunto de jogos metafóricos que potencializa a *mimesis*.

Para o exercício de assimilação dos conceitos descritos anteriormente, selecionamos a passagem mítica do *Rapto de Ganimedes* registrada em inúmeras versões, mas aqui destacada na obra poética de Ovídio, e também seu *magnus opus*, *Metamorfoses*, que narra, entre outras coisas, a origem do mundo e dos fatos naturais, reais e ficcionais, e ao qual o autor descreve, em um de seus versos

*É meu propósito falar das metamorfoses dos seres
em novos corpos. Vós, deuses, que as operastes,
sede propício aos meus intentos e acompanhai o [meu poema,
que vem de origens do mundo até os meus dias. (Ov., Met, I, 1-4)]³*

A obra tem como premissa narrar histórias que resultam, iniciam ou tem como instrumento para condução da narrativa episódios em que deuses e homens transfiguram-se em outros, sejam esses animais, objetos, monstros, enfim, corpos e naturezas diferentes das suas. No mito de Rapto de Ganimedes não é diferente.

A narrativa mitológica, em Ovídio (*Met. X, 143-147*) se inicia com o seguinte trecho:

Fora esta a floresta que o divino cantor atraía a si, e [estava sentado no meio de animais selvagens e de um incontável [bando de aves. Depois de experimentar as cordas, que fez vibrar [com o polegar, e de se certificar de que os vários sons se [harmonizavam, ainda que soando distinto, entoou esta canção:⁴

Impossível ignorar que o que inicialmente mais salta aos olhos do leitor é o aspecto lírico e imagético que se concretizam de maneira muito produtiva nesse trecho inicial. A construção sequencial e narrativa em que o sujeito cantor experimenta as cordas, vibra-as, se assegura da harmonização e segue com seu ofício musical preparando o terreno para o leitor se deparar com os fatos consequentes, é uma garantia de que o próximo poderá ser, e de fato é, algo de teor fantástico a ser narrado.

Em um segundo momento, o que temos é uma narrativa emoldurada por outra narrativa, ou, em outras palavras, uma narrativa dentro de outra, sinalizada por uma voz poética que narra seus acontecimentos, mas tem intenção primordial de expor para o leitor os fatos vividos por outrem.

³ Tradução de Domingos Lucas Dias. Texto original: In noua fert animus mutatas dicere formas / corpora; di, coeptis (nam uos mutastis et illas) / aspirate meis primaque ab origine mundi ; ad mea perpetuum deducite tempora carmen.

⁴ Tradução de Domingos Lucas Dias. Texto original: Tales nemus uates atraxerat inque ferarum / concilio medius turba uoluncrumque sedebat. / ut satis impulsas temptauit pollice chordas / et sensit uarios, quamuis diuersa sonarent, / concordare modos, hoc uocem carmine mouit:

Fora os demais aspectos literários estruturados, outro ponto que cabe destaque está sintetizado no trecho final: “entoou esta canção”. Ora, as canções, mesmo na Antiguidade Clássica, resguardam em si o aspecto da musicalidade, unidos com repetição, seja de palavras ou de sons, que facilita a compreensão e decoro da massa verbal e narrativa contida nessas mesmas canções. São aspectos que fazem parte da ordem da oralidade, e esta, por sua vez, se configura como um recurso prático, dinâmico e natural de mantimento de narrativas. Isto posto, podemos pensar em uma oralidade que

não é somente o fato de se expressar oralmente, é uma escolha cultural para assegurar a perenidade do patrimônio verbal de certas sociedades das quais, sabe-se, ele é um fator essencial da consciência identitária. (FREITAS, 2010, p. 07)

É sabido que ao escrever *Metamorfoses*, Ovídio se valeu de muitas narrativas já contadas e cantadas pelo povo romano, que já as assimilou da cultura grega. O domínio dessas histórias faz parte do imaginário greco-romano, mesmo que a autoria da forma escrita dessas seja de grandes nomes da literatura como Homero, Virgílio, e o próprio Ovídio. No tocante à narrativa do *Rapto de Ganimedes*, esse fato é importante e precisa ser considerado porque funciona como mais uma prova de que as narrativas homoeróticas eram cantadas e difundidas pela sociedade e entre o povo romano, o que legitima a existência dessas práticas na Antiguidade Clássica.

Em continuidade, a história de Ganimedes é contada, vejamos

Musa, minha mãe, inspira o meu canto, que parte de [Júpiter (pois às leis de Júpiter tudo está sujeito). No [passado, cantei muitas vezes o poder de Júpiter. Com plectro mais [pesado cantei os Gigantes e os raios vitoriosos lançados sobre o [campo de Flegra. Agora, preciso de uma lira mais ligeira. Cantemos os [jovens amados pelos deuses e as donzelas que, delirantes com amores proibidos, mereceram o castigo de sua luxúria. (Ov., *Met. X*, 148-154).⁵

O primeiro destaque pode-se conceber a Júpiter, primeira personagem importante da trama sinalizada pela voz poética e que será primordial para o desenvolvimento da narrativa.

A figura do Júpiter, o rei dos deuses e instância mais importante em toda a mitologia greco-romana, é exaltada pelo cantador de forma notória, inclusive destacando que “às leis de Júpiter tudo está sujeito”, outro aspecto importante que registra, uma espécie de justificativa para o que há de vir, já preparando o leitor.

⁵ Tradução de Domindos Lucas Dias. Texto original: 'Ab loue, Muse parens (cedunt louis omnia regno / carmina nostra moue. louis est mihi saepe potestas / dicta prius; cecini plectro grauiore Gigantas / sparsaque Phlegraeis uictricia fulmina campis. / nunc opus est leuiore lyra. Puerosque canamus / dilectos superis inconcessisque puellas / ignibus attonitas meruisse lidibine poenam.

A construção desse segundo trecho muito lembra as características composicionais de um canto epopeico, gênero que muito se assemelha e que está hibridizado nas narrativas situadas nas *Metamorfoses* de Ovídio.

Verifiquemos o trecho agora com alguns desses aspectos e partes constituintes demarcados:

- (1) Invocação - Musa, minha mãe, inspira o meu canto (Ov., *Met. X*, v. 148).
- (2) Dedicatória - que parte de Júpiter
(pois às leis de Júpiter tudo está sujeito). (Ov., *Met. X*, v. 149).
- (3) Prólogo - No passado, cantei muitas
vezes o poder de Júpiter. Com plectro mais pesado cantei
os Gigantes e os raios vitoriosos lançados sobre o campo de Flegra.
Agora, preciso de uma lira mais ligeira. Cantemos os jovens
amados pelos deuses e as donzelas que, delirantes
com amores proibidos, mereceram o castigo de sua luxúria. (Ov., *Met. X*, v. 148- 154).

É no parágrafo final que surge o personagem Ganimedes e o seu encontro com Júpiter finalmente acontece, fato que mais nos interessa no tocante ao registro do homoerotismo na narrativa em questão. Vejamos:

Um dia, o rei dos deuses inflamou-se de amores [pelo frígio Ganimedes, e foi encontrado aquilo que Júpiter [preferiu ser a ser aquilo que era. Não se dignou, contudo, tornar-[se uma ave qualquer, senão aquela que pudesse transportar [seu raio. De imediato, batendo o ar com enganadoras asas, arrebatou o neto de Ilo, que agora é também copeiro e serve o néctar a Júpiter contra a vontade de Juno. (Ov., *Met. X*, 155-161)⁶

A narrativa se dá a partir de uma relação de causa e consequência entre o fato de Júpiter inflamar-se de amores por Ganimedes, o que justifica as ações sucessoras do deus olímpiano. Em relação à hibridização epopeica, esse trecho registra as partes constituintes do (4) desenvolvimento e do (5) desfecho.

Tem-se também um registro do desejo homoerótico já citado anteriormente, que conduz homens e deuses a atitudes talvez não honrosas, mas em nome de uma pulsão incontrolável. Essa paixão fervorosa de Júpiter é citada em muitas outras passagens de outras obras e autores,

⁶ Tradução de Domingos Lucas Dias. Texto original: 'Rex superum Phrygii quondam Ganymedis amores / arsit, ei inuentum est aliquid, quod Iuppiter esse / quam quod erat mallet. nula tamen alite uerti / dignatur, nisi quae posset sua fulmina ferre. / nec mora, percusso mendacibus aere pennis / abripit Iliaden; qui nunc quoque pocula miscet / inuitaque loui nectar Iunone ministrat.

o que reforça, mais uma vez, o caráter de legitimidade social dada à narrativa, contada e repetida inúmeras vezes, bem como os aspectos acerca de oralidade já citados. Vamos a alguns exemplares:

Zeus sabedor, com efeito, levou Ganimedes, o [louro, graças à sua beleza, para entre os eternos viver e para ao longo da casa de Zeus pôr o vinho nas [taças – fato espantoso de ver –, onde todos o honram, [eternos, quando à cratera dourada ele extrai o nectáreo [rubor.
(Hino homérico a Afrodite V, 202-206).

Amar os meninos é uma delícia, visto que até [mesmo o Cronida, rei dos imortais, amou Ganimedes: raptou-o, levou-o ao Olimpo e fez dele um nume que manteve a amável flor da adolescência (Teógnis, fragmento 1345-1348).⁷

Quanto à adequação da narrativa à proposta da obra ovidiana, é nos trechos “e foi encontrado aquilo que Júpiter preferiu ser / a ser aquilo que era. Não se dignou, contudo, tornar-se uma ave / qualquer, senão aquela que pudesse transportar seu raio” (vv. 156-158) que se tem essa concretização, em que o deus se metamorfoseia de ave para alcançar o jovem Ganimedes (descrito nessa narrativa como neto de Ilo e em outras como filho de Trós, primeiro da cidade de Frígia, aliada de Troia).

Do ponto de vista sociocultural resgatado pelo mito, o que se tem é uma representação estilística e literária do sistema de pederastia, estando Ganimedes na figura do *erómenos* e Júpiter sendo *erástes*. Na narrativa ovidiana não se tem registro claro de atividade sexual entre ambos personagens, embora esse fato seja contado em outras versões, uma aqui recortada:

O frígio Ganimedes, favorito no leito em que Zeus se deliciava, vertia o néctar nas [enormes taças feitas de ouro, e sobre a areia clara as filhas de Nereu — eram cinquenta — formavam um a roda para as danças que divertiam todos os presentes (Eurípedes em Ifigênia em Aulis, 1480-1486)

7 Tradução de Rafael de Carvalho Matiero Bunhara. No original: Παιδοφιλεῖν δέ τι τερπνόν, ἐπεὶ ποτε καὶ Γανυμήδους / ἦρατο καὶ Κρονίδης, θανάτων βασιλεύς / ,φπάξας δ' ἔξ' Ὀλύμπου ἀήγαγε καὶ μιν ἔθηκεν δαίμονα, / παιδείης ἄθος ἔχοντ' ἑφατόν.

O que se vê na narrativa ovidiana é um reflexo mimético e metafórico dessas questões aqui discutidas e relatadas. O apreço e afeto passional de Júpiter por Ganimedes o faz raptar o jovem e levá-lo para o Olimpo, onde este será eternamente o responsável por servir o néctar aos deuses, tarefa anteriormente da deusa da juventude Hebe. Esse episódio aqui discutido também é visto na Ílida:

Estrônio gerou o rei dos dos troicos, Trós;
de Trós nasceram três ilustros filhos: Ilo,
Assáraco e o divinoforme Ganimedes,
de imbatível beleza entre os homens. Deuses
raptaram-no para servir a Zeus: ecônomo
que por sua beleza extrema entre os deuses
viveu. (Hom., *Il.* XX, 230-236)

Tem-se, então, duas manifestações tidas como masculinas, distintas pelo estatuto divino e cívico-político, inseridos numa relação erótica, afetiva e pedagógica em que o mais velho ama (*paiderastes*) e o mais jovem é amado (*philerastes*), cada um com uma condição, uma função e um comportamento específicos. Mesmo que se assuma que Júpiter tem em seu cerne o aspecto de imortalidade não disposto na noção de tempo que o faça envelhecer, ainda assim podemos conceber, a grosso modo, que o deus é mais antigo que o próprio Ganimedes.

Ganimedes passa então a compor o panteão dos deuses, tornando-se imortal. O ato sexual com Júpiter foi fator decisivo para essa sua elevação de status, tornando Ganimedes agora visível e detetor de um mundo que ainda não lhe era possível, o que é uma imagem metafórica para a pederastia grega, que mesmo não existindo na Roma Antiga, foi registrada em suas narrativas.

Por desavenças com Juno, esposa de Júpiter e deusa do casamento, Júpiter transforma Ganimedes em uma constelação, que algumas versões dizem ser a de Aquário, e daí a sua imagem ser relacionada a de um homem carregando um vaso, esse que continha o néctar dos deuses, a bebida que garantia juventude e imortalidade às divindades. Na astronomia, Ganimedes é o nome dado ao maior satélite do planeta Júpiter, roubado pelo campo gravitacional do grande astro e, por isso, obrigado a ceder à força de Júpiter, sendo estes outros dois registros da influência da literatura greco-romana até os dias de hoje.

Considerações finais

O que temos por finalização é o pensamento de que a Literatura, e aqui destacamos a greco-romana, sempre foi e sempre será um poderoso artefato de representação das relações do mundo, dos homens, dos interiores e dos exteriores, e o Rapto de Ganimedes muito mais do que uma simples narrativa que conta fatos e fenômenos da antiguidade greco-romana, é um

instrumento de assimilação e entendimento das realidades que o perpassam, em destaque para os conceitos aqui discutidos: homoerotismo e pederastia.

O jogo metafórico registrado entre o trabalho de linguagem do mito, em destaque para o recorte teórico em Ovídio, nos conduz a pensar em um processo imagético que intenta reproduzir o semelhante a partir das palavras, do texto. Esse semelhante, logo, constrói-se como uma ferramenta prática que auxilia o conhecimento do real e das nuances da Antiguidade Clássica, que aqui destacamos o homoerotismo greco-romano, ainda que esteja na ordem da ficcionalização e da mitologia.

A leveza da narrativa, seus elementos constitutivos e o grau de permanência ao longo da história lhe servem de valor ímpar, caracterizando o mito de o Rapto de Ganimedes como um documento de conteúdo notório, histórico e literário.

A dizer, não existiam romanos e romanas viados, gays, lésbicas, sapatões, bis e todo o espectro que a homoafetividade e as relações não binárias da contemporaneidade permitem construir e performar em sociedade, mas a esfera do afeto, do amor e dos desejos seja talvez a única coisa em comum entre gregos, latinos, contemporâneos e qualquer sociedade, ao lado também da dor, inclusive relacionada à concretização dessa mesma esfera.

Ainda assim, os registros dessas relações entre indivíduos do mesmo sexo mostram-se como uma inesgotável fonte para se discutir as noções atuais de sexualidade, bem como reconhecer que as suas condições de existência e perpetuação são, também, de base social, cultural e política, podendo-se perceber e comparar suas nuances em diferentes manifestações, como visto ao longo desse trabalho.

Referências

- BARTHES, Roland. *Mitologias*. Trad. Rita Buongiorno; Pedro de Souza; Rejane Janowitz. 4ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- BARBO, Daniel. *O triunfo do falo: homoerotismo, dominação, ética e política na Atenas clássica*. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.
- BARCELLOS, José Carlos. *Literatura e homoerotismo em questão*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.
- BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*. Vol I. 24ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CUATRECASAS, Afonso. *Erotismo no império romano*. Tradução de Graziela Rodrigues. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.
- CARVALHO, R. et al. (Ed.). *Por que calar nossos amores? Poesia homoerótica latina*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 288 p.
- ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- EURÍPIDES. *Ifigênia em Áulis, As fenícias, As bacantes*. Trad. Mario da Gama Kury. 5. ed. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *História de sexualidade 1: a vontade de saber*. 5 ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREITAS, Neide. *Oralidade, literarização e oralização da literatura*. Belo Horizonte: FALE/ UFMG, 2010.

HOMERO. *Hino Homérico 5, a Afrodite* (trad.: C. Leonardo b. Antunes). NEOLYMPIKAI, 2014. Disponível em : < <http://neolympikai.blogspot.com/2014/05/hino-homerico-5-afrodite.html>>. Acesso em: 18 de mar 2021.

HOMERO, *Iliada*. Trad. Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2020.

JÚNIOR, Márcio. *O amor dos homens*. Prefácio. In: CARVALHO, R. et al. (Ed.). *Por que calar nossos amores? Poesia homoerótica latina*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 7-11.

LIMA, Luiz Costa. *Mímesis: desafio ao pensamento*. 2.ed. rev. Florianópolis: Ed.da UFSC, 2014.

OVÍDIO. *Metamorfoses*. Ed. bilíngue. Trad., introd. e notas de Domingos Lucas Dias; apresentação de João Ângelo Oliva Neto. São Paulo: Editora 34, 2017.

PLATÃO. *O Banquete*. In.: Os pensadores. Tradução de Jorge Paleikat e João. Cruz Costa. São Paulo: Victor Civita, 1972.

SOUSA, Luana Neres de. *A pederastia em Atenas no período clássico [manuscrito]: re- lendo as obras de Platão e Aristófane*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, 2008.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e religião na Grécia Antiga*. Trad. Joana Angélica D'Ávila Melo São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 30:

DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: CONFLITOS E POTENCIALIDADES

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

PIBID e literatura: revivendo os caminhos formativos por meio dos passos da prática docente

Fabírcia Vellasquez Paiva¹

Luana da Silva Teixeira²

RESUMO

Este estudo retoma experiências vividas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID –, desenvolvido pelo subprojeto de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, campus Seropédica, no período de 2014 a 2017. Desta forma, nos baseamos nas experiências de uma ex-bolsista que, após sua formação, se apropriou dos saberes construídos através do PIBID, em práticas educativas dos seus primeiros anos como professora. Entendemos ser importante que vivências formativas sejam analisadas criticamente, sobretudo nos tempos difíceis em que vivemos, em que políticas públicas voltadas à Educação têm sido cada vez menos valorizadas. Ademais, analisamos uma excepcionalidade do referido subprojeto, pois este se baseia na literatura como ponto de estudo, identificada como uma fonte de saber estético para a formação e prática docente. Hunt (2010) observa que o modo como os textos são organizados e nosso entendimento dessa organização exercem um efeito profundo sobre como vemos o mundo; sendo assim, a literatura pode ser considerada uma fonte de saber estético. O PIBID é um Programa voltado à potencialização da formação docente, pois permite uma intervenção na realidade escolar da Educação Básica. Assim, visa aumentar a familiaridade dos graduandos com os desafios da realidade educacional, por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão. Como pontua Tripp (2005), tal método representa uma estratégia para o desenvolvimento dos próprios professores quanto ao seu ensino. Portanto, destacamos, com os resultados deste estudo, que o PIBID pode ser um grande aliado para que experiências formativas sejam cada vez mais eficientes.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; Formação docente; Literatura; Saber estético.

1 Introdução

O presente trabalho tem suas raízes em experiências vividas por uma professora que foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, do Curso de Pedagogia, campus Seropédica. Programa no qual entre os anos de 2014 a 2017, ainda em sua formação docente, pôde antecipar experiências docentes de práticas que vive, hoje, como professora regente. Experiência teleológica da dimensão profissional.

O referido Programa possibilita aos discentes que dele fazem parte uma vivência de intervenção na realidade de forma prática, por meio dos projetos idealizados por professores e por alunos das Universidades, em parceria com instituições públicas da rede básica de ensino. Os projetos desenvolvidos pelo Programa na referida Universidade tiveram como objetivo trabalhar com alunos em uma escola municipal de Seropédica-RJ, valorizando a

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e docente pela UFRRJ. E-mail para contato: fabriavellasquez@yahoo.com.br

² Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail para contato: luanasilva_ebi@hotmail.com

literatura infantojuvenil (LIJ) e a contação de Histórias para nortear pesquisas no campo da história local e da relação entre sujeitos e currículos.

Pretende-se, por meio do recorte deste estudo, analisar a importância que as experiências vividas pela ex-bolsista – hoje professora – teve para o processo de formação da sua identidade docente, bem como a importância da memória docente adquirida através desta vivência, considerando-se uma concepção de educação estética. Para tal, partimos do referencial de Benjamin (1987), sobre identidade e memória, pois, segundo ele, a perda da memória pode representar um grave problema a cada sujeito e seu grupo, todos os envolvidos que, com isso, podem perder a possibilidade de suas identidades. Pois é neste momento em que se têm experiências diretas com a prática em diálogo com a teoria em sala de aula na Universidade, que se constrói uma base para o futuro como educadoras.

A perda desta memória pode ocasionar uma série de danos que envolvem, para além da dificuldade do próprio educador com o exercer da docência, o prejuízo no contexto educacional que deixa de se beneficiar, por conta dessa falta de registro. A experiência adquirida durante esse trajeto que o projeto percorreu pode construir base futura para essas educadoras em formação fazendo com que de fato os objetivos tanto do Programa quanto dos envolvidos sejam efetivamente proveitosos. Por ser importante analisar práticas como as vividas no PIBID, retomamos as experiências vividas junto a uma ex-bolsista para analisar quais são os reflexos do PIBID na vida docente dela que hoje é professora regente.

2 Sobre a realização do projeto:

As atividades foram realizadas pelas bolsistas em uma escola municipal de Seropédica-RJ, trata-se de um projeto que trabalhou junto as turmas da educação infantil e do ensino fundamental, com faixa etária de quatro a 8 anos, com a intenção de buscar com as crianças o resgate da memória e da identidade. O projeto visava trabalhar por meio da literatura infantojuvenil, justamente devido à exemplaridade e à ficcionalidade presentes nessas obras, que podem auxiliar no autoconhecimento e na identidade que os pequenos desde cedo buscam. Segundo Celso Sisto (2001), o homem já nasce praticamente contando histórias e está inserido numa história que o antecede e com certeza irá sucedê-lo.

Assim com a intenção de valorizar a memória, individual e coletiva, buscamos junto às crianças, a história guardada na memória familiar, individual e coletiva e também da língua que

falam. As parlendas e os trava-línguas na literatura oral são alguns dos entendimentos iniciais para a criança e uma das fórmulas verbais que ficam na memória adulta. O objetivo do trabalho com parlendas e trava-línguas é refletir sobre a importância de utilizar esses recursos linguísticos na vida das crianças para resgatar memórias adquiridas no decorrer de sua existência, que permearam e permeiam a construção de sua identidade.

É de grande importância que os alunos tenham a oportunidade de participar de práticas de leitura com textos que já memorizaram, como parlendas, adivinhações, canções, cantigas populares, quadrinhos, trava-línguas, poemas e tantos outros, pois a linguagem é simples, atraente e se familiariza com o discurso da criança, promovendo, assim, o desenvolvimento da oralidade, além de avanços na leitura e escrita.

A busca da identidade nas crianças, no entanto, não é algo facilmente construído. Afinal, segundo Lajolo (2008), a própria noção de criança também é alterada com o tempo; e embora a literatura infantojuvenil seja atemporal, ela precisa estar articulada com os anseios da criança se quisermos que sua identidade e sua memória possam ser representadas por essa arte. Logo, por se tratar de uma turma que ainda não era alfabetizada oficialmente, a literatura oral – através de textos próprios ou por outros *também* lidos – foi escolhida também por representar essa autoria coletiva, que não resulta de uma individualidade. Pelo contrário: é fruto de um árduo trabalho de recriação, de busca de memória e esse trabalho, embora não seja tão simples, foi realizável através do projeto.

Com vistas a refletir sobre a importância desse trabalho para a ex-bolsista como educadora que viveu a experiência do PIBID em sua formação, pretende-se aqui, inicialmente, refletir sobre a memória docente, construída por ela durante esse percurso, pois, como bolsista, a mesma se tornou sujeita da realidade em sala de aula. Esse processo de construir, reconstruir, e desconstruir a realidade podendo nela interferir, é o que o Programa permite, faz com que fios de memórias sejam construídos, e possam se tornar tecido para uma futura prática educativa de qualidade, fazendo com que toda essa experiência seja efetivamente útil. O projeto referido neste trabalho permitiu que se construíssem memórias por parte de todos os envolvidos, sendo assim, tornou-se muito importante uma vez que são imensuráveis os benefícios desta experiência, os quais trataremos a seguir.

3 Construção da memória pautada na experiência e sua importância para formação docente:

Partindo do referencial teórico de Kramer, confirmamos a evidência de que a memória docente em construção tem suma importância, pois, segundo a autora a perda da memória representa um dano pois, com isso, podem ser perdidas também as experiências necessárias para a construção do próprio futuro; ou, em outras palavras, da continuidade do seu presente (KRAMER, 1993). Em se tratando de uma experiência de construção da memória docente, esses danos se tornam ainda maiores por não envolver apenas a bolsista propriamente, visto que quando um educador ou educadora tem danos em sua formação, envolve conseqüentemente, todo o contexto educativo que irá percorrer. Quando não se evidencia a importância dessa construção de memória durante a formação, os valores atribuídos a ela tornam-se inválidos.

O projeto mencionado neste trabalho envolveu um processo de construção e reconstrução, pois as estudantes participantes podem ter a realidade ao seu alcance, uma vez que este projeto foi idealizado e inserido em uma realidade, sendo adaptado à mesma conforme a sua necessidade. Esse processo de reflexão/ação faz parte da construção desta memória, logo, torna-se o início de uma docência pautada para além de uma experiência verbal, sendo também uma experiência prática de intercessão na realidade.

Todo esse processo se faz necessário uma vez que essa experiência envolve amplos aspectos, o projeto nos possibilita para além de construir memória docente por meio da intervenção na realidade, já que através dele construímos também nossa identidade docente, uma vez que quando interferimos na realidade ao nosso redor interferimos em nós mesmos.

De forma coletiva, todo o planejamento do projeto contou com uma pesquisa-ação, em que as alunas bolsistas não apenas deram continuidade à sua formação docente, mas procuraram intervir, de alguma forma, na realidade encontrada. Acreditamos, como pontua Tripp (2005, p. 08), “que tal modelo metodológico, no campo educacional, representa uma estratégia para o desenvolvimento dos próprios professores quanto ao seu ensino”. Ademais, pela própria característica do Programa, a participação na escola, por conta da iniciação à docência, já tende a fazer daquele mesmo espaço um campo de investigação das bolsistas, a partir de suas próprias práticas e do que fora planejado pelo projeto do Curso de Pedagogia.

Trata-se da prática contextualizada pela teoria e, ao mesmo tempo, pelo tripé pesquisa-ensino-extensão efetivamente realizado ainda na formação acadêmica inicial. Segundo Freire (2001), “as habilidades construídas pelo educador, só serão efetivamente aproveitadas, no momento em que ele refletir sobre a grande contradição existente entre a teoria e prática”, sendo

assim o Programa contribui para uma preparação e capacitação antes mesmo do início da atividade docente.

4 Metodologia:

O desenvolvimento metodológico foi realizado em dois momentos distintos, mas complementares: na Universidade, com a professora coordenadora do grupo, através das escolhas e discussões das obras a serem utilizadas na escola, bem como da dinâmica de realização das atividades para o registro das observações. O segundo momento, concomitantemente, vem ocorrendo na escola, junto à professora supervisora do grupo, a partir da conversa inicial das obras, quanto à melhor forma de desenvolver as ações com as crianças, em função do perfil da turma – em dois dias por semana, as bolsistas conseguem planejar e executar as propostas que serão, na semana seguinte, avaliadas antes da continuidade do projeto. Para facilitar o andamento das propostas, o grupo de cinco bolsistas foi dividido em dois subgrupos (G1 e G2), a fim de dar conta dos dois temas norteadores do projeto, a saber: identidade e memória.

A princípio foi realizada uma atividade coletiva de construção de crachás com ambos os grupos, para facilitar o reconhecimento do nome e da identidade individual, neste momento realizou-se a contação da história do livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox (1995), que trata da história de uma criança que ajuda uma senhora a resgatar suas memórias. A leitura possibilitou às crianças entenderem o significado de memória, além de estabelecer relações entre a história lida e a proposta do projeto, o que estimulou um diálogo sobre as memórias de cada um. Posteriormente, os grupos foram assim nominados: *Dando assas ao meu nome e ao meu lugar* (G1), que trabalhou com o livro *Quem soltou o Pum?* de Blandina Franco e José Carlos Lollo, cuja história trabalha com diversos trocadilhos, criando frases e situações a partir das trapalhadas de um cachorro cujo nome integra o título da obra. O trabalho com nomes ‘diferentes’, mas que marcam a identidade, foi muito realçado por essa contação com as crianças.

Em seguida, utilizamos o livro *Não!* da autora espanhola Marta Altés, que se trata também de um cachorro levado, que ‘pensa’ ser esse o nome dele em função de ser a palavra que seus donos mais pronunciam em sua direção o tempo todo. O fechamento da primeira etapa desse grupo foi com o livro *A velhinha que dava nome às coisas*, de Cynthia Rylant, cuja escolha ocorreu pela particularidade de a personagem principal dar nomes próprios aos objetos de que mais gostava, a começar pela casa, com intenção de priorizar a literatura escrita-oral em temas de

reconhecimento – construção do nome da criança como identidade, a partir do real e do fictício (quem sou eu e quem eu gostaria de ser); e *Dos cantos e contos na educação infantil* (G2).

No G2, as cantigas de roda foram escolhidas pelo grupo, pela facilidade de busca de memória, por meio da oralidade, de alunos ainda tão pequenos. A partir da música *Se eu fosse um peixinho*, foi montado, com a turma, um quebra-cabeças e um cartaz com o tema da música, no qual o espaço do nome fora deixado de forma lacunar para que cada um o introduzisse em seu momento de participação na parlenda, no intuito de evidenciar a literatura oral-escrita nos contos de tradição oral e de folclore – resgate em memória de parlendas e de trava-línguas. Como suporte didático utilizamos o livro *Turma da Mônica e o folclore brasileiro*, da editora Girassol, que conta com várias parlendas e trava línguas, dos quais foram selecionados os que utilizamos com a turma, o livro *Tinha uma velhinha que engoliu uma mosca!* da editora Manolo, conta uma nova versão da história da velha a fiar. Na nova história, a velha engole uma mosca e para matar a mosca engole outros vários bichos até que por fim morre, a história traz em si uma variedade de rimas que na verdade brincam com a linguagem fazendo-a parecer um trava-língua; outro livro utilizado foi o livro “História em 3 atos” que através de um trava línguas a história de três atos, o ato do gato, o ato do pato e o ato do rato, assim a história gira em torno de trocadilhos feitos com as letras desses três animais, o intuito da utilização desses livros é elaborar textos com a narrativa oral das crianças, inventados e ilustrados também por elas (a partir da provocação de modificarem as já existentes/criarem suas próprias parlendas/trava-línguas), mas escritos pelas bolsistas (com capas de plástico) e *audiobooks* das parlendas/trava-línguas lidos e personagens em forma de bonecos.

Em ambos os grupos, utilizamos, como suporte metodológico, a contação de histórias, tanto por seu caráter oral, quanto por acreditar que “todos nós nascemos em meio às histórias, nos reconhecemos nelas e, por isso mesmo, nossa vida se organiza, desde pequenos, por seus fios condutores – tecidos por nós ou por outrem” (SISTO, 2001, p. 40). Assim com o decorrer do desenvolvimento das atividades passamos a estimular as crianças a criarem recriarem histórias, parlendas e trava-línguas, bem como permitir que os alunos escolhessem ser algum dos personagens das histórias lidas, os levando para o mundo da imaginação. Construimos junto com os alunos, recursos como dedoches para contação de histórias, onde passamos a ser sujeito de todo o processo, bem como os alunos tiveram a oportunidade de contar suas próprias histórias a partir da sua imaginação e de suas vivências.

5 Análise de dados: Tecendo fios de Memória como base para tecer práticas futuras.

Pode-se destacar alguns pontos relevantes, entre eles a expansão dos conceitos pré-existentes sobre identidade a partir das memórias que cada aluno possui, tem sido possível identificar os próprios gostos e preferências, conhecer habilidades e limites, e de reconhecer na turma da escola em questão, todos como um indivíduo único, no meio de tantos outros igualmente únicos. Yolanda Reyes (2010, p. 28) afirma que “a imaginação nos permite ser outras pessoas e nós mesmos, pois podemos pensar, nomear, sonhar, comover e decifrar a nós mesmos”. Pudemos comprovar tal ponto de vista através das atividades de contação de histórias, bem como através das criações de parlendas, entre outras atividades que foram mediadas pelas bolsistas, pois as crianças passaram a se reconhecer melhor através do uso da imaginação e da transição de diferentes perspectivas sobre o que elas são e sobre o que elas gostariam de ser.

Nesse contexto, as bolsistas puderam da mesma forma refletir e, através de suas memórias, analisar quem são, como chegaram até ali, e o que gostariam de ser, pois essa parte do projeto levou as bolsistas a repensarem a sua existência dentro do contexto discente, desde o início de sua formação até o presente momento da escolha por serem educadoras, e também refletir sobre o que gostariam de ser a partir de então. Trata-se de realmente traçar fios de memórias repuxando-os desde as memórias que envolvem o momento em que escolheram pela educação quando decidiram ser educadoras. É como se a identidade docente tomasse para elas um significado real e subjetivo que veio se modificando e se ressignificando de acordo com a execução do projeto.

Assim, as bolsistas se inseriram em um processo que envolve o uso da memória para construção e reconstrução da identidade docente e conseqüentemente reconstruíram e reconstruíram memórias através dessa experiência. O PIBID também tem viabilizado e permite que essas alunas do projeto tenham a oportunidade de saber que a produção do conhecimento se dá a todo momento, segundo Zeichner (2002, p. 44) defende que “a reflexão significa também o reconhecimento de que a produção do conhecimento não é uma propriedade exclusiva dos centros universitários”. Logo, o aluno cada vez mais precisa ter em seu processo de formação uma prática que o leve a refletir a teoria aprendida, bem como perceber que a troca de conhecimentos diferentes que há dentro de uma sala de aula entre aluno e professor faz parte do processo de formação de ambos, onde “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 1996, p. 25).

O aluno de um curso de formação à docência que tem a oportunidade de participar de um projeto que o leve para sala de aula antes mesmo de terminar o seu curso, é capaz de perceber a importância de conhecer os alunos com quem irá trabalhar e de aproveitar os conhecimentos desses alunos. Para Garcia (1999, p. 31), “o conhecimento tem que ser parte de um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”.

Os materiais já produzidos foram utilizados na construção de um espaço de memória: uma bebeteca na própria escola. Promovemos uma campanha de doações de livros na universidade, a qual foi uma forma de criar um vínculo da universidade com a escola, deixando um registro simbólico do nosso projeto, nesse espaço (bebeteca) que guarda não só os livros doados, mas também as produções das crianças que se tornam/tornaram autoras de suas próprias histórias, demarcando suas identidades deixando nesse espaço um precioso registro de memória.

6 O fio a fio sem fim: do PIBID para Prática Educativa:

[...] Mas a flor nunca acabava de preparar a sua beleza, no seu quarto verde. Escolhia as cores com cuidado. Vestia-se lentamente, ajustava uma a uma, suas pétalas. Não queria sair, como os cravos, amarrotada. Ela queria aparecer no esplendor de sua beleza [...] E eis que numa bela manhã, justamente à hora do sol nascer, ela se mostrou [...] (EXUPÉRY, 2015, p. 29)

O clássico livro do Pequeno príncipe é um dos livros que Luana lia no intervalo que tinha entre uma aula e outra. Como professora regente sempre carrega consigo um livro de literatura. Em um dos seus primeiros dias na escola, como professora ela relata que percebe que já não é mais apenas uma menina. Mas é a mesma que há anos atrás, brincava de boneca afirmando que seguiria os caminhos da docência. É também, a mesma na qual se plantou inúmeras sementes, que vão além das que foram plantadas por tantos professores durante sua trajetória.

Desde menina desejava ser professora, antecipava a experiência de sua profissão de forma amadora, com suas bonecas de pano. O tempo passou e confirmou seu destino como docente. Mas não foi num virar de página, ela teve que fazer seus caminhos com seus próprios pés, e assim, nem sempre caminhava entre flores. Mas, soube enfrentar tudo para vir a florescer. Isso leva tempo, pois é necessário preparar a beleza, pétala por pétala, tendo muito cuidado ao escolher as cores.

Nos seus primeiros anos da docência ela inaugurou o sentimento de estar na escola pela primeira vez como professora regente, embora não fosse a primeira vez que estivesse ali, cada vez que ela pisava naquele chão inaugurava um olhar sobre aquele lugar, assim como as pessoas inauguravam um olhar sobre ela. Seu primeiro olhar sobre a escola foi como aluna, em seguida como professora em formação, e logo depois como professora regente. Para cada vez que esteve ali lançou mão de diferentes lentes. Como fazemos a cada primavera, ao admirarmos as flores. Nunca o olhar é o mesmo:

O Pequeno Príncipe, então, não pôde conter o espanto:

- Como és bonita!

- É verdade! Respondeu a flor docemente. E eu nasci ao mesmo tempo que o sol...

O Pequeno Príncipe percebeu logo que a flor não era modesta. Mas ela era tão emocional! [...] (EXUPÉRY, 2015, p. 29)

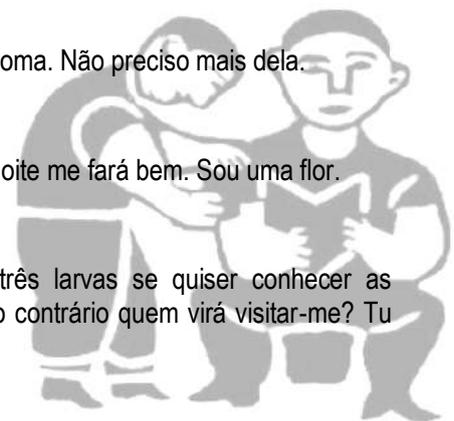
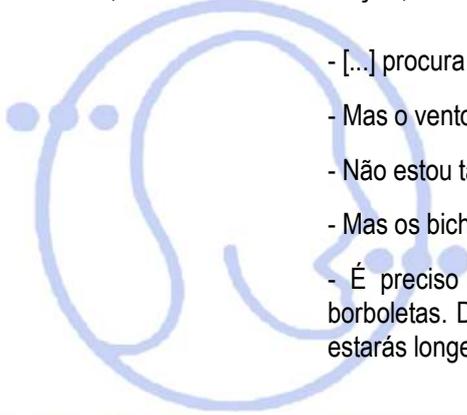
Cada vez que inauguramos um olhar sobre algo, traçamos impressões sobre o que vemos, no caso dela, aquele olhar era abrilhantado por memórias das inúmeras vezes que esteve naquele mesmo lugar durante toda sua vida. Quando era uma pequena aluna trazia no brilho de seu olhar, memórias de suas bonecas de pano, que foram suas primeiras alunas. Em sua formação docente, recorria às memórias de sua vida escolar a partir de novas lentes, e começara a entender a dimensão humana de seu futuro ofício. Assim buscava cada vez mais compreender o ser humano que não via em suas bonecas de pano, mas com o qual teria de lidar e conviver durante todo seu trabalho como professora. Começara a aprender que todo professor precisa saber lidar com suas emoções, ser tão sensível quanto as pétalas das flores, mas ao mesmo tempo tão forte que suporte carregar em si inúmeros espinhos. Ela pouco a pouco aprendia isso com os outros, e nem sempre foi nos cenários reais da vida...

Em sua formação docente, por meio do PIBID, ela pôde traçar caminhos entre a universidade e a escola, dois chãos distantes, que ela unia com seus próprios pés ao levar um contexto para o outro e pensa-los como se fossem um. Nesse momento, mais um caminho se cruza: o da literatura. Era na companhia dos livros que ela ia da universidade até a escola, as vezes com a chapeuzinho vermelho e o lobo mal, as vezes como princesa, outras vezes como madrasta má. Às vezes sozinha, e quando chegava lá as crianças que a conduzia a conhecer seus personagens reais e imaginários dando um tom de fantasia ao cenário real da sua vida, da sua história.

Para ela, isso era mágico como se pudesse estar em dois mundos ao mesmo tempo. Na verdade, encontrava nos livros sua realidade, e via na literatura caminhos possíveis: uma docência que ao seguir pelos atalhos da arte literária enxergava o mundo por outras lentes. Teve o privilégio de ter esta experiência neste momento tão importante, a sua formação docente onde na Universidade. Encontrou quem dela cuidasse e lhe regasse, com a água que mata a sede que temos de arte, para suportar a vida, por meio de um Programa Institucional que vai muito além da universidade e da escola mas que perpassa por toda a vida docente em ciclos constantes de construção de memória e identidade.

Assim, percebeu em si um reencontro algo diferente lhe aconteceu numa nova primavera. A literatura desde a infância esteve em sua vida, sempre se refugiava nos livros, na escola, em casa, onde lhe fosse possível. A literatura estava sempre presente, nos mais diferentes cenários de sua vida. Mas, a partir do momento em que pôde traçar caminhos entre a docência e a arte literária, ainda em sua formação, sua vida docente ganhou outro sentido:

- [...] procura ser feliz... Pode deixar a redoma. Não preciso mais dela.
- Mas o vento...
- Não estou tão resfriada... o ar seco da noite me fará bem. Sou uma flor.
- Mas os bichos...
- É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas. Dizem que são tão belas! Do contrário quem virá visitar-me? Tu estarás longe... (EXUPÉRY, 2015, p. 34)



Já não precisava de uma redoma de vidro, aprendera a suportar o vento e admira-lo, por esculpir as mais belas montanhas do mundo. Já não temia as larvas, aprendera a suportar o peso delas, pois via nelas o caminho para conhecer as mais belas cores da vida. A ex-bolsista, então professora, por meio de suas lembranças, retomadas neste estudo, evoca um momento de reencontro com a literatura. Reencontro este que deu início ao compromisso e a necessidade de nunca mais apartar-se dela. Sempre leva consigo um livro, e em suas práticas docentes continua a seguir por esse caminho que encontrou na universidade, no PIBID, suas práticas docentes sempre se realizam sob um refúgio, que encontrara entre as páginas dos livros.

“O fio da palavra”, de Bartolomeu de Queirós, por exemplo foi um dos primeiros livros que ela recebeu de presente da professora Fabrícia Vellasquez na graduação. No Programa Institucional de Iniciação à docência – PIBID, elas se colocavam a refletir entre um livro e outro. A professora Fabrícia sabia que o fio da palavra embrulharia a bolsista com suas páginas, e faria um

laço dando-lhe a literatura como um presente. E assim aconteceu, dentro dos livros, hoje a então professora na companhia de tantos pares – reais e imaginários – descobre diariamente que pode cultivar um jardim no qual “entre pedras, brotam miúdas flores, pequenos ramos, brandos perfumes que o vento leva, um riacho corre ligeiro entre o verde [...] e as águas cantam uma cantiga molhada e clara que só o silêncio da memória escuta” (QUEIRÓS, 2012, p.10). Dando voz à vida que encontrou na arte do livro, ela carrega consigo a literatura no exercício da docência. Na vida.

Entre os saberes construídos em sua prática, muitos deles têm suas raízes no PIBID, é possível destacar que o Programa antecipou para ela todas as etapas do processo de ensino, despertando a identidade de professora-pesquisadora-autora, tanto que suas primeiras experiências na docência são traduzidas em sua dissertação de mestrado. Ter a literatura como uma fonte de saber estético lhe possibilitou saber lidar com as suas emoções as quais são frequentemente tocadas pelas vivências da docência que se perfaz em caminhos que nem sempre são doces. O PIBID, tendo tido objeto de pesquisa a literatura, abrilhantou sua formação docente ao ponto de leva-la a ter consigo constantemente uma fonte de saber estético que lhe faz possível um ciclo constante de formação, de construção de identidade e de memória.

Conclusão

Com a realização do projeto, pudemos vivenciar práticas de construção do fazer docente, pensado e refletido por licenciandos em formação, a partir de sua inserção no PIBID Pedagogia/Seropédica, da UFRRJ. Assim, o projeto teve o intuito de proporcionar ao aluno e ao bolsista, na escola, a compreensão e a apropriação de sua identidade, pois compreendeu os sujeitos sociais como seres sociais e históricos, envolvidos por meio de uma práxis estética. Com o uso da literatura infantojuvenil, em sua grande e crescente variedade de obras, os textos puderam ser previamente selecionados, não apenas com intenção de fazer a reflexão sobre os temas identidade x memória, mas, sobretudo, para propiciar a formação continuada das próprias bolsistas, e a partir do relato da ex-bolsista Luana, podemos perceber que mesmo após a participação do projeto os resultados do mesmo continuam presentes na vida docente de quem dele participou produzindo efeitos positivos na Educação Básica.

Logo, pudemos vivenciar práticas escolares de valorização da identidade e da memória em um universo ainda pouco explorado para tais temas, como a educação infantil e o ensino fundamental, no primeiro segmento. Foi possível observar que as narrativas docentes, em

relatórios, artigos e diários, foram igualmente reveladoras de uma prática educativa que começou já na formação inicial, de forma continuada e/ou complementar, através do PIBID. Compreendemos, que Programas e projetos como esse devem fazer parte de uma política contínua de formação docente, que procurem articular mais propostas de formação continuada já na formação inicial, especialmente relacionada com práticas estéticas reflexivas e neste ponto ressaltamos a importância deste estudo por revelar por meio do relato de uma ex-bolsista, que o PIBID é sim muito importante na formação e na prática docente, sobretudo revela que a literatura pode ser associada ao campo-pedagógico como um fonte de saber estético, e para além disso, sendo potencial na construção da memória e identidade docente.

Referências

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre literatura e história da cultura – Obras Escolhidas I*. 3ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Brinque-book, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa* Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 1996.

GARCIA, C. M. *A formação de professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2008.

PIAGET, Jean. BASTOS, José Gabriel, BASTOS, Maria de Fátima. *Psicologia e epistemologia*. 5ed. Dom Quixote, 1991.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *O fio da palavra*. Rio de Janeiro: Galera Record, 2012.

SAINT-EXUPERY, Antonie de. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro, Editora escala, 2015.

SISTO, C. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Chapecó: Argos, 2001.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. In: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZEICHNER, K. M. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Fala, Tambor: o ressoar de uma experiência no projeto de extensão Escrevivências: formação de professores para uma mediação decolonial de leitura literária

Thaiz de Souza Ribeiro (UFPB)¹
Orientadora: Profa. Dra. Rinah de Araújo Souto (UFPB/DLCV)²

RESUMO

Este trabalho pretende compartilhar a experiência vivenciada no projeto de extensão “Escrevivências: formação de professores para uma mediação decolonial de leitura literária” (UFPB/DLCV) e seus desdobramentos na formação acadêmico-profissional. Trata-se de uma proposta descritiva do tipo relato de experiência, que tem como objetivo refletir sobre as concepções de extensão universitária (KOCHHAN, 2017); situar conceitual, contextual e metodologicamente o referido projeto e, ao fim, expor os resultados identificados nos campos da arte - a experiência do encontro com as literaturas de autoria africana de língua portuguesa, afro-brasileira e indígena, da comunicação - diálogos com professores/as da escola parceira, escritores/as e pesquisadores/as da área e da educação - estratégias de mediação de leitura literária sob a perspectiva decolonial e antirracista (OLIVEIRA, 2013; MUNDURUKU, 2017; PINHEIRO, 2018), bem como o uso do diário de itinerância enquanto base metodológica (ALMEIDA, 2012). Para tanto, valemo-nos da compreensão participativa, crítica e emancipatória da extensão universitária (JEZINE, 2004) e da noção de experiência sob a perspectiva de Jorge Larrosa Bondía, na qual experiência é aquilo que nos acontece, nos toca e, ao nos tocar, nos transforma (LARROSA, 2002).

PALAVRAS-CHAVE: Escrevivências; Mediação de Leitura; Decolonialidades; Formação Docente; Extensão universitária.

1 Introdução

O presente artigo busca destacar a importância das ações extensionistas, a partir de uma visão crítica emancipatória das concepções de extensão universitária para a formação docente. Entendemos que refletir sobre o trabalho de leitura literária na escola que contemple as autorias negra e indígena no Brasil é de grande urgência. O trabalho se dá de forma descritiva, pois pretende compartilhar um relato de experiência no projeto de extensão “Escrevivências: formação de professores para uma mediação decolonial de leitura literária – 2ª edição” vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) e ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

¹Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: thaiz.ribeiro.92@gmail.com

²Doutora em Letras pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/Universidade Federal de Pernambuco. Professora adjunta do curso Letras-Português, campus I, da Universidade Federal da Paraíba. Vinculada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. E-mail: rinahsouto@cchla.ufpb.br

Antes de iniciarmos propriamente as discussões, é importante deixar nítida a perspectiva que guiará nosso trabalho. Dentre tantas concepções de extensão universitária, Jezine (2004) a concebe a partir de três perspectivas: assistencialista, mercantilista e acadêmica. Para a concepção assistencialista, a universidade tem um tipo de “compromisso social” com a sociedade, servindo-a de acordo com as demandas sociais, portanto a universidade, através das ações de extensão, é vista como uma prestadora de serviços.

Já a concepção mercantilista compreende a universidade como uma parceira nas vendas de serviço e a extensão como uma ferramenta que serve para produzir algum saber ou conhecimento que responda às demandas do mercado. Dessa forma, segundo a autora, “o produto da universidade transforma-se em mercadoria a ser comercializada e a extensão passa a ser um dos principais canais de divulgação e articulação comercial.” (JEZINE, 2004, p. 4). Por fim, a concepção acadêmica entende a relação entre a universidade e a sociedade como uma oportunidade de trocas de conhecimentos, nessa perspectiva, busca promover o diálogo entre pesquisa, ensino e extensão, com foco na formação dos professores como sujeitos críticos e emancipados, portanto, “o trabalho da extensão universitária numa perspectiva acadêmica pretende assim, ultrapassar o limite da ciência técnica, do currículo fragmentado e da visão de homem como objeto a ser manipulado.” (JEZINE, 2004, p. 4). E é a partir desta última perspectiva que desenvolveremos o nosso texto.

2 Contextualização

A seleção para integrar o projeto “Escrevivências” ocorreu no mês de abril, já em contexto pandêmico, de modo que foi preciso revisar objetivos e metodologias para dar sequência aos trabalhos. Por causa da pandemia e das medidas de segurança, tanto a seleção quanto toda a vigência do projeto aconteceram na modalidade remota, via *Google Meet*. Após o período de formação inicial com a nova equipe de discentes do curso de Letras e História, organizamos um outro ciclo de formação voltado para docentes da escola parceira do projeto. O ciclo aconteceu em três módulos com cinco encontros de quatro horas cada, distribuídas em ações síncronas e assíncronas, totalizando 60 horas em atividades. Eis os nomes dos módulos, cuja referência é o poema “Libação”, de Elisa Lucinda: Processos Sementes: diálogos sobre mediação de leitura literária e direitos humanos; Processos troncos: diálogos sobre questões étnico-raciais e estratégias de mediação decolonial de leitura literária e Processos Flores: diálogos sobre experiências de mediação decolonial de leitura literária em espaços formais e não formais de

educação.

Dito isso, a partir de agora, irei escrever em primeira pessoa. A escolha se dá pela necessidade de demarcar a minha voz, como discente colaboradora voluntária, e as reverberações do projeto em minha formação docente. Comigo estiveram mais três voluntários e uma bolsista. Compôs a equipe também os/as colaboradores/as internos/as e externos/as à instituição, além das professoras coordenadoras do projeto.

Em sua segunda edição, o projeto contou com a parceria da Escola Cidadã Integral Técnica Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisca Ascensão Cunha (ECIT FAC), localizada no bairro dos Bancários. Segundo o Projeto Político Pedagógico (2020) da escola, 76,9% dos estudantes se apresentam como moradores da comunidade do Timbó. O objetivo inicial das ações na escola envolvia um trabalho de catalogação de livros da biblioteca da instituição que trouxessem personagens negras e indígenas como sujeitos de representação. A seleção dos títulos seria realizada com base nos seguintes critérios: é um reconto ou adaptação de histórias africanas?; é uma história inspirada nas culturas africanas?; a obra contribui para desconstruir uma visão eurocentrada?; as personagens negras e indígenas são protagonistas?; há um tratamento estético-literário adequado à temática?; há ilustrações inspiradas na arte africana, afro-brasileira e indígena?; há valorização natural de aspectos das culturas africana, afro-brasileira e indígena? (MARINHO, 2014). A ideia inicial previa um trabalho de leitura, discussão e elaboração coletiva de propostas de abordagem didática de algumas das produções literárias selecionadas. Porém, pelas razões já mencionadas anteriormente, foi necessário pensar em outras formas de dar continuidade ao projeto e aos diálogos propostos.

Nos encontros que aconteceram na modalidade remota, discutimos, com foco no trabalho com o texto poético de autoria africana, afro-brasileira e indígena, caminhos possíveis de abordagem didática em sala de aula. Muitos dos participantes da formação tiveram contato com as referidas autorias no contexto do projeto, inclusive eu. Os diálogos não ocorriam somente com professores de língua portuguesa da escola parceira, mas também, de forma interdisciplinar, com docentes da área de matemática, artes, história, inglês e filosofia. Dialogar com docentes de outras áreas do conhecimento sobre mediação de leitura literária estimulou uma reflexão sobre a importância do trabalho coletivo e interdisciplinar quando o assunto é formação de comunidades leitoras na escola. Vale ressaltar que, cada encontro, contou com a participação de convidados/as: docentes do curso de Letras da UFPB, UNEB, UNILAB; do curso de história da UFPB; escritoras

negras e indígenas, além de professoras da rede pública de ensino do estado e município³.

Como o próprio nome do projeto anuncia, a ideia de “escrevivências” foi fundamental para a nossa formação. Segundo a escritora Conceição Evaristo, o referido termo está relacionado com a escrita que brota do cotidiano, da memória e da experiência, tanto dela quanto de sua ancestralidade⁴. A palavra também é convocada no contexto da autoria indígena. A autora Graça Graúna, por exemplo, tem um poema cujo título é “Escrevivência Indígena”⁵. Associando o referido conceito a uma perspectiva metodológica, o diário de itinerância foi convocado no projeto, a fim de aliar cognição, reflexão e criação no transcorrer da formação proposta. Segundo Almeida (2012), o diário de itinerância está dividido em três etapas. A primeira etapa consiste no diário rascunho, que é uma espécie de esboço de registros sobre leituras realizadas. Nele há espaço para escrever o que a leitura provocou e até para poetizar, pois “é entendido como “bloco de apontamentos, no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à vida”.” (BARBIER, 2007, apud ALMEIDA, 2012, p. 250).

A segunda etapa é o diário elaborado. A partir do que se escreveu no primeiro momento, é sugerida uma reescrita pensando em um possível leitor. E, por fim, a terceira etapa é o diário socializado, nessa terceira fase as ideias registradas são compartilhadas. É um momento de socialização, partilha e construção de conhecimento. Um dos pontos positivos desse recurso é a conexão possível entre cognição e afetividade. O gesto da escrita, portanto, nos aproxima afetivamente de nossos próprios processos formativos e impulsiona reflexões sobre cooperação, humanização, escuta e demais aspectos que considero importantes não só no campo pedagógico como na vida cotidiana. O aspecto negativo observado diz respeito ao fator tempo. O educador espanhol Jorge Larrosa, inclusive, menciona que o fator tempo pode desperdiçar experiências (LARROSA, 2002), de modo que o gesto de interrupção da rotina - totalmente alterada pelo contexto pandêmico – tornou-se um desafio ainda maior. Esse mesmo gesto, segundo o autor, é necessário para que a experiência aconteça.

No projeto “Escrevivências” o foco foi sobre a terceira etapa do diário de itinerância. Fazíamos as duas primeiras etapas em um documento à parte, e a terceira compartilhávamos via

³ O perfil do projeto no instagram traz registros de todas as ações de formação: @escrevivencias_ufpb. O perfil tem, aproximadamente, 1700 seguidores.

⁴ Neste link é possível ver e ouvir a própria autora falando sobre o assunto: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em 10 dez. 2020.

⁵ O poema pode ser encontrado no blog da autora: <https://ggrauna.blogspot.com/2017/09/escrevivencia-indigena.html>. Acesso em 10 dez. 2020.

Google Docs, no qual todas as pessoas integrantes do projeto tinham acesso. Foi a solução encontrada para manter a socialização que, em outro cenário, aconteceria presencialmente. Essa terceira fase acontecia depois dos encontros na plataforma do *Google Meet*, logo após os debates e leituras dos textos.

Foi muito interessante elaborar junto com os meus colegas um diário de itinerância. No início me causou estranhamento, porque, não raro, o lugar da experiência e a partilha desta, em contexto acadêmico, é subestimada. Talvez, como diz Larrosa, isso se dê em consequência das racionalidades clássica e moderna, nas quais a experiência nem sempre é compreendida como um *locus* de construção do conhecimento (LARROSA, 2019). A partir de minha experiência, posso afirmar que o diário de itinerância alia escrita e afetividade, uma vez que nos faz passar pelo mesmo texto duas ou mais vezes, impulsionando a construção do conhecimento na medida em que refletimos sobre nossos caminhos de formação de identidade docente e todo o repertório de leitura – teórica e literária - que vamos adquirindo durante o processo.

3 Educação antirracista: proposta para o currículo escolar brasileiro

As leis 10.639/03 e 11.645/08 foram tópicos bastante discutidos nos encontros do projeto, pois essas leis tratam do direito à educação e a obrigatoriedade de incluir no currículo escolar a história, a luta e a cultura do povo negro e indígena considerando suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

Art. 26-A §1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.(BRASIL, 2008).

Nos nossos encontros foi discutido o longo e árduo processo de aprovação destas últimas leis e a importância de reconhecermos essa obrigatoriedade bem como trabalharmos com autoria negra e indígena em sala de aula, sobretudo para que sejam reconhecidos não mais como objetos,

mas sujeitos de representação. O objetivo dos debates também foi despertar, tanto em nós quanto nos professores da escola parceira, a urgência de uma educação literária e antirracista, em perspectiva decolonial.

Voltando para a discussão sobre as concepções de extensão, Kochhann (2017) defende que a extensão universitária de caráter emancipatório deve focar em primeiro lugar na qualidade da formação docente para alcançar conseqüentemente a transformação social. A autora reconhece a importância da extensão no processo de formação docente e afirma que “a extensão universitária enquanto componente curricular do processo de formação docente precisa ser compreendida como elemento essencial e potencializador de seres humanos mais críticos, autônomos e emancipados.” (KOCHHANN, 2017, p. 2160). Nesse sentido, o contato mais direto com as vozes poéticas negras e indígenas contribuiu para um processo de emancipação, não apenas leitora, mas também do ponto de vista da construção de um olhar crítico e situado sobre as discussões propostas.

4 Ações educativas e suas reverberações

Como foi dito anteriormente, para dar continuidade ao projeto na modalidade remota, foram organizados ciclos de formação e ações educativas. Dentre elas, tivemos a ação “Vozes do Mundo”, evento que foi aberto ao público e contou com a participação de pessoas das mais diversas regiões do país. Esta ação foi dividida em dois encontros e em cada um deles conhecemos escritoras, professoras e pesquisadoras das literaturas negra e indígena do Brasil. A primeira convidada foi a pesquisadora e escritora indígena Julie Dorrico (PUCRS), autora do livro *Eu sou macuxi e outras histórias* (DORRICO, 2019), que compartilhou conosco os lugares de representação indígena na literatura brasileira, a partir de uma perspectiva decolonial. Já no segundo encontro, recebemos a convidada do dia, a professora, escritora e pesquisadora Maria Anória de Jesus Oliveira (UNEB). No encontro dialogamos sobre as tessituras das personagens negras na literatura infantojuvenil⁶.

Em resumo, discutimos sobre as representações das personagens negras e indígenas na literatura e o movimento de travessia destas personagens, que antes estavam presentes na literatura e abordadas a partir do olhar do colonizador, muitas vezes descritas como selvagens e

⁶ O artigo sobre o assunto segue disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/120-maria-anoria-de-jesus-oliveira-a-tessitura-dos-personagens-negros-na-literatura-infantojuvenil-brasileira>. Acesso em 10 dez. 2020.

inferiores, sobretudo intelectualmente. As literaturas de autoria negra e indígena do país podem contribuir para a desconstrução desse pensamento. É triste perceber que as populações negra e indígena, em sua diversidade, ainda sejam descredibilizadas e violentadas. São os desdobramentos das relações coloniais de poder que fomentam, dentre outras coisas, pensamentos racistas e preconceituosos que estão tão enraizados no processo de construção da nossa sociedade. Diante disso, uma formação docente adequada e voltada para o reconhecimento da pluralidade de saberes pode fazer toda a diferença na sociedade.

Outro evento que vale a pena destacar, e que o projeto esteve envolvido na organização, foi o I Colóquio Internacional Baobá em flor: pretas (re)existências. Durante dois turnos, manhã e tarde, aconteceram quatro mesas redondas com as seguintes convidadas: a escritora Miriam Alves, Olinda Beja, escritora santomense; Mestre Doci, idealizadora e fundadora da Escola Viva Olho do Tempo, Josefa Maria da Silva, professora de língua portuguesa da educação básica e mestranda do ProfLetras\UFPB; a escritora Inaldete Pinheiro de Andrade, a mestra cirandeira Domerina Nicolau, mais conhecida como Vó Mera; a poeta moçambicana Deusa d'África e a poeta, professora e pesquisadora Lívia Natália. Uma das mesas – intitulada “Artesania de sonhos e saberes: mulheres negras e processos pedagógicos – foi composta pela Mestre Doci e por uma das colaboradoras externas do projeto, a professora Josefa Maria da Silva. A mediação foi realizada pela professora Rinah Souto, coordenadora do “Escrevivências”. Todas as mesas estão disponíveis no canal do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFPB no *Youtube*.

O projeto também esteve envolvido diretamente em uma ação de formação docente que compôs a programação do evento Flores Negras 2020, organizado pela ECIT FAC. A ação intitulada “Contra a sanha do esquecimento, o encantamento da ancestralidade: educação e currículo em perspectiva decolonial” consistiu em roda de conversa com o professor Antônio Baruty (Neabi\UFPB). Na ocasião, refletimos sobre caminhos possíveis para a (re)elaboração do projeto político pedagógico da escola, a partir de uma perspectiva decolonial e antirracista.

Os eventos, as ações educativas, de formação inicial e todas as reflexões suscitadas me provocaram grande inquietação. Foi interessante perceber que, como licencianda no curso de Letras, preciso estar atenta para não reproduzir narrativas e discursos que fomentem preconceito racial, processos discriminatórios e racistas em minhas práticas educativas. Conhecer autores\as negros\as e indígenas contribuiu para a ampliação do meu repertório de leitura e, conseqüentemente, poderei inseri-los em minhas abordagens didáticas, sob uma perspectiva decolonial. Ou seja, atenta aos saberes válidos e plurais provenientes dessa ancestralidade, reconhecendo-os.

Nos encontros, a prática da escuta profunda de vozes indígenas, africanas e afro-brasileiras foi importante para perceber que, como afirma Luiz Rufino, “o colonialismo não acabou, permanece como uma espécie de carrego, assombro”, sendo assim “a invenção de novos seres demanda romper com os efeitos operacionais do colonialismo no que tange à formação de mentalidades às práticas sociais e suas interações” (RUFINO, 2019, p.29). Nesse processo de formação, houve um movimento semelhante ao que Rufino entende como a “reivindicação da noção de ancestralidade” e seus desdobramentos em forma de músicas, danças, narrativas, poéticas trouxeram, para a minha experiência, o que Rufino chama de “efeito de encantamento contrário à escassez incutida pelo esquecimento” (RUFINO, 2019, p.25). Portanto, o contato com os saberes ancestrais, principalmente a partir do exercício de alteridade estimulado pela leitura literária, ampliou minhas formas de ver o mundo, os sujeitos, a mim mesma e ao que me cerca.

Considerações finais

O projeto me fez refletir de diversas formas a minha própria formação como professora de língua portuguesa. O que me motivou a participar do projeto foi exatamente a proposta de discutir sobre as literaturas negra e indígena. Vale salientar que esse repertório de leitura está mais acessível aos discentes do curso de Letras-Português e avanços significativos em nossa instituição foram realizados nesse sentido. Um dos mais recentes, por exemplo, foi a aprovação do novo projeto pedagógico do curso, em 2019, cuja proposta de abordagem da literatura é pela perspectiva de temas caracterizadores (ZILBERMAN, 2005). Assim, amplia-se o campo de possibilidades para um trabalho com todas as literaturas de língua portuguesa, pelos paralelos.

As leituras foram muito importantes para que eu refletisse mais intensamente sobre o meu papel como professora e mediadora de leitura literária. Destaco o artigo de Heldér Pinheiro, que me fez pensar o seguinte: se desejo trabalhar com a literatura em sala de aula, devo me preocupar em primeiro lugar com minha própria formação leitora. Em artigo voltado para o trabalho com a poesia em sala de aula, o referido professor e pesquisador afirma que “o desafio do professor é, inicialmente, a sua própria formação como leitor de poesia.” (PINHEIRO, 2008, p. 23). Essa perspectiva fez muito sentido para mim e, no projeto, pude conhecer uma série de poetas e seus contextos que, até então, desconhecia. Houve, nesse sentido, um trabalho focado para a leitura de poesia que, certamente, terá desdobramentos em minhas práticas como professora e mediadora de leitura literária.

Além disso, no contexto da noção de experiência que regia os nossos processos, Jorge

Larrosa (2002) me fez perceber que o período que passei no projeto foi transformador, uma vez que “é experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2002, p. 25-26). Sinto que houve um movimento – e “o movimento em si é a expressão da própria matéria construtora das existências” (RUFINO, 2019, p. 33) interno de movência do olhar sobre as populações negras e indígenas em sua diversidade no Brasil: de um olhar ainda tomado por estereótipos para uma visão mais consciente de nossa ancestralidade e pluralidade cultural. Um olhar mais atento ao lugar da memória como “vínculo com o passado, sem abrir mão do que se vive no presente” (MUNDURUKU, 2017, p. 116). E que é ela, a memória, que comanda a resistência (MUNDURUKU, 2017), porque é movimento dinâmico e não estanque. Resistência que ecoa nas vozes poéticas lidas e discutidas em nossos encontros. Dessa forma, com base no que foi exposto, acredito que o projeto “Escrevivências: formação de professores para uma mediação decolonial de leitura literária – 2ª edição”, está alinhado a uma perspectiva crítica e emancipatória da extensão universitária (JEZINE, 2004), pois teve contribuição direta no âmbito da minha formação enquanto cidadã comprometida com as lutas antirracistas, com o desenvolvimento de comunidades leitoras e suas reverberações nos campos pessoal e profissional.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. *Diário de itinerância, recurso para a formação e avaliação de estudantes universitários*. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 250-269, 2012.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 02 de dez. de 2020.

DORRICO, Julie. *Eu sou macuxi e outras histórias*. Nova Lima: Editora Caos e Letras, 2019.

JEZINE, Edineide Mesquita. *As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária*. *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*, Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro de 2004.

KOCHHANN, Andréa. *A formação docente influenciada pelas concepções de extensão universitária: primeiros construtores*. In: *XIII Congresso Nacional de Educação*, 13, 2017. Curitiba. *Formação de professores: contexto, sentidos e práticas*. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017, p. 2150-2165.

LARROSA, Jorge. *Tremores*. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, p. 20-28, 2002.

MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando: roda de conversa com educadores*. Lorena: UK'A Editorial, 2017.

PINHEIRO, José Hélder Alves. Caminhos da abordagem do poema em sala de aula. *Revista Graphos*. João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 19-31, 2008.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

ZILBERMAN, Regina. *A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa*. In BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luiza e ZILBERMAN, Regina. *Crítica do tempo presente*. Porto Alegre: IEL; Nova Prova, 2005.



V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO
Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 31:

LEITURAS SEMIÓTICAS: ABORDAGENS, PROPOSTAS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES

V COLÓQUIO
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

Literatura, leitura, música: uma proposta didática com o aplicativo “*lyrics training*” em aulas de inglês

Maria Valéria Siqueira Marques¹

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é elaborar uma proposta didática com músicas em inglês através do aplicativo “*Lyrics training*” para reflexão da leitura crítica fazendo uso dos cliques, sons e imagens em turmas do Ensino Fundamental II. Para embasar sobre a literatura utilizamos BAKHTIN (2002); BAKHTIN (2006); sobre aspectos da recepção e da interação, KLEIMAN (2000); (2009); D. COSTE orgs. (2002); VAN DIJK (2011); ao tratar dos aspectos cognitivos, discursivos e interativos da leitura, métodos, práticas e ideologias, OLIVEIRA (2015); o texto visual PIETROFORTE, (2008); entre outros autores. A metodologia é de origem qualitativa onde elaboramos uma proposta para trabalhar com música, enquanto instrumento de ensino e de aquisição do idioma de nível Fundamental II, com isso, apresentaremos o aplicativo “*Lyrics Training*” este é gratuito permite que o usuário treine um idioma específico por meio de músicas hospedadas no *Youtube* e dispõe de subtítulos como (letras em destaque, letras mais populares, estilos, novas letras), desta feita, escolhemos dois cliques (Tones and I – dance monkey da cantora australiana Toni Elizabeth Watson lançada em 10 de maio de 2019, Savage love do cantor americano Jason Derulo. A música foi lançada oficialmente em 11 de junho de 2020, estas foram utilizadas para realizar as atividades. Os resultados, em andamento, apontam para construção de saberes na língua inglesa, além de, proporcionar uma aula atrativa para o público infante-juvenil com base nos aspectos multimodais da língua como sons, dança, cores, movimentos e culturas. PALAVRAS-CHAVE: Música; Inglês; Proposta-Didática.

1 Introdução

Torna-se necessário entender o ensino e aprendizagem de inglês com base nos meios tecnológicos e a música pode ser uma ferramenta para o trabalho com a compreensão da leitura aqui, por meio do aplicativo “*Lyrics training*”. Assim se faz necessário um olhar voltado para o uso das ferramentas tecnológicas, ou seja, uma educação linguística dos multiletramentos, segundo Rojo e Moura (2012), desde o início do século XXI, é possível acompanhar um debate no campo dos estudos da linguagem no Brasil, particularmente, na antropologia, na semiótica e na linguística aplicada, sobre as práticas de leitura e de escrita à luz das chamadas novas tecnologias da informação e comunicação (TICS). Com isso pesquisas realizadas em (VICENTINI; BASSO, 2008), (KLEIMAN, 2000; 2009); (D. COSTE orgs. 2002); (VAN DIJK, 2011); (OLIVEIRA, 2015), (ROJO; MOURA, 2012); indicam a necessidade de repensar o conceito de letramento a partir da cultura do papel para a cultura da tela e da coexistência entre as tecnologias tipográficas e digitais de leitura e escrita na atualidade.

O objetivo principal desta pesquisa é elaborar uma proposta didática com músicas em inglês através do aplicativo “*Lyrics training*” para reflexão da leitura crítica fazendo uso dos cliques,

¹ Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, 2011.
valeriasiqueira.house@hotmail.com

sons e imagens em turmas do Ensino Fundamental II. O aplicativo também permite aprender inglês assistir os vídeos clipes das músicas favoritas pelos celulares *Android* e *Iphone* este método de aprendizagem grátis consiste em completar as letras das canções com palavras que faltam e, assim, praticar vocabulário conhecendo novas expressões. O catálogo do serviço possui milhares de clipes, com grandes sucessos internacionais antigos e atuais. Dessa forma, o usuário aprende um novo idioma de forma divertida enquanto ouve as músicas que mais gosta. Como afirma, Vicentini e Basso (2008), constantemente encontramos alunos desmotivados e desinteressados em aprender o idioma, apesar de saberem da importância desse aprendizado. No entanto, os alunos do sexto ano da educação básica, apresentam uma maior motivação para a aprendizagem de Língua Estrangeira. Infelizmente a indisciplina dentro da sala de aula tem sido um fator negativo para a assimilação dos conteúdos.

Sendo assim, trazer a música pode ser uma excelente opção para o ensino de língua inglesa, pois desperta o interesse, a sensibilidade e auxilia no desenvolvimento de habilidades de leitura, oralidade, escrita, pois todos gostam de músicas e o professor tem a possibilidade de inserir outros estilos musicais que os alunos não apreciam por não conhecerem. Ademais, a partir, desse gênero textual podem-se incluir outros gêneros como: a biografia, a autobiografia, a poesia, o filme e outros (CARONI e FELDMA, 2014).

E quando se trata de compreensão de texto, segundo Kleiman (2014), é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento prévio, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. Para esta autora, isso não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas considerá-lo um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si obedecendo a objetivos e necessidades.

2 A leitura e a compreensão de textual

De acordo com, Kleiman (2014), a compreensão de texto parece amiúde uma tarefa difícil, porque o próprio objeto a ser compreendido é complexo, ou, alternativamente, porque não conseguimos relacionar o objeto a um todo maior que torne coerente, ou, ainda porque o objeto parece indistinto, com tantas e variadas dimensões que não sabemos por onde começar a apreendê-lo. Para compreender o gênero textual música, Caroni e Feldma (2014), afirmam que pode ser uma excelente opção para o ensino de língua inglesa, pois desperta o interesse, a

sensibilidade e auxilia no desenvolvimento da leitura, da oralidade e da escrita, pois todos gostam de músicas e o professor tem a possibilidade de inserir outros estilos musicais que os alunos não apreciam por não conhecerem.

Nas palavras de Bakhtin (2006), este autor defende que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o carácter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. Assim, o emprego da língua

efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2006, p.261).

Esses enunciados orais e escritos referem-se aos usos da língua, assim, a música em inglês torna-se um desses usos que pode ser atraente para o aprendizado de uma língua, pois muitas vezes, os alunos são pouco motivados, atualmente ainda há situações na sala de aula descontextualizadas que priorizam o ensino da gramática de forma isolada. Como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – PCN:

Quanto aos objetivos, a maioria das propostas priorizam o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, mas essa opção não parece decorrer de uma análise de necessidades dos alunos, nem de uma concepção explícita da natureza da linguagem e do processo de ensino e aprendizagem de línguas, tampouco de sua função social. Evidenciase a falta de clareza nas contradições entre a opção priorizada e os conteúdos e atividades sugeridos. Essas contradições aparecem também no que diz respeito à abordagem escolhida. A maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas **os exercícios propostos**, em geral, exploram **pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados**. A concepção de avaliação, no entanto, contempla aspectos formativos que parecem adequados. (BRASIL, 1998, p. 24. Grifo meu).

Nesse sentido, por meio da leitura da música pode se desenvolver uma prática crítica e interpretativa, “desde que seja uma atividade em busca de significados e sentidos, como outras atividades comunicativas” (KLEIMAN, 2014, p. 11). Além disso, o estudo da música permite segundo, Pietroforte (2008), estudar a construção da imagem entre formas semânticas e formas plásticas. O autor define imagem como aquilo que se pode ver, desse modo, os registros escritos das línguas naturais também são imagens –trata-se apenas de reconhecer a imagem e incluí-la nos domínios em que o conceito de imagem se confunde com plasticidade de expressão. Ele cita um exemplo de um desenho de uma árvore que é formado por meio de categorias plásticas, pois nele há cromatismo e forma, dispostos numa topologia – trata-se da imagem vista –, mas reconhecer nesse significante uma relação com o conceito árvore diz respeito ao plano de

conteúdo, pois são categorias semânticas que definem o conceito de árvore – trata-se da imagem imaginada. Kleiman (2000), afirma que trata-se de aprender a ler no sentido cabal da palavra (em que ler não é o equivalente a decifrar ou decodificar), a aprendizagem que se dará nessa interação consiste na leitura com compreensão. Isto implica que é na interação, isto é, na prática comunitária em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto entenda. A autora também considera a leitura enquanto uma prática social que remete a outros textos e outras leituras, pois quando lemos um texto colocamos em ação todo nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.

2.1 A música como ferramenta de ensino de língua inglesa

Para Caroni e Feldma (2014), a música pode contribuir sobremaneira no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos, por proporcionar não somente estímulos, mas situações por eles vivenciadas, inclusive, contribui na sensibilização e permite que eles adquiram também conhecimentos linguísticos necessários para compreensão do gênero textual. Desta feita, Oliveira orgs. (2015), realizaram uma pesquisa com alunos de 6º ano com música que se mostrou eficaz para pronúncia e começaram a se pensar em uma oficina de música, envolvendo todas as turmas do Ensino Fundamental II, sendo que cada pesquisador se responsabilizou para desenvolver e ministrar a oficina com a ajuda da professora supervisora. Outras pesquisas, como em (BRASIL, 1998), tem mostrado que o ensino de inglês, em sua maioria, trabalha com exercícios gramaticais ou com construções artificiais que não tem produzido resultados esperados de aprendizado pelo contrário, pode até confundir o aluno na hora que forem requeridas dele a compreensão de textos ou a comunicação na língua alvo. Passando para o gênero música, também ligado à linguagem Semiótica² tanto verbal quanto não verbal, Santaela (2002), afirma

Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... através de objetos, **sons musicais**, gestos, expressões, cheiro, e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagens. (SANTAELA, 2002, p. 2, **grifo meu**).

Levando em consideração a linguagem não verbal, Field (2004), explica que os componentes visuais, em fotografias, em legendas, aqui, em ambientes virtuais, são expressivos e podem ativar uma grande quantidade de conhecimentos adquiridos anteriormente, assim, a

² O nome Semiótica vem da raiz grega semeion, que quer dizer signo. A Semiótica é a ciência dos signos e é a ciência de todas as linguagens (SANTAELA, 2002).

ativação dos conhecimentos adquiridos, trazem à tona o vocabulário em inglês sobre o tema em destaque, e é uma maneira de estruturar uma base durante uma atividade de pré-leitura. De acordo com, Silva (2016), o gênero música é atrativo e exerce um papel tão significativo na vida dos adolescentes, pois segundo uma pesquisa feita pela autora, ela constatou em questionário sobre seus alunos que para eles cantar é mais fácil do que falar inglês. Além disso, esta estudiosa comenta que a língua em discurso exige de nós diversos tipos de entonação, já a música pode ser cantada com vocalização tornando-a mais fácil de falar. Percebemos isso quando muitas vezes conseguimos imitar os sons de uma música em outra língua sem saber o significado do que estamos cantando. E, a música gruda na cabeça quando a ouvimos ou trechos dela ficamos repetindo mentalmente ou oralmente durante o dia, na visão de Silva (2016, p. 32), “a música por suas características (ritmo, melodia, repetições), tem o poder de ativar o cérebro”, e as crianças adoram ouvi-las e imitar os sons, repetir trechos ao longo do seu dia. Para Gardner (1995), as crianças menores poderiam ser solicitadas a reunir tons a partir de segmentos musicais individuais. E as crianças mais velhas poderiam ser ensinadas a compor um rondó ou uma fuga a partir de motivos simples.

Além disso, Pietroforte (2008), discute que os registros escritos das línguas naturais também são imagens.

Qualquer palavra – própria das semióticas verbais -, quando escrita, é vista que ouvida, o que se combinam palavra e imagem³ escrita. Por pertencer aos domínios do visível, trata-se apenas de reconhecer a plasticidade da escrita e incluí-la nos domínios em que o conceito de “imagem” se confunde com a plasticidade da expressão.

3 Metodologia

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa é o desvendamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam. “Na pesquisa qualitativa não existe uma realidade, mas um conjunto de produções mentais” (COLN; GUBA, 1985, p. 295, *apud* PAIVA, 2019, p. 102). Esta pesquisa é de origem qualitativa onde elaboramos uma proposta didática para trabalhar com música, enquanto instrumento de ensino e de aquisição

³ A palavra “imagem”, frequentemente utilizada nos estudos de semiótica plástica, [...]. Fala-se da fotografia, da pintura, da escultura, da arquitetura etc., sugerindo que “imagem” se refere a qualquer manifestação numa semiótica plástica.

do idioma de nível Fundamental II, com isso, apresentaremos o aplicativo “*Lyrics Training*” este é gratuito permite que o usuário treine um idioma específico por meio de músicas hospedadas no *Youtube* e dispõe de subtítulos como (letras em destaque, letras mais populares, estilos, novas letras), desta feita, escolhemos dois clips (*Tones and I – Dance monkey* da cantora australiana Toni Elizabeth Watson lançada em 10 de maio de 2019, *Savage love* do cantor americano Jason Derulo. A música foi lançada oficialmente em 11 de junho de 2020, estas foram utilizadas para realizar as atividades baseadas nas teorias sócio interacionistas da linguagem. Além disso, poderemos apresentar uma análise de algumas imagens dos vídeos clipes que contemplam o texto não verbal e seus sentidos.

4 Proposta Didática

De acordo com a autora da música “*Dance Monkey*” conhecida popularmente por *Toni and I*, a ideia dela foi a de surpreender as pessoas logo de cara, para que elas ficassem hipnotizadas com a canção e disse: “Esta música é sobre o tempo em que estava cantando nas ruas e sobre a impaciência das pessoas e refleti muito sobre isto quando tocava nas ruas. Então, escrevi essa canção sobre a pressão da performance ao vivo” (*Toni and I*).⁴

Nesse sentido, para explorar o gênero música nos pautamos nas orientações didáticas dos PCN-LE (BRASIL, 1998), é útil pensar sobre o trabalho em fases que podem ser chamadas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. A fase de pré-leitura consiste em ativar **o conhecimento prévio**⁵ dos alunos em relação ao conhecimento de mundo, isto é, explorar o título, subtítulos, figuras, gráficos, desenhos, autor e fonte. Sobre a fase de leitura o aluno tem de projetar **o conhecimento de mundo** e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto. E, na pós leitura o docente poderá planejar atividades destinadas levar os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e **avaliar, criticamente, as ideias do autor**. O foco essencial é no relacionamento do mundo do aluno com as ideias do autor, em seguida, ativação do conhecimento prévio sobre o aplicativo em estudo.

1Conhecimento prévio do aplicativo “*Lyrics Training*”.

⁴ <https://www.letras.mus.br/blog/significado-da-musica-dance-monkey/>

⁵ Grifo meu.

O aplicativo **“Lyrics training”** é formado por quatro níveis de inglês. O participante iniciante (*Beginner*) terá que prestar atenção em apenas algumas palavras da música e preencher as lacunas. No intermediário, *Intermediate*, o número de lacunas aumenta tornando mais difícil o desafio. Já no nível avançado, os participantes terão novos desafios e no *Expert*, o internauta precisará ouvir e escrever a letra toda, palavra por palavra, sem nenhuma ajuda.

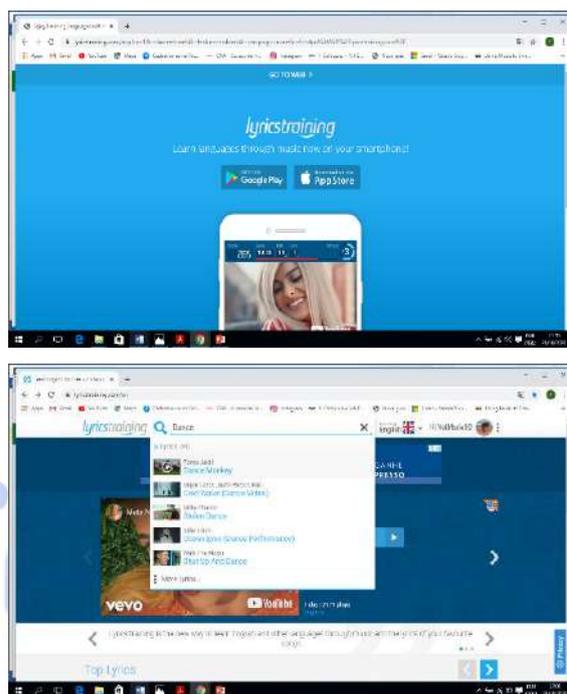


Fig. 1 Imagens do aplicativo “Lyrics training” na internet

Fig. 2 Seleção de vídeos do aplicativo



Sobre conhecimento prévio da letra *“Tones and I – Dance Monkey”*. De acordo com, Kleiman (2000), para orientar o processo de desenvolvimento de leitura eficientes das crianças, o professor precisa definir tarefas cada vez mais complexas, porém possíveis de resolução desde que ela tenha a orientação de um adulto ou de um colega mais proficiente. Aos poucos, o professor vai retirando os suportes, e a criança redefine as tarefas para si própria, constituindo-se, aí, aprendizagem de estratégias de leitura. A compreensão, nessas etapas iniciais, não se dá necessariamente durante o ato de ler da criança, mas durante a realização da tarefa, na interação com o professor, ao propor estas atividades criam-se condições para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo. Assim, a primeira atividade de leitura de música é conhecer o aplicativo *“Lyrics Training”*, suas funções e instalá-lo em computador ou em celular para praticar o inglês. Depois, de acionar o vídeo da música escolhida: o primeiro passo é: selecionar o nível de inglês pretendido há quatro níveis (*Beginner, Intermediate, Advanced, Expert*), aqui, será o nível *“Beginner”* (iniciante), porque a proposta está direcionada a alunos

de 6º ao 7º anos. Após isso feito, nesta segunda imagem observamos que novamente que há mais duas funções para o usuário escolher na tela (*write mode* e *choise mode*).

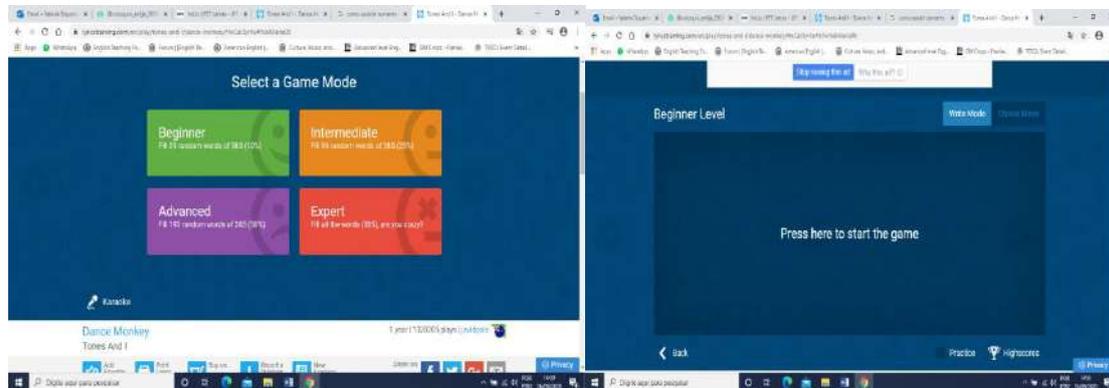


Fig. 3. Etapas do aplicativo "Lyrics training"

Fig. 4 *Beginner level* (nível iniciante)

As funções (*write model choise mode*) são para começar ou recomeçar o jogo completando com as palavras que estão faltando na música e caso o participante não consiga ele pode recomeçar e continuar jogando. É nesse processo de compreensão de leitura que Kleiman (2000), explica que a leitura como processo psicológico o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico. E tal função requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis a observação e a demonstração, como a interferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o que antigamente era conhecido como faculdades necessárias para levar a termo leitura: a faculdade da linguagem, da compreensão, da memória.

Ao clicar no *score* vai aparecer mais quatro tipos de escolhas para o usuário (*resume play, restart game, give up, quite game*)⁶, se o usuário quiser desistir do jogo irá clicar em (*give up*), ou seja, pode acompanhar o vídeo sem pausas ouvindo a música normalmente. E, a última função é para saber a concorrência geral no Brasil e no mundo, à respeito da pontuação do jogo que é de completar com as palavras que estão faltando nas músicas ativando o vocabulário.

⁶ (Retomar o jogo, reiniciar o jogo, desistir, jogo completo)

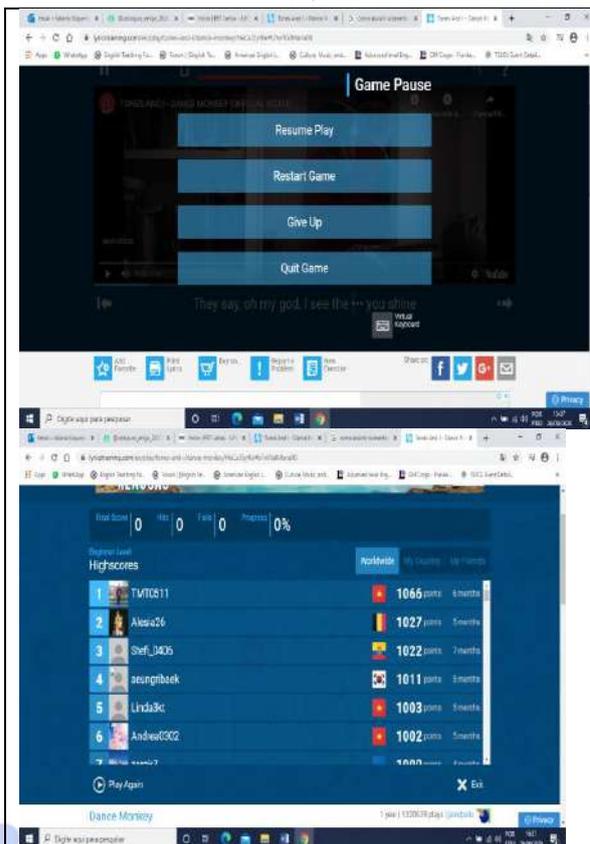


Fig. 5: Etapas do *game pause* do aplicativo

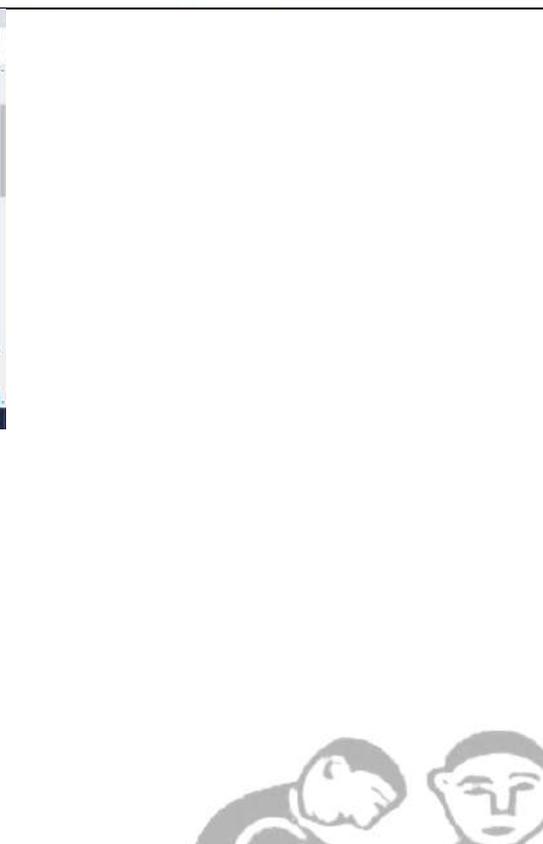


Fig. 6 Pontuação do *game* do aplicativo

2 E, como proposta de atividade sugerimos ouvir a música "Dance Monkey" da cantora australiana Toni and I por meio do uso da internet ou do aplicativo no celular onde os alunos poderão acompanhar e completar com a palavra correta e, ao mesmo tempo, o docente pode explorar o uso do vocabulário.

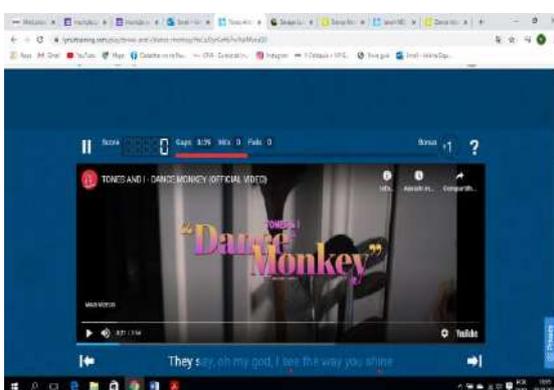


Fig. 7 Imagens do clipe da música "Dance Monkey"

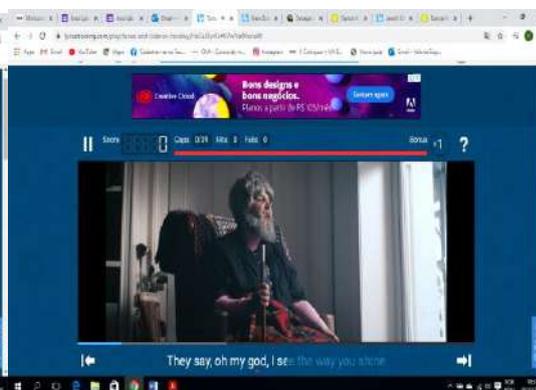


Fig. 8 Imagem do personagem protagonista da música

Ao observar as imagens a cantora percebia que nas ruas as pessoas desviavam-se o foco da apresentação para mexer em seus celulares e se distanciar da arte que ela estava criando. O que prende a atenção das pessoas nas imagens? E, o que prende sua atenção? Por quê?

- Pelas imagens normalmente as pessoas tendem a serem alegres e descontraídas? O que as levou a bailar assim?
- Que imagem da música tem relação com a atualidade? E por quê?
- Por que a terceira idade foi o alvo da música? Que intenções estão por trás disso? Como as pessoas veem os idosos? Você acha que a música e a dança podem mudar a autoestima de uma pessoa idosa?

4.1 O texto não-verbal e seus efeitos de sentido

Nessa imagem, os recursos não-verbais são indispensáveis para interpretação da música, observem que os movimentos da dança contagiam os personagens que são da terceira idade. A cantora, está caracterizada como se fosse um senhor de idade usando as vestimentas e a maquiagem adequadas sendo o elemento motivador em tela. Os efeitos de sentidos provocados por esta imagem nos chama atenção para a valorização da classe idosa externalizando o desejo de que eles não devam ficar em uma cadeira sentados como se a vida houvesse acabado, mas que eles pudessem aproveitá-la dançando e arriscando movimentos mais ousados para esta idade. De acordo com Aguiar (2004), para que a comunicação exista, portanto, deve haver mais de um pólo; sem o outro não há partilha de sentimentos e ideias ou de comando e respostas. Isso significa romper o isolamento e uma oportunidade de realizar algo comum saindo da situação solitária para uma convivência. Ao mesmo tempo, trazendo a música para o lado pedagógico do ensino de inglês tanto o ritmo quanto a letra estão muito voltados mais para o público infanto-juvenil do sexto ao sétimo ano.

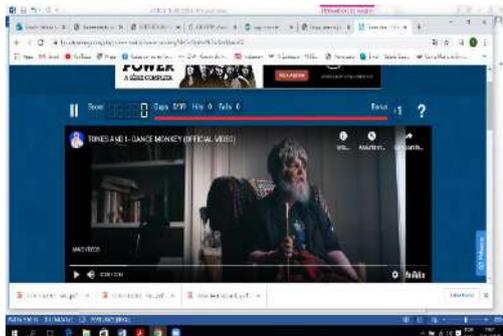


Fig. 5 Cenas em tela do clipe

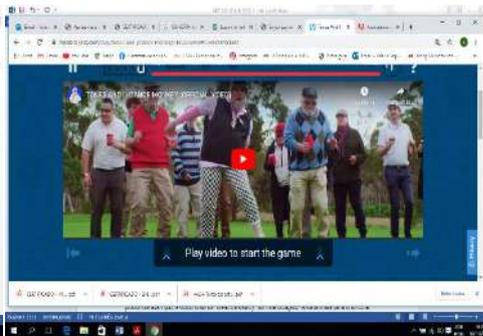
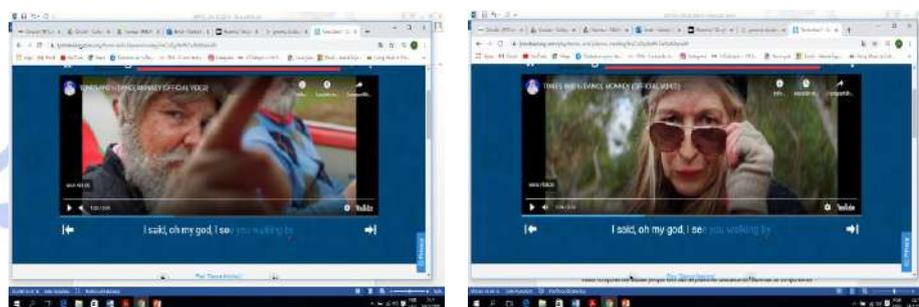


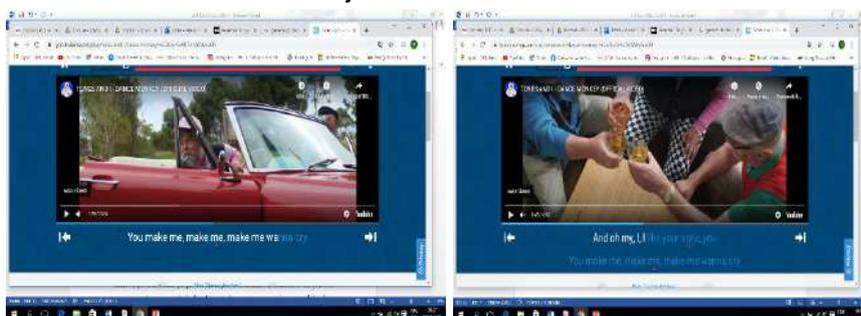
Fig. 6 Cenas do personagem protagonista dançando

Podemos observar nas imagens, a seguir, que a situação de comunicação está voltada para os olhares direcionados dos personagens em tela, para as paqueras através dos códigos que ambos utilizam com as mãos deixando implícito que a terceira idade também pode assumir essa posição de conquistadores, normalmente, tais como os adolescentes, os jovens e os adultos havendo entre os interlocutores uma interação. Aguiar (2004), explica que na análise de texto não verbal logo identificamos o processo social da interação e isso acontece porque há troca de experiências significativas, um esforço para convergência de perspectivas e reciprocidade de pontos de vista, certo grau de ação conjugada ou cooperação. Aqui, o processo social da interação ocorre por meio na troca de olhares dos interactantes e toda vez que o clipe for visto ou acompanhando por participantes suscitará novas emoções e o ato da comunicação será renovado dependerá sempre dos pontos de vista de cada analista.



Figs. 7 e 8 Imagens que representam quebra de paradigma

Aguiar (2004) postula que historicamente comunicação implica participação, interação, entre dois ou mais elementos, troca de mensagens entre eles, um emitindo informações, outro recebendo e reagindo, pois é preciso sair de uma situação de isolamento para uma de convivência. E foi isto, que aconteceu nessas imagens os personagens têm o desejo de estar em grupos, além de, estas representarem uma quebra de paradigmas, se antes a terceira idade devia estar em casa, agora estes devem estar provando das alegrias que a vida tem a oferecer como passeios, brindes com amigos, aventuras e a diversão é mostrada no ritmo da música, eles querem curtir esses momentos como se fossem ainda jovens.



Figs. 9 e 10 Imagens da música que criam um contexto de descontração do personagem protagonista causando um efeito contrário entre práticas jovens voltadas para idosos.

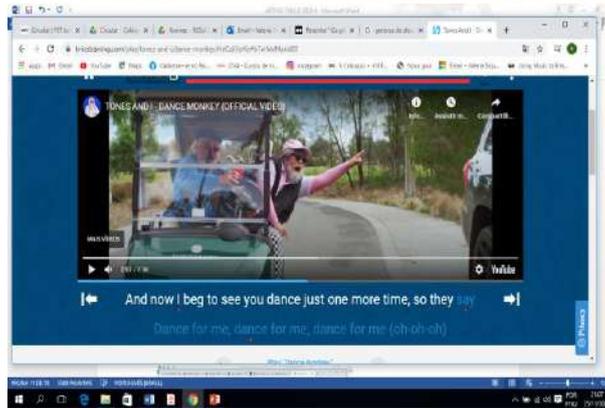
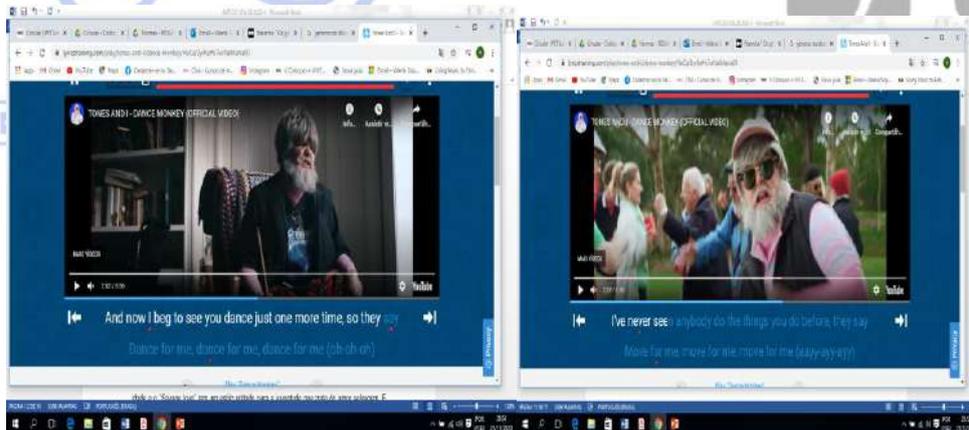


Fig.11 Imagem em tela onde demonstra a juventude do personagem protagonista

Aguiar (2004), ainda acrescenta que a criança pequena antes da aquisição da palavra mantém contato com o mundo e registra suas experiências por intermédio da imagem, assim sendo, nossa vida anterior está codificada em imagens que provavelmente, nos aparecem em sonhos, em sentimentos não explicados e indefinidos, como medos, sensações de já conhecer alguém ou lugar, e assim por diante. Assim, a linguagem verbal e não verbal são fenômenos sociais e se alteram com o uso que as pessoas fazem delas, pois “criamos sinais que têm significado especial para o grupo humano do qual fazemos parte”. (AGUIAR, 2004, p. 25). E assim, propusemos uma atividade de análise da linguagem verbal e não verbal.



Figs. 12 e 13 Atividade sobre a comparação entre as imagens em tela

3. Proporemos uma comparação escrita em língua materna e língua estrangeira entre as duas imagens fazendo uma relação com os trechos da música. Vejam que ambas expressam movimentos.

- *And now I beg to see you dance just one more time, so they say*⁷
Dance for me, dance for me, dance for me, oh, oh, oh;
- *I've never seen anybody do the things you do before, they say*
Move for me, move for me, move for me, ay-ay-ay

4.2 Savage love: Jason Derulo.

A música foi lançada oficialmente em 11 de junho de 2020, estas foram utilizadas para realizar as atividades. Como afirma, Field (2004), todos os leitores já estão familiarizados com esses componentes visuais porque eles são amplamente utilizados em dezenas de componentes impressos e abrangem a inclusão de outros aspectos visuais em uma página como: fotografias, diagramas, gráficos, barras, linhas, boxes, caixas, ilustrações, tabelas, elementos gráficos. Aqui, podemos dizer que o vídeo anterior “*Dance Monkey*” tem um *designer* voltado mais para a terceira idade e o “*Savage love*” tem um estilo voltado para a juventude que trata do amor selvagem.

E traz características de ruas, de pessoas, do comportamento, a dança é contagiante, pois leva as pessoas a bailarem com leveza, delírio e passos ensaiados.

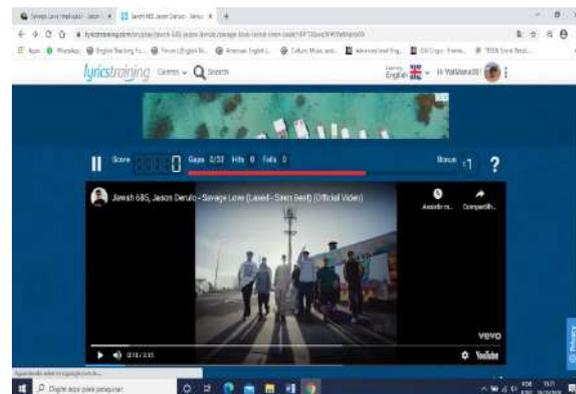
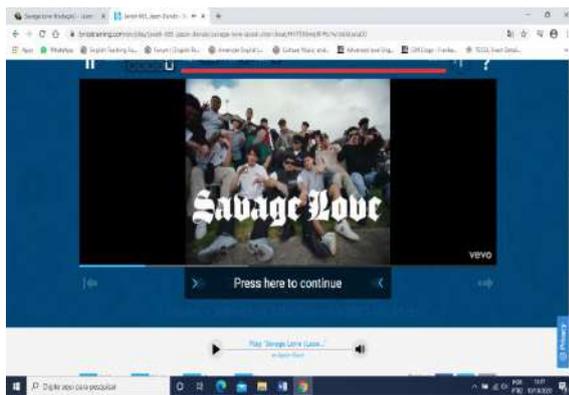
O ritmo é a onda de desafios do **tik tok** continuam com força e alguns artistas estão sabendo encaixar o *hit*, assim, a prova é que, o cantor após ter viralizado no **tik tok** com “*Savage love*” e se tornar um dos perfis mais seguidos, Jason Derulo continua investindo na área seu novo CD tem uma faixa voltada para os usuários das redes sociais. Para analisar aspectos nas imagens, Pietroforte (2008), defende a semiótica tensiva se ocupa em fazer uma breve introdução aos pressupostos pertinentes tais como: as relações entre a imagem e a música na capa do álbum, análises do semântico e seu papel semiótico na construção das imagens, discussão da tensão e significação em uma fotografia.

1Qual é o papel semiótico na construção das imagens no vídeo de Jason Derulo.

2Quais as características do gênero música que foram observados nos vídeos? Qual o tipo de música que você mais gosta? Você entrou na onda do **tik tok**?

⁷ E agora eu imploro para te ver dançar só mais uma vez, assim eles dizem
Dance para mim, dance para mim, dance para mim, oh, oh, oh
Eu nunca vi alguém fazer as coisas que você faz antes, eles dizem
Mexa-se para mim, mexa-se para mim, mexa-se para mim

3 Qual o conteúdo existente nos vídeos? As imagens exercem uma relação com a música?



Figs. 14 e 15 Imagens na tela do clipe da música "Savage love"

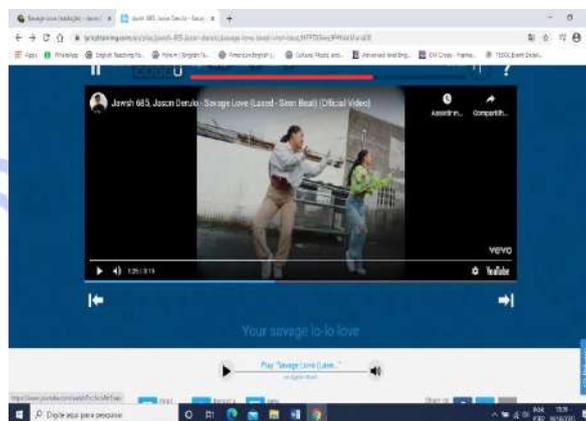


Fig. 16: Imagem da dança do tik tok

De acordo com Mascia (2008), a visão interacionista, o processo interativo ocorre entre texto-leitor-autor, o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer marcas deixadas pelo autor para chegar a formulação das próprias ideias. No entanto, é na visão discursivo-desconstrutivista, baseada na Análise do discurso francesa e dá-se na convergência do linguístico com o social e o sentido não pode ser controlado como algo contido no texto, mas leva-se em consideração o sujeito inserido em um determinado contexto ideológico. Poderíamos indagar na música o porquê do amor selvagem, qual relação existe entre o texto e as imagens? Já que esta canção volta-se para o público jovem. E ela também é contagiante composta por passinhos invadindo as redes sociais no aplicativo **tik tok**.

4 De que trata a música "Savage Love"? Fale de sua relação com as imagens usando gravuras.

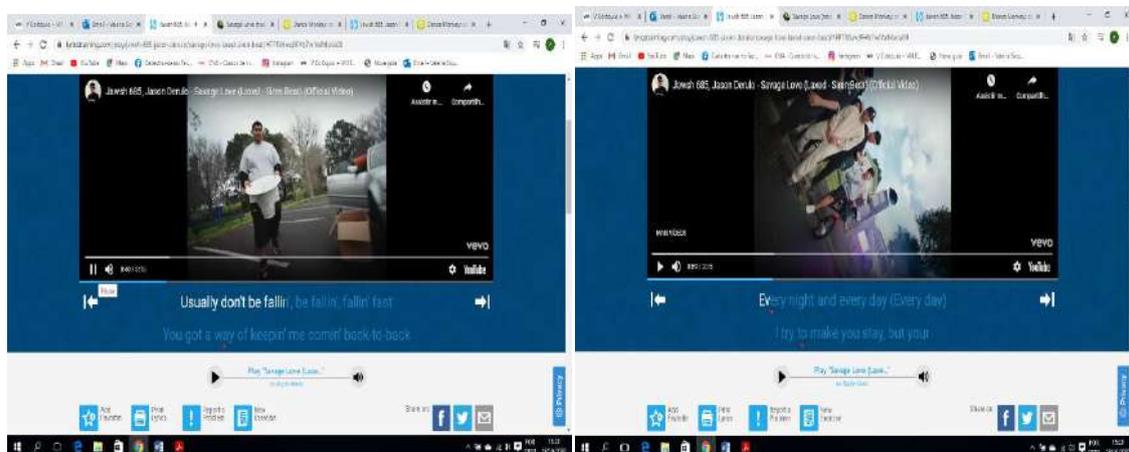
5 De acordo com, Pietroforte (2008), embora transcrições de Semiótica verbal como letras, cor, fonte e tamanho pertencem também a Semiótica plástica. Identifique nas imagens do clip essas características presentes como letras, fonte, tamanho e cores dos personagens.

6 No aplicativo “Lyrics training” para completar com a palavra que está faltando. Trata-se de uma atividade de superfície textual para praticar vocabulário e pronúncia.

7 Qual o papel social do aplicativo “Lyrics training” no uso do inglês? Quando Pietroforte (2008), retrata o papel da Semiótica plástica, ele trata do plano de expressão, a imagem do conteúdo, isto é, a relação da música, da dança, e da imagem. Em busca de conquistar o “amor selvagem” da garota, qual a relação entre eles dança, música e imagem.

Ambas as músicas dos dois **clipes** tem algo em comum elas são contagiantes e estão inseridas no contexto social que envolvem participantes, lugares provavelmente nas ruas, esse cenário pode contribuir na organização das ideias quanto à compreensão da leitura. Poderíamos refletir sobre os temas sugeridos nas músicas tais como: a terceira idade, o primeiro amor na juventude. De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1988), os temas transversais podem ser focalizados pela análise comparativa de como questões particulares são tratadas no Brasil e nos países onde as línguas estrangeiras são faladas como língua materna e/ou língua oficial. [...] “por exemplo, idosos, portadores de necessidades especiais, homossexuais, falantes de uma variedade não hegemônica”. (BRASIL, p. 44), dentro outros temas.

8. Discussão sobre os temas e pesquisas na língua materna e estrangeira para ampliar os conhecimentos das músicas.



Figs. 17 e 18 Imagens do clipe “Savage love”

9. Elaboração de *posters* sobre problemas sociais em que se assemelham a música com ideias argumentativas e o uso do tempo presente.

10. Utilizar trechos da música para falar sobre sua personalidade e depois escolher fotos formando um painel de toda turma.

De acordo com, Krashen (2002)⁸, os exercícios mecânicos falham também como entrada ideal para aquisição, atividade de exercício mecânico é atividade na qual o foco primário está na forma da linguagem usada ao contrário do que seu intento comunicativo. Aqui está um exemplo: dado a sentença “João é um estudante” muda para negativa (João não é um estudante). Se alguém está interessado no fato de que João é ou não é estudante, não é um problema. Portanto, embora os exercícios mecânicos possam ser entendidos, eles são entendidos apenas em uma forma trivial. Evidências disponíveis (Lee, McCune e Patton, 1970 *apud* Krashen, 2002), sugerem fortemente que os alunos não prestem atenção ao exercício repetitivo após algumas repetições, e é duvidoso que o significado atinja muito “profundamente” (no sentido de Stevick, 1976). Exercícios mecânicos, é claro, não são naturais, não naturais e nem se destinam a ser.

Sendo assim, a linguagem somente alcança a aprendizagem de língua estrangeira em sua forma natural no processo de aquisição e esta é uma das hipóteses mais evidentes de sua pesquisa sobre ensino aprendizagem de línguas. As músicas podem auxiliar os alunos a desenvolver o processo de motivação, bem como, exige do professor prática e habilidade para tentar reverter o quadro sobre a desvalorização da educação pública no âmbito da aprendizagem de inglês.

Considerações Finais

A música tem o poder de conduzir o ouvinte para um processo de ensino e aprendizagem capaz de motivar os alunos, pois segundo Bonato (2014) um dos maiores desafios quanto ao ensino de língua inglesa no Brasil, supracitados, é a questão da motivação dos alunos, que não

⁸Mechanical drill also fails as optimal intake for acquisition. Mechanical drill is activity in which the primary focus is on the *form* of the language being used rather than its communicative intent. Here is an example: given the sentence "John is a student", change it to the negative ("John isn't a student"). Whether anyone is interested in the fact that John is or is not a student is, of course, not an issue. Thus, while mechanical drills may be understood, they are understood only in a trivial sense. Evidence (Lee, McCune, and Patton, 1970) is available that suggests strongly that students do not pay much attention to repetitive drill after a few repetitions, and it is doubtful that the meaning strikes very "deeply" (in the sense of Stevick, 1976). Mechanical drills are, of course, not natural, nor are they intended to be.

(Texto original em inglês onde acima foi feita uma interpretação dos dizeres do referido autor.) Grifo nosso.

acreditam que poderão aprender a dominar a língua inglesa. A música se apresenta como uma temática que pode auxiliar nesse processo de motivação. E este aplicativo pode criar o hábito de ouvir músicas mais vezes desconstruindo a ideia de que ouvi-las na escola tem eficácia somente para preencher lacunas, a música é um gênero escrito e oral que permite ao lê-lo ter uma visão crítica da mesma.

Assim, as imagens nos *clipes*, bem como, no aplicativo cria uma interação entre a criança e o professor de línguas onde pode-se retomar o texto-música e compreendê-la através das imagens que com sua diversidade de cores e personagens ajudam os alunos na aprendizagem do inglês.

Como dito acima, a primeira atividade de leitura de música é conhecer o aplicativo “*Lyrics training*”, sendo que as imagens entendemos que elas existem para que possamos nos comunicar, e é indiscutível a interação entre as imagens, a dança, o som, as cores todos contribuem para a compreensão das letras das músicas na proposta didática.

E, por fim, acreditamos que o estudo do verbal e do não verbal pode contribuir para o ensino de línguas estrangeiras, especialmente, de músicas através de aplicativos que favoreçam incentivos aos alunos do Ensino Fundamental II, pois para expressar sentidos pode-se empregar os signos, além disso, uma linguagem mais do pensar sobre uma realidade, cria-se uma realidade.

Referências

AGUIAR, V. T. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.

BAKHTIN, M. *Marxismo e a filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004a.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador. Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BONATO, D. M. *A utilização da música como método de aprendizagem de língua inglesa*. Monografia de Especialização em Educação: métodos e técnicas de ensino. Universidade Tecnológico Federal do Paraná Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. *Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC, 1998.

CARONI, M. L. S.; FELDMA, A. K. T. *O ensino de língua inglesa por meio de músicas*. Programa do Mestrado em Letras da UEM, 2015.

COSTE, D. (orgs.). *O texto leitura e escrita*. 3ª Ed. Revisada. Campinas-SP: Pontes, 2002.

FIELD, M. L. *Componentes visuais e a compreensão de textos*. Tradução: Rosana S. R. C. Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2004.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas a teoria na prática*. Howard Gardner trad. Maria Adriana Veríssimo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOMES, Y. C.; CHAVES, M. I. *Música na sala de inglês: uma proposta para 7ª e 8ª*. Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná (Documento-Síntese do PDE, 2007).

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1995.

KLEIMAN, Â. *Oficina de leitura. Teoria e prática*. 7ª ed. Campinas – SP: Pontes, 2000a.

_____. *Leitura ensino e pesquisa*. 3ª Ed. Campinas – SP: Pontes, 2008b.

_____. *Texto e leitor aspectos cognitivos da leitura*. 12ª ed. Campinas – SP: Pontes, 2009c.

KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California. Copyright. 1981. First Printed Edition. First edition ISBN 0-08-025338-5. First internet edition December, 2002.

MASCIA, M. Ap. A. *Leitura: uma proposta discursivo-descontrutivista*. In: CARVALHO, R. C. de. (orgs.). *Leitura múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

OLIVEIRA, B. S. R. (Orgs.). *Música como recurso pedagógico nas aulas de língua inglesa: uma experiência do PIBID UEFS inglês*. Graduando, Feira de Santana. v. 6, n. 9, p. 13-23, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de Pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PIETROFORTE, A. V. *Análise do texto visual a construção da imagem*. 1. ed., 1ª reimpressão, - São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, L. N. *Além do “Fill in the blanks”: a música e o ensino de língua inglesa na perspectiva do letramento crítico*. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras e Linguística. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2016.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. 7ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

VICENTINI, C. T.; BASSO, R. A. *O ensino de inglês através da música. Trabalho desenvolvido no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da Secretaria de Educação do Estado do Paraná*. 2 Professora de Língua Inglesa da rede pública estadual de ensino do Paraná e participante do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da SEED – 2008.

WOYCIECHOWSKI, É. *Música: uma proposta para o ensino de língua inglesa na escola pública*. Especialista em Metodologia do Ensino pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), professor PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná) e docente da disciplina de Língua Inglesa da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, 2009.

Valores de Identidade negra em *O Pequeno Príncipe preto*, de Rodrigo França

Mayara Benevenuto DUARTE¹
Maria Nazareth de LIMA ARRAIS²

RESUMO

Este artigo propõe analisar os valores de identidade negra presentes na obra *O pequeno príncipe preto*, de Rodrigo França. Destacaremos que essa literatura pode ser uma ferramenta de desenvolvimento crítico e social do sujeito, pode interferir no processo construtivo identitário dos leitores em formação e, também, que isso possa ser construído com base em leituras prazerosas. Partimos do pressuposto de que a obra *O pequeno príncipe preto*, de Rodrigo França, tem potencial para atender esses aspectos pressupostos. Para tanto, utilizaremos uma pesquisa bibliográfica e da análise do discurso, a partir da Semiótica do Discurso. Como *corpus*, selecionamos a obra *O Pequeno Príncipe preto*, de Rodrigo França. Como referencial teórico, esse trabalho ancora-se nos estudos sobre Literatura Infantil de Cadermatori (2010), nas teorias da Semiótica Discursiva Greimasiana (1979) e na Literatura negra de Bernd (1988). Como resultados finais, destacamos a ideia de que o conto apresenta valores da cultura negra e da ancestralidade africana, o que constitui uma reflexão temática adequada para o trabalho com a formação de leitores. Pontuamos a presença de cinco atores: o Pequeno Príncipe Preto, o rei, a Baobá, a raposa e as crianças. Destacamos que o espaço geográfico da narrativa versa entre o minúsculo Planeta do Pequeno Príncipe, o Planeta do rei e o Planeta Terra, num espaço do *aqui*. Traz ainda as marcas linguísticas verbais indicando um tempo *agora* no presente do indicativo. A tematização que destacamos foi: ancestralidade, diversidade étnica, religiosidade, natureza, filosofia africana, irmandade e respeito.

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica do Discurso; Literatura infanto-juvenil; Identidade negra; *O Pequeno Príncipe preto*; de Rodrigo França.

1 Considerações iniciais

É de concordância de muitos estudiosos que as literaturas infantil e Infantojuvenil desempenham um papel relevante no desenvolvimento intelectual de crianças e jovens, uma vez que possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades ligadas à comunicação, à expressão e às características que podem vir a ser desenvolvidas com o hábito da leitura, tais como a criatividade e o despertar do senso crítico, desenvolvendo na criança uma visão mais aguçada sobre o mundo que lhe cerca.

De acordo com Cadermatori (2010), e diferente do exposto no parágrafo anterior, a literatura infantil era restrita a poucos, somente crianças das classes mais elevadas podiam ter acesso aos clássicos da literatura e estas mesmas crianças compartilhavam do mesmo universo dos adultos leitores, uma vez que elas não eram vistas como crianças, e sim, como pequenos

¹ Graduanda em Letras, Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Centro de Formação de Professores-CFP, *Campus* de Cajazeiras. E-mail: mayaraduartedga@gmail.com

² Professora da Unidade Acadêmica de Letras-UAL e do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Centro de Formação de Professores-CFP, *Campus* de Cajazeiras. E-mail: nazah_11@hotmail.com

indivíduos. Inicialmente os laços entre a literatura e a escola surgem com características pedagógicas, por meio dos quais a literatura tem a finalidade de instruir e formar o caráter da criança.

Se para o reconhecimento e implementação da literatura infantil em sala de aula, tivemos um longo processo, para o reconhecimento da literatura negra não foi diferente. De acordo com Bernd (1988), a literatura negra surge no panorama brasileiro com os escritos de alguns autores a exemplo de Luís Gama, vindo a ganhar uma maior força no século XX com os movimentos negros.

No entanto, é somente com a implementação da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, é que se abre espaço para essa literatura negra na formação escolar. Mais tarde, esta lei foi ampliada com de nº 11.645/08³ (BRASIL, 2008), incluindo também o ensino da história e da cultura dos povos indígenas brasileiros.

É importante destacar que, assim como as literaturas Infantil e juvenil, a literatura afro-brasileira precisa também ser compreendida e valorizada em suas riquezas de abordagens e significados, mas com o devido cuidado para não reproduzir estereótipos e valores etnocêntricos, uma vez que a literatura tem um forte impacto no desenvolvimento crítico e social do sujeito, podendo interferir no processo construtivo identitário dos leitores em formação.

A construção identitária da criança é algo que vai ter como base os referenciais que forem a ela apresentados, seja através de brinquedos, personagens de desenhos animados ou histórias infantis. Na literatura, por exemplo, seja nas histórias orais ou escritas, a criança sempre se depara com personagens principais de origem europeia como mocinhas brancas e frágeis esperando por príncipes, também brancos, que irão salvá-las. Diante disso, as crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo são aqueles referenciais brancos os quais os livros descrevem, e as crianças negras, por exemplo, acabam por não conhecer ou rejeitar a sua ancestralidade e buscar de alguma forma se encaixar naquele padrão para terem uma possível aceitação.

Diante do exposto, intentamos, com este debate, mostrar a importância de abrir espaço para a discussão étnica e racial em sala de aula através da literatura infantil. Para tanto,

³ “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras.” (NR) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 12 out. 2020.

analisaremos os valores de identidade negra presentes na obra *O Pequeno Príncipe* de Rodrigo França, obra que dialoga com *O pequeno príncipe*, de Antoine de *Saint-Exupéry*. Na obra de França, temos a ressignificação do personagem principal, este representado como um pequeno príncipe de cor preta.

Para substanciar o nosso debate e análise, nos utilizaremos da Semiótica Discursiva de linha francesa como fundamentação teórico-metodológica, seguindo abordagens de Greimas e Courtés (1979), conceitos de Literatura Infantil de Cadermatori (2010), e conceitos da Literatura negra de Bernd (1988).

O *corpus* de análise é constituído pela obra *O Pequeno príncipe*, de Rodrigo França, publicada no ano de 2020. O texto é originalmente uma peça infantil que o escritor transformou em livro como uma forma de propagar ainda mais os valores de carinho e afeto como também elementos da identidade negra, acentuando sobre a importância de valorizarmos a nossa ancestralidade.

Consideramos esta uma discussão relevante e necessária, sobretudo porque promove o despertar da consciência coletiva, abrindo espaço para que seja pensada a construção identitária da autoestima de crianças negras e a valorização da convivência na diversidade com a criança branca. É relevante também por conectar crianças negras com a sua ancestralidade e demais valores, a exemplo do respeito com as demais crianças e com a cultura afro-brasileira. Com isso, está contribuindo para a formação de indivíduos reflexivos, críticos conhecedores da diversidade cultural em que estão inseridos, entendendo que a sua cultura não é única e nem a mais importante.

O presente artigo parte inicialmente do percurso metodológico como caminho propositivo para desenvolvermos a investigação, segue com o referencial teórico que apresenta, inicialmente, pontos breves da semiótica greimasiana, depois uma abordagem sobre as literaturas infantil e infantojuvenil, destacando nesta a literatura infantil afro-brasileira. Por último, estão a apresentação do *corpus* e a leitura semiótica do conto.

2 Percurso Metodológico

A presente pesquisa, de acordo com os procedimentos, é bibliográfica, pois tem como fonte materiais já publicados. De forma mais esclarecedora, Prodanov e Freitas (2013, p. 54) explica que a pesquisa é bibliográfica

quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa.

Além disso, busca apoio na análise do discurso, uma vez que se sustenta na Semiótica de Greimas e Cortés (1979) que nos apresentam um percurso gerativo da significação para a compreensão de um texto como forma de sistematizar um caminho a ser percorrido para analisar o *corpus* selecionado.

A abordagem é qualitativa, pois procura verificar um fenômeno por meio da observação e estudo do mesmo. Segundo Minayo (2001, p. 21-22), essa abordagem [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O *corpus* de análise é a obra *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França, publicada no ano de 2020, buscando compreender os valores que a permeiam. A razão de seleção desse *corpus* é ainda a pouca abordagem da literatura negra em sala de aula, mesmo sendo de cunho obrigatório de acordo com a lei 10.639/03. Ou, por outro lado, é trabalhada de forma superficial e apenas em datas comemorativas.

Neste estudo, a categoria observada e analisada são valores de identidade negra presentes na obra em estudo. Para o esclarecimento da teoria embasadora, foram usadas fontes de pesquisas secundárias com base em artigos científicos e fontes bibliográficas tanto impressas quanto disponíveis na *internet*.

3 Conceitos da Semiótica discursiva

A Semiótica Discursiva ou Semiótica Greimasiana é considerada uma disciplina em desenvolvimento, ou seja, está em contínua construção e reformulação. De acordo com Barros (2002), a semiótica greimasiana baseia-se nas teorias de Saussure e Hjelmslev e busca determinar as condições para que um objeto venha ganhar uma significação, logo, ela não considera a linguagem como um sistema de signos, mas de significação.

Inicialmente, a proposta de uma semiótica discursiva deu início a um percurso gerativo de sentido ou de significação que, para Greimas e Courtés (1979), apresenta três níveis: fundamental, narrativo e discursivo. Vejamos esses níveis no Quad. 1:

Quadro 1 - Percurso Gerativo de Sentido

PERCURSO GERATIVO			
	componente sintático		componente semântico
Estruturas sêmio-narrativas	Nível profundo	SINTAXE FUNDAMENTAL	SEMANTICA FUNDAMENTAL
	Nível superfície	SINTAXE NARRATIVA DE SUPERFÍCIE	SEMANTICA NARRATIVA
Estruturas Discursivas	SINTAXE DISCURSIVA Discursivização		SEMANTICA DISCURSIVA
	Actorialização temporalização espacialização		Tematização Figurativização

Fonte: Greimas e Courtés (1979, p. 209).

A proposta dos autores é um olhar mais profundo e abrangente do texto, analisando-o através de estruturas e níveis, indo de um nível superficial a um nível mais profundo. Portanto, para melhor compreensão, os autores organizaram esses níveis em três patamares, cada um com uma sintaxe e uma semântica.

O nível fundamental ou o mais profundo tem a responsabilidade de estabelecer as axiologias de um texto pela análise dos componentes sintáticos e semânticos. Greimas (1979) apresentou, inicialmente, a sintaxe do nível fundamental por meio do quadrado semiótico e depois pelo octógono composto pela relação entre os termos contrários, contraditórios e implicativos.

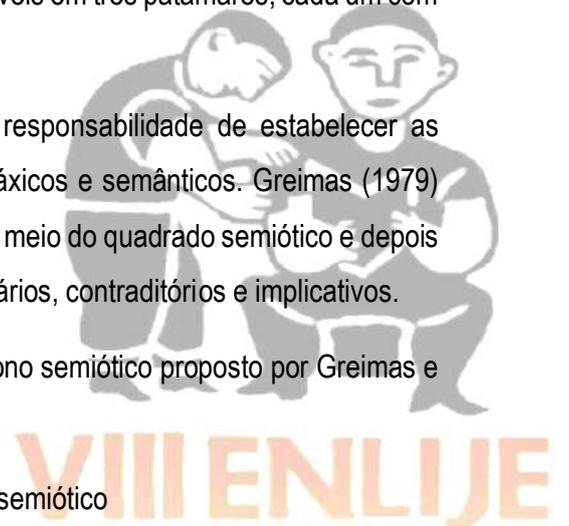
Veja a seguir a representação gráfica de um octógono semiótico proposto por Greimas e Courtés:

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

Figura 01 – Octógono semiótico

Fonte: Greimas (1973, p. 184 *apud* LIMA ARRAIS; DUARTE, 2020, p. 5).

A sintaxe do nível fundamental abarca duas operações, negação e asserção (FIORIN, 2018), conhecidos também como termos contrários e subcontrários compostos por contrários (S1 e S2), ou neutros, compostos por conjunções dos subcontrários -A1 e -A2, conforme podemos visualizar na Fig. 01.



Na semântica do nível fundamental, os elementos da categoria de base de um texto podem receber qualificações semânticas positivas ou negativas. À qualificação positiva, é nomeada por Greimas (1979) de euforia, categoria que institui valores positivos em um texto, enquanto a qualificação negativa é nomeada de disforia, categoria que institui valores negativos em um texto. Assim, é possível afirmar que o nível fundamental dá início ao percurso gerativo.

O nível narrativo ou narrativização é outra camada constituinte que fica entre a estrutura profunda e a superficial. Barros (2005, p.13) argumenta que “a sintaxe narrativa deve ser pensada como um espetáculo que simula o fazer do homem que transforma o mundo. Para entender a organização narrativa de um texto, é preciso, portanto, descrever o espetáculo, determinar seus participantes e o papel que representam”.

Assim sendo, é necessário levar em conta que, em toda narrativa, temos a presença de um sujeito, destinado por um destinador a realizar um percurso em busca de uma recompensa, o seja, de um objeto de valor e, no meio desse percurso, poderá contar com a ajuda de um adjuvante para a alcançar a recompensa almejada ou ser prejudicado por um oponente, resultando assim no que Barros (2005) nomeia de relações actanciais.

Na semântica narrativa, o foco está implicado nos valores do sujeito semiótico. Tais valores são indispensáveis para a realização de seu percurso que o fará alcançar ou não o seu objeto de valor. Para essa concretização, Fiorin (2018) afirma que há uma série de enunciados do fazer e do ser (estado) organizados hierarquicamente, compreendendo quatro fases: a de manipulação, a competência, a performance e a sanção.

O último dos níveis é o discursivo. Segundo Fiorin (2018, p. 57), “a sintaxe do discurso abrange dois aspectos: as projeções da instância da enunciação no enunciado e as relações entre enunciador e enunciatário”. No primeiro caso, tem-se um *eu – aqui – agora*; no segundo caso, um *ele-alhures-então*. Para Lima Arrais (2011, p. 203), “Os mecanismos de instauração das categorias do *eu-aqui-agora* no enunciado são a debreagem e a embreagem. A debreagem consiste em ausentar a enunciação, ou seja, negar um *eu-aqui-agora*, fazendo surgir um *ele-alhures-então* no enunciado”.

No nível da semântica discursiva, temos a presença dos temas e figuras. De acordo com Fiorin (2018), a tematização e a figurativização são dois níveis de concretização de sentido. A figura é o conteúdo total de um sistema seja este já existente ou construído. E o tema é a categoria responsável por organizar os elementos desse mundo.

Depois desta breve exposição de pontos da semiótica que vamos utilizar na análise proposta neste texto, seguiremos com uma discussão sobre as literaturas infantil e infantojuvenil no contexto afro-brasileira.

4 Literaturas infantil e infantojuvenil e o viés afro-brasileiro

A noção de literatura infantil ganhou uma consolidação nos últimos anos do século XX, fazendo parte integrante de políticas culturais e educacionais. No entanto, segundo Cadermatori (2010), ainda estamos longe de constituir um país de leitores, mas já não são os mesmos dos anos 1980.

De acordo com a 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró Livro-IL⁴ e publicada em 11 de Setembro de 2020, correspondendo aos anos de 2016 a 2019, o brasileiro lê, em média, 2,6 livros por ano. Contando com 52% leitores, um total de 100,1 milhões de pessoas e 52% da leitura do gênero literatura são feitas por indicação dos professores, sendo estes os principais responsáveis por instigar a leitura.

Acredita-se que o uso da literatura infantil no processo de formação leitora desperta na criança a curiosidade e a necessidade de ser leitor. Segundo Cadermatori (2010), a literatura infantil é um gênero que se situa em dois sistemas “No sistema literário, é uma espécie de primo pobre. No sistema da educação, ocupa o lugar mais destacado, graças a seu papel na formação de leitores.” (p.10)

É importante ressaltar que até o século XVII as crianças não tinham o direito de ler e escrever e nem eram, na verdade, consideradas como crianças. De acordo com Cadermatori (2010), é somente no início do decorrer do século XVIII que a criança passa a ser considerada diferente do adulto.

Ainda sobre a literatura infantil, Cadermatori afirma que existem diversas modalidades:

Sob a designação de literatura infantil, coexistem diversas modalidades e processos textuais, tanto verbais quanto visuais. São os modos de expressão, os processos narrativos que definem o público a que o livro está endereçado. Em algumas obras, subverte-se o uso sistemático da língua, e o literário irrompe nesse espaço de escape das formas organizadas do mundo adulto. O

⁴ Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acesso em: 18 out. 2020.

sonho, a fantasia, o nonsense se instauram como subversão do mundo racional. (CADERMATORI, 2010, p.12)

De outra parte, temos a literatura Infantojuvenil, tendo a fase da adolescência como foco meta, uma vez tratar-se de uma fase do desenvolvimento e uma ponte entre a infância e a vida adulta. Segundo Gregorin Filho (2012), é a partir do século XIX que a literatura para jovens é misturada à infantil e começa a ser sistematizada na Europa. Ela traz consigo um diálogo com diversas manifestações textuais carregadas de valores ideológicos.

Em relação ao estudo da literatura juvenil, Gregorin Filho afirma:

Então, estudar a literatura juvenil é (da mesma forma como se fala da literatura para crianças ou da literatura de modo geral) vincular determinado tipo de texto às práticas sociais que foram se impondo nas comunidades e na formação dos jovens, sobretudo após a segunda metade do século XIX, época em que a escola tomou seu lugar definitivo como grande responsável pela educação das novas gerações. (GREGORIN FILHO, 2012, p.17)

Atualmente, não cabe mais à escola e ao professor o concebimento da literatura infantojuvenil puramente como instrumento pedagógico com a finalidade lúdica com o intuito de ensinar a decodificar palavras ou enriquecer o vocabulário dos alunos. Mas, deve ser levada com o intuito de desenvolvimento de propostas didáticas diversificadas em consonância com o universo lúdico, buscando seduzir o leitor e conduzi-lo pelas tramas das obras de forma interativa e dialógica.

COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

4.1 A literatura infantil afro-brasileiro⁵

A constituição do povo brasileiro é formada através de diversos fatores, entre eles a miscigenação e a diversidade ocasionadas pela chegada dos diversos povos e culturas em nosso território, impactando também o mundo literário. De acordo com Souza (2005), o negro é retratado desde os primórdios tanto na história quanto na literatura, porém, o que impacta é a forma como eles são retratados de forma estereotipada e inferiorizada. Os homens e as mulheres negras são apresentados com características de: preguiça, violência, estupidez, superstição, feitiçaria, malandragem ou feiura, como se pertencesse a uma subclasse.

No âmbito da educação, os negros tiveram o reconhecimento de sua história tardiamente. Porém, com a manifestação de diversos movimentos negros conseguiram pressionar o governo

⁵ A base teórica deste tópico parte de leituras e discussões propostas pelo *Círculo de Leitura sobre escritoras negras e afrodescendentes* da Universidade Federal de Campina Grande, UFCG/CFP, Campus de Cajazeiras-PB, do qual a autora é membro, no ano de 2019, e pela disciplina de Literatura Infantojuvenil, cursada em 2020.

para que algumas injustiças fossem amenizadas e obtiveram uma vitória significativa com a implementação da Lei 10.639/03 que propõe novas diretrizes curriculares, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Nesse contexto, Octávio Ianni define a produção literária negra da seguinte forma:

A literatura negra é um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo. Não surge de um momento para outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. Sua história está assinalada por autores, obras, temas, invenções literárias. É um imaginário que se articula aqui e ali, conforme o diálogo de autores, obras, temas, invenções literárias. É um movimento, um devir, no sentido de que se forma e transforma. Aos poucos, por dentro e por fora da literatura brasileira, surge a literatura negra, como um todo com perfil próprio, um sistema significativo. (2004, 1988, p. 91).

Nesse sentido, a necessidade da “construção da epopeia negra” é importante para o “resgate da real importância do negro na formação da história.” (BERND, 1988, p. 84). A autora não se atém à cor da pele do escritor, mas à enunciação do pertencimento. Para a autora, o único critério para conceituar uma escrita negra seria o critério discursivo:

[...] não se atrela nem à cor da pele do autor nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual cuja consistência é dada pelo surgimento de um eu enunciador que se quer negro. Assumir a condição negra e assimilar um discurso em primeira pessoa parece ser o aporte maior trazido por essa literatura, constituindo-se em um de seus marcadores estilísticos mais expressivos. (BERND, 1988, p.22)

Embora os termos literatura negra e afro-brasileira sejam tratadas como sinônimos elas possuem as suas diferenças. Duarte (2010) nos traz um complemento e uma visão mais ampliada dos conceitos de Bernd (1988). Para Duarte (2010), a literatura afro-brasileira é caracterizada por uma **temática** que compreende e experiência do negro no texto literário; por uma **autoria** em que o negro surge como sujeito enunciador de sua enunciação, expressando sua maneira de ver, sentir e entender o mundo; por um **ponto de vista** em que seja retratada a história e tradições negras; e por último, a **linguagem**, baseada em uma discursividade específica com marcas linguístico-culturais africanas.

Atualmente, os textos voltados para o público infanto-juvenil buscam romper com as representações que inferiorizam os negros e sua cultura. As obras os retratam em situações comuns do cotidiano, enfrentando preconceitos, significando sua identidade e valorizando suas tradições religiosas, mitológicas e a oralidade africana. No entanto, mesmo estando contida a obrigatoriedade nas Leis de Diretrizes e Bases-LDB, o ensino da cultura africana no meio escolar ainda não acontece como deveria. É possível identificar diversos entraves tal como a falta de

preparo e conhecimento dos professores para lidar com temas voltados à cultura africana, como também a resistência de algumas escolas principalmente no que diz respeito à religiosidade.

Por isso torna-se importante a formação continuada dos professores para que saibam nortear a pluralidade cultural sobre os diversos temas em sala de aula. É importante que o educador faça com que, desde a Educação Infantil, as crianças tenham contato com as diversas culturas, proporcionando ao aluno uma reflexão sobre a diversidade a sua volta. E espera-se que a escola dê suportes necessários para que os professores exerçam um bom trabalho durante todo o ano e não apenas no dia da consciência negra como é de costume.

5 Era uma vez um pequeno príncipe preto: *corpus* e análise

A obra *O Pequeno Príncipe Preto* escrita por Rodrigo França, ator, diretor, cientista social e ilustrada pela Juliana Barbosa Pereira, que também é animadora e designer, foi publicada no ano de 2020, pela Editora Nova Fronteira e surgiu a partir do espetáculo do mesmo nome, escrito e dirigido pelo autor no ano de 2018. Tanto a peça quanto o livro tiveram a intenção de mostrar às crianças, jovens e adultos a importância de se trabalhar a diversidade cultural do Brasil.

O conto narra a história de um menino, o Pequeno Príncipe Preto, redefinição do personagem *O Pequeno Príncipe* de *Saint Exupéry* (1943). No entanto, diferente da obra de Exupéry em que temos um protagonista branco, em *Pequeno Príncipe Preto*, temos tanto um ator na trama discursiva como um escritor negro, além de uma redefinição de valores. A história centra-se em um menino que vive em um minúsculo planeta, tendo como única companhia uma árvore Baobá. Quando chegam as ventanias, o menino viaja por diferentes planetas, espalhando amor e empatia. Ele percorre *o planeta do rei* e *o planeta terra da raposa*. No decorrer da sua trajetória, ele conhece outros personagens como o rei, a raposa e as crianças do Planeta Terra e vai espalhando sementes de Baobá, que ele batiza de UBUNTU⁶, por onde passa, na esperança de que todos cultivem a empatia com o objetivo de mantê-la viva por meio da ancestralidade e de desenvolver uma relação de coletividade e união.

Adentrando na perspectiva da análise semiótica greimasiana em que os sentidos do texto se constroem sob a forma de um percurso gerativo que compreende três níveis (fundamental,

⁶ UBUNTU- “Nós por nós.” É uma palavra que tem origem no idioma *kibundu*. Embora não haja tradução literal, o seu significado nos remete a “existências conectadas entre si”. Disponível em: <https://site.ubuntufin.com.br/o-que-e-a-filosofia-ubuntu/>. Acesso em: 18 out. 2020.

narrativo e discurso), pontuamos que, para esta discussão, nos deteremos ao nível discursivo que corresponde ao patamar mais superficial do percurso e o mais próximo da manifestação textual.

No nível discursivo, temos a organização da narrativa de acordo com as relações entre enunciação e enunciado, considerando, para tanto, atores, tempo e espaço como componentes da sintaxe do discurso, e tematização e figurativização como componentes da semântica discursiva.

O texto configura-se como um dito e, portanto, é um enunciado, no entanto, este enunciado apresenta marcas da enunciação. Isso pode ser explicado também, considerando que o enunciador é projetado por meio de uma debreagem enunciativa, ou seja, apresenta-se no texto por uma primeira pessoa do discurso como é possível observar nos trechos a seguir a presença linguística de um *eu*. Vejamos:

Abraçar a Baobá é uma troca de força, de energia. Sabe quando a bateria está fraca? Então, eu venho aqui e recarrego. (FRANÇA, 2020, p. 6)

[...] Ah, já ia esquecendo: eu sou o Príncipe deste planeta. A Baobá disse que sou o Pequeno Príncipe. Ela é a Grande Princesa. (FRANÇA, 2020, p. 6)

Essa configuração do enunciador pode ser percebida ainda por meio de formas verbais e pronominais espalhadas ao longo do texto, tais como, “estou”, “sou”, “faço”, “quero”, “rego”, bem como de pronomes como “me”, “meu” “minha”. É possível afirmar que temos a presença de um duplo enunciatário ora os demais atores que constituem a narrativa, ora os leitores da obra. O primeiro caso pode ser observado nas transcrições anteriores; no segundo, podemos encontrar no trecho seguinte:

"Vocês só estão me ouvindo, mas não conseguem me ver. Estou atrás de um tronco de uma árvore, da Baobá".. (FRANÇA, 2020, p. 6)

O *Pequeno Príncipe Preto* apresenta uma intertextualidade com o *Pequeno Príncipe de Saint Exupéry*, trazendo a tese de que um príncipe não pode ser representado apenas por um menino branco como também por um menino preto. Além disso, que nos explicar a importância de

valorizar a nossa ancestralidade, a irmandade e de viver em união. Para mostrar que o que diz é verdadeiro e importante, traz cinco atores: o príncipe preto, o rei, a raposa, as crianças e a Baobá.

O príncipe preto é uma criança que, assim como o príncipe branco de *Saint Exupéry*, é o mentor do despertar de valores que revestem toda uma ideia de humanidade e, no caso específico da obra em análise, da cultura negra que muitos querem fora deste contexto. É um menino negro que sonha em conhecer os diversos planetas espalhados por esse infinito universo e saber quem mora nesses lugares e o que fazem e aproveita para espalhar a semente de UBUNTU⁷ por onde passa. Sobre este ator, o próprio autor da obra, que é negro, esclarece que “O Pequeno Príncipe Preto tem ingredientes da minha família: um pouco de minha vovó Bené, que me ensinou sobre ancestralidade; de meus pais, que me educaram valorizando a cultura negra; e de meus irmãos, que são apaixonados pela filosofia ioruba.” (FRANÇA, 2020, p.30). Veja essa fala do príncipe:

Nossa, o rei fala muito! Não entendo os adultos, acham que têm tudo, mas eles não têm nada. Eu não quero estrelas, quero ter afeto. Quero um sorriso, quero um abraço, quero poder conversar, tomar um suco de melancia com tangerina junto de um amigo. Se nada disso existir, as estrelas nunca serão o suficiente. (FRANÇA, 2020, p.16)

O rei é outro ator que aparece na obra. É caracterizado como um ser egoísta, arrogante e mandão, que acha que pode comprar tudo com o seu dinheiro, e, por isso, acaba sempre sozinho. Essa postura pode ser relacionada àqueles líderes de países que não aceitam diálogo com outros países, por exemplo, e acabam ferindo as relações diplomáticas com outros representantes. Vejamos como essa ideia se manifesta no texto:

O quê? Está indo embora do meu planeta? Quem deixou? Então vá, eu deixo você ir. [...] não necessito de ninguém... Quantas estrelas você quer para ficar? Mais uma vez sozinho, não sei por quê. (FRANÇA, 2020, p.15)

Destacamos também a raposa, que reclama de viver uma vida chata e enfadonha, no entanto, nos ensina sobre a importância da palavra afeto, da palavra cativar e da importância da

⁷ “A Filosofia ioruba é uma maneira de compreender o mundo e os seres humanos. Assim, adoravam as divindades que simbolizam a natureza e o homem é entendido em uma tripla dimensão (corpo, mente e interior)”. Disponível em: <https://conceitos.com/ioruba/>. Acesso em: 20 out. 2020.

amizade sincera. Certamente é uma vida enfadonha uma vida solitária, sem amigos, sem bons afetos. Vejamos o que ela diz:

Você é como cem mil garotos que já conheci. Da mesma forma, se tiver raposas no seu planeta, eu serei como cem mil raposas. Agora, se você me cativa... Se você me cativa! Se criarmos um laço um com o outro, aí será diferente. Nós teremos necessidade um do outro. Você será para mim único no mundo. E eu serei para você única raposa. Seremos um dia de sol nas férias. Ou uma tarde comendo arroz-doce, pé de moleque. Mas preciso ser paciente, um dia após o outro. Menino, não há nada melhor do que uma amizade sincera. (FRANÇA, 2020, p.19.

Temos também um ator coletivo as crianças que aparecem na narrativa como propagadores de costumes dos adultos, reflexos de uma sociedade egocêntrica e competitiva em que não são ensinados os valores da união e do respeito pelo próximo. Vemos um trecho que pode comprovar esta ideia.

Elas pouco corriam, brincavam somente com jogos eletrônicos.(FRANÇA, 2020, p. 23)

Elas não se chamavam pelo nome, mas, sim, por apelidos que davam tristeza.

O mais estranho era eles não serem unidos, todas as brincadeiras tinham disputa. Eram simplesmente para competir: "Que vença o melhor" falavam eles. Havia o dono da bola, e todos tinham que fazer do jeito dele. (FRANÇA, 2020, p. 23-24)

Podemos destacar também a Baobá como um dos atores que mais aparecem na narrativa, desde o início ao término da obra. Ela é a grande e única companheira do Pequeno Príncipe, e ele gosta muito de cuidar dela, pois ela simboliza a sua representatividade e é responsável por transmitir toda a sabedoria milenar para o menino, sobre a relação das suas transições, da sua cultura, do autoamor e do autocuidado. Vejamos o que o príncipe diz sobre a Baobá:

Devo tanto à Baobá, sabe? Sabedoria é comida que nos alimenta. Existe uma coisa chamada ancestralidade. Antes dessa árvore, existiu outra árvore, antes existiu outra árvore, e mais outra, outra e outra...Antes de mim vieram os meus pais, os meus avôs, os meus visavôs, os meus tataravôs, os meus ta-ta-taravôs...Todos eram reis, rainhas. (FRANÇA, 2020, p. 9)

Em consonância com a projeção da enunciação no enunciado, é construída pelo tempo linguístico e o cronológico. No primeiro, o discurso nos apresenta uma embreagem enunciativa de um *agora*, ou seja, um enunciador que se encontra próximo ao tempo da enunciação. Predominam, no enunciado, o presente do indicativo com a ideia de que *agora* devemos amar, sorrir, nos irmanar, ser felizes como somos e com os outros. Podemos comprovar nos trechos abaixo:

"Olhe o meu sorriso, como é simpático e bonito". (FRANÇA, 2020, p.11)

"Eu tenho nariz de batata. Eu adoro batata e adoro o meu nariz". (FRANÇA, 2020, p.11)

O tempo cronológico no texto são indicações de "horas", "dias", também há "hoje" e "milênios". Essas indicações de tempo cronológico estão em consonância com o presente, o tempo de viver irmanados. Essa forma de viver precisa ser cultivada diariamente porque, caso contrário, morre. Além disso, só somos o que cultivamos desde muito tempo, ideia presente em "[...] como pode existir o **hoje**, o agora, se você não conhece o seu passado, a sua origem, as suas características?" (FRANÇA, 2020, p.9). Este tempo também parece ser indicador de que por mais tempo que viva uma ideia, um sentimento, um dia pode não existir como a Baobá que vivendo "[...] mesmo durando **milênios**, ela um dia partiria". (FRANÇA, 2020, p. 28). Vejamos as marcas de tempo cronológico no texto.

*"A Baobá gosta do solo seco, mas eu rego todos os **dias**". (p. 8)*

*"A flor dura poucas **horas** e fede igual a carniça, mas é linda demais". (p. 8)*

*"[...] como pode existir o **hoje**, o agora, se você não conhece o seu passado, a sua origem, as suas características?" (FRANÇA, 2020, p. 9)*

*"A Baobá me disse que, mesmo durando **milênios**, ela um dia partiria". (FRANÇA, 2020, p. 28)*

De acordo com os atores e o tempo, destaca-se também o espaço. A espacialização, segundo Greimas e Courtés (1979), corresponde ao local em que ocorre os programas narrativos.

Esse espaço pode ser linguístico e geográfico. Na narrativa em análise, temos um espaço linguístico do *aqui*, como sendo um minúsculo planeta, que é o espaço geográfico projetado na narrativa. Vejamos a seguir um trecho:

Em um minúsculo planeta mora um menino preto com uma árvore Baobá. (FRANÇA, 2020, p. 6).

Este planeta é tão pequeno que só cabemos nós dois aqui. (FRANÇA, 2020, p.7)

Outro espaço é o planeta Terra, caracterizado como um onde não há solidão porque muitos seres coexistindo num mesmo ambiente. Vejamos uma parte do texto que comprova esta ideia:

"O planeta é grande, muito maior do que o do Pequeno Príncipe Preto e o do rei. Diferente do rei solitário, esse planeta é cheio de gente e de bichos." (FRANÇA, 2020, p. 16).

Os leitura semiótica até aqui contempla a sintaxe do discurso. Seguiremos com a significação do texto por meio da **semântica discursiva**, que constrói esquemas mais concretos de figurativização e tematização. Na definição de Barros (2001, p.129), "o processo de figurativização discursiva está associado a figuras do conteúdo, que são determinadas por traços "sensoriais" e que particularizam e concretizam os discursos abstratos". Já para tematização, Barros (2005, p. 62) escreve: "[...] tematizar um discurso é formular os valores de modo abstrato e organizá-los em percursos. Em outras palavras, os percursos são constituídos pela recorrência de traços semânticos ou semas, concebidos abstratamente".

Seguindo a proposta da semântica do discurso, é possível identificar, na obra em análise, diversos temas e figuras que representam valores de identidade negra, entre eles, cabe aqui citar a temática da *ancestralidade* e da *natureza*, representadas pela Baobá que tem relação com o passado familiar do pequeno príncipe preto. Vejamos as figuras que representam *ancestralidade* e *natureza* baixo:

"A Baobá chorava feito uma cachoeira de Oxum. Estava chegando a hora! Eu a amava tanto!" (FRANÇA, 2020, p.28).

Além das temáticas citadas, também se destaca a *religiosidade* na emergência dos indicadores nominais da sacerdotisa Êre, dos guerreiros orixás Iansã e Xangô, bem como de Orun. Êre é a sacerdotisa indicadora da ideia de crianças, diversão e brincadeiras. **Iansã e Xangô**, na cultura africana são guerreiros Oxirás, indicadores do símbolo da mulher guerreira e da justiça, respectivamente. Orun, na mitologia lorubá, significa o céu ou o mundo espiritual. E **Oxum** é uma **Orixá** “das águas doces, é a senhora da beleza e da bondade e tem grande relação com todas as Orixás femininas enquanto Iabá, Grande Mãe”.⁸ Vejamos as figuras deste tema que emergem no texto.

“Meu coração ficou apertado, mas eu sempre lembro que ela está lá em cima, no **Orun**, olhando por mim. Ela reencontrou nossos antepassados”. (FRANÇA, 2020, p. 28)

“Você sabia que, para alguns, os raios são dois guerreiros lutando? Na verdade são uma guerreira e um guerreiro: **Iansã e Xangô**. Assim, cada vez que suas espadas se tocam, faz um grande barulho de explosão.” (FRANÇA, 2020, p. 12).

Destacamos ainda os temas *irmandade* e do *respeito* que prevalece durante toda a narrativa, principalmente quando o Pequeno Príncipe chega ao planeta Terra e se depara com a falta de respeito e união entre as Erês (crianças) que encontra. Podemos perceber este tema nas seguintes figuras:

Porque vocês não dão as mãos e vão juntos e juntos? Por que não fazem **UBUNTU**? **Eu sou porque nós somos!** (FRANÇA, 2020, p. 25)

Todos pararam para saber o que significava **UBUNTU**.” (FRANÇA, 2020, p. 24) **UBUNTU** significa

Por último, destacamos a temática da *diversidade étnica* presente em toda obra, ressaltando de forma positiva e complementando os valores da identidade negra, trazendo o

⁸ Disponível em: <http://www.templodovaledosoledalua.org.br/oxum/>. Acesso em: 11 dez. 2020.

despertar do empoderamento de crianças negras e o seu reconhecimento na literatura. Essa temática é representada pelas figuras a seguir:

“A minha pele é da cor desse solo. Quando eu rego fica mais escuro, cor de chocolate, de café quentinho. As cores são diferentes, iguais aos lápis de cor. Tem gente que fala que existe um lápis “cor de pele”. Como assim? A pele pode ter tantos tons...” (FRANÇA, 2020, p. 10).

“Minha boca é grande e carnuda”. (FRANÇA, 2020, p. 11)

“Olhe o meu sorriso, como é simpático e bonito”. (FRANÇA, 2020, p. 11)

“Eu tenho nariz de batata. Eu adoro batata e adoro o meu nariz”. (FRANÇA, 2020, p. 11)

“Meus olhos são escuros como a noite. Também existem olhos claros, mas gosto dos meus olhos como eles são. Porque são meus”. (FRANÇA, 2020, p. 11)

“Meu cabelo não é ruim. Ele não fala mal de ninguém. Antes eu cortava meu cabelo bem baixinho, mas agora estou deixando crescer. Quero que fique para cima igual aos galhos de Baobá. Vai crescer, crescer, crescer... Vai ficar forte, brilhoso, volumoso. Olhe para o céu! Ele será o limite.” (FRANÇA, 2020, p.11)

Outras temáticas aparecem subjacentes a outras figuras no texto, mas ficaremos nestas, considerando a proposta e o espaço de discussão.

Considerações finais

Das elucidações apresentadas neste artigo, foram evidenciados valores de identidade negra que fazem parte da matriz africana. Além disso, a discussão apresenta possibilidades de uma leitura analítica na educação básica, destacando a importância de abrir espaço para uma discussão étnica e racial em sala de aula buscando apoio na semiótica.

Na proposta de compreensão discursiva, os atores elencados foram o Pequeno Príncipe Preto, o rei, a raposa, as crianças e a Baobá. Também foram extraídos os espaços: linguístico (*aqui*) e geográfico (o minúsculo planeta do Pequeno Príncipe, o planeta do rei e o planeta terra); o tempo: linguístico (*agora*, presente do indicativo) e cultural (as indicações de dias e horas). Também se extraíram os temas: *natureza*, *ancestralidade*, *religiosidade*, *filosofia africana*, *irmãdade e respeito* e a *diversidade étnica* concretizados nas figuras.

As temáticas mencionadas estão representadas, na tessitura textual, por figuras que remetem ao mundo das coisas: a Baobá, representando a *ancestralidade* e a *natureza*. Iansã, Xangô, Orun representando a *religiosidade*. O UBUNTU representando a filosofia africana

indicadora de *irmandade e respeito*, e por fim, aspectos da caracterização física representando a *diversidade étnica*.

Portanto, a leitura empreendida neste artigo nos proporcionou a percepção dos valores de identidade negra e das redefinições desses valores em contrapartida com a obra *O Pequeno Príncipe* de Saint-Exupéry. Também é importante destacar a ideia de que pode proporcionar o despertar da consciência coletiva de valorização, na escola, da construção identitária da autoestima de crianças negras, bem como a valorização da convivência na diversidade com a criança branca em conexão com a sua ancestralidade.

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FLLCH/USP, 2001.

BARROS, Diana Luz Pessoa. *Teoria Semiótica do Texto*. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2002.

BARROS, Diana Luz Pessoa. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ática, 2005.

BERND, Zilá. *Introdução à literatura negra*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

IANNI, Octavio. *Raças e classes sociais no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 45-133.

DUARTE, Eduardo Assis. *Literatura afro-brasileira um conceito em construção*. Rio de Janeiro: Revista Terceira Margem. v. 14, n. 23 (2010). Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10953/8012>. Acesso em: 18 de outubro, 2020.

DUARTE, Mayara Benevenuto; LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de. Redefinições do papel social das mulheres retratadas pela publicidade. In: CABRAL, Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira; UCHÔA, Sayonara Abrantes de Oliveira (Org). *Estudos Linguísticos e formação de professores para o Ensino de Línguas*. 1 Ed. Cajazeiras-PB: IDEIA-, 2020, p.103-117.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do Discurso*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FRANÇA, Rodrigo de. *O pequeno Príncipe Preto*. 1 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *A literatura Juvenil: Adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. Tradução: Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Cultrix, 1979.

LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de. *Diálogo Psicossemiótico em a Moura torta*. *Acta Semiotica et Lingvistica*, v. 16, n. 2, p.203-204, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/14831/8390>. Acesso em: 11 dez. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PRÓ-LIVRO, Instituto. *Retratos da Leitura no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acesso em: 09 out. 2020.

SOUZA, Wagner de. *O negro na literatura brasileira*. *Revista de Literatura, História e Memória – Revista da UNIOESTE*, Cascavel, n.1, p. 47-57, 2005.



A leitura de HQs adaptadas de clássicos da literatura brasileira

Francisco José HOLANDA¹
Maria Nazareth de LIMA ARRAIS²

RESUMO

É perceptível que as habilidades leitoras são mais do que peculiares no perfil de público leitor da contemporaneidade. É importante, então, considerar a leitura tanto um ato social quanto um ato de prazer particular. No contexto dessa abrangência, este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de pesquisa em andamento cujo objetivo é investigar o desenvolvimento da competência leitora e as aspirações de leitura dos alunos, com o fito de elaborar uma proposta de intervenção didática em leitura de adaptações de obras literárias para História em Quadrinhos, com base na Semiótica Discursiva. Para este debate sobre a pesquisa, destacamos discussões teóricas com ênfase nas concepções de leitura, segundo Solé (1998) em diálogo com a Semiótica discursiva, à luz da teoria de Greimas (1975) e da semiótica visual com Pietroforte (2007), buscando também uma interlocução com as abordagens de leitura contidas na BNCC (2017). A pesquisa que propomos é exploratória com abordagem qualitativa dos dados levantados. Os sujeitos colaboradores são 25 alunos e o professor de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Iguatu, do estado do Ceará. Como produto técnico, propomos atividades baseadas no *game* eletrônico *Free Fire*, a partir de uma obra literária clássica adaptada para quadrinhos. Como resultados parciais, nos respaldando na entrevista inicial e na observação dos eventos de leitura, constatamos que os alunos, apesar da defasagem educacional, apresentam interesse em lerem textos sincréticos, a exemplo das HQs.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Semiótica Discursiva; História em Quadrinhos.

1 Considerações iniciais

O domínio da habilidade de leitura é extremamente importante em uma sociedade letrada na cultura da escrita. E ler bem implica mais que apenas decodificar. O processo de compreensão em leitura constitui-se um verdadeiro jogo de hipóteses, negociações, confirmações, negações entre o autor, o texto e o leitor, em defesa da construção de sentido do texto.

Por este viés, o texto na sala de aula deve ser concebido como atividade comunicativa. Assim, as atividades de leitura, para que sejam contempladas como uma eficiente forma de ensino-aprendizagem, deverão ser realizadas por meio de processos, operações e estratégias, as quais sejam postas em situações concretas e significativas de interação social (KOCH, 1996). Isso posto, percebe-se que o texto não está distante da vivência no cotidiano social do leitor, uma vez que os gêneros textuais e literários com os quais o estudante está em contato são, na verdade, aplicações cognitivas de práticas sociais e de prazer, respectivamente.

¹ Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará e Mestrando do Programa PROFLETRAS da UFCG. Bolsista CAPES. Professor da Rede Estadual do Ceará. E-mail: holanda013@yahoo.com.br

² Professora da Unidade Acadêmica de Letras-UAL, e do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Centro de Formação de Professores-CFP, Campus de Cajazeiras. E-mail: nazah_11@hotmail.com

A dificuldade com a leitura não está somente na aquisição e domínio de um sistema de notação e de transformação do oral, mas no modo como o leitor se relaciona com a leitura e com a escrita. Muitos fatores podem influenciar no desenvolvimento de habilidades de leitura, como a quantidade e qualidade das atividades leitoras.

Como documento norteador da educação, a BNCC³ (2017) defende que a importância da participação dos discentes nas atividades de leitura se dá pela possibilidade de ampliação do conhecimento através dos repertórios de experiências capazes de auxiliar no trato necessário com outras atividades que requeiram estas habilidades.

Nesse sentido, os textos literários são importantes na formação de leitores críticos, que possam desenvolver múltiplas interpretações cabíveis a um texto. Todavia, esse trabalho nas salas de aula do Ensino Fundamental é bastante limitado, pelo fato de o livro didático, em geral único suporte disponibilizado para o público discente, apresentar tais abordagens de forma condensada, apenas com recortes de textos ou resumos muitas vezes descontextualizados. Nesse contexto, Caboclo (2015, p.02) escreve: “A metodologia encontrada em alguns momentos nos LD aborda o texto de forma superficial”.

No processo de adaptação de uma obra literária, a Semiótica fornece importantes contribuições, a fim de gerar no leitor uma efetiva produção de sentido do texto. A partir dessas considerações, de acordo com Cursino (2013, p.55), a Semiótica se estabelece entre as ciências sociais como a ciência da significação, objetivando estudar os percursos semióticos verbais, não verbais e sincréticos.

Mesmo diante de teorias que podem auxiliar o professor no ensino da leitura, a realidade que vivenciamos como docente da educação básica mostra que cada vez mais alunos estacionam no processo de decodificação. Parece contraditório, mas o fato é que nossos alunos se aparentam pouco interessados em leituras que demandem tempo e cuidado, voltando-se mais para leituras breves, o que acarreta certa ociosidade cognitiva.

Com base nessas inquietações, que são preocupações originadas da experiência docente, a referida pesquisa busca saber como a Semiótica Discursiva pode contribuir para a leitura de obras literárias, considerando se tratar de uma gramática do discurso, que, para Fiorin (2011), é um projeto teórico de análise discursiva comparado a uma teoria da leitura do texto que,

³ Base Nacional Comum Curricular

através da sua sintaxe e semântica, produz a significação, nos parâmetros de um percurso gerativo do sentido.

Nessa direção, partimos do pressuposto de que propor aos alunos leituras iniciais de obras literárias a partir das adaptações em histórias em quadrinhos é mais atraente do que a leitura das obras originais em prosa. Talvez isso aconteça pelo fato de a adaptação, a exemplo das HQs, ser mais breve e também lúdica visualmente na composição, o que podemos considerar fatores positivos para o leitor iniciante que, sendo capturado pelo que lhe é mais confortável, será incentivado a ir ao texto original.

Outra questão é que acreditamos que ler seguindo a gramática do discurso, proposta pela Semiótica Discursiva, pode ser mais fácil, já que permite aos alunos seguirem um caminho de leitura e colocar em evidência seu conhecimento de mundo para contribuir na significação do discurso. Com isso, há a resignificação da própria vida do leitor.

Na intenção de investigar a problematização levantada na investigação que está em andamento, traçamos como objetivo geral: investigar o desenvolvimento da competência leitora e as aspirações de leitura dos alunos, com o fito de construir uma proposta de intervenção didática em leitura de adaptações de obras literárias para História em quadrinhos, com base na Semiótica Discursiva.

Além disso, é relevante pontuar a importância de buscar na semiótica discursiva apoio como mais uma estratégia que possa contribuir para uma leitura proficiente. Esta ideia tem embasamento em estudiosos da teoria semiótica discursiva de linha francesa, a exemplo de Greimas e Courtés (2008), que tem como objeto de estudo a significação, que é definida no conceito de texto enquanto encadeamento de informações que permitem interpretação e transmite uma mensagem.

A metodologia da pesquisa em andamento que ora apresentamos é exploratória com abordagem qualitativa. Como instrumentos de pesquisa, elaboramos um roteiro de entrevista e uma ficha de observação, ambos já aplicados. Os sujeitos colaboradores são 25 alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental e o professor da turma. Como produto da dissertação será elaborado um caderno de leitura.

Este artigo tem como estrutura as seguintes partes: primeiro tópico, *Leitura e Ensino*, aborda as concepções de leitura presentes na atualidade e suas relações com a sala de aula, pautadas na BNCC. O segundo, *Semiótica Discursiva*, abrange a metodologia do Percurso

Gerativo da Significação, a partir de seus três níveis, proposto pela Semiótica Discursiva de linha francesa. O terceiro tópico, *Quadrinhos como adaptação dos clássicos*, trata das HQs como recurso didático para adaptação de obras literárias clássicas. Depois, apresentamos a *Proposta Metodológica* e as considerações finais.

2 Leitura e ensino

Nos dias de hoje, as definições sobre o que vem a ser a leitura e suas contribuições para o convívio social estão cada vez mais vastas. Isso porque tal atividade é constante em diversas situações do dia a dia, expandindo-se em variados contextos comunicativos. É importante preconizar o fato de que a leitura parte do pressuposto da existência de textos, que não podem ser concebidos apenas como aglomerado de palavras, haja vista o entendimento de que o texto é uma unidade de sentido e pode se manifestar nas formas verbais, não verbais e sincréticas. Então, para bem compreender as definições atuais de leitura, é premente entender o que vem a ser o texto e qual o seu papel na sociedade.

Para Rangel (1990, p. 11), “a leitura é parte essencial do trabalho, do empenho, da perseverança, da dedicação em aprender”, nesse sentido, sendo concebida como prática agradável ou não, ela é indispensável, cabendo aos educadores buscarem métodos que deem conta das habilidades exigidas para que seja efetuada como processo eficiente de ensino-aprendizagem.

Hodiernamente, existem suportes educacionais que fornecem estratégias para que esse trabalho se torne exitoso, de maneira a aproveitar as concepções variadas que eles possuem acerca da leitura, com considerações pertinentes ao seu trabalho com o aluno da Educação Básica. Nesse sentido, não se pode separar a leitura da prática educacional, a qual deve desembocar na atitude social do indivíduo leitor, que atribui sentido ao que lê.

Assim, a concepção de leitura como oportunidade para construção do significado é, também, defendida por Lajolo (2007, p. 59) da seguinte forma:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Compreende-se, pois, que a leitura é um ato de autonomia por parte do leitor, sendo que ele não é um simples sujeito passivo que apenas recebe normas e orientações a respeito do que

é ler. Pelo contrário, o leitor é ativo, podendo e devendo inferir informações no ato da leitura, tomar decisões e formular convicções, inclusive sobre ler ou não determinado texto.

Na perspectiva apresentada, o ato de ler ganha dinamicidade, uma vez que não há atitudes estáticas, mas variantes presentes em cada indivíduo leitor. Por isso, no decorrer do ato da leitura, o sujeito precisa refletir acerca da utilidade do que está sendo lido. Todo texto possui uma finalidade específica que pode ou não se enquadrar nos anseios do indivíduo que com ele mantém contato.

Ao ampliar as noções a respeito da leitura, é relevante perceber as contribuições de Solé (1998, p. 90) a respeito do assunto: “Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta”.

Assim, a leitura não pode ser compreendida nos moldes da sociedade atual como um ato cansativo e repetitivo apenas para se cumprir uma demanda de atividades, por exemplo. À luz das teorias da autora, o ato de ler precisa ser entendido como voluntário, ou seja, que parte da vontade e dos anseios do leitor, não sendo, pois, imposto por ninguém, e, além disso, um processo gerador de prazer em ter em mãos um texto repleto de sentidos que vão sendo construídos no decorrer do ato da leitura espontânea.

No contexto da temática desta discussão, a BNCC aponta a importância da leitura, destacando-a como um dos eixos organizadores do ensino e da aprendizagem, ao ressaltar o fato de que a leitura não é somente objeto histórico reconhecido da aprendizagem em língua portuguesa, mas tema central para estar no decorrer das suas atividades:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017, p. 70).

Nesse sentido, entende-se que a concepção de leitura presente no documento é a entendida como um ato interacional entre autor, obra e leitor, o que pode ser relacionado com textos manifestados de diversas formas, como orais, escritos e sincréticos. Os objetivos de leitura, para a BNCC, são diversos, podendo ser abrangidos para a leitura literária em sala de aula, privilegiando textos da literatura, pesquisas escolares de conteúdos, em que o ato de ler torna-se

fundamental, a fim de o leitor organizar assuntos pertinentes a sua pesquisa; além disso, há também o estímulo que a leitura proporciona para a argumentação, isto é, a sustentação de uma ideia, fazendo com que o ato de ler seja incorporado à vida pública dos indivíduos.

3 Semiótica discursiva

A Semiótica Discursiva, a qual tem como patrono o semioticista lituano A. J. Greimas, possui como profícua contribuição os estudos desenvolvidos pela linguística estrutural desenvolvidos por Ferdinand de Saussure, Louis Hjelmslev, Viggo Brøndal, Lucien Tesnière e Roman Jakobson; das pesquisas antropológicas de Claude Lévi-Strauss e Vladimir Propp e estudos relacionados à fenomenologia realizados por Maurice Merleau-Ponty; direcionando empenho nas análises, desde a década de 1960, ao estudo do texto. Greimas busca melhor determinar as condições da construção do sentido, ou seja, instituindo uma teoria semiótica que se relaciona com a noção de significação, capaz de conceber a linguagem com um encadeamento significativo para além da simples ideia de signo linguístico (HÉNAULT, 2006).

Nessa perspectiva, segundo Barros (1988, p. 14), “O enfoque semiótico procura organizar o texto como uma totalidade de sentido e determinar o modo de produção desse sentido, isto é, como o texto diz o que diz”. Assim, para entender e explicar o sentido do texto, Greimas (1975) buscou elaborar uma metodologia operatória, capaz de analisar a estrutura interna do texto.

Nesse sentido, procura-se investigar, primeiramente, os mecanismos e procedimentos do plano do conteúdo do texto, através de um arcabouço teórico metodológico, o qual é denominado de percurso gerativo do sentido composto de: nível fundamental, narrativo e discursivo. Sendo cada categoria formada por um componente sintático e outro semântico, explicados por uma gramática autônoma.

A construção do sentido do texto, no tocante à análise do plano do conteúdo da Semiótica adota o citado percurso, compreendido como “uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido” (FIORIN, 2011, p. 20).

Na teoria desenvolvida pela Semiótica Discursiva, é viável investigar, por meio do *percurso gerativo do sentido*, a significação do texto à luz das contribuições greimasinas. Tal metodologia colabora para realização da apreensão do que subjaz tanto no processo de produção, quanto de interpretação do texto.

O Quad. 01 ilustra o citado processo:

QUADRO 01 – Os níveis do percurso

	Percurso gerativo	
	Produção	Interpretação
Níveis	fundamental narrativo discursivo manifestação ↓	fundamental narrativo discursivo manifestação ↑
	Descendentes	Ascendentes

Fonte: Saraiva, Leite (2017, p. 44)

Por meio do Quad. 01, é possível observar os percursos adotados em diferentes perspectivas, ou seja, quando se busca objetivos mais específicos no trato com o texto, adotando-se procedimentos de abstrações ou concretude, simplificação ou complexidade na obtenção do sentido.

Cada um dos níveis do Percurso Gerativo da Significação (fundamental, narrativo e discurso) apresenta uma sintaxe e uma semântica. A sintaxe do nível fundamental destaca as axiologias do discurso, e a semântica, com as aforias. A sintaxe do nível narrativo trabalha com as relações entre os actantes, e a semântica narrativa, com as modalizações dos sujeitos. A sintaxe do discurso procura entender as relações intersubjetivas de enunciação e de enunciado, de atores, de tempo e de espaço, e a semântica, com as figuras e os temas.

Com base no Percurso Gerativo da Significação, a Semiótica Discursiva tem agregado outros olhares que dinamizam o percurso. Essas outras perspectivas teóricas acerca do texto e de sua construção de sentido que se expandem para além do percurso gerativo já conhecido tem em vista o fato de o discurso ser a última etapa no processo de construção dos sentidos do texto durante o percurso gerativo (FIORIN, 2011).

Um desses outros olhares contribuem mais incisivamente para a compreensão do texto não verbal: é o caso da Semiótica Visual. Conforme Pietroforte (2007), ao analisar os componentes cromáticos, eidéticos e topológicos, pode-se determinar, através de contrastes, a formação do plano da expressão para ajudar na compreensão do texto.

Nesse, sentido, as categorias cromáticas dizem respeito às inúmeras maneiras de combinação de cores, de modo a constituírem significantes, perceptíveis entre a oposição homogênea *versus* heterogênea, a exemplo de puro/mesclado; as eidéticas, construtoras de

formas, vistas como associações de linhas, cores e volumes, formando contrastes, como côncavo/convexo; as topológicas levam em consideração a posição e orientação do movimento e das formas com relação ao espaço, partindo de contrastes como alto/baixo, por exemplo.

4 Quadrinhos como adaptação dos clássicos

As histórias em quadrinhos, por muito tempo, eram difundidas somente através de veículos de comunicação em massa, como jornais e revistas. Depois passaram a revistas em quadrinhos e depois livros. Consistem em unir texto verbal com não verbal, gerando um tipo de texto sincrético que, por meio da sequência de fatos, conta uma história associando elementos imagéticos e linguísticos. Na atualidade, as HQs são veículos próprios de discurso, tendo em vista seu crescente número de publicações por variadas editoras e em variados suportes. Nesse processo de publicação, encontra-se o texto em quadrinhos como ferramenta na adaptação de obras literárias clássicas. E podem promover no leitor jovem melhor motivação para buscar, mais tarde, a obra literária original clássica.

Nesse contexto, surgem as chamadas adaptações dos clássicos, que são releituras de obras literárias consagradas, como forma de alcançar determinado público leitor, não com o intuito de ultrapassar a obra literária original, mas de ser um complemento para os leitores. O espaço a ser dado aos autores que trabalham com adaptações precisa ser considerado, conforme a afirmação:

O acervo de uma biblioteca precisa ser renovado constantemente [...], a produção literária também precisa de renovação, de novas visões de mundo, de novas vozes para falar com os leitores iniciantes. Ou seja: acervos devem privilegiar sempre autores consagrados, mas sem excluir os chamados “novos talentos” (FEIJÓ, 2012, p. 31).

Como afirmado, o conjunto de livros de determinados ambientes de leitura precisa favorecer seu público com as obras consagradas, mas também as mais recém-publicadas. Com isso, a adaptação pode ser definida como releitura, por ressaltar o caráter intertextual e diferencial, sendo que tais leituras não são absolutas ou fechadas, nem intransitivas, mas sempre propícias a novas interpretações.

Partindo de tais considerações, uma das formas possíveis de adaptação de obras literárias clássicas é a utilização de HQs. Nesse sentido, logo no início do processo de difusão dos quadrinhos, havia obras que funcionavam como adaptação de clássicos da Literatura, como O

Guarani, do escritor cearense José de Alencar. Como se vê, tal prática não é nova, mas advém desde os primórdios das histórias em quadrinhos no Brasil.

Conforme Ramos *et al* (2014, p. 115):

O que se chama de tradução intersemiótica também é popularmente conhecido como adaptação. Por isso, fala-se em histórias em quadrinhos que adaptam obras literárias – poderíamos dizer também “que traduzem”. Mas o termo adaptação também se relaciona a outras obras que modificam partes de outra, por diversos motivos.

À luz de tal afirmativa, o processo de adaptação pode ter duas concepções possíveis: a primeira faz referência ao fato de ser apenas uma tradução da obra original a partir de uma linguagem mais simplificada e objetiva. A segunda está direcionada para uma releitura do livro, havendo modificações no seu conteúdo ou na sua forma inicial.

O processo de adaptação de obras clássicas a partir dos quadrinhos é conhecido como uma espécie de resgate comercial, a fim de multiplicar as maneiras de divulgação de obras literárias clássicas. Sobre isso, Ramos *et al* (2014, p. 34) escreve: “O tema adaptação literária em quadrinhos se tornou mais do que atual a partir de meados da primeira década deste século. Os motivos da ebulição das obras do gênero têm raízes em listas de compras públicas, em particular do PNBE⁴, do governo federal”. Assim, entende-se que os editais de seleção dessas adaptações demonstraram interesse por versões de clássicos feitas por editoras brasileiras, o que contribuiu para a difusão das HQs.

COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

5 Proposta metodológica

Cabe destacar que esta é uma investigação exploratória de abordagem qualitativa. Sobre este tipo de pesquisa, Prodanov (2013, p. 67) explica:

A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Esta investigação está sendo realizada com 25 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, os quais foram convidados a participar da pesquisa juntamente com o professor de Língua Portuguesa que atua nesta turma. Desse modo, por se tratar de um estudo que envolve seres

⁴ Programa Nacional Biblioteca da Escola: atividade promotora do acesso à leitura e à cultura. Link: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>.

humanos, o projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFCG/CPF e aprovado sob parecer número 3.674.616.

As atividades previstas para esta pesquisa estão orientadas nas seguintes instâncias tem-se como passos realizados a submissão e aprovação ao Comitê de Ética, o levantamento bibliográfico, reelaboração dos instrumentos de pesquisa, a realização de entrevistas, observação de aulas de leitura e elaboração de um produto, que consiste em um caderno de atividades estruturado para a prática de leitura em sala de aula, a partir da Semiótica Discursiva.

Como produto técnico, resultante da pesquisa, intitulado *Ilha da Significação*, apresenta uma proposta de significação da obra literária *O Guarani*, de José de Alencar, adaptada na HQ de mesmo título, de Ivan Jaf e Luiz Gê, com incorporação de elementos do *game*. A realização desta proposta une estratégias conhecidas e vivenciadas pela maioria dos alunos na prática do jogo virtual *Free Fire* (que consiste numa disputa entre jogadores confinados em uma ilha, precisando encontrar rapidamente equipamentos e armas para eliminar outros). No entanto, neste material, o intuito não é que os jogadores compitam entre si, como no jogo virtual, mas que cada um realize a competição consigo mesmo e em coletividade, conforme suas habilidades em leitura e compreensão textual, a fim de aprimorá-las até o final do jogo.

Considerações finais

Conforme as discussões apresentadas neste artigo sobre a proposta de pesquisa em desenvolvimento em nível de mestrado, apontou-se a ideia de, com base na Semiótica Discursiva, promover eventos de leitura de HQs adaptadas de obras literárias clássicas, no intuito de instigar, nos alunos, o interesse por uma leitura crítica.

Para esse intento, buscou-se conhecer as perspectivas dos alunos da instituição de ensino pesquisada e, a partir dos resultados, será proposto o jogo *Ilha da Significação*, baseado no jogo eletrônico *Free Fire*, de grande conhecimento do público jovem da atualidade. Isto porque é foi uma evidência constatada na entrevista, pois trata-se de um *game* conhecido e apreciado por eles.

Para que a proposta seja efetivada, a metodologia envolve a Semiótica greimasiana, que propõe um Percurso Gerativo da Significação, que é composto de três níveis (fundamental, narrativo e discursivo). Além disso, como forma de agregar significados a compreensão do discurso sincrético presente nos quadrinhos, busca-se a utilização do a Semiótica visual.

Diante disso, esperamos que a referida proposta traga relevantes contribuições para uma leitura proficiente dos estudantes. Esse intuito é buscado, valendo-se de textos literários adaptados, a fim de ocasionar uma maior proximidade entre o aluno e a mensagem da obra abordada.

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

CABOCCLO, Joaquim Gomes. *Entre a tradicionalidade e a inovação: o livro didático nas aulas de língua*. 2015. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA15_ID3520_17092017001648.pdf Acesso em: 28 ago. 2020.

CURSINO, José Fernando. *Crônica em sala de aula: teorias da linguagem e semiótica*. São Paulo: Annablume, 2013.

FEIJÓ, Mário. *O prazer da leitura: como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores*. São Paulo: Ática, 2012.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011.

JAF, Ivan. *O Guarani*. São Paulo: Editora Ática, 2013.

GREIMAS, Algirdas Julien.; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Sobre o sentido II – ensaios semióticos*. Petrópolis: Vozes, 1975.

HÉNAULT, Anne. *História concisa da semiótica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Cognição e processamento textual. *Revista da ANPOLL*. Campinas: n. 02, p. 35-44, 1996. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/download/239/252> Acesso em: 14 mai. 2019.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2007.

MORATO, Elisson Ferreira. A significação através do semissimbolismo na pintura de Manoel da Costa Ataíde. In: *Revista Rascunhos Culturais: Coxim/MS*, v.1, n.2 p. 135 – 148, jul./dez.2010.

PIETROFORTE, Antônio Vicente. *Análise do texto visual: a construção da imagem*. São Paulo: Contexto, 2007.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego. *Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis*. São Paulo: Criativo, 2014.

RANGEL, Mary. *Dinâmica de leitura para sala de aula*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. *Regras do Jogo - Fundamentos do Design de Jogos*. Blucher, Vol. 1, Ed. 1. 2012.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SARAIVA, José Américo Bezerra; LEITE, Ricardo Lopes. *Exercícios de semiótica discursiva*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc. 2011.



Experiências poético-literárias: recepção e teatralidade

Mariclécia Bezerra de Araújo¹

RESUMO

Experienciar palavras e deleitar-se em seu íntimo nos leva a lugares impossíveis, repletos de significados peculiares, capazes de, em seu corpo a corpo, fazer-nos ultrapassar o portal da fantasia. É na experiência em seu fazer que encontramos nas entrelinhas do texto a nossa magnitude de criação, pois somos condicionados a atuar junto ao autor, dando mais vida à leitura, por meio de uma incorporação textual ativa e singular. (LARROSA, 2017). Nesta comunicação analiso duas composições poético-literárias vividas com uma turma de pós-graduação em Pedagogia da Faculdade do Seridó (FAS), e outra, com um grupo de extensão em Teatro, intitulado Voz Feminina, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Através de uma fricção corporal entre o som emitido pelas palavras e a recepção criativa do leitor, fomos criando caminhos inerentes aos múltiplos sentidos oriundos do texto literário, compondo, com colegas e alunos, práticas de leitura motivadoras e multidimensionais. Enquanto professora, artista e pesquisadora na área das artes da cena e da pedagogia do teatro, instigo a leitura literária como matriz essencial, condutora de imagens poéticas (VIDOR, 2016), afetando universos, propiciando, durante a leitura, sensíveis descobertas. Nisso, Zumthor (2007) fomentou algumas provocações inerentes à percepção que o texto propõe ao leitor, incentivando-nos a ativar, sobretudo, a nossa imaginação criativa.

PALAVRAS-CHAVE: Texto literário; Corpo a corpo; Teatralidade.

1 Introdução

Um convite a experienciar um texto por meio de uma inspiração/composição instiga-nos a desejar saborear mais e mais palavras. Esse desejo se amplia a cada novo encontro com o livro, e essa experiência começa a ser desejada incansavelmente pelo leitor. Ele o procura em lugares possíveis e impossíveis, cheirando sua vestimenta, cuidando de suas capas, desejando-o tanto até que a sua incansável busca o deixe em sintonia com o que ele sabe, e com o que o texto pode oferecer-lhe. Sem conseguir livrar-se do desejo de possuí-lo, o leitor devora-o até que não reste mais nada além da certeza de ficarem juntos para sempre.

Certeza essa que se expande, levando o leitor a divulgar sua experiência a outros seres. É nessa divulgação que tornamos a leitura imortal, única, irresistível a quem puder ou quiser abraçá-la. Essa força que o livro possui me atrai em muitos sentidos. O prazer de estar com o texto é muito íntimo, sutil, pois nada se compara ao deleite do encontro, do desejo de permanecer deitada com ele, de ficar viajando por suas palavras, sensações, e de se emocionar a cada virada de página.

¹ Doutoranda no programa de pós-graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina/SC (UDESC).
E-mail: clerism1@hotmail.com.

Eu experimentei as palavras por mim mesma já adulta, pois quando criança gostava de ouvir as histórias, gostava que alguém as lesse para mim, porque eu sempre quis ser a autora, a que inventava mundos, a que recriava, muitas vezes, o meu mundo, sonhando com a biblioteca que um dia iria construir. Somente aos dezesseis anos devorei sozinha, plenamente, minhas primeiras palavras. Desde então, fomento efetivamente o ato de ler, seja sozinha ou com outros, de alguma forma partilhando-o sempre.

Neste trabalho, relato duas experiências acerca da leitura literária em sala de aula: uma com professores de pós-graduação na Faculdade do Seridó (FAS), a partir de poesias de diversos autores brasileiros; e a outra, com um grupo de extensão chamado Voz Feminina², do qual faço parte, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Nesta, em especial, extraímos uma parte do romance de Mia Couto *As Areias do Imperador I: mulheres de cinza*, a fim de dialogar com outras vozes, compondo, assim, diferentes poéticas durante a leitura. Foi compreendido como essas duas provocações nos instiga a acreditar mais na leitura enquanto instância maior da obra literária. Para Larrosa (2017, p. 142), é significativo fazer a “experiência do texto”, permitir que quem ouve se contamine por ele, pois “ao ler, o importante não é o que o texto diz, aquilo a que o texto se refere, e sim o que o texto nos diz, aquilo para onde o texto se dirige”.

2 Estratégias de leitura: sentir as palavras

Ministrei uma disciplina chamada Alternativas Pedagógicas no Cotidiano da Educação Infantil, no curso de especialização da Faculdade do Seridó (FAS), e nela trabalhei momentos interativos que deixassem o professor apto a pensar, a opinar e a criar a partir da leitura de obras literárias. Dessa forma, construções poéticas foram criadas em conjunto, privilegiando as inferências deles em seu dia a dia em sala de aula, fomentado a leitura como instância maior, deixando espaços para que eles propusessem novas abordagens de leitura.

Para estimular a participação, levei poemas, contos e cantigas de roda, a fim de mostrar estratégias de leitura que estimulassem o professor a gostar das aulas de leitura literária³. Ao ver

² O projeto Voz Feminina tem como objetivo pesquisar a voz como processo de criação cênica no treinamento da atriz. Com base nisso, a pesquisa pretende investigar, primeiramente, essa voz como expressão do ser, como Individualização, como um caminho para (re) encontrar-se, para (re) conectar-se. Ter a voz como empoderamento social, ter a voz em seu meio, ser ouvida, ser respeitada. A voz como reconexão com o invisível, com o desconhecido, com o sagrado. Pois, ao acessar o inconsciente coletivo, acessam-se as vozes das antepassadas, da sabedoria ancestral, da intuição feminina.

³ Na disciplina, líamos Paulo Leminski, Cecília Meireles, José Paulo Paes, Sérgio Caparelli, Elias José, Vinicius de Moraes, Henriqueta Lisboa, Carlos Drummond de Andrade.

os modos de ler, os professores, envergonhados e receosos de ler em voz alta e muito devagar, começaram a se acostumar àquele lugar, abrindo a boca com mais intensidade, perguntando se podiam fazer diferente e se podiam ler em conjunto.

Aos poucos, outras vozes surgiam e, enquanto eu os observava, sentia que a leitura proporcionava novos encontros, criava comunicações entre os pares distantes, exigia do leitor uma presença mais assídua. E eles perceberam que o corpo a corpo da voz fazia toda diferença, e a importância dessa presença junto ao texto, sobretudo, da leitura prévia em silêncio, contribuiu para a perda da timidez, emancipando a certeza em fazer a leitura. Para Oliveira (2012, p. 81) “na leitura silenciosa, o corpo a corpo se dá com a materialidade da palavra” e com a participação efetiva do leitor nasce a união entre o texto e o corpo, que juntos, sacralizam a voz do texto. Abaixo, segue uma das cantigas de roda⁴ cantada durante as aulas:



*Lá em cima da laranjeira
Sabiá tava cantando
Eu olhei pra cima
Ele foi me perguntando:
Menino cê tá triste, por que que tá chorando?
Ah, sabiá eu tô pensando...
Canta sabiá, não importa comigo não,
Foi sorte que Deus me deu,
Ai, deixa eu!*



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

Nos espaços de aprendizagem, ou seja, na escola, em universidades e em outros locais de ensino, é perceptível que alguns métodos de ensino ainda são pautados sob a ótica do tradicionalismo. O ser humano chega à fase adulta acreditando numa incapacidade de se expor; um medo criado ainda na infância que anula o viés da interação. A partir das concepções de Pannac (2010, p. 20-51), é necessário lecionar pensando numa “chamada do despertar”, tentando trazer esse aluno para o “presente do indicativo” e demonstrar interesse no que ele deseja fazer. Ao fazermos isso durante as aulas de leitura, tiramos um peso das costas do aluno, e o trazemos totalmente para um encontro com o texto literário.

Para retirar o peso que a leitura proporcionava ao professor, costumava utilizar alguns jogos que aprendi durante a minha trajetória no curso de Teatro/UFRN. Os jogos de contação de

⁴ Esta cantiga é oriunda da tradição popular, aprendida durante as aulas de teatro na UFRN, com a professora Mestre Mayra Montenegro.

história⁵ contribuem muito para o uso da criatividade e da interação. Jogos como *segue e desenvolve*; *continue a história*, e *congele a palavra no meio*⁶, foram de extrema importância para a chegada do texto às mãos dos professores. Depois, o próprio texto era visto como ferramenta para outras formas de ler, não apenas para inventar a partir dele, mas para proporcionar, tão somente, o desejo de estar com ele.

Para eles, os jogos fizeram toda a diferença, pois trouxeram de volta a vontade de ler para seus pequenos, de mudar a ideia de ler por obrigação. Compreenderam que podem, a partir da criatividade e dos jogos teatrais em sala de aula, inventar com seus alunos formas de trabalhar a leitura e, mais ainda, que o texto literário é feito para ser lido e degustado, experienciado, aproveitado, sentido em toda a sua capacidade máxima de percepção. “Uma palavra encosta-se na outra, rola em cima da outra, vai escorregando corpo adentro, provocando aberturas de escutas e desejos.” (KEFALAS, 2012, p. 74).

Houve vários relatos sobre as estratégias de leituras. Segue um deles: “Gostei das propostas e das leituras, pois percebi o quanto me ajudou a perder a timidez, a trabalhar em conjunto. Os jogos teatrais me atraíram muito, eles nos divertem, amplia nossa construção, tudo faz mais sentido com eles. Eu gostei muito.” (CLÉSIA BEZERRA DA SILVA, entrevistada durante as aulas no polo FAS de Santa Cruz/RN, em 2018).

Nessa lógica de construção poética com o texto literário, os professores faziam-se muito presentes. Alguns demonstravam certa rigidez em se abrir ao novo, talvez devido à idade ou aos anos em sala de aula. Sou totalmente a favor da “utopia Freiriana”, porque vivo em uma constante preocupação sobre o ensinar. Insisto numa pedagogia que transforma, dialógica, que universaliza relações, pois acredito que quando ensino, aprendo junto. Dessa forma, creio na emancipação do ser humano por meio da leitura, sendo “o ensinar um ato amoroso em múltiplos sentidos.” (KOHAN, 2019, p. 130), uma vez que desse amor amplo meu repertório para uma missão possível pela educação.

3 Composições poéticas a partir de textos literários: voz, corpo e presença

⁵ O jogo teatral pode ser encontrado no livro de Viola Spolin (2010), que pode ser conferido nas referências.

⁶ Em todos esses jogos, celebra-se a palavra enquanto instância maior do desenvolver da ação, ou seja, temos sempre alguém que inventa uma estória e alguém que a termina, propondo, ou mudando o foco narrativo. A coletividade é acionada durante esses jogos, e todos participam das ações.

A leitura começou devagar e atenciosa. Eu estava entrando no momento exato, quando me perdi entre uma voz, e depois outra, e outra. Impaciente, arrisquei uma pequena leitura. De fato, foi uma longa experiência, porque enquanto suave, pensava naquilo tudo, de como eu nunca tinha participado de uma aula como aquela.

Para contextualizar melhor, comecei a assistir às aulas de Ensino do Teatro e Formação de Professores – encontros com o texto (UDESC); da Professora Dra. Heloise Vidor, no Centro de Artes (CEART). A disciplina foi convidando-me a estar cada vez mais presente, porque eu sentia um respeito, uma atenção, uma dedicação e uma paixão pela forma de ensinar. Após concluir a disciplina, compreendi, de fato, a concepção de professor *amateur* visto no livro de Masschelein e Simons (2018, p. 78), no qual eles afirmam que um professor dessa categoria se revela “por meio da extensão em que uma pessoa está presente no que faz e na forma como demonstra quem ela é e o que representa através de suas palavras e ações”.

A “sombra brilhante” da atuação da professora Helô, como os alunos a chamavam, inseriu-me nas aulas, bem como no desejo de conhecer mais de perto o grupo de estudo sobre a obra de Paulo Freire *Mais que Nunca: uma biografia filosófica*, de Walter Kohan (2019). A leitura e a releitura, a escuta, a partilha de vozes instigaram-me a ouvir minha própria voz silenciada há tantos anos. A leitura que eu fazia de textos anteriores à disciplina eram completamente silenciosas. Talvez seja por isso que me identifiquei muito com o grupo de teatro do qual faço parte na UFRN, o Grupo Arkhétypos de Teatro⁷, pois nele privilegiamos ações sem texto, de dramaturgia corporal.

A partir de Zumthor (2010), Vidor (2016, p. 109) afirma que para emitirmos um texto, devemos estabelecer primeiro uma conexão com o corpo, com a nossa escuta, e ao nos ouvirmos, ouvimos o outro em sua magnitude, pois é a voz que une uma comunidade falante, é ela que desperta o sentido e o interesse em buscar a literatura.

Foi na interação e na participação das aulas que me afeiçoei a ler em voz alta. Era algo mágico, um contato diferente, pois nunca, nem mesmo durante o mestrado em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), tive o prazer em ouvir alguém ler para mim ou a oportunidade de ler para alguém, de ler em coro. A partir da proposta da professora, mediante uma composição de leitura com diversos textos, comecei a sair da particularidade e

⁷ O Grupo Arkhétypos foi formado em 2010, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pelo Prof. Dr. Robson Haderchpek e por um grupo de alunos que decidiram se dedicar à pesquisa artística dentro da UFRN. O Grupo trabalha numa perspectiva laboratorial e desenvolve seus espetáculos a partir de um mergulho no universo simbólico de cada ator, sempre associando a prática artística à busca pelo autoconhecimento.

deixei a sonoridade repercutir em mim, deixei as palavras pulsarem, dançarem por entre meus ouvidos. Assim,

É o ritmo das canções, tanto das sonoridades, das palavras, quanto dos gestos, que marca os corpos envolvidos na cena, tatua-os com uma pulsação, como se pudéssemos ouvir uníssono os batimentos cardíacos de todos, um pulso que é individual e coletivo ao mesmo tempo, que está fora e dentro dos corpos. (KEFALAS, 2012, p. 80).

Depois de ser marcada pela sintonia das aulas, padeci no universo da leitura, da experiência que ela me levou a pensar. “Ler não é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer ao dito. E demorar-se nisso. Entrar no texto é morar e demorar-se no dito do dito”. (LARROSA, 2017, p. 142). Eu demorei o bastante, o suficiente, para investir em mais estratégias de leitura.

Durante as composições poéticas vistas em sala de aula, evidenciou-se que entender a leitura com texto em mãos era mais importante que a teatralidade propriamente dita. A comunicação do texto em seus espaçamentos pelo viés das propriedades teatrais, como planos – baixo, médio e alto; voz – altura, ritmo e intensidade; e a quem ele se dirigia, era muito pontuado e vivenciado.

Para um grupo de pessoas, a maioria da área teatral, não dramatizar o texto complicava o entendimento da ação. Para Vidor (2016), o texto é para ser lido, proferido, ouvido e visto, referenciando-o em sua complexidade coletiva, construtiva, visando despertar no leitor o interesse em preencher os espaços vazios, propícios à recepção literária.

As propostas da professora levaram-nos a experimentar momentos diferentes, ousados, criativos. Os textos dançavam durante a entonação das vozes. Eu podia sentir o pulsar do corpo a corpo com o texto, emparelhando um performar singular que reverberou em outros sentidos, pois “Você pode ler não importa o que, em que posição, e os ritmos sanguíneos são afetados” (ZUMTHOR, 2000, p. 37-38), são teletransportados a outros universos.

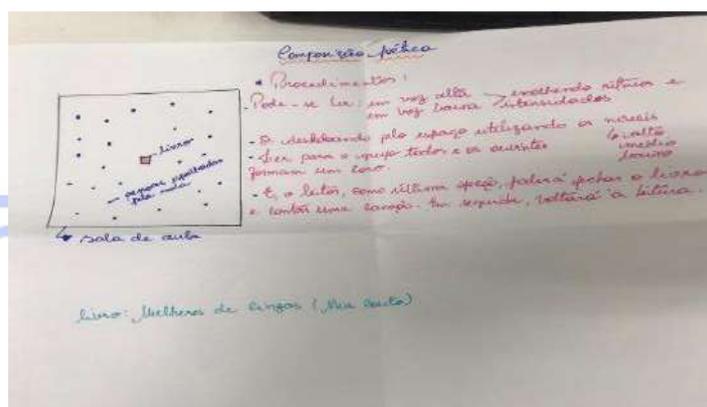
Essa disciplina me afetou extremamente, porque saí da zona de conforto, ampliei meu repertório e reacendi a velha chama do ensinar. Essa chama que tanto me inquieta, me faz buscar o autoquestionamento constantemente. Assim, enxergo-me como uma “andarilha errante” que, nas palavras de Kohan (2016), é um ser em busca de trocas intensas com outras dimensões, que sai do *habitat* para andarilhar por terras outras e que vive em constante estado de errância. Nessa busca errante, agradeço as conexões e inspirações que me levarão a uma vida de educadora mais amante do aprender.

Leitura e teatralidade: do romance *Mulheres de cinza* à voz cênica

A proposta para a composição poética foi recebida com muita alegria pelo grupo de mulheres do projeto Voz Feminina (UFRN). Entre conversas e diálogos sobre o doutorado na UDESC/SC, propus a imersão na composição propriamente dita.

Para iniciarmos, expliquei a composição escrita à mão. Segue um exemplo, na Fig 1:

Figura 1 – Procedimento



Fonte: Registrada pela autora.

Escolhi o romance *As Areias do Imperador I: mulheres de cinza* (2015), porque tenho muita afinidade com as obras de Mia Couto. Apesar de *As Areias do Imperador 2: sombras da água* (2016) cativar mais minha subjetividade, dei preferência ao primeiro livro da trilogia⁸ para instigar as leitoras sobre o início da jornada da personagem *Imani*. A literatura fantástica desse autor seduz-me em todos os sentidos e, como a proposta deveria levar em consideração um texto bastante apreciado, a paixão pela literatura africana ganhou destaque. Assim,

Dono de uma prosa lindíssima, Mia Couto trespassa-nos com o seu mundo de teias, sensibilidades e sensações. *Mulheres de Cinza* põe a nu não só a inconstância de valores, a debilidade das certezas e o entrecruzar de culturas, como toda a profundidade da alma moçambicana, os pequenos detalhes que a tornam tão grandiosa. Um relato fictício de inspiração real que consegue tocar fundo nas nossas almas, fazendo-nos pensar naquilo que temos e naquilo que conhecemos como verdade. Faz-nos questionar as nossas próprias verdades. Através de dois pontos de vista, o de um português e de uma moçambicana, Mia Couto faz-nos viajar pelo passado multicultural que

⁸ A trilogia é composta por: *As Areias do Imperador I: mulheres de cinza*, *As Areias do Imperador II: sombras da água*, *As Areias do Imperador III: o bebedor de horizontes*.

uniu Portugal e África, as crenças enraizadas das suas civilizações e a tentativa brutal de devorar crenças com a mesma veemência com que devoram terras. Essa aglutinação de território por parte dos portugueses entra em choque com as características fortíssimas da cultura moçambicana, que não se deixa aspirar por completo. Nos pequenos pormenores, Couto revela-nos a beleza de uma cultura que tanto nos esforçamos por apagar. (FERREIRA, 2018, não paginado).

Para a imersão na obra, tínhamos três procedimentos essenciais: a) poderíamos ler para uma pessoa somente, utilizando alguns critérios, como: voz alta; baixa e apropriação do espaço; b) poderíamos escolher, além de ler para uma pessoa, ler para o coletivo, utilizando, também, os níveis alto, médio e baixo, bem como revelar as próprias percepções de composição; c) poderíamos fechar o livro e cantar uma canção, propor em coro uma formação poética cantada.

Assim sendo, enquanto as mulheres criavam suas composições, mergulhadas pelas palavras do romance, percebi que aquela forma de leitura começava a despertar nelas um entusiasmo relevante, pois “[...] uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um mundo que não é o nosso”. (ADRUETTO, 2012, p. 54). Esse acesso ao universo de África, coincidentemente, fez-nos interagir tanto, que a música cantada falava sobre ventre, sobre terra, mãe, coragem, afetos, lar. Estávamos conectadas à vida em si, e foi um momento no qual eu percebi que a leitura deságua nessas inferências, espontaneamente. Em vista disso,

O processo de compreensão resulta da interação das características do leitor - conhecimento prévio, perspectivas, interesses, atitudes, objetivo da leitura, capacidade cognitiva, estratégias e estilos de processamento – e das características textuais, que são o conteúdo, a estrutura (em vários níveis), os assinalamentos e ilustrações presentes no texto. (VIDOR, 2016, p. 96).

Ao me inserir nesses espaços, proporcionando outras formas de apreciar o texto literário, observei a certeza da magnitude de sua formatação, sendo ele visceral em todos os sentidos. A Fig. 2 ilustra a composição coletiva:

Figura 2 - Composição poética



Fonte: Araújo (2019).

Considerações finais

O despertar que as composições me fizeram sentir foi como retirar o véu de Maia da frente dos meus olhos. [O despertar que as composições proporcionaram foi como o retirar do véu de Maia da frente dos olhos para mim.] Ele, que estava tão engessado a um sistema educacional silenciado, pôde finalmente ver com amplitude os novos procedimentos de ensino, de leitura e de aprendizagem.

Nessas trocas incessantes entre ler e compor, referencio o ato de ler como uma ampliação do campo epistemológico humano. *Em Defesa da Escola* (MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M, 2013), fez-me entender, através de seu foco pedagógico, um olhar que eu já havia percebido, mas pouco compreendido, um detalhe único do estar na escola, e que faz toda a diferença: a leitura. Exigirei mais de mim mesma, defendendo o critério da leitura como a chave para abrir os portais de muitos mundos.

Referências

ANDRUETTO, M. T. *Por uma Literatura sem Adjetivos*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

ARAÚJO, M. *Composição poética*. 2019. 1 fotografia.

COUTO, M. *As Areias do Imperador I: mulheres de cinza*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

FERREIRA, N. *Estive a ler: Mulheres de Cinza, As Areias do Imperador #1*. Blog Notícias de Zallar. [S. l.], 31 ago. 2018. Disponível em: <https://noticiasdezallar.wordpress.com/2018/08/31/estive-a-ler-mulheres-de-cinza-as-areias-do-imperador-1/>. Acesso em: 29 nov. 2020. Não paginado.

KEFALÁS, E. *Corpo a Corpo com o Texto na Formação do Leitor Literário*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KOHAN, W. *Paulo Freire Mais que Nunca: uma biografia filosófica*. 1. ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LARROSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. 1. ed. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em Defesa da Escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PENNAC, D. *Como um Romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SPOLIN, V. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VIDOR, H. B. *Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário*. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020

ZUMTHOR, P. *Performance, Recepção e Leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

Os contos de fadas para um jogo eletrônico: as adaptações do Lobo Mau em The Wolf Among Us

Lucas Ribeiro de Morais¹

Orientadora: Prof^a Dra. Márcia Tavares da Silva²

RESUMO

Contos sempre foram populares na sociedade, passando através dos tempos através de escritos, especialmente os contos de fadas, como o fizeram Charles Perrault e os irmãos Grimm, com O Lobo Mau e Branca de Neve, ou pela oralidade, como em Maria Sangrenta, a famosa “Loira do Banheiro” no Brasil. Jogos de videogame também sempre foram muito populares desde seu surgimento, mas ainda são pouco explorados no meio acadêmico (ALVES, 2016), sendo tratados apenas como diversão, geralmente. Um jogo que adapta contos, no entanto, pode apresentar narrativas com novas visões sobre personagens conhecidos, como o Lobo Mau, que sempre foi tratado como vilão. Observando isso, a partir do jogo chamado The Wolf Among Us (2013), que adapta diversos contos de fadas para uma narrativa diferenciada, localizada em um centro urbano violento, com personagens que carregam diversas características comuns à sociedade contemporânea, como vícios e distúrbios, com poder de escolha do jogador, apresentamos uma análise sobre como foi feita a adaptação do personagem Lobo Mau, em comparação com contos de Charles Perrault (versão de 2010), dos irmãos Grimm (versão de 2013) e de Jean La Fontaine (versão de 2005). A partir da análise comparativa, foi possível notar um Lobo Mau transformado em protagonista, ao invés do antagonista clássico dos contos abordados; anti-herói, ao invés de vilão, altruísta e somente furioso e implacável sob o efeito da transformação de Lobisomem presente na narrativa do jogo. Tais características modificaram, portanto, totalmente a visão do leitor/jogador sobre o personagem clássico.

PALAVRAS-CHAVE: Fábulas; Videogames; *The Wolf Among Us*; Lobo Mau.

1 Introdução

Jogos eletrônicos existem desde os anos 1960, sempre populares. Desde então, videogames são tratados de diversas maneiras: como diversão, como algo para crianças, como produto em um mercado bilionário, como influência negativa para seus jogadores, entre outros. Seja por conta da semiótica, da ação, da impressão de controle sobre a história ou da narrativa, jogadores sentem que uma história está sendo contada e que podem fazer parte dela.

Esse trabalho narrativo torna jogos eletrônicos verdadeiras plataformas para as mais diversas adaptações, incluindo outro gênero popular: os contos de fadas. Muitas pessoas tomam conhecimento de histórias clássicas transformadas em contos, famosos pelos escritos de Grimm e Perrault, e repassadas através do tempo através de livros, oralmente, pelo cinema e em sala de aula. Através de um volumoso número de adaptações cinematográficas com base em clássicos da TV e do cinema e por conta das mídias sociais, que tornaram mais fácil o acesso às histórias,

¹Graduando em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande - PB. E-mail para contato: lucas.letas.ufcg@gmail.com.

²Doutora pela Universidade Federal da Paraíba - PB. Professora efetiva na UAL da Universidade Federal de Campina Grande - PB. E-mail para contato: tavares.ufcg@gmail.com.

peças de todas as idades ainda seguem em contato, ainda que superficial, com contos de fadas. Desta forma, alunos podem ser introduzidos a histórias até então pouco conhecidas ou exploradas através de videogames que adaptam clássicos de contos de fadas.

Por conta das possibilidades de aproximação de recursos narrativos, apresentamos uma análise sobre as adaptações realizadas do personagem Lobo Mau para o jogo *The Wolf Among Us* (2013). Dessa forma, o seguinte trabalho está estruturado com fundamentação teórica sobre contos de fadas e videogames, seguido da seção de análise, onde serão descritas e observadas como ocorreram as adaptações do personagem, a partir das suas aparições em contos de Charles Perrault (versão de 2010, com organização de Ana Maria Machado e tradução de Maria Luiza X. de A. Borges), dos irmãos Grimm (versão de 2013, com tradução de Walcyrr Carrasco) e de Jean La Fontaine (versão de 2005, com vários tradutores). A análise será baseada em teorias sobre contos de fadas de Capellini (2015), adaptação de Hutcheon (2011), psicanálise nas histórias infantis de Corso (2006) e sobre *videogames de Nesteriuk* (2004), abarcando todos os episódios do jogo, cinco ao todo, cada um destes contando com duas horas de duração, em média.

2 Fundamentação teórica

2.1 O gênero conto de fadas

Contos de fadas são quase tão antigos quanto nossa sociedade, tendo seus registros iniciais mais famosos na cultura Celta e na China. Como aponta Cashdan (2000, p. 20), contos de fadas foram “originalmente concebidos como entretenimento para adultos, os contos de fadas eram contados em reuniões sociais, nas salas de fiar, nos campos e em outros ambientes onde os adultos se reuniam – não nas creches” (CASHDAN, 2000, p. 20). Em complexo processo relativo a contar histórias, passando, entre muitos outros, pela forte influência de Charles Perrault e dos irmãos Grimm, os contos foram adaptados para crianças, trazendo geralmente uma “moral da história”.

A leitura do gênero passou a ser, então, muito presente em sala de aula, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, falando especificamente do Brasil. Desse modo, é fácil lembrar um conto favorito da infância, trazendo consigo o aspecto afetivo também. Em termos de estrutura, o conto de fadas segue o modelo narrativo padrão, mais conhecido através das obras de Vladimir Propp, em *Morfologia do Conto Maravilhoso* (1928). Com apresentação dos personagens e da situação inicial, o desenvolvimento, com um problema a ser resolvido,

geralmente, e uma solução, acompanhada de uma lição de moral, Propp (1928) lançou parâmetros para o desenvolvimento de contos, que foram sendo desenvolvidos e modificados ao longo do tempo por teóricos literários. Como afirma Menéres, “o conto de fadas não informa sobre questões do mundo exterior, mas sim sobre processos interiores que ocorrem no âmago do sentir e do pensar” (MENÉRES, 2003). Por conta desse fator, poderíamos dizer que as lições de moral acabavam por atingir fortemente crianças e jovens, pois estavam ligadas também a conflitos interiores de conduta e de assimilação das “regras” da convivência em sociedade, configurando contos de fadas como gêneros extremamente didáticos, com muitas possibilidades de análises. Todavia, não foi essa a mesma reação de jovens por todo o mundo, ocorrendo o efeito contrário, muitas vezes.

Para contos e fábulas, dessa forma, muitas das histórias, apesar de simples, são cristalizadas de forma a manter equilíbrio, padrão narrativo e força, principalmente na oralidade e na escrita, ocorrendo a manutenção das histórias famosas que conhecemos hoje (CORSO, 2006, p. 28), com a tradição oral, especialmente, passando de geração em geração.

2.2 As possibilidades interativas de um jogo eletrônico

Se fosse possível escolher um termo que definisse plenamente o sucesso que os *videogames* fazem até hoje, a palavra seria “interatividade”. Se em um livro nós temos um leitor deleitado por uma obra, cujas páginas são folheadas, em um jogo, temos um jogador que “folheia” os capítulos, fases e possibilidades disponíveis. Esse percurso, muitas vezes, aparenta ser muito demorado ou até infinito, em alguns casos.

Essa relação entre jogador e jogo eletrônico pode trazer ao primeiro uma sensação de “poder” sobre o segundo, como se o jogador fosse quem conta a história do jogo e decide plenamente seus rumos, mesmo que ele saiba que os programadores, apesar de muitos caminhos disponibilizados, limitaram as possibilidades da obra, seja para manter o jogador fiel ou para possibilitar sua migração para outras obras da empresa. Um exemplo claro são os MOBAs (*Multiplayer Online Battle Arena*, “arena de batalha multijogador online” em Português), como *League of Legends*, que reúne milhões de jogadores desde seu lançamento em 2009, cuja premissa é o trabalho em equipe para domínio de territórios. Mesmo com poucos cenários, o jogo mantém a fidelidade de seu público por incentivar a melhoria de nível para a obtenção de prêmios, habilidades e uma facilidade maior dentro da busca de objetivos. Ainda que não conte com uma

narrativa como seu foco, o jogo prende o jogador por conta de suas atrações e aparentemente vastas possibilidades de crescimento dentro de si.

Outros jogos, porém, possuem o foco tanto na narrativa quanto na chamada jogabilidade, as possibilidades de interação jogador-videogame. Exemplos não faltam, como *Brothers: A Tale of Two Sons* (2013), em que a história de dois irmãos que buscam o remédio do pai doente é entrelaçada com uma jogabilidade cooperativa, com cada irmão sendo controlado com um gatilho do controle, ou nas obras adaptadas na série *Batman: Arkham*, com 4 jogos sobre os personagens do mundo do Homem-Morcego, em que entramos em sua pele, desde sua origem, ou em adaptações extremamente metafóricas e desafiadoras, como *Alice Madness Returns* (2011), a partir da obra clássica de Lewis Carroll.

Se falamos em questão de adaptações e interdisciplinaridade, videogames são um campo vasto de possibilidades. Por tal motivo, Nesteriuk (2004) afirma:

A interdisciplinaridade evidente dessa mídia tem atraído para seu estudo áreas diversas do conhecimento como a filosofia, a semiótica, a psicologia, a antropologia, as ciências da computação, a engenharia elétrica, as telecomunicações, as ciências cognitivas, a publicidade, o marketing, as comunicações, o design, a computação gráfica, a animação, a crítica literária e da arte, a narratologia, a educação, historiadores, todas elas em relação direta com as múltiplas e integradas características dos games (NESTERIUK, 2004, p. 15).

Esse conjunto de multi-integração de características, como afirma Nesteriuk (2004, p. 15), torna os videogames campos multidisciplinares, com diversas possibilidades de integração entre uma mídia e outra. Dessa forma, podemos afirmar que jogos eletrônicos são um campo de transcodificação, em que a adaptação pode ser entendida como:

[...] um tipo de palimpsesto extensivo, e com frequência, ao mesmo tempo, uma transcodificação para um diferente conjunto de convenções. Em alguns momentos, mas nem sempre, essa transcodificação implica uma mudança de mídia (HUTCHEON, 2011, p. 61).

A partir dessa definição de adaptação, podemos entender que, as convenções da mídia de origem da adaptação serão diferentes, mas essencialmente parecidas na mídia em que a obra é adaptada. Dessa forma, compreender essa essência da obra de origem torna-se fundamental.

2.3 O Lobo Mau nos contos clássicos

Desde seu surgimento nos contos infantis na Europa, há séculos, a figura do Lobo Mau sempre representou o perigo, devido ao fato de vários povos do continente observarem o animal como uma ameaça a si e aos animais que criavam, especialmente cordeiros e porcos. Logo surgiram histórias orais e escritas sobre o personagem Lobo Mau, que representava, em várias histórias, os temores da população e a mensagem clara, nos contos de fadas, de que crianças não deveriam se aproximar do animal.

Um dos primeiros registros de transposição de suas fábulas para a Literatura foi em *Lobo em Pele de Cordeiro*³, das Fábulas de Esopo (Grécia, séc. VI a.C.), em que o Lobo se esconde na pele de seu animal-alvo, a fim de comer um rebanho. Dessa forma, o lobo representaria a traição. De autor desconhecido, em *Pequena história de São Francisco* (século XII)⁴, um lobo é convencido por São Francisco a ser dócil e gentil apenas com palavras. Nessa história, o lobo representaria a maldade, que poderia ser convertida no bem através do amor. Um dos contos mais famosos em que o personagem aparece é *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault (século XVII), em que Chapeuzinho atravessa a floresta para visitar a sua avó. O Lobo Mau, porém, descobre a casa da avó, chega primeiro, a devora e, se disfarçando de vovó, acaba devorando a Chapeuzinho também, sem “final feliz”, pois, à época, o conto tinha como moral da história desencorajar moças da época a caírem na sedução dos rapazes e se guardassem para o casamento. Disfarçando-se de vovó, com voz grossa, dentes grandes e astúcia, o Lobo, aqui, seria traçoeiro e sagaz.

Já em Grimm, na coleção *Kinder-und Hausmärchen* (*Contos Infantis Domésticos*, de 1812, com sua versão analisada neste trabalho sendo a de 2013, com tradução de Walcyrr Carrasco), há muitas semelhanças com a conto de Perrault, mas o desfecho é diferente, e Chapeuzinho e sua avó são resgatadas pelo Lenhador, da barriga do Lobo Mau. Aqui, o Lobo representaria as mesmas características anteriores, de ser traçoeiro, sorrateiro e astuto, assim como o personagem que sempre perde no final, a partir da astúcia maior de algum personagem, do “felizes para sempre” típico dos contos de fadas. O exemplo claro é o conto *Os Três Porquinhos*, publicado por Joseph Jacobs pela primeira vez no século XIX. Na história, os porquinhos têm suas casas, cada uma construída com um material específico. Após derrubar duas casas, uma de palha e outra de madeira, o Lobo sopra, mas não consegue derrubar a casa feita com cimento. De noite, o astuto lobo decide descer pela chaminé de uma das casas, mas acaba se deparando com uma panela

³ESOPO. As Fábulas de Esopo. Tradução direta do grego, prefácio, introdução e notas de Manuel Aveleza de Sousa. Rio de Janeiro: Thex, 2002.

⁴História disponível em: *Le Passe Murailles*, de Michell Sauquet (2015).

quente preparada por um dos porquinhos, caindo nela. Sua astúcia seria sobrepujada pela esperteza maior do porquinho que preparou a armadilha.

As histórias que incluem o Lobo Mau, portanto, ainda são, em grande número, de representação vilanesca sobre o animal, que já foi de uma ameaça total a um “perigo superável” em contos mais modernos. Mas as características apresentadas nos contos de fadas atribuídas ao personagem, em suma, foram sempre: traiçoeiro, esperto, vigoroso fisicamente, faminto e, portanto, um vilão, nunca uma vítima.

2.4 Falando sobre o jogo: o Lobo e outros personagens entre nós

The Wolf Among Us foi publicado em 2013, pela *Telltale Games*. O jogo adapta inteiramente histórias dos quadrinhos da série *O Lobo Entre Nós*, da *DC Comics* (sob o selo da *Vertigo*), precedendo *Fábulas: Lendas no Exílio*, obra subsequente que também adapta as fábulas presentes. A história da série reúne diversos personagens de fábulas clássicas, como Lobo Mau, Branca de Neve, Barba Azul, A Bela e a Fera e outros.

A publicadora *Telltale Games* é especializada em jogos *point-n-click* (apontar e clicar) ou seja, jogos em que o personagem caminha e interage com ambientes e pessoas de maneira pré-estabelecida e limitada (através de um cursor, seja do *joystick* ou do *mouse*), sendo disponibilizadas opções de escolha por parte do jogador que o tornam, aparentemente, foco da ação. Dessa forma, conhecendo as fábulas e analisando os elementos narrativos em tela, o jogador pode tomar sua decisão, com base em sua experiência de mundo, e alterar, de certa forma, os rumos da história (figura a seguir).



Fig. 1 – Durante o jogo, são disponibilizadas opções de diálogo em algumas das cenas. Fonte: *The Wolf Among Us* (2013).

3 O Lobo em suas adaptações

Ambientado em 1986, *The Wolf Among Us* apresenta a história de personagens do mundo das fadas que foram obrigados a se refugiar em um pequeno bairro de Nova York chamado Cidade das Fábulas (*FableTown*), pelo fato de sua terra natal estar sendo dominada pelos exércitos do “Adversário”. Para não sofrerem perseguição também dos humanos da cidade, as fábulas tomam uma espécie de feitiço chamado “glamour”. Quem não pôde tomar as limitadas doses, refugiou-se em uma pequena fazenda no interior da cidade, com a aparência de animais campestres.

Com o passar do tempo, de reprodução a reprodução dessas histórias, características típicas nas narrativas tendem a aparecer em contos de fadas. Todo herói, por exemplo, enfrenta um vilão. Quando estão em perigo aparece um elemento mágico para auxiliá-los, devido a seus bons corações suas disposições e coragem (CAPELLINI, 2015, p.16). Isso, porém, em *The Wolf Among Us* (2013), tornaria Bigby Wolf, o Lobo Mau, um herói.

O xerife da Cidade das Fábulas é ninguém menos que *Bigby Wolf*, o Lobo Mau. Principal vilão das fábulas da Chapeuzinho Vermelho e dos Três Porquinhos, ele é o protetor da cidade. À primeira vista, sua adaptação seria caracterizada como a transposição de um vilão para um herói, mas *Bigby* fica mais próximo de um anti-herói. Baranita (2015) define esse anti-herói como o personagem que mantém e equilibra qualidades e defeitos, seja éticos ou de caráter da conduta moral (BARANITA, 2015, p. 7), e o Lobo Mau, nesta história, gerencia os domínios do bairro a seus critérios, partindo para a truculência e ignorância por vezes, mas também equilibrando isso com atitudes de compaixão e empatia. Ele preza pela harmonia na cidade, mantendo relação próxima, inclusive, com um dos três porquinhos, por conta de uma dívida com os outros dois.



Fig. 2 - Bigby Wolf fumando, ao lado de um dos Três Porquinhos. **Fonte:** *The Wolf Among Us* (2013).

Bigby incorpora um típico detetive *noir*⁵ dos filmes investigativos (figura acima), fumando, bebendo, se excluindo do convívio social e agindo com arrogância, caracterizando-o ainda mais como um anti-herói. Conforme afirma Baptista (2003, p. 123), em fábulas, personagens e animais

⁵Típico detetive anti-social que fuma, bebe e convive com violência e arrogância em seu ambiente de trabalho.

“são representados como portadores dos vícios, sentimentos, atitudes, virtudes e defeitos do Homem”. Esses fatores trazem identificação, por si ou por alguém que já se viu se portando assim, possibilitando certa proximidade com o personagem. Essa proximidade nos faria ter visões mais abrangentes sobre o Lobo, sendo possível notar vários fatores que o diferem dos contos de fadas de Perrault, Grimm e de La Fontaine.

Em primeiro lugar, o visual do Lobo é humanizado. Os dentes perfurantes, o olhar ameaçador e a atitude soturna são substituídos por uma feição humana. Sua aparência felina só se faz presente quando ele está muito irritado, transformando-se em uma figura que lembra muito mais um lobisomem que o Lobo Mau descrito nas histórias. Sua versão clássica dos contos de fadas é construída a partir da aparência de um lobo selvagem, sem humanização, com exceção de quando se passa pela vovozinha da Chapeuzinho Vermelho:

- Minha avó, que dentes grandes você tem!

- É para comer você.

E dizendo estas palavras, o lobo malvado se jogou em cima de Chapeuzinho Vermelho e a comeu (MACHADO, 2010, p.45).⁶

A partir do trecho anterior, em que o Lobo se passa pela avó da Chapeuzinho, não somente constatamos que ele se passa por um ser humano, algo já bastante conhecido dos contos da personagem, como também notamos sua crueldade e ausência de piedade, ressaltadas pelo adjetivo “malvado” empregado a si. Quando o lobo se passa por ser humano ou outro animal, ele está tramando algo perverso. Na figura a seguir, podemos perceber que o Lobo passa por um caminho diferente em *The Wolf Among Us* (2013). Ele apenas se transforma em lobo (lobisomem, por assim dizer), quando é intensamente provocado:



Fig. 3 - À esquerda, vemos Bigby Wolf com sua feição normal. Ao centro, vemos ele em um estágio de irritação. Já à direita, Bigby está transformado em seu estágio de Lobisomem. **Fonte:** *The Wolf Among Us* (2013).

Sua aparência no jogo, como mostrado na figura anterior, depende de seu humor, mostrando uma complexidade de sua construção no jogo. Outro fator que chama a atenção pela

⁶Disponível em *Chapeuzinho Vermelho* de Perrault (MACHADO, 2010).

divergência com os contos é o protagonismo, pois Bigby é o xerife da Cidade das Fábulas. Toda a gama de personagens dos contos de fadas que se refugiou na cidade é obrigada a confiar, voluntariamente ou não, para protegê-los. Dessa forma, sua proximidade inicial com Branca de Neve, a vice-prefeita da cidade, levando em conta que os personagens pouco ou nada interagiram em contos de fadas de que se tenha notícia, demonstra a confiança que os demais personagens têm nele. Nas fábulas clássicas, todavia, o Lobo demonstra ser inconfiável e sorrateiro:

A pobre menina, que não sabia que era perigoso parar e dar ouvidos a um lobo, respondeu:

“- Vou visitar minha avó e levar para ela um bolinho com um potinho de manteiga que minha mãe está mandando” (MACHADO, 2010, p.43).⁷

A personagem Chapeuzinho Vermelho, representando uma garota ingênua, confia no sorrateiro Lobo, mas os personagens em *The Wolf Among Us* (2013), confiam em Bigby ao ponto de não questionarem seu cargo como xerife, não por ingenuidade, demonstrando laços entre eles. Em termos de interação autor-jogador, podemos dizer que são as atitudes desse jogador que estreitam esses laços ao longo da narrativa, porém, essas relações já são apresentadas como próximas pelos autores do jogo.

A escolha do jogador em continuar essa relação estreita, passaria pela empatia, pelo prazer em dar prosseguimento ao que foi apresentado. Hutcheon ratifica que “a adaptação estimula “o prazer intelectual e estético” (HUTCHEON, 2011, p.161), então, ao ver os personagens clássicos dos contos de fadas com relações menos conturbadas do que nas suas histórias mais conhecidas das fábulas, o jogador pode ser induzido a tentar dar finais mais felizes para o Lobo, que sempre causou e sofreu dor, sendo considerado feroz e voraz:

Nisto, um lobo feroz, prenunciando morte,
Aparece, esfaimado.
O burro, transtornado,
Aflito, chama o cão e pede que lhe acuda

(FONTAINE, 2005, p. 202).⁸

Embora ainda feroz, especialmente quando transformado em Lobisomem, Bigby controla sua fúria de maneira mais direcionada, a partir de suas interações. Uma personagem que não fazia parte dessa interação com o Lobo Mau é a Branca de Neve. Embora sempre esteja com a feição preocupada (como na figura a seguir), ela demonstra confiar no Lobo Mau, que,

⁷Disponível em *Chapeuzinho Vermelho* de Perrault (MACHADO, 2010).

⁸Disponível em *O burro e o cão*, de La Fontaine. Tradução de Fernandes Costa.

diferentemente dos contos de fadas, apesar de seu temperamento forte, goza de prestígio na cidade.



Fig. 4 - Representação de Branca de Neve em *The Wolf Among Us*, com feições quase sempre preocupadas.

Fonte: *The Wolf Among Us* (2013).

Branca de Neve surgiria, inclusive, como um par romântico para Bigby, e sua frequente preocupação em relação a algo que a inquieta poderia representá-la como uma “princesa” vulnerável, como nos contos antigos, o que colocaria o Lobo Mau como um “príncipe” a salvá-la. Porém, sua representação é muito mais complexa do que isso, apesar de realmente ser salva pelo personagem em certos momentos.

Em relação à narrativa, Bigby Wolf, o Lobo Mau, busca redenção em sua jornada pessoal, outro fator de destaque, pois ele possui um aprofundamento atípico a contos de fadas (fator este provocado por intenção dos autores dos contos ou por arquétipos propositais), fugindo de sua linearidade característica. O Lobo Mau, após os crimes clássicos do conto “Os Três Porquinhos”, incorporados à história do jogo, ainda gera desconfiança de alguns moradores, mas acaba por ser amigo de um dos porquinhos, inclusive. Já o Lenhador, inimigo do personagem em Chapeuzinho Vermelho, que simplesmente queria obter dinheiro denunciando o Lobo Mau pelos crimes cometidos no passado, surge para revelar o lado temperamental do personagem, provocando-o com frequência e agredindo outros personagens. O personagem balanceia sua fúria com sua coragem, algo próximo, inclusive das fábulas clássicas:

O lobo foi direto ao palácio, porque não tinha medo de ninguém. Quando chegou junto da filha do rei, deu-lhe um puxão no vestido, pelas costas. Ela teve de se virar e olhar para ele, e logo o reconheceu, por causa do coral no pescoço (GRIMM, 2013, p. 70).⁹

⁹Disponível em *Os Dois Irmãos*, dos irmãos Grimm (2013). Tradução de Walcyr Carrasco.

Todas essas tensões são propositalmente evidenciadas pelos roteiristas do jogo, para os devidos fins das escolhas do jogo, caracterizando uma suposta ausência evidente da manipulação típica de jogos eletrônicos (GREIMAS & COURTÉS, 2008):

“Enquanto configuração discursiva, a manipulação é sustentada por uma estrutura contratual e ao mesmo tempo por uma estrutura modal. Trata-se, com efeito, de uma comunicação (destinada a fazer-fazer) na qual o destinador-manipulador impele o destinatário-manipulado a uma posição de falta de liberdade (não poder não fazer), a ponto de ser este obrigado a aceitar o contrato proposto” (GREIMAS & COURTÉS, 2008, p. 301).

Essa manipulação proporcionaria ao jogador, como afirmam Greimas e Courtés (2008), uma falta de liberdade evidente, mas, neste jogo, passam a impressão de que temos o controle sobre os personagens, seus destinos e suas ações. Como, nesse caso, nos tornamos protagonistas com poder de escolha, precisamos de antagonistas.

Com um antagonista desconhecido, que vem cometendo crimes graves pela cidade, surge também uma trama de investigação, e seu protagonismo e sentido de heróis amadurecem. Além disso, há a tutela sobre a personagem Faith, que representa a Pele de Asno dos contos clássicos, demonstrando a empatia e a responsabilidade de Bigby Wolf. Ademais, Faith é considerada bela, trabalhando como prostituta, e Bigby não é considerado o personagem feio e assustador dos contos de fadas:

Chamam-na assim [Pele de Asno] por causa da pele que põe nos ombros. É um verdadeiro antídoto para o amor. Em uma palavra, o animal mais feio que se possa ver depois do lobo” (MACHADO, 2010, p. 25).¹⁰

Sem esse tipo de adjetivação negativa em relação à sua aparência, o Lobo seria um homem de porte mediano e próximo de boa parte dos humanos. A partir de todos esses fatores, poderíamos caracterizar o Lobo Mau a partir das seguintes características:

Representação do Lobo Mau no jogo	Representação do Lobo Mau nos contos citados
Protagonista	Antagonista

¹⁰Disponível em *Pele de Asno*, de Perrault (MACHADO, 2010).

Anti-herói	Vilão
Corajoso, confiável, altruísta e responsável	Corajoso, inconfiável, sorrateiro e egoísta
Temperamental e imprevisível (somente durante o combate, sob o efeito de sua transformação de Lobisomem)	Sagaz e implacável. Posteriormente, um personagem falível e assustado
Com aparência humanizada, à exceção de sua versão lobisomem. Sem citações negativas à sua aparência.	Considerado feio e geralmente com a aparência do animal lobo.

Tab. 1 – Comparações entre as representações do Lobo Mau no jogo *The Wolf Among Us* (2013) e nos contos citados.

Dessa forma, com exceção de ser instável e considerado arrogante por parte de alguns personagens, a remoção de suas características negativas das fábulas clássicas provoca relações de amor e ódio entre ele e diversos personagens e toda a esfera de escolhas possíveis do jogador em relação à sua narrativa, influenciando a visão desse jogador e possibilitando sua aproximação com o personagem.

Conclusões

A partir da comparação de características apresentadas pelo Lobo em *The Wolf Among Us* (2013) e fábulas clássicas apresentadas, podemos defini-lo como um personagem protagonista, anti-herói, altruísta e imprevisível, aproximando-se da forma clássica dos contos de fadas somente no momento em que se transforma em lobisomem, o que ocorre somente quando há uma provocação muito grande por parte de outros personagens ou em situações estressantes.

Seu personagem, portanto, não é linear como nos contos clássicos, e sua narrativa no jogo impede-o de ser caracterizado como vilão. Da mesma forma, o personagem distancia-se muito da figura de um animal ao ser humanizado, restando apenas as histórias das quais já foi vilão e das quais busca redenção através da proteção à cidade como xerife.

Referências

BAPTISTA, D. M. S. *Imagens Animais nos Sermones Horacianos*. Sátira, paródia e caricatura: da Antiguidade aos nossos dias. Portugal: Universidade de Aveiro, 2003. Disponível em: <http://www2.dlc.ua.pt/classicos/imagensanimais.pdf>. Acesso em 12 de out. 2020.

BARANITA, P. A. *Anti-heróis no Cinema*. Dissertação de Mestrado em Som e Imagem. Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa. Cidade do Porto -Portugal: 2015.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Contos de fadas: recurso educativo para crianças com deficiência intelectual*. São Paulo: USP, 2015.

CASHDAN, S. *Os sete pecados capitais nos contos de fadas: Como os contos de fadas influenciam nossas vidas*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CORSO, D. L. CORSO, Mário. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FONTAINE, J. de L. *Fábulas*. Tradução de vários tradutores. São Paulo: Martin Claret, 2005.

GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

GRIMM, J.; GRIMM, W. *Contos de Grimm*. Tradução de Walcyr Carrasco. Rio de Mouro, Portugal: Moderna, 2013.

HUTCHEON, L. *Uma teoria da adaptação*. Trad. André Cechinel. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

MACHADO, A. M. *Contos de Fadas de Perrault, Grimm, Andersen e outros*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MENÉRES, M. A. *Sonhar o passado: a importância do conto de fadas*. Porto: Ed. Asa, 2003.

NESTERIUK, S. *Videogame: narrativas, jogos e interações no espaço virtual*. 2004, Monografia (apresentada no curso de doutorado ministrado pelo prof. Sergio Bairon na pós-graduação em Comunicação e Semiótica) – PUCSP, São Paulo.

PESQUISA GAME BRASIL 2018. Disponível em: <https://br.ign.com/brasil/61785/news/pesquisa-indica-que-755-dos-brasileiros-consomem-jogos-eletronicos>. Acesso em 12 de out. 2020.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 32:

ABORDAGENS PLURAIS E PROMOÇÃO DO PLURILINGUISMO DENTRO E FORA DA SALA DE AULA

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

Intercompreensão de Línguas Românicas: breve panorama no Brasil

Emerson Patrício de Morais Filho
Orientadora: Josilene Pinheiro-Mariz

RESUMO

A Intercompreensão (IC) tem se apresentado como um novo paradigma de ensino de línguas. Em pouco mais de quinze anos de sua chegada ao Brasil, essa abordagem tem despertado o interesse de professores e pesquisadores da área de línguas estrangeiras (LE) e de língua materna (LM) de todo o país. No presente trabalho, buscamos apresentar os resultados de uma pesquisa quali-quantitativa de levantamento, que buscou identificar se os professores de línguas conhecem a IC. A pesquisa foi realizada com professores de oito línguas distintas (inglês, francês, espanhol, português, italiano, alemão, russo e LIBRAS) dos 26 estados do Brasil e do Distrito Federal. O *corpus* da nossa análise é constituído por 167 questionários, que foi elaborado na plataforma do *google docs* (Formulários GOOGLE) e enviado para o *e-mail* dos participantes. Esta pesquisa foi desenvolvida à luz dos princípios teóricos da didática do plurilinguismo e da Intercompreensão de Línguas Românicas, com base no CARAP (2009), Capucho (2008; 2010), De Carlo (2011), Coste, Moore e Zarate ([1997] 2009), entre outros. Os resultados demonstram que a IC ainda é desconhecida pela maioria dos professores e que ainda há muito trabalho a ser feito para que os princípios dessa abordagem sejam (re)conhecidos no país.

PALAVRAS-CHAVE: Intercompreensão de Línguas Românicas; Professores de Línguas Estrangeiras; Plurilinguismo.

1 Introdução

Ao longo das três últimas décadas, a didática de línguas viu nascer um novo paradigma de ensino: a didática do *plurilinguismo*. Doravante, não se trata mais de promover o *multilinguismo*, isto é, o conhecimento de várias línguas de forma separada ou sua coexistência em determinada sociedade, mas trata-se antes de promover um ensino integrado e articulado entre as línguas, partindo dos conhecimentos prévios dos aprendizes – tanto de sua língua materna como de outras línguas conhecidas por estes – no desenvolvimento de competências múltiplas e complexas.

Sabe-se que, para que a promoção do plurilinguismo e do pluriculturalismo aconteça de forma efetiva, não basta que se diversifique a oferta de formações em línguas estrangeiras, pois ela se confrontará com o problema da falta de espaço no currículo. Esse problema pode ser superado pela sinergia das abordagens plurilíngues, âmbito no qual a abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR ou IC) tem se destacado.

Partindo dessa reflexão, neste artigo, buscamos apresentar os resultados de uma pesquisa quali-quantitativa de levantamento, que buscou identificar se os professores de línguas conhecem a abordagem da Intercompreensão. A pesquisa foi realizada com 167 professores,

representantes de oito línguas distintas (inglês, francês, espanhol, português, italiano, alemão, russo e LIBRAS), dos 26 estados do Brasil e do Distrito Federal. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em nível de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Nossa pesquisa, no seu cômputo geral, consistiu em refletir sobre a IC no ensino de línguas, no Brasil, levando-se em conta as representações dos professores sobre o ensino/aprendizagem e sobre a abordagem da literatura no contexto de ensino de línguas. Para este artigo, o nosso recorte teve o objetivo de identificar se os professores conhecem a abordagem da Intercompreensão.

Com o intento de apresentar considerações sobre a questão central deste artigo, discorreremos, na próxima seção, acerca dos fundamentos teóricos da IC. Na sequência, discutimos sobre a chegada da IC no Brasil e apresentamos um breve panorama geral dessa abordagem no contexto nacional. Por fim, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa e os resultados.

2 A Intercompreensão de Línguas Românicas: uma abordagem plurilíngue de ensino de LE

A partir dos anos de 1990, surge na didática de línguas o que se convencionou chamar de abordagens plurais das línguas e das culturas, também conhecidas como abordagens plurilíngues. Chamamos de plurilíngues as abordagens didáticas que implementam atividades de ensino-aprendizagem que envolvem, ao mesmo tempo, muitas variedades linguísticas e culturais (CARAP, 2009, p. 5). Estas se dividem em quatro. A *Intercompreensão de Línguas Românicas* (ILR ou IC), que consiste no ensino integrado e simultâneo de várias línguas de mesma raiz; a *abordagem intercultural*, que favorece a reflexão em relação às trocas entre indivíduos de culturas diferentes e, por consequência, a abertura à alteridade; a *didática integrada das línguas*, que se apoia nos conhecimentos linguísticos anteriores dos aprendizes para a aprendizagem de uma nova língua; e o *despertar para as línguas*, que coloca em prática atividades de observação, de escuta, de comparação e de reflexão, com o objetivo de desenvolver uma abertura à diversidade linguística (FRANÇA, 2015, p. 6). Nesse contexto, a IC tem se destacado na promoção do plurilinguismo e do pluriculturalismo.

Apesar de ser relativamente recente enquanto abordagem de ensino, a intercompreensão é uma prática bastante antiga, sendo muito frequente, desde a antiguidade, entre viajantes, comerciantes e habitantes de regiões fronteiriças. Encontram-se muitos relatos históricos de

navegadores (a exemplo de Cristóvão Colombo) e de viajantes que testemunharam essa prática. Assim, a intercompreensão foi considerada, por muito tempo, uma espécie de língua franca dos letrados que, na prática, consiste em:

Uma forma de comunicação plurilíngue em que cada um compreende as línguas dos outros e se expressa na(s) língua(s) que conhece, estabelecendo assim uma equidade no diálogo, ao mesmo tempo em que desenvolve, em diferentes níveis, o conhecimento de línguas que se tem competências de recepção (ou seja, de compreensão) e não de produção¹¹ (FRANÇA, 2015, p. 3).

A intercompreensão é uma prática natural e espontânea, que todo falante emprega (mais ou menos bem) em situação de contato com locutores de línguas desconhecidas ou pouco conhecidas, quando não há uma língua comum de comunicação entre os interlocutores. Essa prática é mais bem sucedida quando os interlocutores falam línguas de mesma raiz linguística, a exemplo das línguas românicas ou neolatinas (como o português, o espanhol, o francês, o italiano etc.).

Na Europa, devido à proximidade entre os países, a prática da intercompreensão foi percebida, desde muito tempo, como uma grande vantagem em termos didáticos por vários educadores. Os primeiros discursos e trabalhos que recomendavam a necessidade de uma didática da intercompreensão remontam ao início do século XX, como podemos perceber no discurso a seguir, pronunciado em 1911, pelo professor e político francês Jean Jaurès:

Fiquei impressionado de ver, durante minha jornada pelos países latinos, que, combinando o francês e o languedociano¹², e por certo hábito de analogias, eu entendia em poucos dias o português e o espanhol. Se pela comparação do francês e do languedociano ou do provençal, os filhos do povo, em todo o sul da França, aprendessem a encontrar a mesma palavra em duas formas ligeiramente diferentes, eles teriam, em pouco tempo em mãos, a chave que lhes abriria, sem muito esforço, o italiano, o catalão, o espanhol, o português, e eles se sentiriam em harmonia natural, em fácil comunicação com este vasto mundo de raças latinas, que hoje, na Europa meridional e na América do Sul, desenvolve tantas forças e audaciosas esperanças. Para a expansão econômica como para a ampliação intelectual da França do Sul, há aqui um problema da mais alta importância, e sobre o qual me permito chamar a atenção dos professores¹³ (JAURÈS, 1911 *apud* FRANÇA, 2015, p. 2).

¹¹ Une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langue(s) qu'il maîtrise, instaurant ainsi une équité dans le dialogue, tout en développant, à différents niveaux, la connaissance de langues dans lesquelles on a des compétences de réception (c'est à dire de compréhension) et non de production (FRANÇA, 2015, p. 3). [Todas as traduções são nossas]

¹² Língua de raiz latina falada no sul da França.

¹³ J'ai été frappé de voir, au cours de mon voyage à travers les pays latins que, en combinant le français et le languedocien, et par une certaine habitude des analogies, je comprenais en très peu de jours le portugais et l'espagnol.

Além de Jean Jaurès, outros intelectuais como Ferdinand Buisson, no *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire* (1882), e Jules Ronjat, em *Syntaxe du provençal moderne* (1913) – esse último considerado o precursor da didática da intercompreensão –, também chamaram a atenção para a necessidade de uma didática integrada das línguas. Muito embora remonte a mais de um século, a intercompreensão só foi introduzida na didática de línguas enquanto abordagem de ensino nos anos de 1990 e, ainda que nos últimos 30 anos a IC tenha construído uma base científica sólida em termos didático-metodológicos, parece ainda encontrar barreiras para se consolidar nos currículos escolares e universitários. Na didática de línguas, a IC representa uma reconfiguração dos paradigmas tradicionais sobre os quais está alicerçado o ensino-aprendizagem de línguas no contexto atual.

Tradicionalmente, o ensino de línguas estrangeiras – seja ele em nível escolar, em escolas de idiomas, ou em nível universitário – é ofertado de modo que cada língua é ensinada/aprendida isoladamente. Na didática da intercompreensão, pelo contrário, as línguas são ensinadas/aprendidas de forma simultânea e articulada e as comparações entre elas são incentivadas, inclusive em relação à língua materna do aprendiz. Portanto, nessa abordagem, os conhecimentos dos aprendizes tanto de sua língua materna (LM), como de outras línguas estrangeiras (LE), que eles conhecem de modo mais sistematizado, servem de passarelas – ou pontes – para a aprendizagem de outras LE.

Na didática do *monolingüismo* – situação na qual as línguas são ensinadas isoladamente –, paira uma crença de que os conhecimentos linguísticos do estudante são justapostos, como se cada língua estivesse armazenada em compartimentos distintos do cérebro. Já na didática do *plurilingüismo* – em que as línguas são ensinadas simultaneamente –, parte-se de uma concepção de que esses conhecimentos são complementares ao invés de justapostos; ou seja, eles fazem parte de uma competência plural e complexa. Essa ideia é fundamental na formulação do conceito de competência plurilíngue e pluricultural na didática de línguas e é definido nos seguintes termos:

Designar-se-á, por competência plurilíngue e pluricultural, a competência para comunicar linguisticamente e para interagir culturalmente possuída por um ator que conhece, em diferentes níveis, várias línguas e tem, em diferentes graus,

Si, par la comparaison du français et du languedocien, ou du provençal, les enfants du peuple, dans tout le Midi de la France, apprennent à trouver le même mot sous deux formes un peu différentes, ils auraient bientôt en main la clef qui leur ouvrirait, sans grands efforts, l'italien, le catalan, l'espagnol, le portugais. Et ils se sentiraient en harmonie naturelle, en communication aisée avec ce vaste monde des races latines, qui aujourd'hui, dans l'Europe méridionale et dans l'Amérique du Sud, développe tant de forces et d'audacieuses espérances. Pour l'expansion économique comme pour l'agrandissement intellectuel de la France du Midi, il y a là un problème de la plus haute importance, et sur lequel je me permets d'appeler l'attention des instituteurs(JAURÈS, 1911 *apud* FRANÇA, 2015, p.2).

a experiência de várias culturas, sendo capaz de gerir todo esse capital linguístico e cultural. A opção predominante é de considerar que não há superposição ou justaposição de competências distintas, mas a existência de uma competência plural, complexa, mesmo composta e heterogênea, que inclui competências singulares, mesmo que parciais, mas que é como um repertório disponível para o ator social em questão¹⁴ (COSTE; MOORE; ZARATE, [1997] 2009, p. 12).

É importante fazer uma ressalva quanto ao conceito de plurilinguismo, pois ele não se refere a monolinguismos justapostos, ou seja, a conhecimentos “perfeitos” das línguas, comparáveis ao de falantes nativos, mas trata-se de conhecimentos parciais e plurais. Desse modo, um falante plurilíngue não deve ser associado a um falante poliglota. No entanto, esse plurilinguismo pode conduzir – dependendo do percurso de cada falante – a esse objetivo. Assim, os objetivos da intercompreensão não são utópicos, ao contrário, são bastante reais e tangíveis.

Outro ponto de divergência entre a IC e a abordagem tradicional é no que diz respeito aos objetivos linguísticos traçados por cada uma. Na abordagem tradicional, de modo geral, objetiva-se o desenvolvimento das quatro habilidades languageiras (compreensão oral e escrita; e, produção oral e escrita) e se tem como modelo o “falante nativo”. Já na abordagem da intercompreensão, objetiva-se o desenvolvimento das competências de recepção, ou seja, as habilidades de compreensão oral e escrita. Entretanto, “não se trata de se satisfazer, por princípio ou por realismo, de um conhecimento muito limitado de uma língua estrangeira, mas de postular que esse conhecimento, imperfeito em um dado momento, é parcial de uma competência plurilíngue plural que ele enriquece¹⁵” (COSTE; MOORE; ZARATE, [1997] 2009, p. 12).

Essa opção pelo desenvolvimento de competências parciais de várias línguas estrangeiras ao mesmo tempo tem um objetivo funcional. Primeiramente, ela objetiva despertar o interesse dos estudantes ao aprendizado de outras línguas, isto é, um objetivo preventivo a essa “patologia” que Tyvaert (2008, p. 270, *apud* CAPUCHO, 2008, p. 245) chama de “alergia às línguas”. Além disso, pelo fato de serem maleáveis e evolutivas, essas competências parciais, de compreensão oral ou escrita, poderão servir de *input* para o desenvolvimento das outras

¹⁴ On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (COSTE; MOORE; ZARATE, [1997] 2009, p. 12).

¹⁵ Il ne s'agit pas de se satisfaire, par principe ou par réalisme, d'une maîtrise très limitée d'une langue étrangère, mais bien de poser que cette maîtrise, imparfaite à un moment donné, est partie d'une compétence plurilingue plurielle qu'elle enrichit (COSTE; MOORE; ZARATE, [1997] 2009, p. 12).

competências, segundo os interesses e as necessidades dos falantes. Assim, “as estratégias cognitivas e metalinguísticas induzidas nesse modo de aprendizagem favorecem a capacidade de produzir de maneira autônoma. A progressão dessa abordagem é inversa ao da aprendizagem tradicional das línguas¹⁶” (FRANÇA, 2015, p. 7), como podemos observar nos quadros 1 e 2:

Quad. 1- Progressão tradicional

Habilidade	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ler	→					
Escutar	→					
Falar	→					
Escrever	→					

Fonte: Escudé e Janin (2010, p. 51).

Quad. 2- Progressão apoiada na intercompreensão

Habilidade	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ler	→					
Escutar		←				
Falar		←				
Escrever		←				

Fonte: Escudé e Janin (2010, p. 51).

No modelo de progressão da IC, o aprendiz, após ter desenvolvido a competência de compreensão escrita (ou de compreensão oral, dependendo do foco da abordagem), terá uma boa base da língua para desenvolver as outras competências. Nesse caso, a primeira competência desenvolvida favorece uma tomada de confiança pelo aprendiz para a aquisição das outras competências (FRANÇA, 2015, p. 7). Além disso, pelo fato de a competência plurilíngue e pluricultural ser uma competência complexa e plural, nas trocas linguageiras, entre locutores plurilíngues, os sujeitos recorrem a todo o seu repertório linguístico, havendo, assim, em uma mesma troca, recurso à alternância de códigos e falares bilíngues. Nesse contexto, essa abordagem se distancia do modelo convencional que tem o falante nativo monolíngue como

¹⁶ Les stratégies cognitives et métalinguistiques induites dans ce mode d'apprentissage favorisent la capacité à produire de manière autonome. La progression de cette approche est en effet à rebours de l'apprentissage traditionnel des langues (FRANÇA, 2015, p. 7).

modelo, ou, pelo menos, que opera em instâncias de comunicação endolíngue – isto é, colocando em contato pessoas consideradas detentoras de um conhecimento perfeito e homogêneo dos recursos do meio utilizado, a primeira língua para essas pessoas. (COSTE; MOORE; ZARATE, [1997] 2009, p. 9).

A concepção de competências parciais trazida pela IC implica em uma forte ruptura na concepção tradicional de ensino-aprendizagem de línguas; pois, como bem lembra Capucho (2010), as representações da aprendizagem de uma língua estão, ainda hoje, fortemente relacionadas com o desenvolvimento de todo o tipo de atividades linguísticas, sendo impensável, para boa parte dos professores, uma focalização parcial nesse domínio (CAPUCHO, 2010, p. 106). Também, ao deixar de objetivar o falante nativo como modelo, essa abordagem tem impactos, inclusive sobre as representações dos aprendizes, pois, para muitos estudantes, aprender uma língua significa aprender a falá-la, e quando esse objetivo não é alcançado há, no estudante, um sentimento de frustração, como se ele tivesse fracassado em seus objetivos de aprendizagem. Ao passo que, ao se valorizar as outras competências, esse sentimento é relativizado, pois ele avalia sua competência a partir dos conhecimentos já adquiridos, não no que ele ainda não desenvolveu. Assim, a aprendizagem passa a focar muito mais no que o aluno é capaz de fazer do que no que ele ainda não é capaz, servindo, dessa forma, como um procedimento motivador da aprendizagem.

A abordagem da intercompreensão representa também uma redefinição do papel do professor, pois o docente, nessa abordagem, não precisa ser um poliglota, isto é, ele não precisa ter domínio de todas as línguas com as quais ele pode trabalhar em sala de aula. Nesse contexto, o docente estaria também sujeito a se colocar em uma situação de insegurança, pois ele se tornar um participante de um método de descobertas das línguas, que deverá partilhar com os seus estudantes (CAPUCHO, 2010, p. 106). Nesse sentido, o papel do professor é o de acompanhador e facilitador de descobertas.

É importante ressaltar que a intercompreensão de línguas românicas não é uma abordagem que se aplica apenas às línguas latinas ou línguas de mesma raiz linguística. O inglês também é uma língua que pode servir como “ponte” para as línguas românicas e vice-versa. Sabe-se que o inglês é uma língua de origem germânica, família linguística que tem como principais representantes, além dela, o alemão, o neerlandês, o sueco, o dinamarquês e o norueguês. No entanto, suas características particulares, decorrentes da sua evolução histórica, a aproxima das línguas românicas, pois a língua inglesa compartilha vários traços em comum com

essas línguas, principalmente em relação ao francês. De acordo com Klein (2008, p. 120): “historicamente, o inglês pode ser considerado uma língua românica bloqueada ou fracassada. Além disso, podemos constatar que cada palavra latina pode também ser ou se tornar uma palavra inglesa¹⁷”. Klein (2008) afirma que 39 palavras absolutamente românicas presentes em todas as línguas românicas e ausentes do vocabulário das línguas germânicas, encontram-se na língua inglesa. Além disso, a autora acrescenta que 108 palavras, presentes em pelo menos 9 línguas românicas e 33 palavras, existentes em 8 dessas línguas, também estão presentes na língua inglesa. No total, uma lista complementar de 260 palavras, inscritas em 5 a 8 línguas românicas, encontram-se largamente presentes no vocabulário de base do inglês (KLEIN, 2008, p. 121-122).

Assim, a língua inglesa encontra seu espaço no seio da intercompreensão das línguas românicas. Um espaço que não é de prestígio, mas de igualdade em relação às outras línguas. O *EuroCom*¹⁸ desenvolveu, em sua metodologia, os sete *tamis*¹⁹, que são filtros capazes de oferecer aos aprendizes o inventário de transferências para a passagem de uma língua de partida para outras línguas de mesma família (KLEIN, 2008, p. 119). Esses filtros são os seguintes: léxico internacional; léxico românico; correspondência fonética; grafia e pronúncia; elementos morfossintáticos; prefixos e sufixos. Esses filtros são adaptáveis ao inglês, enquanto língua ponte para as línguas românicas, pois ele atende, de forma satisfatória, a esses critérios. No entanto, destaque-se que, no caso do inglês, esses filtros funcionam em um grau menor que entre línguas de raiz românica. Portanto, o inglês pode exercer o papel de língua ponte entre as línguas românicas e as línguas germânicas.

Na atual fase do capitalismo, as políticas linguísticas apontam na direção do incentivo ao plurilinguismo. Embora possa causar estranheza, a língua do atual estágio da globalização não é o inglês (ORTIZ, 2008 *apud* SILVA, 2013) ou, pelo menos, não é apenas o inglês. No estágio atual de globalização, houve uma reconfiguração das correlações de força entre as línguas no cenário mundial. Nesse contexto, a segmentação e a abertura de novos mercados, bem como a preservação da diversidade cultural e linguística são imperativos para a própria manutenção da ordem mundial do capitalismo em sua fase transnacional (ORTIZ, 2008 *apud* SILVA, 2013). Nesse contexto, surge um novo paradigma na didática de línguas: a ideia de que, somente pela via do

¹⁷ Historiquement, l'anglais peut être considéré comme une langue romane contrecarrée ou ayant échoué. De plus, on peut constater que presque chaque mot latin peut être ou devenir aussi un mot anglais (KLEIN, 2008, p. 120).

¹⁸ O objetivo de *EuroCom* é de dotar os aprendizes de uma competência de leitura em várias línguas-alvo a um público germanófono, a partir de uma L2, servindo de ponte (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 149).

¹⁹ Em uma tradução livre podemos chamar de “peneiras” ou “filtros”.

respeito à diversidade linguística e cultural, ou seja, por meio do plurilinguismo, poderemos preservar a equidade entre os sujeitos. Assim sendo, a IC constitui um instrumento eficaz na defesa da diversidade cultural e linguística dos cidadãos, representando uma alternativa válida e coerente face à opção pela utilização generalizada de uma língua franca (CAPUCHO, 2010, p. 102). Outrossim, a intercompreensão é uma das poucas abordagens de ensino de línguas capaz de favorecer o desenvolvimento do plurilinguismo de forma efetiva e tangível, pois:

Sem articulação entre as línguas, qualquer esforço para aumentar o número de línguas aprendidas pelo mesmo indivíduo-aprendiz no contexto da educação formal se colidirá, de imediato, com os limites em termos, ao mesmo tempo, de capacidade de aprendizagem e de espaço no currículo. Limites que a sinergia implementada pelas abordagens plurais permite ampliar. Sem abordagens plurais, a diversidade das línguas propostas e aprendidas é reduzida, ou seja, a capacidade da escola de dotar os alunos com diversas habilidades linguísticas e culturais (e da faculdade de estendê-las), do qual todos precisam para viver, trabalhar, participar da vida cultural e democrática em um mundo onde o encontro com a diversidade de línguas e culturas é cada vez mais parte da vida cotidiana, para um número crescente de indivíduos²⁰. (CARAP, 2009, p.8).

Sendo assim, entendemos que a IC só poderá trazer benefícios à formação escolar e acadêmica de aprendizes, quando implantada nos currículos, essencialmente, das universidades e, mais particularmente, das faculdades de Letras, uma vez que esses se constituem como os principais centros de formação de novos professores de línguas no Brasil.

Após esse breve percurso do conceito de Intercompreensão e dos procedimentos didático-metodológicos dessa abordagem de ensino de línguas, discorreremos, na seção a seguir, acerca da chegada da IC no contexto brasileiro.

3 A IC no contexto brasileiro

A abordagem da Intercompreensão tem origem na Europa no início dos anos de 1990 e chega ao Brasil nos anos 2000. De acordo com a professora e pesquisadora Regina Célia da Silva (2013), a IC chega ao Brasil “a partir de oficinas, encontros de professores de francês, em universidades, em unidades da Aliança Francesa, e em sessões de trabalho com grupos de alunos

²⁰ Sans articulation entre les langues, tout effort visant à augmenter le nombre de langues apprises par un même individu-apprenant dans le cadre de l'éducation formelle se heurtera immédiatement à des limites en termes à la fois de capacité d'apprentissage et d'espace dans les curricula, limites que la synergie mise en oeuvre par les approches plurielles permet d'élargir. Sans approches plurielles, c'est donc la diversité des langues proposées et apprises qui est réduite, c'est-à-dire la capacité de l'école à doter les apprenants des compétences linguistiques et culturelles diversifiées (et de la faculté à les étendre) dont chacun a besoin pour vivre, travailler, participer à la vie culturelle et démocratique dans un monde où la rencontre avec la diversité des langues et des cultures fait de plus en plus partie du quotidien, pour un nombre de plus en plus élevé d'individus. (CARAP, 2009, p. 8)

voluntários realizadas na plataforma *Galanel*” (SILVA, 2013, p. 97). A pesquisadora acrescenta que:

Em 2005, a IC foi apresentada na Universidade Federal da Paraíba e, em 2007, no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (CELIN), pelo prof. Jean-Pierre Chavagne, do Centro de Línguas da Universidade Lumière de Lyon 2. Posteriormente, em 2008, esse mesmo professor ofereceu uma oficina de formação para professores do Estado do Paraná que integrava o projeto “Ação para o Letramento”, criado e coordenado pela professora Lúcia Cherem, do Departamento de Línguas Modernas da UFPR (DLEM), com o apoio do Centro de Ensino de Línguas da Unicamp (CEL), através da professora Rosa Nery e a Secretaria da Educação do Estado Paraná (SILVA, 2013, p. 98).

Desde então, vários pesquisadores no Brasil vêm tendo o interesse despertado por essa abordagem de ensino de línguas. Podemos citar como mais representativos: a professora Regina Célia da Silva, da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; as professoras Elisabetta Santoro, Heloisa Albuquerque-Costa, Mônica Ferreira Mayrink e Livia Paulo, da Universidade de São Paulo-USP; o professor Christian Jean-Marie Régis Degache, da Universidade de Grenoble-Alpes – UGA (França) e da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; a professora Selma Alas-Martins, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; a professora Josilene Pinheiro-Mariz, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, dentre outros. Esses pesquisadores vêm desenvolvendo investigações e orientando trabalhos de nível da graduação e da pós-graduação na área da IC, além de oferecerem formações apoiadas nessa abordagem que envolvem a graduação, a pós-graduação e a extensão em suas respectivas universidades.

Atualmente, algumas universidades brasileiras ofertam disciplinas optativas de Intercompreensão, como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade do Rio Grande do Norte (UFRN) (ERAZO MUNOZ, 2016, p. 72) e a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Erazo Munoz (2016, p. 72) cita, como um dos projetos pioneiros em intercompreensão no Brasil, o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, de 2004. Além disso, a pesquisadora cita o primeiro congresso de Intercompreensão no Brasil, realizado na cidade de Natal, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, intitulado: “*Intercompréhension des langues romanes: réalisations, formations, projets*” (ERAZO MUNOZ, 2016, p. 73). Outrossim, ressaltamos que algumas revistas nacionais como a *Revista X* da UFPR, v2 (2014), a *Revista Moara*, da UFPA, nº42 (2014) e a *Revista Letras Raras*, da UFCG, vol. 6, nº 3 (2017) dedicaram dossiês especiais ao plurilinguismo e à Intercompreensão.

No Brasil, as pesquisas em IC ainda são muitos recentes, mas os primeiros resultados obtidos são promissores. Acreditamos, desse modo, que existe uma inclinação para que as pesquisas nessa área se multipliquem no país, tendo em vista que há ainda muito a se pesquisar nesse campo do conhecimento e muitos desafios para superar.

Os princípios metodológicos da IC ainda são desconhecidos de boa parte dos professores de línguas e essa abordagem está ausente da grande maioria das formações em línguas estrangeiras no país. Além disso, no contexto brasileiro, a IC não goza de reconhecimento nas políticas educacionais. Muito embora os trabalhos realizados nas últimas três décadas tenham desenvolvido uma base científica sólida, uma observação atenta da realidade nos revela que essa abordagem ainda estaria distante das práticas efetivas em sala de aula. A IC tem se limitado, então, a um terreno muito acadêmico e um pouco distante da sala de aula do sistema escolar oficial, muito embora, reitere-se que, há alguns trabalhos sendo realizados por pesquisadores brasileiros. Destarte, o maior desafio da IC, no contexto brasileiro atual, está em sua inserção curricular.

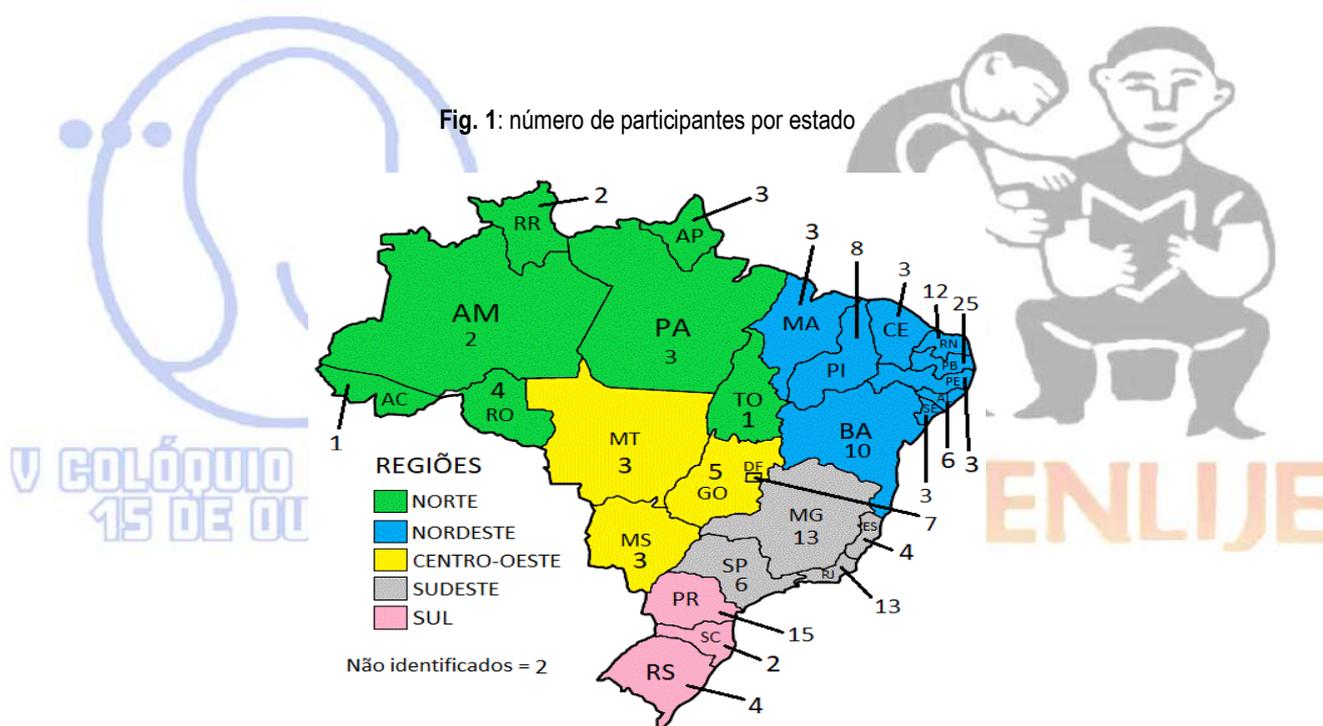
Diante do cenário atual de internacionalização das universidades brasileiras, a IC surge como uma alternativa viável para oferecer aos estudantes o aprendizado simultâneo e articulado de línguas, favorecendo o desenvolvimento de uma competência plurilíngue, tão necessária no atual contexto de globalização. Para isso, é necessário, antes de tudo, haver uma reforma nos cursos de formação de professores de línguas, com vista a prepará-los para trabalharem dentro de uma abordagem plurilíngue de ensino, por meio da Intercompreensão. As universidades, pela sua flexibilidade curricular e autonomia na gestão de seus currículos (BRASIL, 2001, p. 29), constituem o terreno mais fértil para a implementação das reformas necessárias no Brasil, em termos de políticas linguísticas. É necessário, para isso, convencer os professores de línguas e a comunidade acadêmica dessa necessidade e sensibilizá-los aos princípios da IC. Partindo dessa discussão, apresentamos na próxima seção, os fundamentos metodológicos que orientaram esta pesquisa.

4 Procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa, buscamos identificar se os professores de línguas conheciam a abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas. Portanto, nossa pergunta investigativa foi: a IC é uma abordagem conhecida pelos professores de línguas no Brasil? Quanto à metodologia de análise, adotamos uma abordagem mista, que une os procedimentos da pesquisa quantitativa e da pesquisa qualitativa. No que concerne aos fundamentos teóricos, nos apoiamos

na Didática de línguas, com base no CARAP (2009), Capucho (2008; 2010), Coste, Moore e Zarate ([1997] 2009), entre outros.

Nossa pesquisa foi desenvolvida por meio de um questionário elaborado na plataforma do *google docs* (Formulários GOOGLE) e enviado para o *e-mail* dos participantes²¹ em potencial. Portanto, nossa pesquisa é de levantamento por amostragem, sendo constituída por 167 questionários. Os participantes são professores de línguas estrangeiras e de língua materna oriundos de todos os estados do Brasil e do Distrito Federal²². A figura 1 ilustra o número de participantes por estado da Federação.



Fonte: dados da pesquisa 2019.

Os professores participantes são representantes de 8 línguas distintas: 73 de língua inglesa; 56 de língua francesa; 27 de língua espanhola; 9 de língua portuguesa; 8 de língua alemã;

²¹ Esses *e-mails* foram obtidos por meio dos sites das instituições (universidades, escolas de idiomas etc.), plataformas do SIGAA e outras fontes disponíveis na internet, como artigos científicos e plataforma *Lattes*.

²² Ressaltamos que a realização desta pesquisa foi outorgada pelo Conselho de ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande, sob o parecer consubstanciado número 3.174.201. Portanto, a pesquisa foi realizada com garantia de não haver discriminação na seleção dos indivíduos nem exposição destes a riscos desnecessários. Ademais, a obtenção dos dados foi realizada com o consentimento informado e a garantia da preservação da privacidade. No entanto, tanto os pesquisadores, quanto os participantes tinham consciência de que a participação poderia gerar algum tipo de desconfortos, por se tratar de um questionário que visa expor suas representações e posicionamentos didático-metodológicos. Entretanto, os dados desta pesquisa só foram colhidos e divulgados mediante concordância dos participantes e foi assegurado a preservação dos dados, a confidencialidade e anonimato dos indivíduos.

7 de língua italiana; 2 de língua brasileira de sinais (LIBRAS) e 1 de russo. Para esses dados, considerou-se que o mesmo participante pode ser professor de mais de uma língua. O gráfico 1 ilustra a proporção de participantes em cada língua.

Gráf. 1: número de participantes por língua



Fonte: dados de pesquisa 2019.

Esses professores atuam em escolas de nível básico, em universidades (públicas e privadas) e em cursos livres (Alianças Francesas, escolas de idiomas, cooperativas de ensino de língua e associações) de todo o Brasil. Foram, então, 125 professores que atuam em universidades públicas (estaduais e federais); 3 professores em universidades privadas; 3 em escolas de aplicação; 2 em institutos federais; 11 em escolas de ensino básico (privadas e públicas); 25 em escolas de idiomas; 4 em cooperativas de ensino de línguas; e 2 como professores particulares. Considerou-se que o mesmo professor pode trabalhar em mais de uma instituição. Quanto ao nível de escolaridade dos participantes 24 dos participantes são graduados; 5 possuem especialização; 10 são mestrados; 39 são mestres; 15 são doutorandos; 62 são doutores, dentre os quais 1 é pós-doutorando; e 11 são pós-doutores. Na próxima seção, apresentamos os resultados da nossa análise.

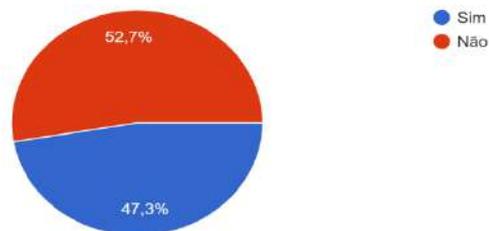
5 A abertura dos docentes aos princípios metodológicos da Intercompreensão de Línguas Românicas

Na questão 10 do nosso questionário, buscamos identificar se os professores conheciam ou já tinham ouvido falar da abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas. Essa questão foi fechada, cujas alternativas eram “sim” ou “não”. O resumo das respostas se encontra no gráfico 2:

Gráf. 2 - Relação dos professores que conhecem a IC

10. Você conhece ou já ouviu falar da abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas (IC)?

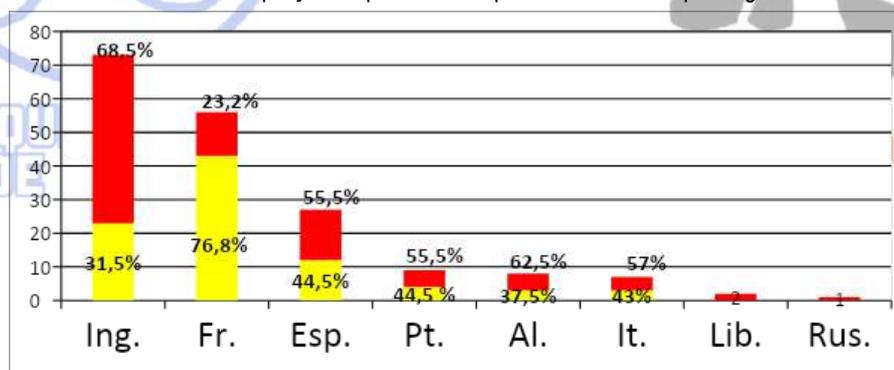
167 respostas



Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como se pode perceber no gráfico 2, o percentual de professores que não conhecem a IC é ligeiramente maior do que os que a conhecem. No total, 88 dos 167 professores afirmaram nunca ter ouvido falar dessa abordagem, somando um percentual de 52,7%. Já os que afirmaram conhecê-la, ou pelo menos ouviram falar, somam 79 professores, correspondendo a um total de 47,3% dos participantes. Portanto, a maioria desses professores não conhece a IC. Quando analisamos separadamente os professores de cada língua, obtemos os seguintes resultados:

Gráf. 3 - Proporção de professores que conhecem a IC por língua



Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como se percebe nesse gráfico, em todas as línguas, salvo o francês, o percentual de professores que conhecem a abordagem da Intercompreensão foi inferior a 50%. Apenas entre os professores de francês, esse percentual foi superior a 50%. Observa-se também que, pouco menos da metade dos professores de espanhol, português e italiano conhece essa abordagem e que - excetuando-se os professores de Libras e de russo, cuja amostra foi muito reduzida para se tirar alguma conclusão nesse sentido - entre os professores de inglês e de alemão essa

abordagem ainda é menos conhecida: apenas 1/3 desses professores a conhecem. Dessa forma, podemos dizer que a IC é mais conhecida entre os professores de línguas latinas, sobretudo do francês, uma vez que, entre os professores de línguas germânicas (inglês e alemão), essa abordagem é menos conhecida.

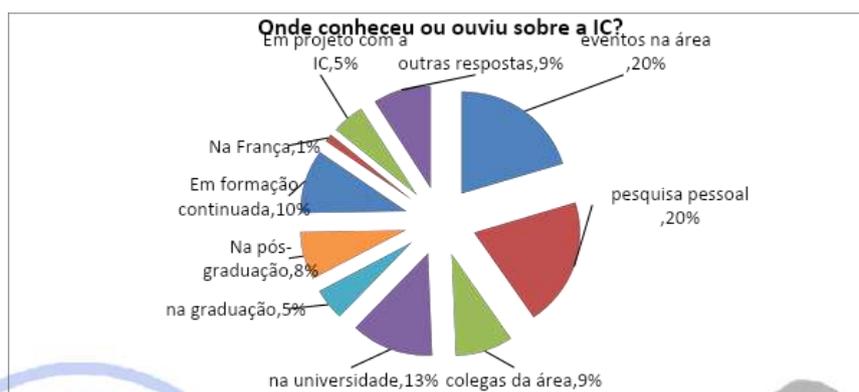
Podemos afirmar também que, dentre os participantes desta pesquisa, a IC é amplamente conhecida no meio dos professores de francês, alcançando mais de dois terços destes. Isso se explica pelo fato de que a abordagem da IC teve início no seio das línguas românicas e, por isso, teve um alcance maior dentre os professores dessas línguas. Além disso, no Brasil, como afirma Silva (2013), a IC foi apresentada “a partir de oficinas, encontros de professores de francês, em universidades, em unidades da Aliança Francesa, e em sessões de trabalho com grupos de alunos voluntários realizadas na plataforma *Galane!*” (SILVA, 2013, p. 97). Atualmente, IC faz parte do eixo de comunicação e/ou discussão dos congressos de professores de francês: essa pode ser uma razão de ter mais professores de francês que conhecem a IC. A IC também começou a fazer parte dos congressos de professores de italiano.

Como se percebe nos números apresentados acima, a IC é amplamente conhecida entre os professores de francês, apesar de a grande maioria não utilizá-la em suas práticas pedagógicas. É importante ressaltar que o governo francês, por meio da sua Embaixada, tem apoiado vários projetos em IC no Brasil, o que também tem contribuído para a divulgação dessa abordagem entre os professores dessa língua no país. Em contrapartida, parece que essa abordagem ainda não teve um alcance suficiente entre os professores das outras línguas latinas e, entre os professores de línguas germânicas (a exemplo do inglês e do alemão) esse alcance foi ainda menor.

Na sequência da nossa análise, buscamos saber, dentre os professores que afirmaram conhecer a IC, de que maneira tomaram conhecimento sobre essa abordagem. A pergunta foi aberta e as respostas foram muito variadas. Dentre as respostas, 20% dos professores disseram ter conhecido a IC por meio de eventos na área (congressos/ conferências/ colóquios/ oficinas/ seminários). Outros 20% afirmaram ter sido por meio de pesquisas pessoais (artigos científicos/livros/internet). Destes, 13% relataram ter conhecido essa abordagem na universidade, sem mencionar nenhuma especificidade em relação ao contexto. Outros 5% disseram ter tido contato com a abordagem na graduação e 8% na pós-graduação. Já 10% a conheceram em formações continuadas. Além disso, 9% desses professores asseguraram ter conhecido a IC por meio de colegas que trabalham com essa abordagem e 5% afirmaram ter participado de projetos

sobre Intercompreensão. Apenas 1% desses professores afirmou ter conhecido a IC na França, sem especificar o contexto. Vale salientar que outros participantes também disseram ter conhecido a IC na França, mas, como esses especificaram o contexto, nós os colocamos em outras categorias. Por fim, 9% dos professores deram outras respostas. O percentual de cada resposta dada pelos participantes pode ser observado no gráfico 4:

Gráf. 4 - Onde os professores conheceram a IC



Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como se pode perceber no gráfico acima, os eventos da área (congressos/ conferências/ colóquios/ oficinas/ seminários) tiveram um papel muito importante na divulgação da IC no Brasil. A participação dos professores e dos pesquisadores em eventos da área é de grande relevância para que as ideias se difundam e sejam conhecidas pela maioria dos profissionais. Ocupando o mesmo percentual de importância (20%), as pesquisas pessoais dos professores (leituras de artigos científicos, de literatura especializada, de livros e de informações na *internet*) também foram muito importantes para que muitos participantes desta pesquisa tomassem conhecimento sobre a abordagem. Por isso, a publicação desses documentos é fundamental na difusão das pesquisas e para que outros pesquisadores da área tomem conhecimento sobre teorias e abordagens de ensino.

Quando somamos todos os que tiveram contato com a IC na universidade, entre graduação e pós-graduação, obtemos um total de 26% de professores. Considerando que a universidade deve ser o principal meio por onde os professores devem aprender sobre novas teorias e abordagens de ensino de línguas, aparentemente essa abordagem teve pouca penetração nas universidades brasileiras. Apesar de algumas dessas universidades já ofertarem disciplinas de Intercompreensão, fica clara a necessidade de se expandir a implementação de disciplinas que abordem as teorias que dão suporte à Intercompreensão para todas as universidades do país, nos cursos de graduação e de pós-graduação em Letras.

As formações continuadas também tiveram um papel importante na divulgação da IC: 10% dos professores tiveram contato com essa abordagem por meio delas. De fato, a atualização contínua dos professores é muito importante para que se tenha conhecimento sobre novas teorias e abordagens de ensino. A formação profissional é sempre um processo inacabado, que necessita de uma constante autocrítica e de uma busca de aperfeiçoamento.

Em seguida, 9% desses professores conheceram a IC por meio de colegas da área que trabalham com essa abordagem. Assim, é notória a importância, para esses profissionais, de terem contato com as pesquisas dos seus pares. É por meio dessas relações que, muitos desses professores tomam conhecimento sobre as novas pesquisas e sobre as novas teorias na área.

Além desses, outros 5% dos professores afirmaram ter participado de projetos com a IC na universidade. Por fim, 9% dos professores deram outras respostas ou simplesmente não responderam. Dos que explicaram, encontramos as seguintes respostas:

Quad. 3 - Excertos 1: como os professores conheceram a IC

P92	Com esse nome é uma modalidade relativamente nova, mas esse tipo de abordagem já existe desde os estudos filológicos e de gramática comparada. Fui professora de filologia românica, gosto de gramática histórica e de ler texto na língua original. Já trabalhei em projetos como o Bivalence ²³ , cujo eixo era IC.
P130	Estou conhecendo agora – um nome novo para um conceito antigo, em minha opinião. Acredito que o plurilinguismo sempre existiu –, mas que a intercompreensão nem sempre existe entre pessoas que falam a mesma língua!

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como se percebe nas respostas desses professores, a Intercompreensão é uma abordagem de ensino de línguas relativamente recente, mas é uma prática muito antiga. De fato, os estudos comparados das línguas, denominados de estudos filológicos, tiveram início no século XIX. Conquanto, esses estudos se restringiam a especialistas da área que tinham por finalidade identificar as transformações sofridas nas estruturas das línguas ao longo da história – estudos

²³ Cf. Etudes de Linguistique Appliquée (ELA) n. 121, 2001. Didactique Intégrée des langues: l'exemple de la "bivalence" au Brésil.

diacrônicos – e das regularidades entre línguas de mesma raiz linguística. Esses estudos não chegaram a dar origem a nenhuma abordagem de ensino de línguas.

A abordagem da Intercompreensão, do ponto de vista da sua conceptualização teórica na didática de línguas e da sua aplicação em contextos reais de ensino de línguas, só acontece nos anos de 1990. Logo, o ensino simultâneo e comparado das línguas só teve início há 30 anos. Assim, poder-se-ia entender como equívoco dizer que essa abordagem teve início nos estudos filológicos. Certamente, os estudos filológicos e de gramática comparada serviram de base para os fundamentos da IC, no entanto, tais estudos não deram origem, na época, a nenhuma abordagem de ensino de LE.

Em contrapartida, P130 afirma que o plurilinguismo sempre existiu, “mas que a intercompreensão nem sempre existe entre pessoas que falam a mesma língua”. De fato, o plurilinguismo sempre existiu, pois se trata de um fenômeno histórico e social. Entretanto, a didática do plurilinguismo, como já mencionado, existe há 30 anos. Além disso, ainda que a intercompreensão nem sempre ocorra entre pessoas que falam o mesmo idioma, não implica dizer que não possa acontecer entre pessoas que falam línguas diferentes. Com dedicação e empenho é possível que haja intercompreensão entre falantes de línguas diferentes: de mesma raiz ou até mesmo de origens diferentes. Esse fato pode ser comprovado ao longo da história, em relatos de viajantes e navegadores e também nas diversas experiências realizadas com essa abordagem em vários países do mundo. Na próxima seção, apresentamos nossas considerações finais.

Considerações finais

Como se pode observar ao longo dos dados analisados neste artigo, podemos concluir que, dentre os participantes da pesquisa, a Intercompreensão parece ter tido uma significativa difusão entre os professores de língua francesa, apesar de a grande maioria trabalhar sob a perspectiva das abordagens singulares. Percebemos também que uma das principais razões para esses resultados são as iniciativas realizadas pelos pesquisadores e responsáveis pelas instituições de difusão do conhecimento (universidades, Alianças francesas, escolas de idiomas, etc.), por meio da promoção de eventos (congressos, seminários, colóquios, palestras, etc.) e na publicação de trabalhos (artigos científicos, dissertações, teses, etc.), com vistas a divulgar e a implementar projetos com a IC.

Percebemos também que – dentre os participantes desta pesquisa –, entre os professores das outras línguas latinas, a exemplo do português, espanhol e italiano, essa abordagem ainda não teve um alcance significativo: em média 45% destes disseram conhecer a IC. Já entre os professores de línguas germânicas (inglês e alemão) essa abordagem ainda é muito pouco conhecida: em média 65% não a conhecem. Dessa forma, evidencia-se que ainda há muito trabalho a ser feito na promoção e divulgação da IC no Brasil. Temos ciência de que os dados aqui analisados, pelo seu número limitado de participantes, não são representativos da realidade no país. No entanto, são indicativos de uma possível realidade que, se analisada de forma mais aprofundada, podem, talvez, ser confirmada. Dessa forma, faz-se necessário, no momento atual, promover iniciativas a fim de divulgar essa abordagem entre os professores das outras línguas, além do francês, pois parece que a IC ainda continua bastante restrita aos professores dessa língua. Assim, é necessário convencer os professores das outras línguas que eles não têm nada a perder com a difusão dessa abordagem, pelo contrário, todos só têm a ganhar.

A inserção da IC nos currículos escolares e universitários pode representar uma enorme ampliação no campo de atuação dos profissionais em línguas estrangeiras modernas, sobretudo, dos professores de línguas como o francês, o espanhol e o italiano. Atualmente, o incentivo a uma educação bilíngue, normalmente associada ao ensino do inglês, tem feito com que os professores das outras línguas estrangeiras tenham seu campo de atuação restringido a poucas escolas de idiomas; pois, nesse contexto, o inglês também é predominante. A Intercompreensão poderia representar um significativo avanço, inclusive no que concerne ao ensino do inglês, pois as línguas românicas podem servir perfeitamente de línguas pontes para a aprendizagem do inglês e vice-versa.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras*. Parecer CES 492/2001, 03 de abril de 2001. Brasília: 2001. p.29.
- CADDÉO, S.; JAMET, M-C. *L'Intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Hachette: Paris, 2013.
- CANDELIER, M.; et al. (coord.). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – CARAP*. Conseil de l'Europe : Áustria, 2009.
- CAPUCHO, M. F. Ciência, ideologia, intervenção: a Intercompreensão para além das utopias. *Synergies Europe*. n° 5. 2010, p. 101-113.
- CAPUCHO, M. F. L'intercompréhension est-elle une mode ?(França) *Pratiques* [online]. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pratiques/1252>. Acesso em 27 de janeiro de 2019.p.238-250.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. *Competence plurilingue et pluriculturelle*. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg. [1997] 2009.

ERAZO MUNOZ, A. M. *L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue*. Tese (Doutorado). UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES, Grenoble, 2016.

ESCODÉ, P.; JANIN, P. *Le point sur l'intercompréhension*. Clé International: Paris, 2010.

FRANÇA. *l'intercompréhension*. Délégation générale à la langue française et aux langues de France. Paris : 2015. Disponível em : www.culturecommunication.gouv.fr . Acesso em 29 jan. 2019.

KLEIN, H. G. L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane ? *Études de linguistique appliquée* n° 149. 2008, p. 119-128.

SILVA, R. C. da. Intercompreensão entre Línguas Românicas: Contextos, Perspectivas e Desafios. *Revista de Italianística XXVI*. Nº 26. 2013. p.91-103.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

Abordagens plurais para o ensino de línguas e a descolonização do saber: caminhos possíveis no Ensino Médio técnico

Romany Martins¹

RESUMO

Este trabalho compreende uma experiência didática e tem como objetivo descrever como deu-se a aplicação de uma abordagem plural: a didática integrada, dentro de algumas aulas de língua estrangeira espanhola e inglesa, no contexto de turmas de Ensino Médio técnico. Tais turmas fazem parte de uma instituição pública federal que oferta o ensino regular das duas línguas estrangeiras citadas anteriormente, como componente curricular obrigatório. As metodologias e abordagens utilizadas nos processos de ensino aprendizagem de línguas são inúmeras, e no caso que será descrito, optou-se pela didática integrada, pois as abordagens plurais pressupõem o estímulo ao multilinguismo. Outro aspecto que será descrito é como algumas características subjacentes à descolonização do saber estão intrinsecamente ligados à didática integrada no ensino de línguas. Para isso, utilizamos as exposições de (PFEIFER, 2018), que trata das abordagens plurais e suas relações com o multilinguismo, além de (QUIJANO, 2005), que explica conceitos de colonialidade e descolonização do saber. Por fim, pretendemos demonstrar como as abordagens plurais oportunizam a ampliação do repertório linguístico, além de constituírem novas formas de ensinar e aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagens plurais; Didática integrada; Descolonização do saber

1 Começando a conversa

O ensino aprendizagem de línguas já passou por diversas mudanças em seus paradigmas e abordagens ao longo do tempo. Tais mudanças refletem na sala de aula e no modo como as línguas são trabalhadas dentro do ensino formal e institucionalizado. Este texto tem como objetivo discorrer sobre algumas destas abordagens, mais especificamente sobre uma abordagem plural (intitulada didática integrada) empregada no ensino de língua estrangeira espanhola. Além disso, pretende também relacionar tal abordagem com alguns aspectos subjacentes à descolonização do saber dentro do contexto de uma instituição de ensino federal, o Instituto Federal do Paraná – IFPR, campus Pinhais.

As abordagens plurais preveem a promoção do multilinguismo, termo este que possui diferentes concepções de acordo com os vários autores que o classificam, não existindo, assim, um entendimento comum para o termo. Os conceitos se desenvolvem historicamente, por isso podem apresentar várias definições. Neste texto, iremos nos ater ao vocábulo no que se refere à educação escolar, já que o multilinguismo coletivo trilha vias distintas do multilinguismo como objetivo educacional. De acordo com Pfeifer “O uso do termo “multilinguismo” necessita de um

¹ Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professora de Língua Espanhola do Instituto Federal do Paraná – IFPR, campus Pinhais. Email de contato: romanymartins@gmail.com

exame crítico, porque não há de forma alguma um entendimento comum a que se refere ou denota” (PFEIFER, 2018, p. 194).²

Podemos observar que na tradição escolar, no que se refere ao ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, diferentes línguas foram priorizadas no currículo no decorrer do tempo. Esta escolha de qual língua seria/é eleita para compor o currículo escolar não é feita de forma aleatória e está atrelada a constantes modificações da estruturação social, política e econômica da sociedade ao longo da história. As metodologias de ensino e as propostas curriculares tendem atender aos anseios e as demandas sociais situadas historicamente. A escolha das línguas é também uma opção de cunho político e possui relação com as políticas educacionais vigentes, que por sua vez, refletem o próprio aspecto dinâmico dos métodos e dos currículos.

Para exemplificar estas mudanças, faremos um breve apanhado histórico sobre o ensino aprendizagem da língua espanhola no Brasil. Constatamos que a primeira vez que ela aparece no currículo é no ano de 1942, com a reforma do ensino secundário. Ela passou a ser obrigatória nos programas escolares e deveria priorizar nos processos de ensino conteúdos que fizessem referência à literatura cânone, pois essa expressava, segundo os valores da época, o orgulho e o amor à história da nação, suas conquistas territoriais e heróis nacionais europeus, além de utilizar o Método Direto. Se estabelecia, desta forma, uma abordagem oficial para ensinar língua estrangeira no Brasil. Em tal método, eram prezadas as habilidades orais e a língua alvo, em contraposição com o Método Tradicional³ anteriormente aplicado.

Contudo, mesmo após o período de inserção do Espanhol no currículo como disciplina escolar, a língua seria desconsiderada em outros contextos de reformas e regulamentação de leis educacionais. Com a expansão do mercado de trabalho, ocorreu a procura por um ensino mais técnico e o estudo das línguas estrangeiras e das humanidades ficou em segundo plano. Aquele deixou de ser obrigatório em 1961, data da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esta lei permitiu que os Conselhos Estaduais de Educação pudessem incluir disciplinas obrigatórias e optativas no currículo, assim o Espanhol apareceu muito pouco, e, geralmente, dentro dos quadros de disciplinas facultativas.

² “the use of the term “multilingualism” needs critical examination, because there is by no means a common understanding what it refers to or denotes”. (PFEIFER, 2018, p. 194)

³ Durante muito tempo, a abordagem que prevaleceu era a gramática-tradução que tinha como visão a língua como um conjunto de regras. Ela vigorou no período da educação praticada pelos padres jesuítas, até o começo do século XX.

Neste período, no qual o país estava sob o regime militar, a língua estrangeira passou a ser privilégio de estudo de poucos alunos, geralmente os alunos da elite econômica. Apenas em 1976 o ensino de línguas estrangeiras voltou a ser obrigatório, no então chamado 2º grau, e recomendando de 5º a 8º séries. Entretanto, o que se deu foi a substituição de várias línguas estrangeiras, como Espanhol e Francês (línguas anteriormente ensinadas nos estabelecimentos de ensino) pela prática monolíngue através do ensino somente da língua inglesa na maioria dos casos.

Com a redemocratização do Brasil, aconteceram mudanças significativas quanto à inserção das línguas estrangeiras nos currículos. Com a reformulação da LDB, em 1996, algumas determinações sobre o ensino de línguas estrangeiras foram feitas. A partir de então, os currículos do Ensino Médio (EM) deveriam de forma obrigatória oferecer uma língua estrangeira para a comunidade escolar, além de proporcionar a aprendizagem de mais uma língua estrangeira, de forma optativa, correspondendo às possibilidades da instituição. No entanto, a língua espanhola só passa a ser obrigatória de fato com a promulgação da Lei 11.161/2005, que tornava obrigatória a oferta de ensino de Espanhol para os currículos de EM e facultativa para os currículos do Ensino Fundamental (EF).

A partir desse momento (2005), as escolas deveriam se adequar à nova realidade, buscando profissionais habilitados e carga horária correspondente. Alguns documentos oficiais surgiram para orientar tal oferta, como por exemplo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que traziam sugestões de atuação no campo de ensino de línguas estrangeiras e também introduziam conceitos sobre linguagem, novas tecnologias e cultura. Elas apresentavam também um capítulo específico que tratava dos “Conhecimentos de Espanhol”, expondo algumas questões sobre o ensino aprendizagem desta língua, como a heterogeneidade do Espanhol, aspectos de proximidade/distância entre as línguas (com relação ao português), questões de interferências, interlíngua, gramática, além de algumas orientações pedagógicas sobre teorias, metodologia e materiais didáticos.

A partir da promulgação da Lei nº 11.161, tem-se então a exigência da oferta da disciplina de língua espanhola para as escolas da Educação Básica, com matrícula facultativa para os alunos do EM, além da sugestão da inclusão eletiva da disciplina nos currículos do EF de 5ª a 8ª séries, o que representava um grande avanço e prestígio para o Espanhol em contexto de instrução escolar formal, até então nunca visto. No período em que esta lei prevaleceu, inúmeras pesquisas foram produzidas em âmbito acadêmico referentes ao ensino aprendizagem de Espanhol nos programas de Pós-Graduação do país, abarcando diferentes aspectos. No entanto, após 11 anos

de oferta de ensino de língua espanhola de modo obrigatório para as escolas, presenciamos a volta do ensino monolíngue mediante à instauração da Reforma do Ensino Médio/Lei nº13.415. Esta lei retirou a obrigatoriedade da oferta de Espanhol dos currículos da Educação Básica e impôs que, a partir do 6º ano do EF, será ofertada a língua inglesa até o final do EM.

Exceto os momentos de inserção da língua espanhola no currículo escolar de forma obrigatória citados anteriormente (Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942 e Lei 11.161 de 2005), o Espanhol apareceu como sugestão de estudo, de caráter optativo, se a instituição tivesse meios de prover tal processo de ensino aprendizagem. Ou seja, ou aparecia como disciplina facultativa, como um acessório, ou desaparecia completamente do currículo.

De acordo com este sintético apanhado histórico, percebemos que a inserção da disciplina de língua estrangeira, seja essa o Espanhol ou qualquer outra, e que as metodologias que se dão em sala de aula são retratos de escolhas tomadas em outras instâncias como o Ministério da Educação (MEC) e Secretarias de Educação, por exemplo. Cabe a estas instituições regulamentar, implementar e manter os currículos. O atual contexto, após a revogação da Lei 11.161, prevê que somente a língua inglesa seja ofertada a partir do 6º ano até a conclusão do EM, em caráter obrigatório de estudo, enquanto as outras línguas estrangeiras poderão ser ofertadas de modo optativo, desta forma, presenciamos a volta do ensino majoritariamente monolíngue.

O monolingüismo acaba desconsiderando a história da comunidade escolar, suas diferentes realidades e necessidades quando impõe somente uma língua estrangeira no currículo. Tal prática acaba não levando em conta a multiplicidade de visões de mundo que fazem parte dos processos educativos, além de negarem a diversidade linguística que é um fenômeno natural das línguas. A perpetuação de crenças monolíngues sobre os usos da linguagem acaba impactando diretamente nos processos educativos, pois apregoam somente um ponto de vista e privilegiam a manutenção da hegemonia linguística e cultural, muitas vezes sob uma perspectiva utilitarista de ensino.

A seguir, vamos discorrer sobre as relações que as diferentes abordagens plurais, que se opõem às práticas monolíngues, possuem com o conceito de descolonização do saber. Esta noção busca um afastamento do conhecimento colonial e pressupõe a abertura para outros tipos de saberes, aqueles que são invisibilizados e que estão à margem. Esta relação do plurilingüismo com a descolonização do saber dentro do ensino formal de línguas estrangeiras acaba valorizando

as práticas de linguagem na contemporaneidade, além do respeito pelo mundo multicultural e heterogêneo do qual nós, docentes e alunos, fazemos parte.

2 Relações entre práticas plurilíngues e descolonização do saber

A oferta de vários idiomas dentro do currículo escolar não deve ser encarada como a única forma de garantir o plurilinguismo. Vale ressaltar que tais práticas são diferenciais dentro de um contexto que busca promover políticas mais abrangentes, mas ainda não são suficientes. A estrutura muitas vezes engessada do currículo e a eleição de determinadas políticas linguísticas (que podem cercear o processo de ensino aprendizagem), por vezes acabam não priorizando as heterogeneidades e particularidades linguísticas nos discursos educacionais. Por isso, é preciso como professores de línguas estrangeiras estarmos atentos à complexidade e à dinamicidade da educação linguística.

Apesar de ser difícil envolver-se em práticas mais transformadoras por causa da rigidez curricular, da cultura institucional e das dificuldades do próprio fazer educacional, o desafio de ensinar línguas na contemporaneidade ganha contornos complexos que abrangem também interesses intra e interpessoais, além de questões identitárias dos alunos. As identidades são construtos sociais e estão em contínuo processo de mudança, de hibridez. Descobrir novos sentidos além dos que já se conhece, ampliar o conhecimento de mundo e delinear a própria identidade, atribuindo a ela novas significações, são algumas características das aulas de línguas estrangeiras. Educar atentos aos processos de alteridade e de sinalização da diversidade presente em cada identidade que faz parte do processo educacional é um ponto importante quando se pensa e almeja uma educação multilíngue.

As instituições escolares, recorrentemente trataram/tratam as línguas de forma individual e isolada. As conexões existentes entre elas e seus pontos em comum são deixados de lado em detrimento de uma perspectiva monoglóssica. Historicamente, como podemos observar na síntese feita no início do texto, houve a hipervalorização de determinadas línguas estrangeiras dentro do currículo, ora uma, ora outra era a escolhida para figurar na grade escolar. Esta escolha responde a interesses de ordem política e também econômica daqueles que implementam e controlam as políticas educacionais. Assim, o que é socialmente valorizado e reconhecido, muitas vezes, é a tradição escolar monoglóssica no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras.

Com as mudanças nos paradigmas de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras que acabam difundindo abordagens e métodos diversos, percebem-se também concepções que buscam o emprego mais heterogêneo dos recursos linguísticos. O uso de diversas línguas na

interação entre os sujeitos torna-se possível através de uma perspectiva heteroglóssica, pois essa prevê a coexistência de vários idiomas e pontos de vista multivariados em sala de aula. É totalmente possível a existência de perspectivas distintas (monoglóssica e heteroglóssica) em opções curriculares, num movimento fluido, com o intuito de promover o multilinguismo.

Como professores, somos convidados a refletir sobre quais alternativas e perspectivas podemos proporcionar, no momento das aulas de línguas estrangeiras, que podem transgredir a ordem colocada e naturalizada. Além das perspectivas linguísticas que estão presentes no contexto escolar, há também na cultura escolar o predomínio do pensamento e do conhecimento colonial. Nesta lógica, a produção e a elaboração do conhecimento é formalizada e somente um viés é tido como válido, o modelo de conhecimento eurocêntrico (QUIJANO, 2005). Geralmente, determinados padrões são naturalizados a fim de se estruturar de maneira ampla a vida das pessoas. A lógica colonial pressupõe a existência de uma superioridade entre os povos e exclui as formas de conhecimento e saberes locais, para se ter como norma o conhecimento científico e os padrões da ciência. Estas diferenças são de certa forma inventadas para a manutenção da ideia de superioridade de determinados povos frente à inferioridade de outros.

A realidade que está naturalizada pode e deve ser questionada e ressignificada. Se queremos e almejamos um ensino de línguas estrangeiras que considere a heterogeneidade linguística e a mediação de um pensamento autônomo e criativo, é nosso papel como educadores pensar alternativas que possam transgredir a ordem imposta, uma crítica ao conhecimento hegemônico e problematizar práticas pedagógicas que são perpetuadas ou apagadas por perspectivas monoglóssicas e eurocêntricas de currículo.

Por vezes, os conhecimentos aparecem compartimentalizados nos currículos, ou determinados saberes, variantes linguísticas (espanhol peninsular *versus* espanhol hispanoamericano), conhecimentos históricos e geográficos são sobrepostos a outros. Os repertórios multilíngues dos estudantes devem ser incorporados às práticas de ensino e todas as variedades linguísticas incluídas nos processos de ensino aprendizagem de línguas, pois a consideração dessas é também uma forma de descolonizar o currículo.

As abordagens plurais acabam considerando as várias dimensões da linguagem na prática. A língua não aparece estanque e homogênea, mas apresenta variações. A variação é inerente aos sistemas linguísticos e está baseada na própria capacidade plurilíngue. Assim, incentivar o estabelecimento de relações entre línguas e variedades torna-se um desafio do ensino

aprendizagem de línguas estrangeiras. A seguir, veremos algumas definições de abordagens plurais que podem ser aplicadas à aprendizagem de idiomas estrangeiros no EM.

3 Abordagens didáticas plurais como caminhos possíveis no Ensino Médio

As abordagens plurais questionam o *status quo* do ensino aprendizagem de línguas estrangeiras. Elas se afastam do conceito de sala de aula como um local de interação monolíngue. De acordo com Pfeifer (2018), “Aceitam que a interação não precisa ocorrer em apenas um idioma” (PFEIFER, 2018, p.199)⁴. Elas permitem, além do viés interativo, a existência de transversalidades no trabalho linguístico. Entretanto, o que vemos comumente no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras no EM é um viés mais tradicional pautado pelo uso exclusivo do livro didático ou pelo ensino apostilado. As disciplinas escolares também costumam aparecer estanques e isoladas na grade curricular, com poucos espaços e oportunidades para novas propostas de aprendizado ou perspectivas multivariadas em sala de aula.

A busca por modificações nos paradigmas de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras e de alternativas ao tratamento isolado de línguas no contexto escolar se faz possível, também, mediante a disseminação de abordagens pedagógicas que consideram a diversidade linguística e que buscam aproximar os idiomas presentes no currículo escolar com o multilinguismo, como afirma Pfeifer:

reconhece a sala de aula como um espaço intrinsecamente multilíngue de aprendizagem e comunicação, e as práticas pedagógicas multilíngues como fomentadoras de ganhos cognitivos, afetivos e estratégicos, em vez de considerá-las interferências negativas na prática monolíngue, resultando em menores ganhos de competência linguística. (PFEIFER, 2018, p. 202)⁵

Há diferentes tipos de abordagens plurais. Dentre elas, temos a *Abordagem Intercultural*, na qual há a mediação entre línguas e culturas; a *Intercompreensão* que busca compreender textos escritos e orais entre línguas estrangeiras próximas, fazendo o uso organizado de transferências. Há também a abordagem chamada *Despertar para as línguas*, a qual busca reunir

⁴ “Accept that interaction does not need to occur in just one language” (PFEIFER, 2018, p.199).

⁵ acknowledges the classroom as an intrinsically multilingual learning and communicative space, and multilingual pedagogical practices as fostering cognitive, affective and strategic gains instead of considering them negative interferences with the monolingual practice, resulting in smaller gains of language competence. (PFEIFER, 2018, p. 202)

todo o conjunto de saberes linguísticos do corpo discente com o intuito de congrega a diversidade e experiências linguísticas na sala de aula; e, por fim, a prática que vamos descrever neste texto: *Abordagens didáticas integradas*. Esta abordagem busca conexões entre as línguas presentes no currículo escolar e processos educativos transversais (PFEIFER, 2018) .

A gama de abordagens plurais citadas acima percorre um caminho um pouco diferente das abordagens tradicionais de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras. A língua não é tratada isoladamente, como se fosse somente uma mera transmissora de significados ou um simples código a ser decodificado. A língua está relacionada com fatores como interação e reflexividade, pois não há uma forma concreta de comunicação se não houver um processo de troca e interação. Assim, as metodologias plurais buscam, sobretudo, o desenvolvimento da competência multilíngue sob uma perspectiva integrada. Tais abordagens preveem, também, a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos. Além destas experiências anteriores, que acabam ajudando nas aquisições linguísticas em andamento, as abordagens plurais possibilitam o contato com novos elementos linguísticos, favorecendo a ampliação dos repertórios e consciência metalinguística dos estudantes.

A seguir, vamos descrever um exemplo de atividade que foi aplicada em algumas aulas de Espanhol e Inglês no IFPR – campus Pinhais e que pode ser considerada uma prática de didática integrada, pois levou em conta o repertório dos alunos (conhecimentos prévios em Espanhol e Inglês) e também suas preferências musicais como os ritmos reggaeton, de raízes latinas, e o pop, com fortes influências da língua inglesa. As duas línguas estrangeiras presentes no momento do processo educativo se misturaram de modo dinâmico, através de uma prática translingue e do trabalho colaborativo.

4 Abordagem da didática integrada: exemplos de atividades

É necessário, antes de descrever as atividades aplicadas e discorrer sobre suas implicações pedagógicas e as conexões com a descolonização do saber, explicar como a carga horária das disciplinas de línguas estrangeiras é dividida na instituição de ensino na qual ela foi aplicada, no IFPR – campus Pinhais. Um ponto que merece ser salientado é que há uma relação equilibrada na oferta de carga horária das disciplinas de línguas estrangeiras, tanto para Espanhol quanto para Inglês, já que possuem o mesmo número de horas-aula em todos os anos do EM nesta instituição.

Nas 1ª, 2ª e 3ª séries do EM, os alunos têm, semanalmente, três aulas de cada língua estrangeira presente na grade curricular, sendo essas a língua estrangeira espanhola e inglesa e suas respectivas literaturas. No último ano, 4º ano, os alunos contam com uma carga horária mais reduzida em relação ao começo do curso, sendo essa composta por duas horas-aula semanais de Espanhol e mais duas horas-aula semanais de Inglês. Este currículo escolar, em especial, apresenta uma relação equilibrada entre as duas línguas que são oferecidas dentro da grade como obrigatórias. Esta promoção de um currículo ajustado as duas línguas, Espanhol e Inglês, é um ponto positivo, pois acaba permitindo aos alunos o desenvolvimento conjunto do repertório linguístico.

É importante destacar, ainda, que o ensino de línguas estrangeiras no local no qual a atividade foi aplicada (IFPR- Pinhas) não segue somente uma metodologia pré-determinada em suas aulas. Diversos aspectos são ponderados antes da escolha deste ou daquele método como o número de alunos em sala, os conhecimentos prévios nas línguas, além de particularidades dos cursos técnicos escolhidos pelos discentes (nesse caso específico os cursos de Ensino Médio Técnico em Administração e Informática).

As aulas nas quais as atividades foram propostas e aplicadas aconteceram tanto em língua espanhola, quanto em língua inglesa e os processos de translinguagem⁶ não foram ignorados durante o ensino aprendizagem. Os alunos poderiam se valer de sua língua materna, no caso específico das turmas que participaram das atividades, em totalidade, falantes da língua portuguesa. E, também, eram incentivados pelas docentes para que utilizassem seus saberes nas línguas em que mais se sentissem à vontade, Espanhol e/ou Inglês.

Nas aulas de línguas estrangeiras é importante levar em conta, também, o repertório multilíngue que os alunos carregam. As línguas não aparecem soltas ou como códigos separados e se misturam de forma dinâmica entre si. O ensino aprendizagem de mais de uma língua estrangeira (aqui especificamente o Espanhol e o Inglês), além de combinar diferentes recursos

⁶ Neste texto, nos apoiamos nos estudos da linguista Ofelia García, que tratam dos fenômenos relacionados à translinguagem. Para a estudiosa, as formas alternativas de criação de significado em que não há hierarquia entre as línguas, combinados de forma livre e que envolvem criticidade e criatividade, fazem parte do fenômeno. Para ela “A translinguagem nos permite, como palestrantes, ir além das disciplinas acadêmicas tradicionais e estruturas convencionais, a fim de obter novos entendimentos das relações humanas e gerar estruturas sociais mais justas, capazes de libertar as vozes dos oprimidos. “Translanguaging enables us as speakers to go beyond traditional academic disciplines and conventional structures, in order to gain new understandings of human relations and generate more just social structures, capable of liberating the voices of the oppressed.” (GARCIA, 2014, p.42)

linguísticos, aproxima os repertórios linguísticos dos discentes. Tais repertórios são heterogêneos e acabam articulando variados recursos linguísticos. Segundo Pfeifer:

(...) isso significa que a escola deve ser reconhecida como a instituição social mais bem posicionada para validar as experiências linguísticas e as biografias linguísticas dos alunos, mas também para desafiar os padrões nativos presentes na aprendizagem e no ensino de línguas estrangeiras.⁷ (PFEIFER, 2018, p.198)

O uso e a promoção de abordagens plurais, neste caso a didática integrada, além de promover o multilinguismo, possuem um sentido retrospectivo, pois ancoram-se também em saberes e experiências anteriores dos alunos. As abordagens plurais são também prospectivas, pois proporcionam o contato com novos e diferentes elementos linguísticos (PFEIFER, 2018). As atividades que serão descritas a seguir levaram em conta o momento histórico vigente e questões sociais presentes no dia a dia dos alunos e comuns à coletividade (infelizmente): a violência contra a mulher. Além desta temática central, o gosto musical e a preferência por algumas músicas em línguas estrangeiras, e o decorrente conhecimento do corpo discente em Espanhol e Inglês, também serviram como motivação na elaboração das atividades.

A produção das atividades (resolução de exercícios e confecção e apresentação de cartaz) deu-se a partir da escolha de duas músicas, uma em língua espanhola (Despacito, de Luis Fonsi) e outra em língua inglesa (Animals, da banda Maroon 5), as quais traziam implícita e explicitamente, a imagem da mulher subjugada e aspectos de violência de gênero através das letras. Uma das referências para a produção dos exercícios foi o movimento Ni Una Menos, que surgiu na Argentina, após o assassinato brutal de algumas mulheres, vítimas de feminicídio. O coletivo feminista e sua *hashtag* #niunamenos se espalharam por diversos países da América Latina e promoveram inúmeras marchas contra a violência de gênero.

Foram produzidas, juntamente com a docente de língua inglesa, e propostas as atividades⁸ em língua espanhola e inglesa, elencando como objetivos pedagógicos os seguintes tópicos:

⁷ (...) this means that school should be acknowledged as the social institution best placed to validate the linguistic experiences and linguistic biographies of students, but also to challenge the native-like standards present in foreign language learning and teaching. (PFEIFER, 2018, p.198)

⁸ A atividade que foi aplicada aos alunos encontra-se em anexo.

- Categorizar e definir o termo “Feminicídio”;
- Apresentar e discutir os tipos de violência machista (leitura e interpretação de um texto explicativo sobre a temática);
- Estabelecer relações entre as letras de duas músicas, uma em espanhol e outra em inglês, e verificar se elas apresentam letras que incentivam ou enaltecem algum tipo de violência de gênero.

Após toda a discussão que foi feita com a aplicação da atividade, a decorrente resolução dos exercícios de interpretação textual, a audição das músicas e o debate das letras, foi proposto aos alunos que estes produzissem cartazes. Tais produções poderiam mesclar as linguagens verbal e não verbal e também as duas línguas estrangeiras presentes na grade curricular. Os cartazes deveriam fazer alusão à hashtag #niunamenos e expressar algo relacionado à violência de gênero e os aspectos linguísticos trabalhados em sala de aula. Após a produção, os alunos deveriam preparar uma apresentação oral do trabalho, que poderia ser feita tanto em língua espanhola quanto em língua inglesa.

A seguir, podemos observar uma dessas produções:

Foto 1: Produção de cartaz



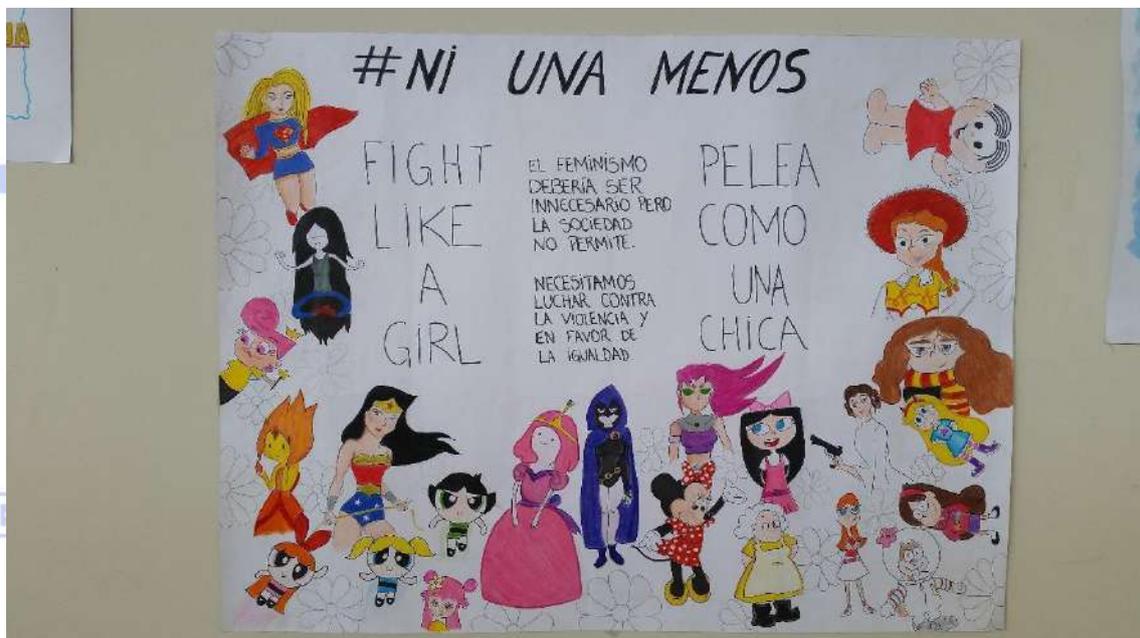
Fonte: a autora

O cartaz traz a imagem de um mulher sem rosto, desta forma, podemos inferir que seja a representação de qualquer mulher do mundo, detentora de qualquer nacionalidade e faixa etária, segurando uma flor. Ela está vestida com uma roupa social de um lado, expressando seu prisma ligado ao mundo do trabalho, e com um vestido mais informal do outro, ligado à vida íntima/pessoal. São dois aspectos femininos em uma só mulher. Acima de sua cabeça aparece a hashtag #niunamenos e, ao lado do corpo dela, várias frases em espanhol e inglês, que funcionam

como uma espécie de desabafo: “No es nada”, “No estoy bien”, “No puedo más”, “Nada ocurrió” e também expressões em língua inglesa como “I’m fine”, “I’m tired” e “I’m happy”. Há, ainda, uma faixa que perpassa todo o cartaz com alguns advérbios de frequência que representam a constância da violência contra a mulher: “una vez”, “casi nunca”, “por las veces”, “siempre”.

Percebemos também o corpo desta mulher com alguns hematomas nas cores vermelha e roxa e o cabelo revoltado ao mesmo lado das lesões. A escolha das cores revela, ainda, a realidade triste e sombria pela qual a mulher, que está dentro de um quadro violento, passa. Em outros exemplos de produções feitas pelos alunos, observa-se também esta imagem da mulher machucada, entretanto, também verifica-se em algumas produções, a imagem da mulher como uma heroína, uma rainha, enaltecendo sua força, como podemos verificar na imagem a seguir:

Foto II: Produção de cartaz



Fonte: a autora

Na produção acima, verificam-se algumas personagens de desenhos animados (brasileiros e estrangeiros) juntamente com heroínas de desenhos em quadrinhos e princesas. A mulher aparece como um ser colorido, feliz. Há frases de efeito tanto em língua espanhola como em língua inglesa: “Pelea como una chica” e “Fight like a girl”, além de um pequeno texto em espanhol referente ao feminismo. Logo abaixo, podemos observar o conjunto de todos os cartazes produzidos pelos alunos e quais recursos linguísticos e estéticas visuais que eles elegeram para representar a *hashtag* #niunamenos.



Fonte: a autora

Com a aplicação das atividades descritas, percebe-se que há uma relação de equilíbrio entre os idiomas oferecidos neste currículo escolar específico (IFPR- Pinhais) entre os idiomas de espanhol e inglês. Não há a hipervalorização de apenas uma das línguas estrangeiras ofertada, entretanto, ainda não é a realidade ideal para garantir o multilinguismo (neste caso específico, o multilinguismo como fator educacional). Contudo, há que reconhecer que é um avanço em comparação às práticas que comumente são observadas na educação formal.

A aplicação de perspectivas heteroglóssicas podem coexistir, também, com perspectivas monoglóssicas, com o intuito de promover o multilinguismo institucional/escolar. Os repertórios linguísticos dos alunos acabam se misturando de forma dinâmica e se desenvolvendo, muitas vezes, de maneira conjunta. Assim, priorizar modelos integrados de aprendizagem de línguas estrangeiras surge como um desafio nos contextos de ensino aprendizagem de idiomas e acabam deixando de lado a premissa de língua como objeto normativo, estanque, e consideram as línguas em uso.

Desta forma, as abordagens plurais permitem a ampliação do repertório linguístico mediante à prática translíngue proposta nas aulas de língua estrangeira, pois há um constante processo de negociação de significado. Além desta negociação e da consequente compreensão das inúmeras dimensões da linguagem na prática, as abordagens plurais permitem a abertura para outras falas e desafiam a lógica estabelecida quando dá voz àqueles que estão à margem, que são omitidos e subjugados através da prática colonial. Transgredir os limites e pensar além daquilo que conhecemos, do que nos foi ensinado e tido como inquestionável, ressignificar nossas

próprias ações é se propor a pensar de modo decolonial e permite problematizar variados conceitos e ideias.

Considerações quase finais

As considerações feitas neste texto estão intrinsecamente relacionadas à realidade do local no qual as atividades foram aplicadas (IFPR – campus Pinhais) e às histórias dos alunos atendidos pela instituição escolar em questão. Sabe-se que há realidades muito distintas de ensino aprendizagem em todo o território brasileiro, principalmente na questão referente à oferta de língua espanhola nos currículos de educação básica, como citamos no início deste texto. Presenciamos, após a revogação da Lei 11.161 de 2005, o retorno do monolinguismo institucional, no qual somente a língua inglesa faz parte da oferta obrigatória dos currículos escolares.

Podemos relacionar tal fato, além de ser um ato político, às perspectivas utilitaristas do ensino, a estratégias de uniformização linguística e a ideais monolíngues. Estes ideais podem ser relacionados também, com o pensamento e a lógica colonial. De acordo com Lagares “O modelo monolíngue nacional, por outra parte, foi exportado e difundido, como efeito da colonização, por todo o planeta” (LAGARES, 2018, p. 58). O que é aceito, sem muitos questionamentos ou reflexão, é a norma do monolinguismo. Muitas vezes, a convivência de forma plural e o ensino aprendizagem de várias línguas é renegado por ideais monoglóssicos.

Diante este cenário, assumir o protagonismo como educadores de línguas estrangeiras e nosso posicionamento a favor de opções curriculares que promovam o multilinguismo, através de variadas perspectivas em sala de aula, é mais do que necessário. Estarmos abertos para diferentes falas e desafiar a lógica estabelecida é transgredir a estrutura criada dentro dos sistemas de ensino, é agir de maneira decolonial. Questionar e modificar o *status quo*, o que é colocado como sendo o ideal, o certo, o irrefutável. Presumindo que somos todos multicompetentes, não há desculpas para não trabalharmos as línguas de forma conjunta, com abordagens que permitam um repertório linguístico integrado. Segundo Pfeifer:

Assim, as abordagens pedagógicas que se envolvem ativamente com a diversidade linguística e cultural não descartam o valor da aprendizagem de

línguas como uma disciplina na escola, mas em vez disso, aspiram a aproximar as línguas na escola e o multilinguismo vivido. (PFEIFER, 2018, p. 207) ⁹

Assim, alguns dos objetivos do uso de abordagens plurais, neste caso da didática integrada nas aulas de línguas estrangeiras, além de proporcionar comportamentos positivos com relação às diversidades cultural e linguística, são também oportunidades para criar transversalidades e pontes entre as línguas no trabalho linguístico. Tais processos, que pensam nas necessidades comunicativas dos alunos, acabam funcionando como vetores da promoção do multilinguismo na escola.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2006.

GARCÍA, O. Li W. *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. London: Palgrave Macmillan Pivot, 2014.

LAGARES, X. *Qual política linguística?* São Paulo: Parábola, 2018.

PFEIFER, M. S. *The multilingual turn in language education: facts and fallacies*. In Bonnet, A. & Siemund, P. (eds.) (2018), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*. New York, Amsterdam: Benjamins (191-212), 2018.

PICANÇO, D. C. L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*. Curitiba: UFPR, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 107-130.

⁹ Thus, pedagogical approaches that actively engage with linguistic and cultural diversity do not dismiss the value of language learning as a discipline at school, but instead aspire to bringing languages at school and lived multilingualism closer together. (PFEIFER, 2018, p. 207)

ANEXOS



Ni Una Menos es un grito colectivo contra la violencia machista. Surgió de la necesidad de decir “basta de feminicidios”, porque en Argentina cada 30 horas asesinan a una mujer sólo por ser mujer. La convocatoria nació de un grupo de periodistas, activistas, artistas, pero creció cuando la sociedad la hizo suya y la convirtió en una campaña colectiva. A Ni Una Menos se sumaron a miles de personas, cientos de organizaciones en todo el país, escuelas, militantes de todos los partidos políticos. Porque el pedido es urgente y el cambio es posible, Ni Una Menos se instaló en la agenda pública y política. El 3 de junio de 2015,

en la Plaza del Congreso, en Buenos Aires y en cientos de plazas de toda Argentina una multitud de voces, identidades y banderas demostraron que Ni Una Menos no es el fin de nada sino el comienzo de un camino nuevo. Súmate.

http://niunamenos.com.ar/?page_id=6

a) ¿De acuerdo con lo que hemos discutido al inicio de la clase y tras leer el pequeño texto arriba, explica con sus palabras ¿qué es feminicidio?

¿Qué es la violencia machista?

La violencia machista es aquella que se ejerce mediante toda acción, u omisión, dentro del marco de una relación desigual de poder, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como privado, afecta tu vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, y por el hecho de ser o sentirte como una mujer.

La violencia machista adopta diversos tipos:

1. Física: Si te produce daño, dolor o, riesgo de producirlo, en tu cuerpo o cualquier otra forma de maltrato que afecte tu integridad física.
2. Psicológica: Si te causa daño emocional, si afecta tu autoestima, perjudica o perturba tu desarrollo personal, si busca degradarte, controlar tus acciones, tus creencias y decisiones mediante la amenaza, el acoso, el hostigamiento, la humillación, la manipulación y el aislamiento.
3. Sexual: Si vulnera en todas sus formas tu derecho a decidir voluntariamente sobre tu vida sexual o reproductiva, mediante la amenaza, el uso de la fuerza o la intimidación.
4. Económica y patrimonial: Si busca menoscabar tus recursos económicos o patrimoniales mediante diversas acciones que incluya la pérdida de tus bienes hasta el control y limitación o control de tus ingresos.

5. Simbólica: Si se naturaliza la subordinación de las mujeres en la sociedad, mediante la transmisión y reproducción de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos que promueven la dominación, desigualdad y discriminación.

http://niunamenos.com.ar/?page_id=28

a) En la canción "Despacito" ¿hay algún tipo de violencia machista? Describe y explica con trozos de la música.

b) Para su equipo ¿cuáles son las actitudes que podemos proponer y plantear en la sociedad para que cambiemos la postura delante los tipos de violencia machista? Explica.

Animals - [Maroon 5](#)

Baby, I'm preying on you tonight
Hunt you down, eat you alive
Just like animals, animals, like animals-mals
Maybe you think that you can hide
I can smell your scent from miles
Just like animals, animals, like animals-mals
Baby, I'm

So what you trying to do to me
It's like we can't stop, we're enemies
But we get along when I'm inside you
You're like a drug that's killing me
I cut you out entirely
But I get so high when I'm inside you

Yeah, you can start over
You can run free
You can find another fish in the sea
You can pretend it's meant to be
But you can't stay away from me
I can still hear you making that sound
Taking me down, rolling on the ground
You can pretend that it was me, but no, oh

Baby, I'm preying on you tonight
Hunt you down, eat you alive
Just like animals, animals, like animals-mals
Maybe you think that you can hide
I can smell your scent from miles
Just like animals, animals, like animals-mals
Baby, I'm

Yeah, you can start over
You can run free
You can find another fish in the sea
You can pretend it's meant to be
But you can't stay away from me
I can still hear you making that sound
Taking me down, rolling on the ground
You can pretend that it was me, but no, oh

Baby, I'm preying on you tonight
Hunt you down, eat you alive
Just like animals, animals, like animals-mals
Maybe you think that you can hide
I can smell your scent from miles
Just like animals, animals, like animals-mals
Baby, I'm

Don't tell no lie, lie, lie, lie
You can't deny, ny, ny, ny
The beast inside, side, side, side
Yeah, yeah, yeah
No girl don't lie, lie, lie, lie (No girl don't lie)
You can't deny, ny, ny, ny (You can't deny)
The beast inside, side, side, side
Yeah, yeah, yeah

Just like animals, animals, like animals-mals
Just like animals, animals, like animals-mals
Ah, ooh!

Baby, I'm preying on you tonight
Hunt you down, eat you alive
Just like animals, animals, like animals-mals
Maybe you think that you can hide
I can smell your scent from miles
Just like animals, animals, like animals-mals
Baby, I'm

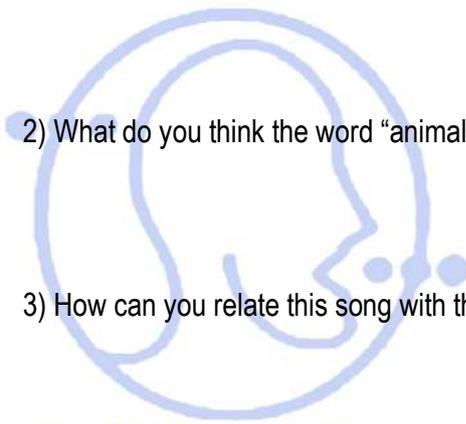
So if I run, it's not enough
You're still in my head, forever stuck
So you can do what you wanna do
I love your lies, I'll eat 'em up
But don't deny the animal
That comes alive when I'm inside you

Don't tell no lie, lie, lie, lie
You can't deny, ny, ny, ny (yeah)
The beast inside, side, side, side
Yeah, yeah, yeah
No girl don't lie, lie, lie, lie (no girl don't lie)
You can't deny, ny, ny, ny (you can't deny)
The beast inside, side, side, side
Yeah, yeah, yeah

1) What is this song about?

2) What do you think the word "animals" is related to?

3) How can you relate this song with the text #Niunamenos?



Some of these jams may be catchy, but they're tone-deaf when it comes to equal rights.

Even the best of us has happily hummed along to what appears to be a fun, upbeat tune, when suddenly the not-so-cool lyrics become clear. I don't know how many times I sang along to Robin Thicke's "Blurred Lines" before realizing that the song was about the "no means yes" defense that rapists use.

Thicke's song was 2013's front-runner for antiwoman tunes, as it mocked [sexual consent](#) and endorsed rape culture. But despite all the bad press Thicke received, many artists released equally—and in some cases, much more—offensive songs this year.

Pushing boundaries has been selling records for decades. Here are some of the tunes we found the most egregious. Listen and watch at your own risk.

1. "Literally I Can't," Play-N-Skillz, featuring Redfoo, Lil Jon, and Enertia McFly

The video accompanying this song takes place at a frat house where seemingly stuck-up girls reject shots of booze before being told to "shut the f--- up." The prevalence of sexual assault on college

campuses nationwide, especially within [fraternity houses](#), ups the offensive factor—not that the song needed any help, given its lyrics. One verse condemns women just for speaking: “You annoying, cos you talkin’.” Another gets graphic and aggressive: “Put your lips on my bottle.... I don’t wanna hear no.”

The video was amended to include a text disclaimer stating it’s a satirical “art piece, and it shall be taken as such.” Sorry, boys, rape jokes aren’t funny—or artistic.

2. “Animals,” Maroon 5

Somehow this song in which Adam Levine sings about hunting down his desired woman like an animal and eating her up found its way into a Kia commercial. But the gory music video is far more disturbing than the car company’s driving hamsters. Levine stands among hunks of rotting flesh in a meat locker, rubbing blood all over himself as he fantasizes about a woman.

The model in the video, played by Levine’s wife, hardly seems perturbed by his stalker-ish behavior when he follows her into a nightclub. But the lyrics “Maybe you think that you can hide. I can smell your scent for miles” and “Hunt you down, eat you alive,” make this tune more sinister than seductive.

3. “Loyal,” Chris Brown, featuring Lil Wayne and Tyga

You’d think, after all the bad press [Chris Brown](#) received for brutally assaulting old flame Rihanna, that he’d try to change public perception by offering women a bit more respect. Nope. In this [offensive little ditty](#), Brown paints women as gold diggers, ready to ditch their boyfriends for wealthier upgrades—like him. But he won’t deal with “broke b----es” because “these hoes ain’t loyal.”

4. “God Made Girls,” RaeLynn

Why were girls made? To wear pretty skirts and for guys to have a reason to wash their trucks, of course. While Maddie and Tae’s “Girl in a Country Song” poked fun at the [female stereotypes](#) in the genre, this tune by young country singer RaeLynn plays into every old-fashioned idea of femininity.

The primary reason for women to exist in RaeLynn’s world—and yes, she paints all women with one giant broad stroke—is to validate men. Someone has to make them go to church, after all. She also says girls were made because “somebody’s got to put up a fight.” Eek.

5. “Wiggle,” Jason Derulo

Jason Derulo has [one question](#): “How’d you fit all that into those jeans?” The female behind has been a hot topic in hip-hop since Sir Mix-A-Lot’s 1992 ode to big booties. The love for this particular part of a woman’s anatomy is [stronger than ever](#). Appreciation is one thing, but this tune makes it seem as if a woman’s only job is to “wiggle” that “big fat butt.”

Hey, at least Derulo offers stardom with his objectification: “If I take pictures while you do your dance, I can make you famous on Instagram.” Well, if that’s the case...

Nah, still a no.

Found in: <http://www.takepart.com/article/2014/12/31/most-sexist-songs-2014>

1) Which songs do you know?

- 2) Have you ever thought these songs were sexist? Do you agree with the text? Why?
- 3) What is the most common sexism in the songs?

- [Natalia Maderna](#), colaboradora de la asociación *Ni Una Menos*, compartió en la internet el vídeo en el que ella y su hija **denuncian la situación de la mujer al ritmo de la canción de Luis Fonsi**. Compara la letra de “Despacito” con la versión de Natalia.

“Sí, ya sé que llevas un rato mirándome
escucha lo que te canto hoy
sé que tu mirada ya estaba buscándome
esto ya está fuera de control
tu, tu machismo oprime y eso es cultural

tu machismo mata y eso es real
la justicia es cómplice te lo decimos
tu, tu violencia sube cada día más
derrotemos al sistema patriarcal
el estado es cómplice del femicidio.



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

O plurilinguismo nos componentes curriculares dos cursos de Letras da Paraíba

Solaneres Laértia Nunes Sabino Nascimento¹
Orientadora: Josilene Pinheiro-Mariz²

RESUMO

Com a incorporação da abordagem plurilíngue na Didática de Línguas, muitas pesquisas, a exemplo das desenvolvidas por Degache (2006) e Alas-Martins (2017), já acentuam a importância do plurilinguismo para a compreensão de uma língua estrangeira. Diante disso, o objetivo do presente trabalho é investigar a presença do plurilinguismo em componentes curriculares dos cursos de Letras em cursos de Letras de instituições de ensino superior do estado da Paraíba. Para isso, analisamos os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de universidades paraibanas que dispõem tanto de cursos de licenciatura em Letras língua portuguesa como em outras línguas. Nossa pesquisa, portanto, é exploratória e documental e está inserida na modalidade quantitativa, visto que interpretamos os dados de forma subjetiva. Nos baseamos em pesquisas que discutem sobre a abordagem plurilíngue no ensino básico e superior, tais como as de Alas-Martins (2014), Souza (2019), para construir o nosso trabalho, destacando a importância do plurilinguismo na formação inicial e continuada de professores. Acreditamos que a partir da identificação de disciplinas favoráveis ao plurilinguismo, podemos refletir sobre as possibilidades de inserção de políticas plurilíngues nas universidades, sobretudo nas licenciaturas.

PALAVRAS-CHAVE: Plurilinguismo; Universidades da Paraíba; Componentes Curriculares; Formação de Professores.

1 Introdução

A partir das políticas linguísticas elaboradas pelo governo e das instituições sociais e dos meios de comunicação, o Brasil é muitas vezes visto como um país monolíngue, apesar da existência de outras línguas, tais como as indígenas, as línguas de comunidades étnicas, as dos imigrantes e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), (MARTINS; SOUZA, 2018). De acordo com Brito (2011), o monolingüismo muitas vezes é incentivado a partir de mitos que foram criados na sociedade, tais como o mito da necessidade de valorização da língua materna como unificadora de uma nação ou até mesmo a ideia de que pessoas que falam muitas línguas podem ter dificuldades no desenvolvimento e até no “domínio” da língua materna.

Por isso, muitos brasileiros tendem a procurar um porquê e um para quê aprender uma língua estrangeira, principalmente quando pertencem a uma classe menos privilegiada socialmente. Na visão de muitos, aprender uma língua estrangeira é sinônimo de riqueza, de

¹ Graduada em Letras- Língua Portuguesa e Língua Francesa pela UFCG. E-mail para contato: solanereslaertia@gmail.com

² Doutora em Letras pela USP; Pós-doutorado pela Université Paris 8. E-mail para contato: jsmariz22@hotmail.com

pertencimento a uma classe alta, de intelectualidade, de turismo e viagens, de uma necessidade específica técnica ou profissional; não sendo algo fundamental para pessoas que estão distantes dessa realidade.

Com a incorporação da abordagem plurilíngue na Didática de Línguas, muitas pesquisas, a exemplo das desenvolvidas por Degache (2006) e Alas-Martins (2017), já acentuam a importância do plurilinguismo para a compreensão de uma língua estrangeira e até mesmo para um melhor conhecimento da própria língua materna. Destacamos que nesta perspectiva, o plurilinguismo não significa alcançar uma alta proficiência em várias línguas. O indivíduo pode apenas alcançar um nível básico de proficiência na competência de compreensão oral e escrita em mais de duas línguas estrangeiras que ele já está inserido nesta nomenclatura.

Apesar do aumento de pesquisas nessa área, muitos brasileiros, inseridos ou não na academia, desconhecem os benefícios do plurilinguismo, para a aprendizagem de línguas. Ainda há, no Brasil, um significativo número de profissionais do domínio das Letras que desconhece as dimensões do plurilinguismo enquanto metodologia, conforme nos aponta (MORAIS FILHO, 2020). Diante dessa problemática, este trabalho objetiva investigar a presença do plurilinguismo em componentes curriculares nos cursos de Letras da Paraíba. Esta pesquisa, portanto, é qualitativa e de natureza bibliográfica e documental, pois analisamos as pesquisas na área de Didática de Línguas, os documentos que norteiam os currículos das universidades paraibanas e interpretamos os dados de forma subjetiva.

2 A abordagem plurilíngue

O ensino de língua estrangeira passou por várias abordagens e metodologias de ensino ao longo da história, segundo Alas Martins (2017). A mais antiga é o Método Tradicional, baseado na aprendizagem da gramática e da tradução, os aprendizes elaboravam listas exaustivas de vocabulário, faziam exercícios de repetição e não havia muita interação entre o professor e o aluno. A aprendizagem de língua estrangeira era vista como uma atividade intelectual de memorização. Em seguida, vem o Método Direto muito semelhante ao tradicional, mas agora a proposta era excluir a língua materna, acrescentando imagens e gravuras para facilitar a compreensão sem recorrer à tradução. Depois o Método Áudio-Oral e Audiovisual, porém a relação professor/aprendiz ainda era semelhante àquela das metodologias anteriores, mas ao decorrer do anos tornou-se mais aberta às interações.

Surge nos anos 70 a Abordagem Comunicativa, ressaltando que além de um saber linguístico, é necessário um saber sociolinguístico, ou seja, saber como usar a língua, por essa razão, ela

deixou de ser entendida como método ou metodologia e recebeu um novo nome *approach*, do inglês, então, em voga. É a partir daí, que a noção de competência de comunicação começa a ser utilizada em didática. A gramática passa a estar a serviço da comunicação, os exercícios repetitivos foram substituídos por exercícios de comunicação real ou simulada, sendo mais interativos. A aprendizagem é centralizada no aprendiz, a atividade coletiva é valorizada, o erro é visto como processo natural da aprendizagem e o professor deixa de ocupar o papel de detentor do saber, para assumir o papel de orientador. Por fim, Alas-Martins (2017) afirma que as propostas posteriores à Abordagem Comunicativa nada mais são que evoluções e reformulações desta Abordagem.

Nesse contexto, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001) traz à tona a Abordagem Plurilíngue, em que o indivíduo é visto em seu contexto cultural, os conhecimentos das línguas-culturas que ele conhece são interligados e estão em constante interação. Sendo assim, desde 2001, o QECR defende a importância de promover o plurilinguismo para o desenvolvimento de competências linguísticas, pragmáticas e sociais. Não se trata apenas de dominar duas línguas separadamente, mas de desenvolver um repertório linguageiro, em que as competências linguísticas acharão seu espaço. De acordo com Alarcão et al (2009), esse novo objetivo mudou a Didática de Línguas, impulsionando o surgimento da Didática do Plurilinguismo. Nesta, o plurilinguismo é considerado por sua vez tanto um valor interpessoal e identitário como uma competência (as línguas podem ser dominadas em graus diversos em função das diferentes experiências de contato com elas).

Neste sentido, de acordo com Beacco (2005), para que não se confunda o termo *plurilinguismo* com poliglotismo, esse especialista em didática das línguas afirma que “poliglota seria um plurilíngue *expert*” (tradução nossa). Ser plurilíngue é sentir-se capaz de transitar entre o conhecimento de diversas línguas, sem necessariamente dominá-las em alto nível. É um conjunto de saberes, completo e único, uma competência que possibilita a utilização de várias línguas em graus de proficiências diversas em fins diversos. Assim, o sujeito plurilíngue pode utilizar as línguas que conhece apenas para a compreensão escrita, sendo facultativo o domínio da produção escrita e oral.

Com o intuito de completar o QECR, nasce em 2011 o *Quadro de Referência para as Abordagens Plurais das Línguas e das Culturas* (CARAP, tradução nossa)³. O CARAP (2015) define as Abordagens Plurais de Línguas e de Culturas como abordagens pedagógicas que preconizam o contato simultâneo com várias línguas e/ ou várias culturas, ou seja, abordagens

³ tradução nossa para Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures.

plurilíngues e interculturais. Sendo assim, o quadro apresenta a Didática Integrada de Línguas (abordagem que visa à aprendizagem de um idioma menos conhecido a partir de um idioma mais conhecido pelo aprendiz), o Despertar para as Línguas (abordagem baseada em atividades de escuta e compreensão de línguas ou dialetos para promover a diversidade linguística) e a Intercompreensão entre Línguas (abordagem baseada em atividades de compreensão de outros idiomas a partir dos idiomas que o aprendiz conhece, ocorre principalmente com línguas da mesma família linguística, o que facilita a compreensão a partir do reconhecimento de semelhanças lexicais, gramaticais e fonéticas) como abordagens plurilíngues.

3 O plurilinguismo nas universidades paraibanas : o que encontramos?

Nos últimos anos, a abordagem plurilíngue fomentou pesquisas e atividades de ensino e extensão nos cursos de Letras de algumas universidades brasileiras, tais como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A USP, por exemplo, ofertou a disciplina optativa *Intercompreensão em línguas românicas* para a graduação de Letras em 2015, além de cursos de extensão voltados à leitura instrumental em línguas românicas. Já a UFRN promoveu a disciplina de *Intercompreensão em línguas românicas* nas escolas de educação básica de Natal, gerando pesquisas extremamente relevantes para a área, tais como a de Souza (2019).

Quando olhamos especificamente para as universidades da Paraíba, percebemos que existem algumas atividades que estimulam o ensino-aprendizagem de línguas. Os cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE) e Cultura Brasileira, oferecido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para estudantes intercambistas conveniados à UFPB ou ao Programa PEC-G. Os cursos de extensão de *Intercompreensão em Línguas Românicas* e *Introdução às Metodologias para o Ensino de Português como Língua Estrangeira*, oferecidos pela UFCG, através do Programa de Educação Tutorial de Letras (PET-Letras-CH/UFCG) e do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), em 2016 e 2019. Além de projetos de pesquisa, e atividades acadêmicos-culturais, desenvolvidos pelo PET e por professores da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da UFCG.

Com o intuito de analisar a presença do plurilinguismo na grade curricular dos cursos de Letras da Paraíba, selecionamos os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), para investigarmos as ementas dos componentes curriculares. A pesquisa ocorreu nos anos de 2019 e 2020; e, todos os documentos são públicos e podem ser encontrados nos sites oficiais das universidades. Além

desses documentos, também averiguamos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), para compreender quais são os princípios básicos que norteiam a formação dos universitários.

Elaboramos alguns critérios de análise para essa investigação, consideramos apenas os currículos das universidades que têm algum curso de licenciatura em língua estrangeira (LE) no programa, pois compreendemos que os cursos de LE podem oferecer um maior suporte para a promoção do plurilinguismo. Selecionamos somente os cursos presenciais de licenciatura em letras de universidades públicas e de línguas modernas orais-auditivas, tendo em vista que elas têm mais espaço no ensino básico, apesar disso observamos a presença do Latim e da Libras nos cursos de Letras, pois compreendemos que são línguas importantes para a formação de professores, sobretudo os que trabalham com a linguagem. Identificamos ao todo vinte e cinco cursos de Letras em instituições e universidades públicas da Paraíba; desses vinte e cinco cursos, dezessete se encaixaram nos nossos critérios.

Tabela 1 - Relação de universidades dos PPC analisados: critérios de inclusão

RELAÇÃO DE UNIVERSIDADES DOS PPC ANALISADOS	
UEPB - Campus I - Campina Grande.	Letras - Português (Licenciatura) Letras - Espanhol (Licenciatura) Letras - Inglês (Licenciatura)
UEPB - Campus III - Guarabira.	Letras - Português (Licenciatura) Letras - Inglês (Licenciatura)
UEPB - Campus VI - Monteiro.	Letras - Português (Licenciatura) Letras - Espanhol (Licenciatura)
UFPB - Campus - João Pessoa.	Letras - Língua Espanhola (Licenciatura) Letras - Língua Francesa (Licenciatura) Letras - Língua Inglesa (Licenciatura) Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura)
UFCG - Campus - Campina Grande.	Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura) Letras - Língua Inglesa (Licenciatura) Letras - Língua Espanhola (Licenciatura) Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa (Licenciatura)
UFCG - Campus - Cajazeiras.	Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura) Letras - Língua Inglesa (Licenciatura)

Fonte: Tabela elaborada por Solaneres Laértia N. S. Nascimento para esta pesquisa

A partir da verificação dos documentos curriculares, elaboramos um *continuum* que demonstra quais são as disciplinas que, em suas ementas, dão abertura ao contato com uma ou mais de uma língua estrangeira. Outras disciplinas presentes no nosso *continuum* não explicitam diretamente o trabalho com línguas estrangeiras em suas ementas, mas foram selecionadas porque acreditamos que elas dão abertura para esse trabalho, a depender da didática do professor. Portanto, acreditamos que todas elas podem favorecer, de alguma forma o plurilinguismo, pois o contato mínimo com uma língua estrangeira pode ser a porta aberta para estimular o conhecimento de outras línguas.

Destacamos que, as disciplinas que explicitam em suas ementas o trabalho com mais de uma língua estrangeira são : *Tópicos Especiais em Literatura (TEL) - (Intercompreensão)*, encontrada nos cursos de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa e Letras - Língua Portuguesa da UFCG, do campus sede (CG) e *Literaturas das micro nações espanholas*, que se propõe a trabalhar com o catalão, o galego, entre outras línguas, encontrada no curso de licenciatura em Letras Espanhol da UEPB, também do campus sede (CG).

A maioria das disciplinas plurilingues selecionadas são optativas, com exceção da disciplina *Língua Inglesa Instrumental* e *Filologia Românica* (respectivamente obrigatória e complementar apenas na UFCG - campus - Cajazeiras e Campina Grande). E a única que se propõe a trabalhar o plurilinguismo enquanto abordagem didática é a *TEL (Intercompreensão)*. Sendo assim, percebe-se que as línguas estrangeiras não são vistas, pelos construtores dos PPC, que são especialistas em línguas, como algo importante para a formação de profissionais de Letras.

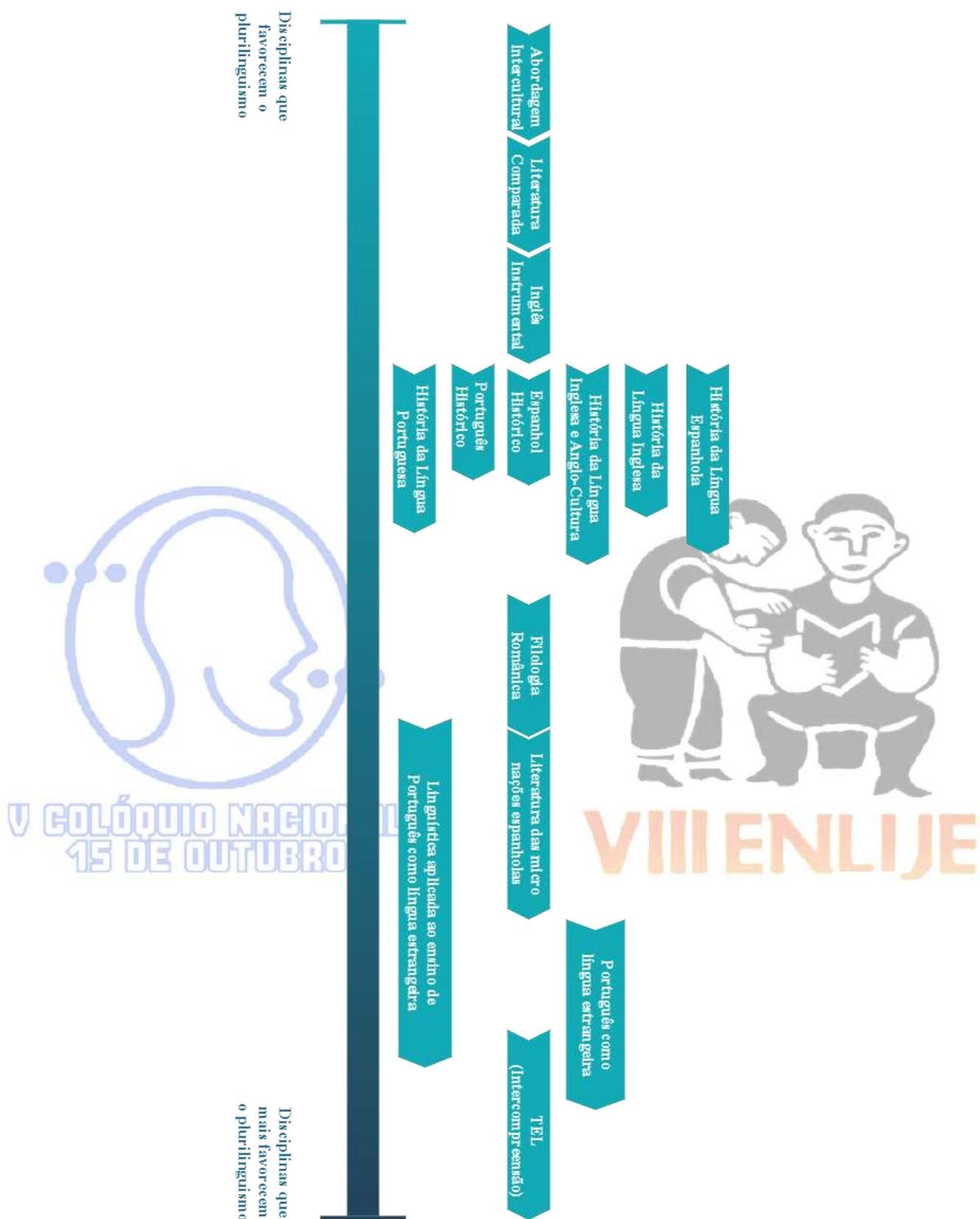
Na sequência, apresentamos todas as disciplinas que, sob a nossa ótica, podem ser essa porta aberta para novos horizontes linguístico-culturais.

Destacamos ainda, que encontramos em alguns PPP de universidades selecionadas, objetivos que destacam a importância de saber trabalhar com a interculturalidade e a interdisciplinaridade em sala de aula e a capacidade de identificar problemas educacionais por meio de ações crítico-investigativas, sugerindo possíveis caminhos para minimizar as dificuldades encontradas.

Observamos também que a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação)⁴ sugere que o professor deve desenvolver nos estudantes, competências éticas, humanas, respeito à diversidade de indivíduos, grupos sociais, identidades

⁴ disponível em :<http://portal.mec.gov.br>

Figura 1: Continuum com disciplinas que favorecem o plurilinguismo.



Fonte: Figura elaborada por Solaneres Laértia N. S. Nascimento para esta pesquisa

e culturas. Além disso, o professor deve incentivar o aluno ao autocuidado, para que ele possa reconhecer as suas emoções e dos outros com autocrítica, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. Para isso, o professor em formação inicial deve ser flexível e aberto a diferentes opiniões, concepções pedagógicas e ao uso de tecnologias disponíveis. No entanto, o plurilinguismo ainda não é tão presente na grade curricular das universidades paraibanas.

Considerações finais

Embora pesquisas sobre plurilinguismo tenham aumentado nesses últimos anos, percebemos que ainda há um desconhecimento sobre os benefícios do plurilinguismo pelos brasileiros, principalmente pela comunidade educativa e acadêmica (MORAIS FILHO, 2020). Ainda não vislumbramos uma variedade de línguas estrangeiras nas universidades públicas paraibanas.

Observamos que as universidades destacam a importância da interculturalidade na formação universitária, porém não priorizam atividades plurilíngues. Acreditamos que pode haver um desconhecimento sobre a abordagem plurilíngue e sobre a importância de estimular o plurilinguismo tanto no ensino superior como no ensino básico, já que os professores de letras atuarão diretamente na educação básica e precisam de uma formação que lhes forneça algum suporte mínimo para exercitar ao menos a compreensão leitora em línguas estrangeiras.

Tendo em vista, as diferenças que encontramos nos PPC, percebemos que os cursos de Letras são elaborados de uma forma mais compartimentada, a visão compartimentada de que, por exemplo, cada curso deve focar somente na sua língua alvo, pode ser uma barreira para o desenvolvimento de atividades plurilíngues nos cursos de Letras. É preciso estimular um pensamento mais coletivo e plural nos professores universitários e os em formação iniciada, a fim de abrir portas para atividades com outras línguas, que não seja a sua língua alvo de trabalho.

Ser professor de língua vai muito além de conhecer bem a língua alvo, existem competências socioemocionais e profissionais que precisam ser desenvolvidas e que estão ligadas a sua prática pedagógica e às necessidades de um mundo globalizado. Por isso, compreendemos que o plurilinguismo pode ser relevante tanto para o ensino-aprendizado de línguas como para a formação humana e profissional de professores e alunos.

Referências

ALARCÃO, I; ANDRADE,A; ARAÚJO E SÁ; MELO-PFEIFER. *De la Didactique de la langue à la didactique des langues : observation d'un parcours épistémologique*. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rdlc/1997>. Acesso em 29 jun 2019.

ALAS-MARTINS, S. Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias. Universidade Autônoma de Barcelona: *Revista Internacional d'Humanitats*.n°42, set-dez, 2017. p.75-88.

ALAS-MARTINS, S. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. Universidade Federal do Pará: *MOARA , Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras* . n°42, jul-dez, 2014 p.118-125.

BEACCO, J.C. *Langues et Répertoire des Langues: Le Plurilinguisme comme manière d'être en Europe*. Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Conseil d'Europe, 2005.

BRITO, K. *Influências interlinguísticas na mente multilíngue: perspectivas psicolinguísticas e (psico) tipológicas*. 2011. 289 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: Aprendizagem, ensino, avaliação. Conselho da Europa. Lisboa : Edições Asa, 2001.

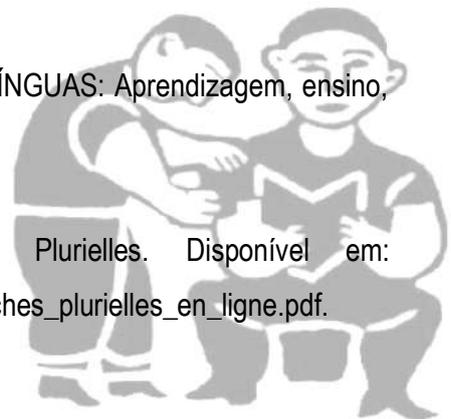
CARAP. Cadre de Référence pour les Approches Plurielles. Disponível em: http://parents.ecml.at/Portals/53/Documents/regards_les_approches_plurielles_en_ligne.pdf. Acesso em 06 julho 2019.

DEGACHE, C. *Didactique du plurilinguisme: Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues* . Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02122652/document>. Acesso em 29 jun 2019.

MARTINS, L. S. A; SOUZA, C. C. *Preconceito Linguístico : Monolinguismo e Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Disponível em: <http://www.interletras.com.br/conteudo/artigos/6.pdf>. Acesso 26 nov 2020.

MORAIS FILHO, E. P. Línguas, Literatura e Intercompreensão: Estudo sobre as Representações de Professores. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

SOUZA, R. *Escola Plurilíngue: Efeitos da Intercompreensão na Aprendizagem de Língua Portuguesa*. Curitiba : Appris, 2019.



V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



Simpósio 33:

ARTIVISMO, LITERATURA & ANCESTRALIDADE: DIÁLOGOS INTERARTÍSTICOS SOBRE IGUALDADE RACIAL



Olhares acerca da vida: religião e ancestralidade em contos de Conceição Evaristo

Maria Ismênia Lima¹
Mariclene Lima da Silva²

RESUMO

Conceição Evaristo é um dos grandes nomes da literatura brasileira contemporânea, e, por meio de uma escrita autêntica e engajada, revela em suas obras a presença de diversos personagens, com ênfase no protagonismo negro, sua história e cultura, estas negligenciadas tanto em um viés literário quanto social. Ademais, suas narrativas evidenciam também temas como a memória, as crenças ancestrais em correlação com as religiões de matrizes africanas, além do sincretismo. A partir disso, objetivamos, com este artigo, discutir as relações tecidas entre a religiosidade e a ancestralidade nos contos Olhos d'água e A moça de vestido amarelo, pertencentes às antologias "Olhos d'água" (2016) e "Histórias de leves enganões e parecenças" (2017), respectivamente. A priori, propomos algumas considerações sobre a produção literária de Conceição Evaristo, frisando as principais características de sua escrita - "escrevivência" -, situando-a como representante da literatura afro-brasileira. Posteriormente, discutimos a relação dialógica entre literatura e religião, destacando a ficção enquanto reveladora de experiências humanas, dentre elas, a religiosidade e/ou ritos. Entre nossos referenciais teóricos estão Evaristo (1996), Duarte (2008), Proença Filho (2004), Magalhães (2008, 2015), Berger (1985), Nora (1993), entre outros. Destarte, constatamos no *corpus* a presença da cultura negra em um olhar valorativo, enfatizando as simbologias e tradições voltadas à ancestralidade e raízes africanas. Nas narrativas percebemos ainda elementos representativos das experiências humanas frente ao mundo e ao sagrado. Assim, a ancestralidade surge enquanto temática em ambas as tramas, delineando subjetividades de sujeitos que buscam perpetuar crenças e culturas, enquanto formas de resistência.

PALAVRAS-CHAVE: Ancestralidade; Religiosidade; Narrativas; Conceição Evaristo.

1 Introdução

No presente artigo, objetivamos explorar a questão da religiosidade e da ancestralidade nos contos Olhos d'água e A moça de vestido amarelo, pertencentes às antologias *Olhos d'água* (2016) e *Histórias de leves enganões e parecenças* (2017), da escritora mineira Conceição Evaristo. Ela é um dos grandes nomes da literatura brasileira contemporânea, e, através de uma escrita contundente e clara, consegue revelar as diversas vozes de personagens representativos da sociedade e que sempre estiveram à margem, longe de um centro onde pudessem se mostrar e ter voz. Um exemplo disso é a população negra brasileira, descendente dos povos africanos que vieram para o Brasil no período colonial. Em seus romances, contos e poemas, Conceição busca evidenciar o cotidiano e os desafios que os negros vivenciam nos dias atuais, com ênfase principalmente em personagens femininas. É através de um projeto de escrita denominado "escrevivência" - termo criado por Evaristo -, que irá desenhar toda a sua literatura.

¹ Mestranda em Literatura e Interculturalidade/PPGLI/UEPB.

² Graduada em Letras – Português - Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

Isso posto, podemos notar em seus contos que, dentre tantas temáticas evidenciadas, está a questão da religiosidade e da ancestralidade, principalmente no que diz respeito à junção entre elementos da fé cristã, mais precisamente no âmbito do catolicismo, com toda uma conjuntura simbólica advinda de religiões de matriz africana. Esses aspectos demonstram uma forma de resistência com relação aos saberes e experiências acerca da vida e do mundo por parte dos sujeitos, desvelando que há uma multiplicidade de olhares e de significações com relação ao divino, ao sagrado, e que o ser humano consegue ressignificar as suas crenças, apesar de tudo. É uma luta, é resistência.

Em meio a essa reflexão, percebemos o entrelaçamento entre literatura e religião, algo que já ocorre há muito tempo e que ainda está bastante presente na literatura produzida atualmente. Nesse sentido, à guisa de aprofundamento, tecemos uma discussão com relação ao diálogo entre literatura e religião, pontuando também a questão da ancestralidade e religiosidade reveladas nas produções literárias, inclusive em Conceição Evaristo, por meio da análise dos contos elencados.

Destarte, há, ainda, uma explanação em relação à produção literária de Conceição Evaristo, frisando as principais características de sua escrita, bem como situando-a como uma escritora da literatura afro-brasileira.

2 A literatura “escrevivência” de Conceição Evaristo: algumas nuances

Conceição Evaristo é, hodiernamente, um dos principais nomes da chamada literatura afro-brasileira, e suas obras têm sido nos últimos anos bastante estudadas pelas instituições acadêmicas e de pesquisa, uma vez que apresenta toda uma riqueza estética e poética. Além disso, por meio de suas obras promove a valorização da população negra, de sua história dentro da conjuntura social brasileira, suas crenças, subjetividades e olhares para o mundo, assim como destaca os desafios que ainda hoje os negros vivenciam por conta de preconceitos e estereótipos compartilhados ao longo de nossa história enquanto nação.

No entanto, mesmo que apresente em algumas de suas narrativas personagens masculinos, o protagonismo maior no conjunto de sua produção é dado às mulheres. Aliada a isso, a ancestralidade e a memória também se fazem presentes, marcando uma literatura que chegou para fazer história: “A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.” (EVARISTO, 2007, p. 21).

A trajetória de Conceição Evaristo no mundo da literatura tem início nos anos 90, quando passou a publicar os seus poemas e contos na série *Cadernos Negros*, organizado e editado pelo Grupo Quilombhoje de São Paulo. Em 2003, vem a público o romance *Ponciá Vicêncio*, por meio da editora Mazza, de Belo Horizonte. Esse romance é bem acolhido pelo público e pela crítica. Em 2006, é a vez de *Becos da memória*, segundo romance da autora a ser publicado. No ano de 2008, é o momento da poesia de Conceição Evaristo adquirir maior visibilidade, porque até então estava restrita a antologias e à série *Cadernos Negros*; assim, é com a publicação de *Poemas de recordação e outros movimentos*, que isso acontece.

Nos últimos anos, Conceição Evaristo publicou *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), *Olhos D'água* (2014) e *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016), este último, formado por contos e uma novela. Dessas três obras, o maior destaque recebeu a coletânea *Olhos D'água*, por ter sido finalista do prêmio Jabuti em 2015, na categoria Contos e Crônicas. Nessa obra, Conceição reúne 15 contos curtos, carregados de poeticidade, mas também de violência, do trágico manifesto nas muitas vidas ali retratadas, em sua grande maioria de mulheres. Ao escrever o prefácio da obra, Heloisa Toller Gomes destaca que:

No livro estão presentes mães, muitas mães. E também filhas, avós, amantes, homens e mulheres – todos evocados em seus vínculos e dilemas sociais, sexuais, existenciais, numa pluralidade e vulnerabilidade que constituem a humana condição. Sem quaisquer idealizações, são aqui recriadas com firmeza e talento as duras condições enfrentadas pela comunidade afro-brasileira. (EVARISTO, 2016, p. 10)

Nessa mesma direção, Eduardo de Assis Duarte e Elisângela Lopes Fialho destacam no artigo intitulado *Conceição Evaristo: literatura e identidade*³, que nos contos de Evaristo

Barracos e calçadas, bordéis e delegacias compõem o território urbano em que se defrontam os excluídos de todos os matizes e gradações, mas deixando nítida na mente do leitor qual a cor da pobreza brasileira. No entanto, a autora escapa das soluções fáceis, não glamouriza o morro, nem investe no realismo brutal que termina transformando a violência em mercadoria. Seus contos aliam a denúncia social a um lirismo trágico, que remete ao mundo íntimo dos humilhados e ofendidos, tomados como seres sensíveis, marcados não

³ Artigo publicado no Portal Literafro: o portal da literatura afro-brasileira. Disponível em <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/29-critica-de-autores-feminios/199-conceicao-evaristo-literatura-e-identidade-critica>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

apenas pelos traumas da vida lúmpem, mas também por desejos, sonhos, lembranças.

É, pois, com a utilização de uma linguagem límpida e envolvente, mas ao mesmo tempo rígida e crua que Conceição Evaristo tece muitas personagens nessa e em suas outras obras, objetivando retratar e denunciar situações, mas também apontar novos caminhos para essas vidas que são constantemente envolvidas por sua dura realidade. Além disso, um dos recursos bastante utilizados pela autora é o papel da memória e do retorno à questão da ancestralidade, uma vez que um dos objetivos de sua escrita é valorizar as tradições, as raízes e a história cultural dos povos negros vindos do continente africano.

O trabalho com a linguagem e os caminhos trilhados pela literatura evaristiana evidenciam seu pertencimento à literatura afro-brasileira e a insere como uma importante representante na luta pela divulgação de uma literatura que valoriza a negritude, trazendo o olhar dos próprios sujeitos, não um olhar distanciado sobre eles. Isso já foi frisado por Domício Proença Filho, no artigo *A trajetória do negro na literatura brasileira* (2004), no qual apresenta estas duas realidades em relação à representação do negro ao longo da história da formação literária nacional: a condição negra como objeto, sob uma visão distanciada, e o negro como sujeito, numa atitude compromissada. No primeiro caso, os discursos estão mesclados por visões distorcidas, preconceituosas, há um discurso marginalizador acerca do sujeito negro, já no segundo momento, há um novo discurso sendo colocado, permeado de ressignificações, no qual o negro assume o centro da narrativa.

Em seu artigo *Literatura afro-brasileira: um conceito em construção* (2008), Eduardo de Assis Duarte faz dois questionamentos em relação a essa literatura: “o que torna a escrita afro-brasileira distinta do conjunto das letras nacionais? Que elementos diferenciam e conferem especificidade à produção literária dos brasileiros descendentes de africanos?” (DUARTE, 2008, p. 12). No intuito de responder a essas questões, o crítico propõe cinco critérios que permitem identificar o pertencimento ou não de determinadas obras a essa literatura, que são: a temática, a autoria, o ponto de vista, a linguagem e o público leitor. Antes, porém, de discorrermos acerca de cada um deles, cabe destacarmos que nenhum desses pontos isoladamente é capaz de propiciar a classificação de Literatura afro-brasileira, mas sim a interação entre eles. Sozinhos, são insuficientes (DUARTE, 2008).

O primeiro critério diz respeito à temática, em que o negro é o principal tema dessa literatura e deve ser visto numa dimensão que vá além do plano do indivíduo, isto é, como

“universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatura” (IANNI, 1988, p.54). A autoria é o segundo ponto a ser destacado: quem escreve é um escritor afro-descendente, no entanto, isso não basta, e aqui surge o ponto de vista, o terceiro critério. Significa dizer, pois, que na escrita é necessário haver uma perspectiva voltada para a identificação com a história, cultura e tudo o que engloba a existência da população negra, de modo que com isso será possível superar os discursos eurocêntricos que foram impostos como única via de expressão, além de ser elo para a configuração da afrodescendência na literatura brasileira (DUARTE, 2008).

Isso pode ser visualizado dentro do espaço literário da escrita de Conceição Evaristo, a qual revela em sua escrita, seja na poesia, na contística ou mesmo nos romances, um comprometimento, uma visão de mundo diferenciada e autêntica ao relatar saberes, vivências do que é ser mulher negra, cidadã negra em uma sociedade que ainda exclui, segrega. A sua “escrevivência” é assim entendida como um comprometimento que se perfaz na escrita, na qual Conceição faz poesia e narrativas, ações que estão mescladas com as experiências de um eu que se mostra também nas malhas do texto. Há, pois, uma interação entre o ficcional e o mundo real de um sujeito que escreve, é a literatura que se inicia com a vida.

Essa questão pode ser percebida no excerto exposto a seguir, retirado de *Histórias de leves enganos e parecenças* (2017), no qual a autora afirma a relação de sua literatura com as experiências da vida:

Sei que a vida não pode ser vista só a o olho nu. De muitas histórias já sei, pois vieram das entranhas do meu povo. O que está guardado na minha gente, em mim dorme um leve sono. [...] Outro dia me indagaram sobre a verdade das histórias que registro. Digo isso apenas: escrevo o que a vida me fala, o que capto de muitas vivências. Escrevivências. Ah, digo mais. Cada qual crê em seus próprios mistérios. Cuidado tenho. Sei que a vida está para além do que pode ser visto, dito ou escrito. (EVARISTO, 2017, p.17)

Nesse sentido, podemos verificar que, aliado ao ponto de vista está também a linguagem, quarto critério a ser evidenciado, o qual se fundamenta em uma discursividade específica, marcada pela expressão de ritmos, entonações, opções vocabulares e mesmo uma semântica própria, com ênfase em um trabalho de resignificação (DUARTE, 2008).

Esses aspectos podem ser notados na obra de Evaristo com relação, por exemplo, aos nomes das personagens, os quais carregam uma carga semântica que vai além de uma simples nomenclatura e, para exemplificar, podemos citar a personagem Ponciá Vicêncio, que tem no seu

sobrenome a ligação com o tempo do Brasil-Colônia, uma vez que “Vicêncio” é o mesmo sobrenome do senhor de engenho “dono” de seus bisavós e avós. A adoção forçada do sobrenome deste promoveu o apagamento de uma individualidade e, ao mesmo tempo ficou como marca do tempo da escravidão vivenciada por seus antepassados.

Como veremos no decorrer da discussão, a autora procura remontar em alguns de seus textos elos com o continente africano, como forma de valorização das raízes ancestrais. Para isso, faz referência a palavras oriundas das religiões de matriz africana, como o Candomblé e a cultura de povos como os lorubás. Trazer esses elementos para os textos proporcionam originalidade e permite que os leitores conheçam realidades múltiplas e diversificadas.

Concluindo a explanação acerca dos cinco critérios essenciais para classificar uma escrita pertencente à literatura afro-brasileira, Duarte (2008) menciona o público leitor, elemento imprescindível nessa literatura que se quer difundir cada vez mais e isso implica oferecer um discurso de valorização das identidades, da diversidade cultural, étnica; um discurso que combata os estereótipos e o preconceito e que dialogue com o horizonte de expectativas dos leitores.

Destarte, faz-se necessário compreendermos a relação entre a literatura e a religião e qual sua importância no processo de (re) criação das vivências humanas abordadas na ficção.

3 Literatura e religião: diálogos possíveis

Para início de conversa, é necessário que entendamos que a literatura se trata de uma forma de arte produzida por meio das palavras, as quais possibilitam a (re)criação de realidades no âmbito ficcional. Estas possibilidades podem, por vezes, dialogar com a construção do homem enquanto cidadão, fazendo com que compreenda a si e as diversas dinâmicas sociais do mundo, o que, nas palavras de Todorov (2010), significa dizer que a realidade almejada pela literatura compreende a experiência humana.

Nessa perspectiva, a literatura, enquanto uma manifestação artística, objetiva recriar a realidade embasada na perspectiva de mundo de um determinado autor, em que será possível encontrarmos sentimentos, posicionamentos sociais e técnicas narrativas. Dessa forma, é possível nos depararmos com nossas diversas versões demonstrando o que somos ou o que possivelmente poderíamos ser. Conforme verificamos no excerto abaixo:

A literatura é a única possibilidade que o mundo tem de olhar para si. Na forma da literatura o ser humano e a sociedade humana se colocaram um olhar com o qual eles mesmos se observam e respondem à pergunta pela razão da existência da vida humana no mundo, e isto de forma monumental, repleto de sentido e de atribuição de significados. (ASSMANN, 2005, p. 12 *apud* MAGALHÃES, 2008, p. 20)

Isso exposto, podemos evidenciar a importância da literatura enquanto contribuinte para a formação humana e social, por meio de experiências diversas, reveladas através de “mundos alternativos em mídia da ficção” (ASSMANN, 2005, p. 12 *apud* MAGALHÃES, 2008, p. 20). Vivenciar a literatura é estar em contato com esses mundos, o que permite ir além de si e encontrar-se com o outro, e este, por sua vez pode ser o novo, o desconhecido, o diferente. Nesse sentido, a experiência humana é ressignificada, assume outras profundidades e é perpetuada ao longo do tempo, demonstrando a busca que o ser humano tem em procurar respostas para o que ele é, e o seu papel na existência.

Essa mesma perspectiva pode ser notória quando nos voltamos para a religião, para os textos “sagrados” e as diversas manifestações simbólicas envolvidas na relação homem e divino. Assim como a literatura retrata a experiência humana no mundo, a religião também tem este objetivo, porque surge do instante em que o homem se vê sozinho, em um universo repleto de outras vidas, de muitas realidades e movimentos, os quais ultrapassam o seu entendimento ou, por vezes, fazem com que ele interroge a si mesmo. Ademais, o sentimento de finitude e incompletude frente ao mundo faz com que o homem busque respostas que possibilitem a compreensão da própria existência, e nesse sentido, a trajetória humana é delineada. De acordo com Magalhães (2015),

A religião, quando nasce, é primeiramente um grito de dor primordial, é o reconhecimento de nosso ser-para-a-morte, a impossibilidade de nos realizarmos, o enfrentamento de nossa dolorosa finitude. Daí ser a religião tão antiga quanto a humanidade, por esta nascer com sua dor de ser passageira e frágil. (MAGALHÃES, 2015, p. 39)

Na condição de finitude, criamos os mitos, os símbolos, os ritos, as escrituras, os templos, as diversas manifestações de busca pelo sagrado, perfazendo um caminho em que a vida apresenta significados. Cada sociedade e cada povo dialoga a seu modo com o divino, com as diversas formas de um sagrado, o que nos leva a considerar que “A religião serve, assim, para manter a realidade daquele mundo socialmente construído no qual os homens existem nas suas vidas cotidianas” (BERGER, 1985, p. 61).

Dando continuidade a nossa explanação, é interessante evidenciarmos que a literatura e a religião tecem há muito tempo relações e imbricamentos. Ambas têm suas especificidades, mas há um lugar de intersecção entre elas. Nisto destacamos que o texto literário e o religioso podem ser mais permissivos tematicamente, uma vez que a liberdade a eles proporcionada faz com que haja um entrelaçamento de ideias que possivelmente dialogam com nossas vivências. Sendo assim, o texto literário se perfaz dentro e fora do campo da arte, bem como o texto religioso, o qual transpassa o campo ideológico em uma conversa incessante com a vida.

É notável que na literatura brasileira é muito presente a relação entre o literário e o religioso, principalmente no que tange às religiões cristãs. Estas juntamente com o Judaísmo e o Islamismo (religiões do livro) assumem lugar de destaque pelo Ocidente e por isso possuem grande interferência nestas sociedades, contribuindo para a formação de ideologias e modos de pensar. Em vista disso, as obras que fazem parte do cânone literário em sua grande maioria priorizam as temáticas, as personagens e a conjuntura simbólica que compõem as narrativas dos textos tidos como sagrados, isto é, pertencentes às religiões cristãs.

Nesse contexto, podemos entrever que as produções literárias que diferem dessa concepção foram por muito tempo colocadas à margem do cânone, como também seus autores desacreditados, tendo em vista sua produção retratar manifestações religiosas não privilegiadas. Como exemplo, temos as de matrizes africanas, as quais mostram formas diferenciadas de conceber o mundo e que sofreram por muito tempo com preconceitos e estereótipos advindos do âmbito histórico/social.

Nesse ínterim, notamos que a literatura afro-brasileira se desenvolveu em meio a uma vertente conservadora, sendo postergada à literatura de menor prestígio por apresentar uma visão que difere do cânone acerca das manifestações religiosas. Nesse sentido, temos um fazer literário que “[...] traz em seu cerne o selo da resistência, a incompreensão de seu valor estético por quem não compartilha da mesma linguagem subentendida e do não dito” (MATHIAS, 2017, p. 53).

Como afirmamos anteriormente, a escritora Conceição Evaristo enfatiza em sua produção literária variados temas, entre eles está a ancestralidade, voltada para as religiões afro-brasileiras de matrizes africanas. Em seus textos há a presença de elementos representativos dessas religiões, como é o caso dos orixás; em que há um maior enfoque no que concerne ao Candomblé. Ela apresenta a questão da ancestralidade juntamente com o sincretismo religioso, dando destaque para o diálogo de tradições religiosas distintas.

Diante do exposto, notamos a influência de sua “escrevivência”, pois

Os autores de literatura afro-brasileira relatam a junção das vivências do mundo contemporâneo com uma memória conscientemente dupla. Dupla porque recorda os sofrimentos do sistema escravocrata a que os negros foram submetidos, mas também recupera um passado antes da escravidão, a ancestralidade africana. Nesse sentido, a voz consciente da escrivência de Conceição Evaristo se faz exemplar dessa literatura. (BALDO, 2017, p. 90)

Outrossim, há a formação de uma cosmogonia, que resgata elementos de uma África mítica, como a África-mãe das mulheres, dos homens e também os orixás. Diante disso, há o surgimento de uma nova ordem simbólica, resultando na valorização do negro e de sua cor, estabelecendo, assim, um desligamento de crenças/conceitos até então estereotipados em relação à origem, cultura e religião dos povos vindos da África. Isto é demonstrado em produções da Literatura brasileira, a exemplo de Rita Baiana e Nega Fulô, até publicações mais recentes, conforme podemos verificar em pesquisa realizada por Regina Dalcastagnè (2008)⁴. A série Cadernos Negros, editada pelo Quilombhoje é um grande exemplo de uma produção literária que valoriza a escrita de autores negros, bem como de suas histórias e concepções acerca da sociedade.

Tendo em vista a explanação realizada até este momento, faremos a seguir uma análise de dois contos de Conceição, intitulados Olhos d'água e A moça de vestido amarelo, procurando evidenciar a questão da religiosidade e ancestralidade configuradas nestas narrativas.

4 Religiosidade e ancestralidade nos contos “Olhos d’água” e “A moça de vestido amarelo”, de Conceição Evaristo

Como é sabido, desde a Antiguidade ocidental as sociedades usavam o conto como aporte moral de pertença social nas transmissões de conhecimentos, nos exemplos e advertências moralizantes, ao modo que também faziam as sociedades ameríndias através de seus relatos sobre seu povo, cultura, leis e, principalmente, suas origens, que eram contadas para as gerações ascendentes (SILVA, 2017). O conto tem seu nascimento na oralidade, constituindo-se em uma espécie de acervo de invenções, decorrentes das necessidades das sociedades através dos tempos, assumindo, então, o meio da escrita, o que permitiu-lhe afirmar o seu caráter literário (GOTLIB, 1990).

⁴ Pesquisa contida no artigo Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea (2008). Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/9620>> acessado em 12 de fev. 2020.

Nessa perspectiva acerca do gênero conto, destacamos a produção literária de Conceição Evaristo, a qual ressalta em suas obras diversos temas e contextos, dentre eles a ancestralidade e a religião, assim como a memória, aspectos estes que perduraram ao longo do tempo. Essas discussões podem ser evidenciadas no conto “Olhos d’água”.

Na presente narrativa, escrita em primeira pessoa, tem-se como protagonista uma mulher negra, que certa noite faz uma interrogação para si mesma acerca de sua própria mãe: “De que cor eram os olhos de minha mãe?” (EVARISTO, 2016, p. 15). Esse questionamento impulsiona a narrativa, uma vez que a personagem dá início a uma jornada de retorno às suas origens, na busca pela tão desejada resposta, entretanto, realiza antes um retorno nas lembranças que tem de seu passado, especialmente da infância, em um processo de rememoração. Quando o encontro com a mãe acontece, a protagonista finalmente resolve o dilema. Após a confirmação, a indagação agora surge por parte de sua filha acerca da cor de seus olhos: “Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?” (EVARISTO, 2016, p. 16).

Nesse conto, há a ênfase sobre a memória e, acerca disso, Pierre Nora (1993) destaca que

O que nós chamamos de memória é, de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque do material daquilo que nos é impossível lembrar, repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de nos lembrar. (NORA, 1993, p. 15)

A partir disso, verificamos que a memória quando buscada se faz atual, pois é a reconstituição do passado no presente. Assim, ela é retomada diante da necessidade de lembrarmos de algo de tempos longínquos, constituindo-se nos dias hodiernos como algo fundamental, uma vez que a partir disso retomamos nossas experiências, contribuindo dessa forma com as suas transmissões e construções de significados.

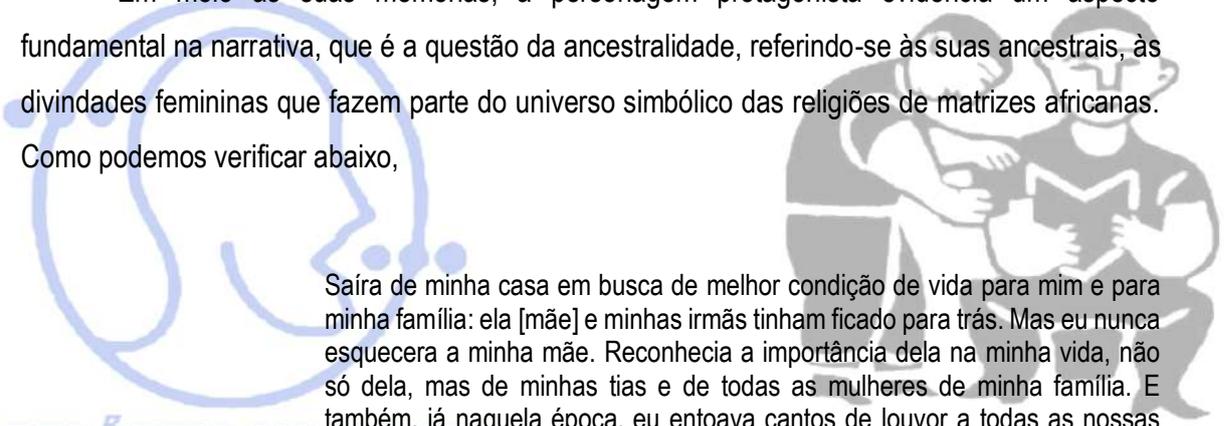
Ao longo da trama, é possível notarmos aspectos que remontam à infância da protagonista, sobre sua mãe e a vida humilde em que viviam:

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela

subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. (EVARISTO, 2016, p. 16)

Acerca disso, corroboramos com Halbwachs (2006), no sentido de que a infância é concebida como um espaço de grande significação, sendo nessa fase que as lembranças primárias são geradas, as quais “ultrapassam o testemunho individual [...], compartilhadas por um mesmo grupo da qual a personagem faz parte e cujo discurso literário de Evaristo busca dar voz a partir da auto-representação e fornecer testemunhos, transpostos por meio da ‘escrevivência’.” (SCOTTON, 2019, p. 07).

Em meio às suas memórias, a personagem protagonista evidencia um aspecto fundamental na narrativa, que é a questão da ancestralidade, referindo-se às suas ancestrais, às divindades femininas que fazem parte do universo simbólico das religiões de matrizes africanas. Como podemos verificar abaixo,



Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela [mãe] e minhas irmãs tinham ficado para trás. 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 Yabás⁵, donas de tantas sabedorias. (EVARISTO, 2016, p. 18)

Nesse recorte, a protagonista enfatiza a importância das mulheres de sua família e o elo entre elas e as suas ancestrais, as Yabás, as seis principais divindades femininas (orixás) responsáveis pelo equilíbrio da terra e da vida. Elas fazem parte das religiões de matriz africana, a exemplo do candomblé. Dessa forma, o conto de Evaristo traz em seu enredo uma simbologia dessas matrizes, preservando e valorizando a identidade dos afrodescendentes, em uma rememoração ao continente africano. Nessa prerrogativa, podemos afirmar que

⁵ As Yabás correspondem às seguintes divindades femininas: Yemanjá, Oxum, Yansã, Obá, Nanã e Ewá. Disponível em: <<http://www.axeileoba.com.br/index.php/2015/07/24/yabas-as-orixas-femininas/>> . Acesso em 14 de fevereiro de 2020.

De acordo com Gomes (2002) e Prandi (2001), a reconstituição mais bem-acabada da população negra preservada até os dias de hoje são as religiões afrobrasileiras, especialmente o candomblé. Por meio delas conservou-se aspectos hoje possíveis para se falar de identidade negra não só aos negros e negras pertencentes às religiões de matriz afro, mas valores que podem ser perpassados de gerações a gerações, tal como o resgate mítico africano. (SCOTTON, 2019, p. 07)

Isso pode ser percebido na narrativa em voga, tendo em vista que a protagonista evoca os orixás na busca por respostas ao seu questionamento (De que cor eram os olhos de minha mãe?), e ao se deparar com lembranças de sua genitora, as quais responderiam essa questão, faz referência à imagem de Oxum: “A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d’água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície.” (EVARISTO, 2016, p. 19). Dentro do panteão iorubá, Oxum é a deusa das águas doces (MORAIS, 2006), ligada à maternidade, à feminilidade e à beleza. No conto, a sua presença simboliza o elo entre a personagem e a mãe, bem como a continuidade da ancestralidade através de sua filha, ao reconhecer nos olhos da mãe as águas de Oxum. (SCOTTON, 2019, p. 7). A religiosidade também se faz presente na menção à Santa Bárbara, figura pertencente ao catolicismo, evidenciando o culto a divindades de tradições religiosas distintas, o que mostra a pluralidade religiosa existente em nosso país. Dentro do contexto das divindades africanas, Santa Bárbara é a sincretização da orixá Iansã.

Como as obras evaristianas trazem no seu acervo uma gama de características que retomam aspectos como a religiosidade, a ancestralidade, entre outros, podemos perceber essas questões também no conto *A moça de vestido amarelo*, pertencente à antologia *Histórias de leves enganos e parecenças* (2017). Nesta narrativa, o enredo tematiza a história de Dóris da Conceição Aparecida, que desde bebê mostrava um comportamento que deixava os seus familiares intrigados: o apego pela cor amarela.

Certo dia, Dóris teve um sonho com uma moça de vestido dessa mesma cor, a qual foi interpretada por sua família como uma amiga imaginária da menina, entretanto, sua avó tinha uma opinião contrária acerca disso. Este sonho aconteceu na manhã em que a protagonista iria participar de sua primeira comunhão. No momento da ritualística, ocorre algo sobrenatural: uma luz amarela irradia sobre a garota e ela canta e dança alegremente no templo e só depois compreende-se o motivo de toda essa felicidade.

É perceptível no conto a presença do imprevisível, do estranho, concebido como realismo animista (termo cunhado por Pepetela), o qual redimensiona a constituição literária, apontando

para o que foge a “ordem natural das coisas”, o que, segundo Sousa (2018)⁶, “conduz a um pensamento animista, caracterizado não meramente por uma “representação”, mas como forma de “apreensão do mundo” (SOYINKA, 1976 apud SOUSA, 2018). Esse realismo animista ocorre em determinados momentos da narrativa, como no seguinte trecho:

Na hora da comunhão, o rosto de Dóris se iluminou. Uma intensa luz amarela brilhava sobre ela. E a menina se revestiu de tamanha graça, que a Senhora lá do altar sorriu. Uma paz, nunca sentida, inundou a igreja inteira. Ruidos de água desenhavam rios caudalosos e mansos a correr pelo corredor central do templo.” (EVARISTO, 2017, p. 24)

Ademais, outro elemento a ser destacado no conto é a religiosidade, verificada através da ênfase sobre o catolicismo, ao citar um de seus rituais – a Primeira Comunhão – a ser vivenciado pela personagem Dóris. Nesse sentido, esse rito pode ser simbolizado enquanto compartilhamento de uma crença e deverá dar-se perante a comunidade, a coletividade. No momento dessa liturgia, a personagem se perfaz em outra manifestação religiosa, a qual podemos perceber no trecho abaixo

E a menina em vez de rezar a Ave-Maria, oração ensaiada por tanto tempo, cantou e dançou como se tocasse suavemente as águas serenas de um rio. Alguns entenderam a nova celebração que ali acontecera. A avó de Dóris sorria feliz. Dóris da Conceição Aparecida, cantou para nossa outra Mãe, para a nossa outra Senhora. (EVARISTO, 2017, p. 24-25)

Na análise desse excerto, é evidente o trabalho de valorização que Conceição Evaristo empreende em relação às religiões afro-brasileiras, pois a compreensão da celebração realizada pela garota no conto é uma maneira de centralizar manifestações que sempre foram vítimas de estereótipos e preconceitos ao longo de nossa História. Há também a ênfase acerca do sincretismo religioso, resultante das proibições direcionadas a essas religiões durante o período escravocrata e em outros momentos da trajetória histórica e social brasileira. Assim, houve a mistura entre elementos do catolicismo com elementos das religiões de matrizes africanas, como forma de sobrevivência das crenças e raízes ancestrais.

Nessa perspectiva, Evaristo (1996) observa que

⁶ Acesso em 15 de fev. de 2020. Disponível em <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/ficcao/69-conceicao-evaristo-historias-de-leves-enganos-e-parecenca>>

[...] as heranças africanas se acham presentes, tanto na fé celebrativa de uma teogonia e de uma cosmogonia negro-africanas, como candomblé e também nas formas religiosas travestidas de um sincretismo religioso, como Umbanda. Nessa última, as divindades africanas, aparentemente encobertas pelas imagens cristãs, se atualizam como memórias não apagadas de uma fé ancestral. E mesmo no catolicismo, percebe-se que mitos cristãos como Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia [...], foram apropriados pelos africanos escravizados e seus descendentes, tornando-se cúmplices e protetores do povo negro. (EVARISTO, 1996, p. 133)

Tendo em vista essa observação, no seguinte excerto percebemos a busca por respostas que solucionassem o sonho de Dóris:

A moça de vestido amarelo poderia ser a Nossa Senhora dos Católicos, que viera em vigília cuidar do sono e dos sonhos da menina, pois no dia seguinte ela iria receber a comunhão pela primeira vez. O sonho indicava o fervor da menina diante da fé católica. A moça que enfeitava o sonho da menina só podia ser a Santa em suas diversas aparições de ajuda e milagres [...] Mas, entretanto, um detalhe não se ajustava bem. Por que a mudança da cor do manto da santa? Azul e branco eram as cores preferidas da Santa católica... Pelo que se sabe a Senhora Católica nunca havia aparecido de amarelo. O padre, ao ser informado sobre o sonho da menina, foi lacônico e certo em direção à resposta. Com um tom de contrariedade na voz, olhou severo para a vó de Dóris, como se ela tivesse alguma culpa sobre o sonho da menina. E mordendo as palavras respondeu que deixasse estar, cada qual sonha com o que está guardado no inconsciente, nem a forma do catecismo, da pregação e nem as do castigo apagam tudo. (EVARISTO, 2017, p. 24)

As pessoas próximas à personagem não conseguiam compreender o sonho em sua totalidade, a referência que elas têm está no que conhecem acerca do catolicismo, sendo, nessa circunstância, insuficiente. É só a avó da menina que possui conhecimento mais aprofundado de suas raízes ancestrais e sabe que o sonho da neta está relacionado com a religiosidade mais profunda, advinda do continente africano em tempos longínquos. A Senhora que sempre revelou-se para Dóris é Oxum, a Rainha das águas doces.

É mister, portanto, notarmos que a “escrevivência” de Conceição Evaristo se apresenta como forma de rememoração da ancestralidade, de desconstrução de estereótipos e oportuniza conhecimentos sobre as religiões de natureza africanas. Dentre as temáticas mais abordadas em suas obras estão, como afirmamos no início das reflexões, as mulheres, o negro, a religião e a ancestralidade, sendo essas duas últimas o foco de nossa análise nos contos Olhos d’água e A moça de vestido amarelo.

Considerações finais

A literatura escrita por Conceição Evaristo está permeada por muitas temáticas, sujeitos e visões sobre o mundo. Nela é evidente a presença da cultura negra sob uma ótica que visa a sua valorização, o que ocorre por meio da ênfase nas simbologias e tradições voltadas à ancestralidade e às raízes africanas. Também é notável a abertura para muitas vozes, principalmente daqueles que sempre estiveram à margem, mas que nas narrativas e na poética têm a liberdade para falar, para o compartilhar de suas realidades, desafios e sonhos. A escrita de Conceição dá-se através da “escrevivência”, ao aliar as experiências da vida nas tessituras do literário, perfazendo histórias, memórias e vivências.

Desse modo, Conceição traz à luz os contos analisados, nos quais notamos a presença de elementos que retratam as experiências dos sujeitos frente ao mundo e ao sagrado. A ancestralidade surge enquanto temática nas duas narrativas, delineando as subjetividades de sujeitos que buscam perpetuar suas crenças e culturas enquanto formas de resistência. No conto Olhos d’água, destacamos a presença da memória enquanto elo com as raízes ancestrais, bem como com a religiosidade e suas manifestações.

Já em A moça de vestido amarelo, verificamos também a presença da religiosidade e sua relação com a ancestralidade, por meio de uma narrativa leve e marcada pelo realismo animista, o qual possibilita ao leitor uma experiência de leitura envolvente. O sincretismo religioso, pois, se faz presente, de forma a possibilitar a reflexão em relação aos processos históricos pelos quais as religiões de matrizes africanas passaram, em uma trajetória de adaptações, de apagamentos e também de sobrevivência.

Portanto, diante desses aspectos supramencionados, é cada vez mais urgente que mais vozes como a de Conceição Evaristo assumam um lugar de destaque junto ao meio literário, para que a literatura brasileira possa ser mais repleta de histórias, de questionamentos perante a sociedade e suas estruturas, bem como acolha todas as vozes e promova a liberdade e a diversidade.

Referências

BALDO, H. G. Memórias da escravidão e ancestralidade em Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo. *Litterata*. Ilhéus, vol. 7/1, jan.-jun. 2017. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/handle/11449/155569]. Acesso em 17/02/2020.

BERGER, P. *O dossel sagrado*. 1ed. São Paulo: Paulinas, 1985.

DUARTE, E. de A. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. Brasília, v. 01, n. 31, 2008. Disponível em: [<https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/issue/view/880>]. Acesso em: 20/02/2020.

EVARISTO, C. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. Rio de Janeiro. 1996. Dissertação. (Mestrado em Literatura Brasileira) PUC-Rio, Rio de Janeiro.

_____. *Olhos d'água*. 1ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

_____. *Histórias de leves enganos e parecenças*. 3ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

_____. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio. (Org.). *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. 1ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

GOTLIB, N. B. *Teoria do Conto*. 11ed. São Paulo: Ática, 2006.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

IANNI, O. Literatura e consciência. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, v. 01, n. 28, 1988. Disponível em: [<https://www.revistas.usp.br/rieb/issue/view/5561>]. Acesso em: 20/02/2020.

FERRAZ, S.; MAGALHÃES, A.; BRANDÃO, E.; TENÓRIO, W.; CONCEIÇÃO, D. (Orgs.). *Deuses em poéticas: estudos de literatura e teologia*. Belém; João Pessoa: Editora da Universidade Estadual do Pará; Editora da Universidade Estadual da Paraíba, 2008.

MAGALHÃES, A. C. M. *Religião: entre desejo, crítica e comensalidade*. 1ed. São Bernardo do Campo: Ambigrama, 2015.

MATHIAS, A. Caminho das águas: confluências entre literatura e religiões afro-brasileiras. *Revista Calundu*. Brasília, vol. 1, n.1, jan-jun 2017. Disponível em: [<https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/view/7624>]. Acesso em 18/02/2020.

MORAIS, M. R. de. *O candomblé na metrópole: A construção da identidade em dois terreiros de Belo Horizonte*. 2006. 135 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais.

NORA, P. *Entre memória e história: problemáticas de lugares*. Proj. História. São Paulo, 1993.

PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 18, n. 50, 2004. Disponível em: [<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9980>]. Acesso em: 15/02/2020

SCOTTON, R. T. Memória e religião no conto "Olhos d'água" de Conceição Evaristo. *Revista África e Africanidades*. n. 32, 2019. Disponível em: [<https://africaeaficanidades.net/edicao32.html>]. Acesso em: 17/02/2020.

SILVA, M. L. *A mulher na família patriarcal do século XIX, nos contos "Missa do Galo" e "A cartomante", de Machado de Assis*. 2017. 28 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - com habilitação em Língua Portuguesa) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

SOYINKA, Wole. *Myth, literature and the African world*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. 3 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

V COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO &
VIII ENLIJE - ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
ENSINO

Universidade Federal de Campina Grande
15, 23 e 26 de outubro e 04 e 11 de novembro de 2020



OUTROS TRABALHOS DOS SIMPÓSIOS 2, 6 E 27

V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

VIII ENLIJE

O Gênero Poema na Sala de Aula: Uma Análise das Atividades dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa e Literatura Sob a Ótica da Leitura Literária

Amanda Samila Vieira Miguel¹

Wesley Alberto Meneses Brilhante²

Layane da Silva Nunes³

Orientadora: Kelly Sheila Inocêncio Costa Aires⁴

RESUMO

Como estudamos no decorrer do curso de Letras, apesar de muitos debates sobre o assunto, a poesia ainda é um gênero literário marginalizado na sala de aula, sendo analisado através de sua forma ou estrutura, deixando de lado a contemplação do texto, ponto mais importante da prática literária. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar os procedimentos adotados pelos Livros Didáticos (LDs) de Língua Portuguesa e Literatura do 9º no Ensino Fundamental, no que diz respeito à abordagem do gênero poema na sala de aula. Este trabalho se justifica por levar em consideração a importância de se trabalhar a literatura em sua forma oral, de modo que seja possível desenvolver nos alunos, habilidades de leitura, sobretudo diante de outras pessoas. Além disso, pretende-se verificar se o texto literário está sendo usado como pretexto para atividades gramaticais. No que tange a fundamentação teórica, nos baseamos em intelectuais, que defendem a prática de leitura literária, tais como, Lajolo; Zilberman (1988); Bordini (1986); Lajolo (1993); Nascimento; Oliveira (2019) e Machado; Almeida (2008). Os procedimentos metodológicos seguiram algumas etapas, dentre elas, a realização do levantamento bibliográfico, e a partir disso, apresentamos uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com análise fundamentada nos teóricos, acima mencionados.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Poema em sala de aula; Livro didático.

1 INTRODUÇÃO

Como estudamos no decorrer do curso de Letras, a Literatura Infantojuvenil se consolidou tardiamente em solos brasileiros, porém, após o chamado “*Boom*” da Literatura na década de 70, o mercado editorial destinado a esse público cresceu progressivamente e hoje é responsável por mais da metade das publicações literárias. A poesia, que teve com precursora nessa vertente, a poetisa Cecília Meireles também se expandiu e foi produzida por grandes nomes da nossa literatura, a exemplo do poeta Manuel Bandeira, responsável pela citação a seguir:

Um dia, ao começar a escrever um livro didático sobre literatura, tive que dar uma definição de poesia e embatuei. Eu, que desde os dez anos de idade faço versos; eu, que tantas vezes sentira a poesia a passar em mim como uma corrente eléctrica e afluir aos meus olhos sob a forma de misteriosas lágrimas de alegria: não soube no momento forjar já não digo uma definição racional dessas que, segundo a regra lógica, devem convir a todo o

¹ Graduanda em Letras pelo Instituto Federal da Paraíba. E-mail para contato: amanda.samilavieira30@gmail.com

² Graduando em Letras pelo Instituto Federal da Paraíba - IFPB. E-mail para contato: wesleyalberto18@hotmail.com

³ Graduanda em Letras pelo Instituto Federal da Paraíba. E-mail para contato: lay998733@gmail.com

⁴ Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail para contato: kelly.aires@ifpb.edu.br

definido e só ao definido, mas uma definição puramente empírica, artística, literária.

Como podemos ver em seu relato, o grande poeta Manoel Bandeira teve dificuldades para definir a poesia (e aqui entendemos a poesia como um dos princípios para a construção do poema), mas logo ele, autor de diversos poemas, alguém que conviveu diariamente com o gênero, ter problema para desenvolver uma definição prática. Ou será que a poesia não precisa ser definida, será que ao invés de tentarmos apresentar significados, regras ou formas para esse texto literário, não seria melhor entender o que suas palavras tentam expressar, o que suas rimas nos fazem sentir, como o eu- lírico aparece para confessar algo, desabafar e emocionar.

É nesse sentido que essa pesquisa se desenvolve. Analisar as atividades dos livros didáticos do 9º ano do fundamental, com o intuito de verificar a abordagem do poema, pois acreditamos que tais atividades não devem se pautar em elementos extratextuais, como definição, formas ou regras. Claro que esses elementos são importantes, todavia não devem ser o centro da atividade, logo esta, deve proporcionar aos alunos momentos de reflexão, de prazer literário.

Ademais, é preciso levar em consideração que no ensino fundamental os jovens estão conhecendo o mundo e se reconhecendo nele, assim como estão se descobrindo. Dessa forma, impor a realização de atividades literárias para alunos, como pretexto para atividades gramaticais ou extratextuais é uma forma de desestimular ainda que indiretamente ao gosto pela literatura. Portanto, ao desenvolver essa pesquisa, busca-se apresentar métodos de ensino que visem o estímulo a leitura literária, em especial de poemas, fazendo isso de maneira lúdica, prazerosa e apaixonante.

Dado o exposto, nosso trabalho tem como objetivo geral: Analisar os procedimentos adotados pelos Livros Didáticos (LDs) de Língua Portuguesa e Literatura do 9º no Ensino Fundamental, no que diz respeito à abordagem do gênero poema na sala de aula. Os objetivos específicos são: Discutir sobre a importância da oralidade na sala de aula, como forma de desenvolvimento de suas habilidades de leitura; debater sobre os métodos e abordagens do ensino de literatura, em especial a poesia numa perspectiva lúdica, visando o prazer literário; e abordar questões específicas do ensino de literatura infantojuvenil, que muitas vezes passam despercebidas pelos documentos oficiais e currículos escolares. Por fim, tendo em vista que como futuros professores de Língua Portuguesa e Literatura, devemos estimular as leituras por parte dos alunos, fazendo isso de forma lúdica e prazerosa, este trabalho se justifica por levar em consideração a importância de trabalhar a literatura nesse viés, proporcionando momentos

de interação e lazer com a turma ao invés de corroborar com as abordagens tradicionais de ensino.

2 METODOLOGIA

Nesta sessão apresentamos os processos metodológicos que norteiam a pesquisa, bem como as etapas de execução. Tudo começa com levantamento bibliográfico a respeito do tema, pois como destaca Lara e Molina (2011):

O pesquisador deve iniciar sua investigação, apoiado numa fundamentação teórica geral, numa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em discussão. A maior parte do trabalho se realiza no processo de desenvolvimento do estudo. A necessidade da teoria surge em face das interrogativas que se apresentarão no decorrer do estudo.

Feitos os procedimentos teóricos, concluímos que a pesquisa é de caráter descritivo, tendo em vista que a metodologia é de cunho qualitativo. No que se refere a esse à tipo de pesquisa, a socióloga e pesquisadora Maria Cecília de Souza Minayo (2003) no diz que a pesquisa qualitativa “trabalha com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, porque essa realidade possui um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Ela ainda enfatiza “que tudo isso corresponde as relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos apenas a operações variáveis” (MINAYO, 2003).

Isso posto, seguimos a descrição das próximas etapas, que consistem na escolha dos livros didáticos do 9º ano do ensino fundamental que serão analisados. A escolha dos livros se dará de forma aleatoria, sem qualquer influência de autores ou interferência de terceiros. Cabe ressaltar ainda que, devido ao contexto de pandemia vivenciado nos últimos meses, entramos em contato com as escolas e os livros serão entregues em casa, obedecendo assim, os protocolos de segurança.

Recebidos os livros, será feita a análise das atividades sob a ótica da leitura literária, defendida por Lajolo; Zilberman (1988); Lajolo (1995); Nascimento; Oliveira (2019) e Machado; Almeida (2008). Serão apresentados os resultados da análise, juntamente com as discussões sobre a abordagem do poema nas salas de aula do ensino fundamental.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A Literatura apropriada para crianças e jovens se consolidou em meados do século XVII na Europa, porém no Brasil, a vertente dessa categoria surgiu apenas no final do século XIX, influenciada pelas fontes europeias, um processo considerado natural, em virtude da colonização. Lajolo e Zilberman (1988, p. 24), no dizem que “como sistema autônomo de textos e autores postos em circulação junto ao público, a história da literatura brasileira para a infância

só começou tardiamente, nos arredores da proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações”.

No que diz respeito a poesia (e aqui citamos a poesia contida nos poemas), para crianças e jovens, nosso objeto de estudo, sabemos que inicialmente “seguiram a orientação pedagógica de “ensinar e instruir” as crianças e os adolescentes a partir da boa conduta e de normas exemplares, conforme as regras da família burguesa, berço da infância” (SEGABINAZI, 2017, p. 78). A autora ainda ressalta que o “Brasil não foi diferente: embora se constitua em uma produção tardia, fins do século XIX, nossas poesias seguiram os passos da produção mundial da época” (SEGABINAZI, 2017, p. 78). Isso significa que apesar dos poetas escreverem para crianças, o rigor formal, bem como, a temática dos poemas estava voltada para a formação das crianças em adultos exemplares e de boa conduta. Aspecto que diminui a valor da arte, de modo que, ao utilizar da poesia para educar o público infantojuvenil, com lições de vida, perde-se os verdadeiros tons artísticos da literatura, além de causar desinteresse nos jovens leitores.

Na esteira dos escritores que voltaram suas obras ao dever-ser infantil, isto é, uma forma de instruir e educar as crianças através da leitura dos poemas, podemos destacar Olavo Bilac, autor de poemas infantis muito conhecidos da crítica de cânone literário, mas que carrega nos traços, características marcantes da pedagogia literária, como bem afirma, Coelho (1984, p. 764),

Os poemas de Bilac [...] pretendiam documentar a realidade brasileira e transmitir valores morais e cívicos que pudessem fazer das crianças, os futuros cidadãos conscientes de seus deveres e direitos. De acordo com a orientação materialista/positivista do momento, o mágico e o maravilhoso estão absolutamente ausentes dessa narrativa.

A poesia de natureza pedagógica persistiu por quase meio século, uma vez que as primeiras manifestações do gênero com linguagem diferenciada se deram apenas na segunda metade do século XX, na década de 1960, através de Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa e Vinícius de Moraes. Bordini (2003, p 262), evidencia que:

As vozes líricas de Cecília Meireles, de Henriqueta Lisboa e de Vinícius de Moraes representam então, tardiamente, na produção poética para crianças, a virada do conceito de infância modernista, mas de discurso muito pessoal, com uma experiência consolidada do verso livre, da montagem fragmentada e das sonoridades coloquiais, estes procuram o público infantil sem desvalorizá-lo nem rebaixam o nível de exigência a seus pequenos leitores.

A proposta poética dos referidos autores representara a mudança dos preceitos didáticos pedagógicos, para temas relacionados ao cotidiano das crianças e adolescentes. Os temas incluem o ambiente familiar e até a fragilidade deste público. Ademais, a musicalidade, o jogo de rimas, a combinação de versos livres e humor são traços inovadores, que deixaram os poemas

mais atrativos. Os poeta inovaram ao abordar temas como, animais, flores, natureza etc. Nesse sentido, apesar da consolidação da literatura infantil brasileira ter ocorrido tardiamente, sobretudo no que diz respeito ao poema, após o “boom” da literatura, ocorrido na década de 70, o mercado editorial de livros para crianças e jovens, conhecido atualmente como literatura infantojuvenil tem crescido muito nas últimas décadas e hoje o nosso país é um dos maiores produtores e consumidores desta categoria literária. O campo educacional ajudou nesse crescimento, porém, de acordo com estudiosos e críticos literários, o ensino de literatura ainda permanece pautado em métodos historicistas, que visam o estudo das escolas literárias em detrimento da apreciação das obras propriamente ditas, além disso, a tradição pedagógica ainda persiste na poesia, tendo em vista que os livros didáticos apresentam muitas vezes, poemas com temáticas relacionadas ao ócio, a boa conduta, vendo o jovem como aprendiz das normas sociais e deixando de lado o prazer literário.

No que tange ao componente curricular de Língua Portuguesa, A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visa “proporcionar aos estudantes 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, pela escrita e por outras linguagens”. Percebemos que apesar de falar da oralidade, a base não menciona o estudo de literatura, aspecto que acaba desmerecendo as obras literárias, ficando estas relegadas apenas ao ensino de características formais, enquanto a leitura prazerosa, crítica e lúdica é deixada de lado.

Os livros didáticos (LDs) não estão isentos dessa prática, uma vez já na década de 1990, a escritora Marisa Lajolo alertava para o tratamento dado aos poemas, após apresentar a análise de uma atividade em seu livro, *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, a escritora afirma que “o compromisso das atividades sugeridas é com elementos exteriores e secundários ao poema, pois não trabalham com estruturas internas e transformam a leitura numa atividade reprodutora e repetitiva, que em tudo homologa as funções que a escola, como instituição social, tende a cumprir” (LAJOLO, 1993). A autora ainda alerta sobre essa problemática em sua obra, quando nos que,

É de fundamental que exercícios e atividades trabalhem elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto particular e que, como uma espécie de subproduto da atividade ou do exercício, fique inspiração e caminho para o inter-relacionamento daquele texto com todos os outros conhecidos daquele leitor e [...] a intuição da quase infinita interpretabilidade da linguagem de que os textos são constituídos. É exatamente no exercício dessa interpretabilidade que cada leitor, assenhorando-se do texto, torna-se sujeito de sua leitura. (LAJOLO, 1993, p. 51).

Anos depois Nascimento; Oliveira (2019), pontuam que as atividades literárias apresentadas nos livros didáticos do ensino fundamental, e em especial os poemas “apresentam certa variação de sentidos, sugerindo, ainda hoje, ameaça aos alunos através de exercícios incoerentes propostos pela escola”. Para as autoras, “o prazer trazido pela leitura de poemas é deixado de lado, dando lugar a elementos exteriores e acessórios, isto é, a leitura que deveria ser uma atividade centrada no significado mais amplo do texto, torna-se reprodutora e repetitiva”. (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2019). Prática que contribui para o desinteresse dos jovens pela literatura, tendo em vista que as atividades com capacidades para entreter, divertir e sobretudo estimular o gosto pela leitura, no dizer das estudiosas supracitas, tornam-se meras reproduções de tudo aquilo que havia sido ensinado em momentos anteriores.

Ao observar a citação de Lajolo e Nascimento; Oliveira, notamos que ambas se relacionam, uma prova de que apesar das discussões travadas por mais de vinte anos, a problemática envolvendo os métodos de ensino do poema em sala de aula ainda persistem e parecem está longe de acabar, tendo em vista que mesmo se passando duas décadas, as atividades e exercícios presentes no livros didáticos continuam pautadas na repetição, reprodução e análise de elementos extratextuais e até mesmo extraliterários, aspecto que de acordo com Marisa Lajolo, faz com que a poesia se torne uma “frágil vítima” ou no dizer da autora “fragilíssima”.

4 ATIVIDADES DOS LIVROS DIDÁTICOS

Atividades livro 01.

Matéria de poema, de Manuel de Barros

1. Releia o poema e, em dupla, respondam às questões a seguir. Depois compartilhe oralmente as respostas com a turma.
 - a) Há regularidades no tamanho dos e das estrofes do poema?
 - b) Há repetição de palavras? Quais?
 - c) Há repetição de estruturas sintáticas? Dê exemplos.
 - d) Há versos com rimas internas? Dê exemplos.
 - e) Há aliterações e assonâncias? Exemplifique.
 - f) Há enumerações? Exemplifique.
 - g) Este poema não tem rimas, mas você diria que ele tem ritmo? Justifique.
 - h) Releia o trecho. *Um chevrolé gosmento / Coleção de besouros abstêmios.*

Você acha que os assuntos poderiam ser matéria de algum outro tipo de texto que não fosse literário, como a poesia?

3. Segundo o poema, que tipos de assunto podem servir de tema para a poesia? Copie no caderno as possibilidades que lhe parecem mais adequadas.

Acontecimentos importantes; Questões filosóficas; Problemas sociais; A natureza; Sentimentos fortes ou conflituosos; Coisas simples, sem importância e corriqueiras; qualquer coisa.

4. Você concorda com o que diz o poema? Por que?
5. Considerando que os textos poéticos permitem que cada leitor lhes atribua sentidos diferentes, que sentido você daria para os seguintes versos? *Importante sobremaneira é palavra repositório; / a palavra repositório eu conheço bem: / tem muitas repercussões*
6. Afinal, qual é matéria do poema lido? Ou seja, do que ele é feito e do que ele fala?

A pulga, John Donne

1. Hoje, como no século XVII, não ceder facilmente as “cantadas” do outro faz parte do jogo amoroso. Pode-se dizer que este poema foi escrito para uma pessoa que estava se fazendo de difícil para o eu lírico. Que trecho comprovaria isso?
 - O que imagina que a pessoa amada pelo eu lírico nega a ele?

2. Releia.

*“Ela sugou-me a mim e ti
depois, Mesclando assim o
sangue de nós dois E é certo
que ninguém a isso alude
Como pecado ou perda de virtude”.*

- a) A que se refere o pronome “isto”?
- b) O que ninguém considera pecado ou perda de virtude?
- c) Se “isto” não é pecado, o que, de acordo com poema, poderia ser pecado?
- d) Leia novamente.

*“Poupa três vidas nesta que é capaz
De nos fazer casados, quase ou mais”.*

- a) Quais as três vidas a que esses versos se referem?
- b) A que se refere o pronome “nesta”?
- c) Por que a Pulga os faz casados?

4. Releia.

*“A pulga somos nós e este é o teu
Leito de núpcias. Ela nos prendeu”*

- a. A que se refere o pronome “este” nestes versos?
- b. Por que o eu lírico diz que a pulga é o “leito de núpcias”?



VIII ENLIJE

5. Na primeira estrofe o eu lírico pede que a pessoa amada observe a pulga e perceba que, assim como a união dos dois dentro da pulga não é pecado, a união íntima dos dois também não seria pecado algum.

- Que verbo foi para fazer esse pedido? Em que modo verbal está?

6. Qual pedido é feito na segunda estrofe?

7. No final, a pessoa amada mata a pulga. Que versos mostram isso?

8. Dê um título para cada estrofe.

9. Releia esta estrofe do poema lido no capítulo anterior.

“Tudo aquilo que a nossa civilização rejeita, pisa e mijá em cima, serve para a poesia”

- Que relação você faria entre esses versos e o poema de Jonh Donne?

10. O poema fala sobre aquilo que você imaginou antes de lê-lo? Justifique.

- O que você achou do poema? Por quê?

Atividades livro 2

Poema Órion, de Carlos Drummond de Andrade

1. De quantos versos e de quantas estrofes se compõe o poema lido?

2. Considerando a escrita do poema no espaço da folha, responda:

a) De que modo ele se difere de um texto em prosa?

b) Essa organização gráfico-espacial é uma característica apenas desse poema ou se estende aos poemas como um todo?

3. Órion é uma constelação de estrelas brilhantes e visíveis. Com base nessa definição, responda:

a) O poeta faz uma comparação no poema. Que comparação é essa?

b) O termo Luzia pode ser interpretado de duas maneiras diferentes no poema. Quais são elas? Indique a que classe gramatical a que essa palavra pertence em cada um dos sentidos.

c) Interprete o seguinte verso: “Luzia na janela do sobrado.”

4. O que você compreendeu do verso: “Eram quilômetros de silêncio”?

5. Pelo poema, podemos dizer que a primeira namorada do eu poético era inatingível. Como essa ideia é construída no texto?

Poema Lira do amor romântico ou a eterna repetição, de Carlos Drummond de Andrade.

1. Nos versos do poema, ocorre a personificação de seres da natureza. Quais são eles?

2. De acordo com o texto, podemos atribuir sabedoria a elementos da natureza. Confirme sua resposta com versos do próprio poema.

3. Leia apenas o último verso de cada estrofe. O que podemos concluir sobre a condição do eu poético com base nesses versos?

4. Releia esta estrofe: Atirei um limão n’água, / o rio logo amargou. / Os peixinhos repetiram: / É dor de

quem muito amou.

- a) O que você entende por “o rio logo amargou”?
 - b) Nessa estrofe, o verbo *amargar* foi empregado no sentido de *amargar*, *entristecer*. A amargura e a tristeza são qualidades comuns de atribuímos ao substantivo *rio*?
5. Na estrofe a seguir, nota-se certo exagero nas palavras do eu poético. Escreva o verso em que aparece esse exagero. *Atirei um limão n'água, / foi levado na corrente. / Senti que os peixes diziam: / Hás de amar eternamente.*
6. Qual pode ter sido a intenção do poeta ao usar essa hipérbole?
7. Observe esta estrofe: *Atirei um limão n'água, / caiu certo: zás-trás. / Bem me avisou um peixinho: Fui passado pra trás.*
- a) Para você, o que lembra a expressão “zás-trás”?
 - b) Com que objetivo o poeta pode ter usado essa expressão na estrofe?
 - c) Podemos afirmar que a expressão “zás-trás” é uma onomatopeia? Por que?

5 ANÁLISE E DISCUSSÕES

Como já mencionado, os Livros Didáticos (LDs) de Língua Portuguesa e Literatura analisados são do 9º ano do ensino fundamental, o primeiro disponível para os alunos da rede estadual entre os anos 2017, 2018 e 2019; já o segundo disponível para os alunos da rede municipal, sendo utilizado entre os 2020, 2021 e 2022. Para melhor descrição das atividades, adotaremos os termos LD1 e LD2.

Isso posto, podemos dizer que a abordagem das atividades dos LDs relacionados ao gênero literário a luz da leitura literária, corresponde aos padrões tradicionais, uma vez que exploram o texto, como forma de estudar estrutura e forma dos poemas, deixando a temática de lado. Em todas as atividades apresentadas:

percebe-se a exploração de elementos isolados do poema em que se prioriza a identificação de características de estilos ou de figuras de linguagem entre outras, orientada por uma sequência cronológica de viés predominantemente diacrônico. Observa-se que as questões de natureza temática não se apresentam relacionadas àquelas de natureza rítmica, melódica, imagética etc., elas constituem, muitas vezes, domínios estanques; há redundância e circularidade no modo de abordagem, que incide exclusivamente no eixo temático, destacado da forma. (MACHADO; ALMEIDA, 2008).

O uso de figuras de linguagem em textos literários é uma prática frequente, sobretudo do que diz respeito ao poema. As figuras de estilo são características expressivas da literatura, logo não podemos dissociar esse estilo de escrita do estudo dos poemas, no entanto, utilizar o poema para o estudo deste tema é uma atitude incoerente e inviável, pois desconsidera o sentido do

texto, desvaloriza o eu-poético e desmerece a leitura literária ao fazer questionamentos sobre frases isoladas do texto, quando em este só pode ser compreendido em sua totalidade.

Para Dalvi (2013), “os textos literários não podem ser meros pretextos para aprendizagem gramatical ou metalinguística, porque não se esgotam na superfície textual”. No entanto, o que se vê é a utilização do texto como pretexto, tendo em vista que algumas perguntas focalizam unicamente o ensino de gramática, com questões específicas sobre as classes gramaticais, que na maioria das vezes fogem completamente ao sentido da obra, tornando a atividade desinteressante e repetitiva.

Sobre o ensino de poesia, Cavalcanti (2014, p. 13) afirma que:

a poesia tem o poder de revelar tudo aquilo que está invisível (escondido) aos olhares do mundo estabelecido, o qual direciona sua visão apenas para a superfície do consumo, deixando de lado o próprio homem, suas “coisas” e “atos”. A isso se soma o poder de síntese da poesia que revela, em poucos versos, o que os textos enciclopédicos, sociológicos e psicológicos necessitam de inúmeras páginas.

Porém, ao abordar tais práticas, os LDs analisados descumprem o seu papel de auxiliar os discentes no ensino de literatura, como aponta Cavalcanti (2014), isso porque, fogem das orientações dadas por estudiosos que defendem e buscam melhorias dos métodos de trabalho com o texto literário ao priorizar o entendimento da forma e estrutura do texto, ao invés de voltar a atenção para o sentido e efeito que a leitura pode proporcionar aos jovens, além disso, pode-se afirmar que os alunos estão estudando gramática e figuras de linguagem, mas não a literatura propriamente dita, visto que suas impressões, interpretações ou entendimentos não são evidenciados, logo os alunos são levados a responderem perguntas prontas, direcionadas a interpretação feita por críticos literários renomados, enquanto as suas singulares e singelas opiniões são desconsideradas.

Fazendo uma comparação entre os LDs analisados, percebe-se que o LD1 contempla as obras de Manuel de Barros, importante poeta brasileiro e John Donne, poeta inglês de obras muito conhecidas no cenário ocidental. Já o LD2 dá ênfase a um dos poetas mais conhecidos da literatura brasileira, Carlos Drummond de Andrade, tendo ambas atividades centradas na sua obra. Desse modo o LD1 abre um leque maior de possibilidades, já que aborda dois autores com temáticas diferentes, no entanto, o livro não explora o estudo do poema, revelando uma lacuna entre os estudos literários e as atividades apresentadas. Por outro lado, o LD2 se detém nos poemas de Drummond, mas explora o gênero poema com maior fidelidade aos estudos literários.

Contudo, cabe pontuar que o trabalho não tem como objetivo a comparação, logo o exposto serve como explicação para entendermos um pequeno avanço na abordagem do poema nos LDs nos últimos 04 anos, pelo menos do que diz respeito ao espaço de estudo deste gênero tão marginalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto e levando em conta os objetivos traçados no início do trabalho, é possível compreender que o ensino dos gêneros literários é imprescindível, porque estes contribuem significativamente para a formação de leitores críticos, bem como, contribui para a formação pessoal dos jovens.

Quanto ao livro didático, observou-se que há diversas falhas no que se refere ao ensino dos gêneros literários, principalmente no que diz respeito ao poema, pois, na maioria das vezes, esse gênero é abordado de forma fragmentada, com ênfase nos métodos de ensino que valorizam estruturas, formas e escolas literárias, não sendo possível, assim, que os alunos tenham acesso aos textos integralmente e quando isso acontece, o sentido e valor da obra acaba por ser desconsiderado, ou seja, o ensino da Literatura pauta-se na abordagem do historicismo literário. Aspectos aversos as teorias de diversos

autores abordados nesta pesquisa, a exemplo de Cavalcanti (2014) que nos diz que, o trabalho como gêneros literários deve ser realizado com base na leitura integral das obras, permitindo ao leitor refletir, acerca de tais textos, provocando reflexões e, conseqüentemente, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

De forma geral, podemos dizer que essa abordagem historicista acarreta em uma grande lacuna nas instituições de ensino, uma vez que os docentes, muitas vezes, não realizam o ensino de forma adequada por não saberem ou até mesmo por não compreenderem a importância que ele possui em seus diversos aspectos. Logo o livro didático, principal suporte de ensino para os professores e em alguns casos, o único que eles têm, não dá o devido valor que a literatura merece.

Mediante as informações apresentadas, conclui-se que, o presente estudo é relevante, pois alcançou os objetivos propostos, bem como se refere a um tema amplo para os acadêmicos e graduados em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, uma vez que se trata de um estudo atual, como também, abre-se um leque de oportunidades para futuras pesquisas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. A. M.; OLIVEIRA, T. A. *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 9º ano do ensino fundamental*, 5 ed. Barueri, São Paulo: IBEP, 2018.

BANDEIRA, M. *Poesia Completa e Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985.

BORDINI, M. G. *Poesia infantil e produção cultural*. In: JACOBY, Sissa (Org.). *A criança e a produção cultural: do brinquedo a literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003, p. 262.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 24 set de 2020.

CAVALCANTI, L. M. D. *Poesia, o que é e para quê serve?* Mestrado em Letras: Linguagem, Cultura e Discurso, V. 11 - N.º 1. RECORTE– revista eletrônica, UNINCOR, Minas Gerais, 2014.

COELHO, N. N. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. 4 ed.. São Paulo: EDUSP, 1995.

DALVI, M. A. *Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas*. Cadernos de pesquisa em educação. Vitória, ES. a. 10, v.19, n.38, p. 11-34, jul./dez. 2013.

BALTHASAR, M.; FIGUEREDO, L.; GOULART, S. *Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, 2 ed. São Paulo: Moderna, 2015.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Um Brasil para Crianças: para conhecer a Literatura Infantil brasileira: Histórias, autores e textos*. 3. ed. São Paulo: Global, 1988.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo: Ática*, 1993.

LARA, Â. M. B.; MOLINA, A. A. *Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias*. In: Cèzar de Alencar Arnaut de Toledo; Maria Teresa Claro Gonzaga. (Org.). *Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas*. Maringá: EEduem, 2011.

MACHADO, M. Z. V. & E. G. ALMEIDA. *Leitura de Poemas no Ensino Médio: Estudo Comparativo de Livros Didáticos do PNLEM*. Revista Intercâmbio, volume XVII: 358-372, 2008. São Paulo: LAEL/PUC- SP. ISSN1806-275x.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, L. T.; OLIVEIRA, S. *Ensino e Aprendizagem de Leitura Literária: Um olhar sobre os Poemas na sala de aula*. Revista do curso de Letras, Artigos de estudos literários, Vol. 02 Nº 01. UFPB: João Pessoa, 2019.

SEGABINAZI, D. M. *O gênero lírico para crianças e adolescentes*. Disciplina Literatura Infantojuvenil, aula 05. Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa na modalidade a distância. Disponível em: https://ava.ead.ifpb.edu.br/pluginfile.php/48037/mod_folder/content/0/LITERATURA%20INFA NTOJUV ENIL/AULA05.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 14 dez 2020

Laços eternos: Olavo Bilac e a poesia infantil

Ana Paula Serafim Marques da Silva (UFPB)
Valnikson Viana de Oliveira (UFPB)

RESUMO: Neste artigo, objetivamos apontar como a poesia participou da construção da infância no final do século XIX e início do XX, detendo-se, mais especificamente, à análise das manifestações de valores propagados durante a Primeira República na obra poética *Poesias Infantis* (1904), do escritor carioca Olavo Bilac. O exemplar foi adotado como livro de leitura por escolas públicas por mais de cinco décadas em diversos estados brasileiros. Examinamos como o gênero poético participou da construção da infância no nosso país, bem como a contribuição do autor para a formação de uma literatura infantil brasileira. Analisamos os valores ideológicos advindos do estabelecimento do novo regime presentes em alguns poemas que compõem o nosso *corpus*, procurando perceber os preceitos educativos atrelados à difusão de valores voltados para o comportamento infantil da época. Para embasar o nosso trabalho, valemo-nos principalmente de Coelho (1995; 2000; 2010), Arroyo (2011) e Lajolo (1982) para compreender de que forma a poesia infantil esteve presente no cotidiano das crianças e a presença de valores contidos nos livros que formaram a nascente literatura infantil brasileira. Por fim, apresentamos algumas considerações a partir dos resultados obtidos com a realização deste trabalho, a fim de mostrar os laços eternos e a contribuição de Olavo Bilac para a nossa literatura infantil, entendendo que, apesar do forte moralismo que marcam os seus versos, a função estética da obra auxiliou na sua permanência temporal dentro das salas de aula brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Século XIX; Olavo Bilac; *Poesias Infantis*; Literatura infantil.

1 Introdução

A poesia tradicional foi um dos primeiros recursos literários dirigidos ao público infantil no Oitocentos – século XIX. Ela surge atrelada à escola com o intuito de ensinar ao leitor algo para ser imitado depois. Ademais, contribuiu na formação do aluno para ser um futuro cidadão e um indivíduo de bons sentimentos (COELHO, 2000, p. 224). Ainda em consonância com a autora, esses valores afetivos giravam em torno dos seguintes temas: amor, respeito, pátrios, filiais, fraternais, de caridade, generosidade, obediência etc.

Em razão das poesias terem desempenhando importante papel na educação das crianças no período oitocentista, propomos estudar a obra poética *Poesias Infantis* (1904), do escritor carioca Olavo Bilac. Para tanto, buscaremos analisar de forma contextualizada essa manifestação cultural de grande destaque em outra época. Ademais, nos preocuparemos em averiguar mais especificamente como o gênero poético atendia o que era a literatura da época, na transmissão de valores relacionados à moral, ao exemplo, aos ensinamentos pedagógicos, religiosos e nacionalistas.

Segundo Arroyo (2011), *Poesias Infantis* foi escrita em 1896, por encomenda da editora Casa Alves & Cia para uso no ensino primário, sendo publicado em 1904, é importante ressaltar

que a publicação da obra data o século XX, porém ela apresenta características ligadas às produções oitocentistas. Informamos, desde já, que foi mantida a ortografia da época no estudo das poesias. A obra é um clássico da poesia infantil que teve grande circulação nas escolas brasileira e no mercado editorial no início do século XX. Sabe-se que o exemplar esteve presentes nas salas de aula por mais de 50 anos. Esses pontos já justificariam a relevância de seu estudo. Porém, a obra integrou o processo de renovação de ensino propagado durante a Primeira República; traz os valores socioculturais daquele tempo; caracteriza os contornos da nossa educação; valoriza a memória nacional; marca o início da criação literária infantil.

O trabalho está dividido em duas seções principais, além desta introdução e das considerações finais, a saber: (I) discorreremos sobre o escritor e o nosso *corpus* e (II) apresentaremos alguns poemas que corroboram com os valores então disseminados pelos livros de leitura durante a Primeira República. Ressaltamos que foi utilizado para análise em nossa pesquisa o *fac-símile* da primeira edição do livro, que está disponível para o público no acervo digital da Biblioteca Brasileira, devido à aproximação com o contexto de sua circulação no Brasil, algo que as reedições acabaram perdendo⁵.

2 Um poeta e sua intenção literária

No século XIX foi concedido às crianças um novo *status* na sociedade que do “não ser” passa a ser considerada essencial. Contudo, segundo Coelho (1995, p. 26), o “[...] período da infância era, pois, visto como uma época de carências e falhas que a educação rigorosa deveria sanar”. Nessa época, a criança era entendida como adulto em miniatura, que precisava amadurecer rapidamente e cumprir um papel na sociedade (Coelho, 2010). Assim, as crianças eram expostas a livros e a outros objetos educativos que lhe transmitissem valores políticos e ideológicos para que a criança obtivesse uma formação rigorosa, e o seu desenvolvimento fosse adiantado e se tornasse um ser produtivo, condizentes com os interesses circulantes da época.

É nesse contexto que surge a literatura infantil associada à pedagogia, como afirma Zilberman (1987) ela assume um caráter pedagógico por transmitir normas que possivelmente contribuíram com a formação moral das crianças oitocentista. Como afirmam Oliveira e Segabinazi (2015, p 268), “[o] vínculo entre a literatura infantil e a educação visava validar a instituição republicana, garantindo sua permanência dentro da organização social.”. Assim eram as poesias disponíveis para as crianças: regradas de valores republicanos.

⁵ O exemplar está disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/00292400#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 04 mar. 2020.

Foi assim, que o escritor Olavo Bilac (1865-1818), natural do Rio de Janeiro, fez parte do processo cultural educacional oitocentista. Segundo Lajolo (1982), Olavo Bilac foi também jornalista, publicitário, tradutor, orador, parodista, sonetista, cronista, contista, conferencista, republicano, abolicionista, inspetor de ensino e, sobretudo, poeta. Um poeta que sonhava com um Brasil lotado de escolas, com crianças felizes, estudando a cartilha do abecê, para acabar com o atraso e a miséria. Suas contribuições também estiveram presentes nos jornais: *Gazeta Acadêmica*, *Gazeta de Notícias*, *A Estação*, *A Semana*, *A Notícia*, *O Mercúrio*, etc. E Também nas Revistas *Kosmos*, *A Cigarra*, *A Bruxa*, *Revista do Brasil*, *Fon-Fon*, na qual foi proclamado 'o príncipe dos poetas'.

De acordo com Lajolo (1982), Bilac é um dos autores com maior número de obras de caráter cívico-pedagógico, além de *Poesias Infantis* (1904) que é o único de sua autoria exclusiva, escreveu: *Livro de Composição* (1899), *Livro de Leitura* (1901) e *Através do Brasil* (1910), com Manuel Bomfim (1896-1932); *Contos Pátrios* (1904), *Teatro Infantil* (1905) e *Pátria Brasileira* (1911) com Coelho Netto (1864-1934);

Poesias Infantis (1904) é composta por 50 poemas e 4 fábulas. Nele, são encontrados diversos temas, dentre eles: a natureza, a virtude, a memória, o tempo, o trabalho etc. Lajolo (1982) disserta sobre a divisão do livro:

O índice das *Poesias Infantis* revela a tendência de o autor agrupar páginas vizinhas, poemas que têm traços em comum. Além dos grupos de poesias horários e calendários, há ainda outros agrupamentos possíveis: Infância, A mocidade, A velhice e Velhas árvores voltam-se todos para a caracterização de diferentes fases da vida humana. As estrelas, O sol, A borboleta, As formigas, O boi, O rio e As flores têm em comum o evocarem elementos da natureza. Natal, Os reis magos, Deus e Ave Maria abordam, identicamente, assuntos religiosos. A vida, O credo, A modéstia, A coragem, A Pátria, Justiça, O tempo e O trabalho compartilham o caráter abstrato e virtuoso do elemento que poetizam. Finalmente, A rã e o touro, O soldado e a trombeta, O leão e o camundongo, O lobo e o Cão são todos adaptações de fábulas de Esopo (LAJOLO, 1982, p. 60).

Ademais, o exemplar além de consagrar a nossa poesia infantil tradicional, apresenta, por meio dos poemas, um modelo de comportamento moral que contribuiu para a formação das crianças daquela época. Desta forma, podemos dizer que a contribuição do autor em questão para a formação de uma literatura infantil brasileira foi de grande valia, ele tentou sair da pedagogia, mas é por esse viés que o poeta foi reconhecido, numa época em que o vínculo da literatura infantil com a educação atendia aos preceitos determinados pelo novo regime.

3 Os valores da Primeira República na poesia

A Primeira República tinha como finalidade específica construir o futuro grandioso do país; e para cumprir esse objetivo foram criados projetos voltados para educação. As crianças foram sujeitos privilegiados nessa época, consideradas a “semente do novo mundo” (LAJOLO, 1982). Em meio às transformações advindas com o estabelecimento do novo regime, as obras que compõem a nascente da literatura infantil brasileira, segundo Coelho (2010), tinham a intenção de educar e divertir. Sendo elas responsáveis por transmitir quatro tipos de valores ideológicos, que, conforme Coelho (2010) são: o *Nacionalismo*, que era a valorização da pátria e seus elementos como a língua portuguesa, culto das origens e o amor pela terra; o *Intelectualismo*, que valorizava o estudo, os livros e o saber; o *Tradicionalismo cultural*, que era a valorização dos grandes autores e obras literárias que serviam de modelo cultural; e, o *Moralismo e a religiosidade*, isto é, “[...] exigência absoluta de retidão de caráter, honestidade, solidariedade, fraternidade, pureza de corpo e alma, dentro dos preceitos cristãos” (COELHO, 2010, p. 224).

A literatura para crianças nascia vinculada ao livro didático. Oliveira e Segabinazi (2015, p. 267) afirmam que “[...] em épocas de consolidação de sistemas, nota-se uma dose maior de intencionalidade pedagógica, dando-se mais importância à transmissão de valores a serem incorporados como “verdades” pelas novas gerações”. Conforme Magalhães (1987) o aspecto lúdico de um texto não justificava a sua publicação, mas o critério de utilidade educativa. Assim, a escola na sua totalidade deveria difundir os valores ligados à Primeira República e ao seu ideário moral.

Desta forma, a produção infantil bilaciana, foi influenciada por esses valores ideológicos que foram apontados anteriormente. Os preceitos morais da época, apresentados por Olavo Bilac em *Poesias Infantis* (1904) reforçam a predominância desse valor na sociedade do entresséculos, como bem explica Coelho (2000, p. 230): “[...] a literatura oferecida “oficialmente” aos educandos nas escolas obedecia ao *espírito da época* ou à mentalidade dominante na sociedade” (grifo da autora).

O poeta desejava colocar em prática seus projetos de formação e moralização da pátria, através da valorização do serviço militar, por meio da disciplina, honra, estética, cultura física e formação virtuosa das crianças do período em questão, que teria o objetivo de reorganizar a sociedade para o trabalho, sempre voltada para a difusão de valores sociais, cívicos, morais e formação do caráter. Esses pontos podem ser entendidos como estratégias utilizadas pelo escritor para passar uma moral aos pequenos oitocentistas, assim atendendo aos ideais republicanos.

Para tanto, preocupamo-nos em analisar os poemas que demonstram ter a presença dos valores republicanos ligado à questão da obediência infantil, do caráter pedagógico e de uma visão de infância ideal que encontramos manifestadas na obra poética *Poesias Infantis* (1905). Procuramos mostrar de que modo elas contribuíam para a educação voltada à difusão de valores da época.

Nos versos de “Justiça”, há um discurso a favor do intelectualismo – um dos valores propagados durante o período de consolidação de sistemas (COELHO, 2010) – que é passado por uma mãe que repreende o filho, Oscar, após chegar irritado por ser o único aluno que não foi premiado na escola. Conforme Ando (2008 p. 56), a poesia bilaquiana seguiria os moldes da estrutura familiar burguesa, em que a mulher tinha função de cuidar do lar e dos filhos, e a estes, conseqüentemente, caberia “[...] o dever de estudar, serem bons cidadãos e filhos exemplares”. Vejamos o poema:

Justiça

Chega á casa, chorando, o Oscar. Abraça
Em prantos a Mamãe.
“Que foi, meu filho?”
—“Succedeu-me, Mamãe, uma desgraça!
Outros, no meu collegio, com mais brilho,
Tiveram premios, livros e medalhas...
Só eu não tive nada!”
—“Mas porque não trabalhas?
Porque é que, a uma existencia dedicada
Ao trabalho e ao estudo,
Preferes os passeios ociosos?
Os outros, filho, mais estudiosos,
Pelas suas lições despresam tudo...
Pois querias então que, vadiando,
Os outros humilhasses,
E que, os melhores premios conquistando,
Mais que os outros brilhasses?
Para outra vez, ao teu prazer prefere
O estudo! e o premio alcançarás sem custo:
E aprende: mesmo quando isso te fere,
É preciso ser justo!”
(BILAC, 1904, p. 59-60)



A criança deveria observar, na historieta, que para receber grandes prêmios e ser reconhecido, teria de ser estudiosa para ganhar recompensas. Nela, há um direcionamento para a importância da criança ter contato com os livros e um bom comportamento escolar, assim, fazendo com que elas tenham uma construção perfeita e a ascensão econômica através do saber.

Nesta outra composição, “Deus”, o autor além de ressaltar a valorização da criança dedicada e inteligente, traz outra relação pautada nos valores do moralismo e da religiosidade que, como Coelho (2010) já avaliava esse valor ideológico presente nas obras que formaram os primórdios da literatura infantil brasileira, é exigência absoluta de caráter ideal obedecendo aos preceitos cristãos. Vamos aos versos:

Deus

Para experimentar Octavio, o mestre
Diz: “Já que tudo sabe, venha cá!
Diga em que ponto da extensão terrestre
Ou da extensão celeste Deus está!”

Por um momento apenas, fica mudo
Octavio, e logo esta resposta dá:
“Eu, senhor mestre, lhe daria tudo,
Se me dissesse onde é que elle não está!”
(BILAC, 1904, p. 54)

Vejamos que a linguagem poética é utilizada pra transmitir modelos de conduta moral para os pequenos, um excelente recurso utilizado na disciplina dos infantes. Segundo Hansen (2007, p. 214) esperava-se das crianças “[...] maturidade, virtude, patriotismo e virilidade [...]”. No próximo poema, “A Pátria”, verifica-se um acentuado valor de nacionalismo, que integrou o processo de renovação de ensino da Primeira República:

A Pátria

Amã, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!
Criança! não verás nenhum país como este!
Olha que céu! que mar! que rios! que floresta!
A Natureza, aqui, perpetuamente em festa,

É um seio de mãe a transbordar carinhos.
Vê que vida há no chão! vê que vida há nos ninhos,
Que se balançam no ar, entre os ramos inquietos!
Vê que luz, que calor, que multidão de insetos!

Vê que grande extensão de matas, onde impera
Fecunda e luminosa, a eterna primavera!
Boa terra! jamais negou a quem trabalha
O pão que mata a fome, o teto que agasalha...
Quem com seu suor a fecunda e umedece,
vê pago o sue esforço, e é feliz, e enriquece!
Criança! não verás país nenhum como este:
Imita na grandeza a terra em que nasceste!
(BILAC, 1904, p. 114-115)

Nesse caso, a noção de nacionalismo a ser transmitida a criança é ligada à questão do amor, do respeito e da valorização de elementos ligados ao patriotismo. Bilac dá certa ênfase ao patriotismo e, no último verso da composição, verificamos forte direcionamento moral relacionado à questão da obediência infantil que deveria imitar em grandeza a sua pátria. Como afirma Bordini (1991, p. 9), “[...] os escritores vestem-se de pedagogos para ensinar condutas dentro das convenções que empregam para adultos.” Assim eram as poesias disponíveis para a leitura da infância brasileira, ensinavam um modelo de conduta determinado pelo adulto.

Para formar esse modelo de indivíduo, os livros de leitura eram uma excelente cartilha de boas maneiras; como afirma Lajolo (1982, p. 127), contribuía para “[...] imposição de um modelo de comportamento: a conduta exemplar é insinuada, ordenada, manifestada [...]”. Como já mencionado anteriormente, há em *Poesias Infantis* (1904), escritas também em versos, fábulas de Esopo. Segundo Coelho (2000), as fábulas foram uma primeira espécie de narrativa a surgir. Nascidas no Oriente e transformadas no Ocidente por Esopo, um grego que viveu no séc. VI a.C., elas se caracterizam por ser uma narrativa de natureza simbólica que trata de uma situação vivida por animais e serve de pretexto a uma moralidade que é filosófica ou pedagógica.

Entendemos que a presença das fábulas no livro reforça a transmissão de conhecimentos relacionados à moral e aos bons costumes, como também, representa o valor ideológico: “*Tradicionalismo cultural*: valorização dos grandes autores e das grandes obras literárias do passado, como *modelos* da cultura a ser assimilada e imitada” (COELHO, 2010, p. 224, grifo da autora). A presença desse gênero no exemplar nos faz pensar o quanto Bilac entendia a literatura infantil, a ponto de diversificar gêneros que fazem parte do universo das crianças na sua obra.

Lajolo (1982, p. 123) afirma que Olavo Bilac foi um defensor da pátria e do amor à escola, assim como, da família e da obediência filial – valores que, supostamente, Olavo Bilac pretendia impor aos leitores infantis, de que a partir de bons comportamentos viram boas recompensas, a criança seria, assim, resultado daquilo que praticava. A forma como os gêneros poéticos são apresentados na obra, mostra a eficiência do autor em inculcá-las na cabeça dos leitores. Lajolo (1982) discorre sobre a fácil aceitação da poesia bilaciana:

A ostensiva musicalidade e o ritmo tornam o texto versificado de comunicação muito mais imediata do que o texto em prosa, pois a relação que o verso estabelece com seu leitor/ouvinte é lúdica e sensorial, fazendo passar para segundo plano a mediação racional. Isso se acentua nos tais versos

bilaquianos já prometidamente singelos (ou simplórios), cujos teor simplificado facilita a memorização (LAJOLO, 1982, p. 123).

Segundo Coelho (1995), esses temas eram privilegiados nas narrativas infantis por fazerem parte dos pensamentos tradicionais. As obras oitocentistas preservavam determinados valores morais e éticos e a poesia contribuiu na concepção da imagem desejada da criança dessa época.

Como já apontamos, os poemas nascem sob o signo da edificação, do moralismo e da religiosidade no que possuem de mais pragmático ligado à pedagogia. No entanto, algumas composições desconstróem esse conceito que, geralmente, aplica-se à literatura que, à primeira vista, não possui viés literário na produção dessa época. Nessa perspectiva, o poema "A Boneca" destaca-se por se sobressair às concepções pragmáticas tradicionalmente ligadas à produção infantil do final do século XIX e parte do século XX, difundindo novos sentidos para esse gênero: Literatura didática. Nos referidos versos, que tratam da disputa acirrada de duas meninas pelo objeto do título, Olavo Bilac dialoga com a sensibilidade do público infantil ao tratar de um objeto familiar do imaginário feminino:

A Boneca

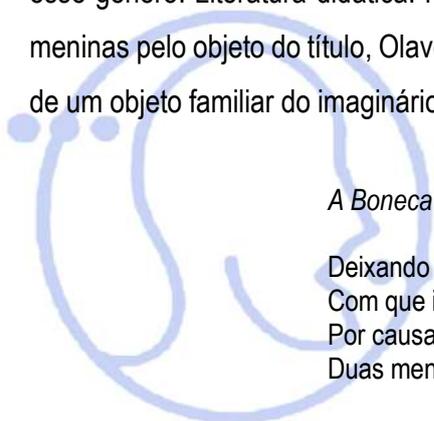
Deixando a bola e a petéca,
Com que inda ha pouco brincavam,
Por causa de uma boneca,
Duas meninas brigavam.

Dizia a primeira : — É minha!
— É minha! a outra gritava;
E nenhuma se continha,
Nem a boneca largava.

Quem mais soffria (coitada!)
Era a boneca. Já tinha
Toda a roupa estraçalhada,
E amarrotada a carinha.

Tanto puxavam por ella,
Que a pobre rasgou-se ao meio,
Perdendo a estopa amarella
Que lhe formava o recheio.

E, ao fim de tanta fadiga,
Voltando á bola e á peteca,
Ambas, por causa da briga,
Ficaram sem a boneca ...
(BILAC, 1904, p. 27-28)



V COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO



VIII ENLIJE

Podemos verificar que os versos vinculam certo caráter lúdico, a começar pelo retrato das brincadeiras infantis características do final do XIX e início do século XX, também especificando o "sofrimento" da boneca, um objeto inanimado que acaba destruído. No desfecho, as meninas, após tanta briga, acabam ficando sem a boneca, voltando a brincar com a bola e a peteca. Alguns leitores podem atribuir ao poema apenas um fundo moralista, ligado ao combate do egoísmo. Todavia, a composição privilegia o olhar infantil, fugindo, de certo modo, do utilitarismo pedagógico. Sendo assim, ainda infere-se que haveria na escrita do verzejador uma clara preocupação com o deleite e a experiência literária do destinatário infantil. Desse modo, defendemos que Olavo Bilac preocupou-se com as necessidades literárias das crianças de então e insere no livro poético composições com caráter eminentemente lírico, não deixando escapar a arte como integrante da seleta.

Considerações finais

Os poemas revelam uma tentativa de preservação de determinados valores morais e éticos do sistema cultural daquele tempo. Elas contribuam, ainda, com a aprendizagem da leitura, da língua e da escrita e é dessa forma que a criança oitocentista se aproxima da poesia; como afirma Souza (2006, p. 89), "[n]essa época cercada de cuidados morais e pedagógicos".

O estudo das poesias evidenciou a visão circulante relativa à criança prevista naquela época, a partir de representações sociais, morais e cívicas, atreladas à formação virtuosa das crianças oitocentista. O conjunto de virtudes e comportamentos a serem incorporados às crianças, por meio dos poemas, representa uma tentativa da literatura cívica em regenerar a moral da sociedade brasileira. Por isso, as normas de condutas eram vistas como um modelo esperado que as crianças conhecessem, acreditassem e seguissem.

Não pretendemos promover uma visão apenas moralista da obra. Acreditamos que a função estética se faz presente, o que também contribuiu para que ela estivesse presente por mais de cinco décadas nas escolas de diversos estados brasileiros. Podemos afirmar que, dentre as muitas lições sobre as virtudes morais, as composições do livro contribuíram para a formação inicial da criança brasileira e para a visão de mundo a ser transmitida a elas. Esses são os laços que fazem o exemplar ser um clássico eterno o que comprova a intencionalidade de Olavo Bilac, que era tanto ética e cívica como estética.

Referências

ANDO, M. Y.; SILVA, R. M. G. A imagem da criança nas líricas infantis de Olavo Bilac e de Vinicius de Moraes. *Revista Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*. Maringá - PR, v. 26, n. 1, p. 35-47, 2004. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/1597/911>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ARROYO, L. *Literatura infantil brasileira*. 3 ed. rev. e ampliada. São Paulo: UNESP, 2011.

BILAC, Olavo. *Poesias infantis*. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Francisco Alves, 1904.

BORDINI, M. G. *Poesia Infantil*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, N. N. *Dicionário Crítico de literatura infantil e juvenil brasileira: Séculos XIX e XX*. 4. ed. ver. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. 5. Ed. revisada e atualizada São Paulo: Amarilys, 2010.

LAJOLO, M. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982

MAGALHÃES, L. C. História infantil e pedagogia. In: ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.

OLIVEIRA, V. V.; SEGABINAZI, D. M. A formação virtuosa através da ilustração em Livro das Crianças, de Zalina Rolim. *Textura*. Canoas - RS, v. 17 n. 35 p.265-290 set/dez 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1597>. Acesso: 22 mar. 2020.

SOUZA, G. P. C. B. *A literatura infanto-juvenil brasileira vai muito bem, obrigada!* 1. ed. São Paulo: DCL 2006.

ZILBERMAN, R. O estatuto da literatura infantil. In: ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.

Imagens turvas da beleza: o lago narcísico da Afrodite waltdisneyana

Guilherme Ewerton Alves de Assis⁶

Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues⁷

RESUMO

Desde as calendas da Antiguidade, o antagonismo entre beleza e feiura, arquejado segundo os códigos das civilizações perpetrou fortes disjunções de modo que homens e mulheres sucumbiram frente aos padrões compulsórios de corporeidade. Estes, em virtude dos imperativos que os circundam afetam, direta e indiretamente a subjetividade humana, desencadeando perturbações narcísicas ora acolhidas com gozo, ora vividas em imenso sofrimento. Não à toa, o feminino, por ocupar uma posição desequilibrada na balança social, sofre as coerções de um sistema patriarcal que insiste em impor-lhes vestes e ornamentos arbitrários e ilegítimos, hábeis em fazer ruir a feminilidade. Assim, o presente trabalho, enveredar-se-á pela narrativa tradicional *Branca de Neve*, em suas variantes semióticas e transemióticas, orbitando pelo célebre conto dos irmãos Grimm em uma comparação simbólica e metafísica com o clássico da Disney, *Branca de Neve e os Sete Anões* (1937), no intendo de compreender o embate narcísico entre a madrasta e sua inocente rival, o qual se sustenta numa precária introjeção dos referenciais necessários à diferença sexual. Logo, tanto Branca de Neve, quanto sua algoz necessitam de um espelho para serem reconhecidas como mulher, não qualquer uma, mas, a mais bela. Há, um desejo de ser reconhecida pelo olhar do outro que, guardaria um saber sobre ela, sobre sua fragilidade e potência. Como alicerce teórico, recorreremos a epistemologia freudiana e as descobertas sobre “identificação” carreadas por Gustav Jung e Melanie Klein.

PALAVRAS-CHAVE: Resumo; Normas; Colóquio-ENLIJE.

1 Introdução

“Sobre a cabeça imortal colocaram-lhe láureas bem-feitas/ Belas, lavradas em ouro. Nos lóbulos já perfurados/ Elas puseram-lhe enfeites de ouro estimado e oricalco/ E lhe adornaram seus seios argênteos e o tenro pescoço [...]” (ANTUNES, 2015, p. 13). Com esses versos, Homero mesura Afrodite, em seus *Hinos* e, paulatinamente, dissemina um protótipo, a ser seguido por inúmeras mulheres, ao longo das eras, como sinônimo de um referencial categórico. Todavia, esse arquétipo não ficou confinado à Antiguidade, mas sim, impulsionado por veios filosóficos, interceptou os planos celestial e terreno, imiscuindo-se entre os espaços e, com efeito, fez-se vigente na contemporaneidade, compondo o *inconsciente coletivo*, tal qual postulado por Jung.

⁶ Graduando em Letras – Português pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail para contato: guilhermeewerton10000@gmail.com

⁷ Doutor em Letras – Português pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail para contato: hermanorgs@gmail.com

Assim sendo, os ideais míticos colocados pelos gregos refletiram, subjetivamente, nos contos de fadas. Na história de Branca de Neve, em suas diversas variantes, é notável a rivalidade emblemática entre a célebre protagonista e a rainha má em busca do ideal afroditeano do *ser mais belo*. Será feita, portanto, uma análise enviesada nas três personagens da narrativa: a mãe biológica, a rainha má e Branca de Neve, fundamentando a tese de que essa tríade clássica é constituída por figuras narcísicas, direta ou indiretamente. E, para isso, haverá um trânsito por searas psicanalíticas – com aporte em Freud e Klein; filosóficas – pelo polo platônico; pelas veredas da psicologia analítica – de Jung –; e um paragonar entre as deusas da mitologia grega e a personagem Branca de Neve dos Grimm, bem como, um cotejo com o clássico filme Branca de Neve e os Sete Anões (1937). Nessa perspectiva, a *síntese*, na dialética platônica, já apareceu indiretamente, na Grécia Arcaica (séc. VIII a.C), quando Homero – com a *Ilíada* e a *Odisseia* – e Hesíodo – com *A teogonia dos deuses* e *O trabalho e os seus dias* –, transpassaram para a cultura micênica a noção primitiva de arquétipo (BRANDÃO, 1986), ou seja, um guia a ser seguido – *transmutando o ser humano do mundo sensível para o mundo inteligível*.

Dessarte, esses escritores clássicos transmitiram, através de suas obras, padrões a serem seguidos pela sociedade, tendo como principal referencial os deuses, deusas, heróis ou heroínas do panteão. Antes mesmo das concepções platônicas, o pré-socrático, Heráclito, em seus *Fragmentos*, já desenvolve a teoria de que o mundo era totalmente povoado de deuses e não existia a divisão entre o âmbito do sagrado e o âmbito do profano, mas sim, os dois estavam mesclados intrinsecamente entre si, em qualquer aspecto da vida.

Nesse corolário, de acordo com a psicologia analítica, os deuses representam conteúdos arquetípicos provenientes do inconsciente. São como complexos que todo ser humano possui e, de acordo com Jung, os complexos como os do Ego e o da Sombra são comuns na sociedade hodierna. Tais arquétipos, por sua vez, têm vidas autônomas marcadas por figuras e símbolos, estes influenciando o instintivo específico dos indivíduos (FRANZ, 2000). Portanto, afirmar que, no inconsciente, um deus se encontra diminuto, significa dizer que há um comportamento psicológico que está sendo recalçado. Logo, todas as deusas estão potencialmente em cada mulher, disputando o domínio.

Ou seja, a criação dos deuses ocorre como reflexo de um inconsciente coletivo e cada deus é uma projeção do que há dentro do ser humano sendo, ele: agressivo, sexual, justo, inteligente, etc. Destarte, com enfoque, substancialmente, na figura das deusas gregas: Afrodite, Ártemis, Atena, Deméter, Hera e Héstia, é possível afirmar que esses arquétipos míticos foram fundamentais para a formação da concepção feminina no que se refere à ética, moral, educação

e, principalmente, ao padrão de beleza. Todavia, como já foi falado, além do padrão de beleza, os deuses, de maneira geral, representam outros aspectos da vida humana, em sua relação com a natureza. Dessa forma, os preceitos mitológicos e suas noções não ficaram na Antiguidade, mas, o seu caráter subjetivo e inerente atravessou várias eras, fazendo-se presente em cada ser humano hodierno. Os deuses são familiares aos indivíduos, pois eles, apesar da soberania e poderes sobrenaturais, apresentam características, emoções e sentimentos semelhantes aos humanos.

2 A mãe narcísica

Primeiramente, apesar de, no filme *A Branca de Neve e os sete anões* (1937), da Disney não relatar a origem de Branca de Neve, podemos vislumbrá-la a partir do conto dos Irmãos Grimm:

Certo dia, no mais frio do inverno, quando flocos de neve do tamanho de penas pendiam do céu, uma rainha estava a costurar, sentada perto de uma janela com moldura de ébano. Enquanto costurava, olhou para a neve espetando o dedo na agulha e três gotas de sangue caíram sobre a neve alvíssima. O vermelho era tão bonito sobre o branco da neve que a rainha exclamou: “Gostaria de ter uma filha branquinha como a neve, com a boca vermelha como o sangue e os cabelos tão negros como a moldura de ébano da minha janela”. (ÁVILA; QUEIROZ, 2016, p. 50).

Pode-se averiguar, tendo em vista a fala da mãe biológica, que o narcisismo não está presente apenas na rainha má, como é sabido por todos os leitores. Desde o princípio da história, antes mesmo de seu nascimento, ela é idealizada e projetada pela mãe. Logo, acerca desse quimerizar dos pais para com os filhos, Freud, em *Introdução ao Narcisismo* (1914), postula que a ternura que os pais envolvem seus filhos seria, na verdade, um reflexo de um narcisismo primário deles próprios, contudo, um narcisismo abandonado (NICÉAS, 2007). Sendo assim, sobre o filho é projetado todo ideal de perfeição pelos pais e, conseqüentemente, a criança veio para cumprir tudo o que não foi cumprido por eles.

Ainda sobre esses desejos narcísicos dos pais, mais especificamente, da mãe biológica de Branca de Neve para com a filha que ainda vai nascer, averiguamos que, além de ela escolher o sexo da criança, há também um simbolismo por trás das cores que escolhe, associado às três etapas do processo de transmutação da alquimia medieval: *albedo*, *nigredo* e *rubedo*. Essas fases são essenciais e inevitáveis em todo ser humano e que podem ser observadas na evolução de Branca de Neve ao longo da sua trajetória.

3 Um narcisismo transcendental: a rainha má e Hera

Outra personagem explicitamente narcisista é a madrasta – ou a rainha má –, porém, mantendo a tendência arquetípica mitológica grega formulada anteriormente, é possível, desse modo, depreender algumas características simbólicas comuns, sobretudo em uma abordagem cinematográfica, entre a rainha má, do filme de 1937, e Hera, a deusa do casamento. Esposa e irmã de Zeus, Hera foi considerada a rainha do casamento, do lar e da família. Então, as mulheres gregas acreditavam e rogavam para Hera pedindo que tivessem casamentos prósperos. Zeus, apaixonado por sua irmã – Hera –, porém sem ser correspondido, disfarça-se de passarinho e, dela, abusa. Após isso, Hera se sentiu violada e, para evitar constrangimento, ela se casa com Zeus. Logo, pode-se averiguar que Hera era uma mulher que dava muita importância aos valores convencionais e dogmatizados, visto que foi capaz de se submeter a um casamento com Zeus, ao qual nem queria, simplesmente para que fosse mantida a sua honra, dignidade e respeito:

O arquétipo de Hera perdura em cada mulher que se casa acreditando que o matrimônio é a consumação da satisfação feminina. Fiel, apesar dos maus-tratos de Zeus[...] Padroeira das mulheres casadas, seu mundo adquire sentido em função do esposo. Sobre Hera recaem as virtudes e superstições do protótipo que sustenta o lar com o ideal do marido bem-sucedido, reconhecido por seu poder e notável em seu trabalho. (ROBLES, 2006, p. 51).

Observa-se, dessa forma, que é uma mulher que sacrifica a própria carreira para alcançar o status de esposa em uma família sólida e, esforça-se também, para tornar Zeus um grande homem poderoso. Segundo a mitologia, Hera (ou Juno, em romano), era uma esposa muito fiel, apesar do casamento conturbado com Zeus, uma vez que sempre brigavam e Zeus a traía constantemente, com inúmeras amantes – tanto deusas, como mortais. Hera, então, começa a se vingar das amantes e dos filhos bastardos, mesmo sendo Zeus que as seduzisse. Pode-se deduzir que, na verdade, Hera tinha medo de perder sua posição de Senhora do Olimpo, bem como sua autoridade. Em um indivíduo, quando há um *excesso de Hera*, pode-se observar que ele tende a tentar ser superior em tudo, ser controlador e com ciúmes excessivos, beirando a paranoia. Isso é, na verdade, uma insegurança disfarçada ou uma vaidade com receio de perder o *trono de rainha do Olimpo*, ou seja, a soberania em relação a um ser amado. Como foi exposto, o marido de Hera, Zeus, costumava traí-la com as deusas, as ninfas e as mortais. O deus dos deuses sempre tinha uma forma de enganar Hera: transfigurando-se em outros seres. Por exemplo: certo dia, Hera chama o gigante *Argos Panoptones*, que era coberto por cem olhos, para acompanhar as peripécias do esposo. Contudo, Zeus já havia combinado com Hermes para fazer Argos dormir, sob o efeito de uma música. Após isso, o deus mensageiro corta a cabeça do gigante para que ele não falasse a Hera sobre as relações extraconjugais que Zeus tivera. Devido a isso, para

homenagear a morte do seu guardião, Hera colocou os olhos de Argos na cauda do são pássaro favorito – o pavão –, para que, assim, ela pudesse ter uma ampla visão do seu ser amado:

Fig. 1 – Juno and Argus



Fonte: (RUBENS, 1610)

Assim, da mesma forma que a deusa do casamento tinha um apreço pelo simbolismo do pavão e pelo que ele poderia proporcionar. No filme *Branca de Neve e os sete anões* (1937), nesse ínterim, a rainha também tem uma relação simbólica com a figura do pavão. Podendo-se deduzir que a madrasta, assim como Hera, queria ter uma ampla visão do seu objeto de paixão – que, no caso da rainha, era a *beleza* –, verificando se havia outros seres mais belos que ela. E, a figura controladora do pavão, tanto de Hera quanto da rainha, de certa forma, reverbera um certo narcisismo, uma vez que a rainha necessita crer em sua onipotência de ser a mulher mais bela do mundo:

Fig. 2 - cena do filme “A Branca de Neve e os sete anões” (1937)



(HAND, 1937)

Por consequência, mulheres como a rainha má e Hera julgam as demais figuras femininas e as punem (BOLEN, 1990). A rainha má, entretanto, sentia a necessidade de ser afirmada pelo espelho como o ser mais belo do mundo, contudo, ao ser contrariada, demonstra o ciúme excessivo, ficando, assim furiosa: “Era uma belíssima dama, porém muito orgulhosa e arrogante, não tolerava a ideia que alguém pudesse ser mais bonita do que ela. Possuía um espelho mágico e, sempre que ficava diante dele para se admirar[...]” (GRIMM, apud ÁVILA, M.; QUEIROZ, T., 2016, p. 50). De forma semelhante à deusa Hera, que fora uma ciumenta por natureza, tentando coletar provas de traições do marido, sempre obcecada e manipuladora (ROBLES, 2006). Consoante Freud (1914), indivíduos que tratam o próprio corpo de uma maneira análoga a indivíduos que tratam os outros como objetos sexuais obtém prazer nisso. Sendo assim, o ser

mima, dar prazer e, concomitantemente, retira satisfação desses seus atos. Contudo, o narcisismo não é uma perversão, mas um complemento libidinal do egoísmo. Nesse corolário, quando o espelho para a rainha: “– Ó Rainha, sois a mais bela de todas” (GRIMM, apud ÁVILA, M.; QUEIROZ, T., 2016, p. 50), ela tem sua beleza reafirmada, bem como uma validação de sua feminilidade por um outro, conseqüentemente, ela *o contempla*, retirando dessa constatação do outro *um prazer sexual*.

Assim, há sujeitos que usam a si mesmos como ponto de referência, conseqüentemente têm a noção de que os demais indivíduos devem se comportar para que lhe agradem. Quando ocorre a descoberta de que existem outras ideias individuais, ocorre perda do narcisismo (RYCROFT, apud HOLMES, 2005). No entanto, na madrasta, no que lhe concerne, não foi desenvolvida essa descoberta no psiquismo de que há outros seres – mais belos – no mundo. Então, ela precisa ser reconhecida como única; necessita, portanto, de que um outro certifique sua exclusividade.

Ainda nessa perspectiva, no longa da Disney, o espelho, representado por uma figura masculina, é chamado pela rainha de *escravo do espelho mágico*, ou seja, aquele que se submete e realiza os desejos da sua senhora. Isso posto, pode-se deduzir que há um antropocentrismo, ou seja, todos devem tê-la *como referência*, e o espelho, principalmente, deve servi-la, para que ela possa se identificar como mulher e atingir seu objetivo primordial, que é ser a mais bela de todas. Contudo, havia a presença de um ser mais belo que ela, que, no caso, era a Branca de Neve. Conseqüentemente, desenvolve-se uma aversão, fato comprovado na segunda vez de sua pergunta ao espelho.

Por outro veio, Karl Abraham e os discípulos de Klein enfocam, nas tendências destruidoras do narcisismo: “o narcisista inveja, odeia e procura patologicamente destruir[...] o outro. Só o eu pode existir” (HOLMES, 2005, p. 10), que é o que ocorre justamente com a rainha em relação ao seu destronamento de mulher mais bela por Branca de Neve. Nessa perspectiva, ainda por um viés mitológico, personagens como a rainha má, com características vingativas, ciumentas e em disputa pelo amor de um outro, pode-se afirmar que são acometidas pela *síndrome da Medeia*⁸.

⁸ Jasão e Medeia estabeleceram-se em Corinto e tiveram dois filhos. Como estrangeira, a posição de Medeia ficou como a de uma esposa de casamento consensual. Então o oportunista Jasão aproveitou o pretexto para casar-se com Glauce[...]primeiramente deu à sua rival um roupão envenenado. Quando Glauce o vestiu, o efeito foi semelhante ao de um agasalho de gelatina incendiária, que queimou e destruiu sua natureza humana[...] O termo "síndrome de Medeia" descreve apropriadamente a vingativa mulher tipo Hera que se sente traída e descartada e que vai ao extremo para se vingar. O mito de Medeia é uma metáfora que descreve a capacidade de a mulher tipo Hera pôr seu compromisso antes de qualquer outra coisa, e sua capacidade de se vingar quando descobre que seu compromisso não vale nada aos olhos dele. (BOLEN, 1990, p. 131-132)

Enquanto Freud discorre que o ego se desenvolve quando há a formação da personalidade – por volta dos sete anos –, Melanie Klein, por sua vez, fala que há um ego primitivo, desde o nascimento e, para reduzir a ansiedade provocada pelas pulsões de morte e de vida, o bebê adota duas posições: esquizoparanóide e depressiva. Diferentemente de Freud, que fala que as fases psicosexuais são *fixas*, no que diz respeito ao tempo, Klein propõe que, além das fases psicosexuais, há também as posições, porém, estas se alternam ao longo de toda a vida.

Segundo o pensamento kleiniano, o bebê nasce imerso na posição esquizoparanóide, ou seja, não há uma diferenciação entre ele e o objeto. E, portanto, é desenvolvido dois sentimentos ambivalentes e simultâneos: seio bom e seio mau, despertando desejos de proteção e aniquilação, respectivamente. Há a presença de sentimentos de *seio bom*, quando o objeto amado oferece tudo o que o bebê quer, já o *seio mau* ocorre quando o objeto se afasta. Apesar desses desejos estarem presentes na idade tenra, eles se prologam por toda a vida adulta, sempre intercalados.

Atentando-se para esses pressupostos kleinianos, é concebível depreender que a rainha se encontra em uma fase esquizoparanóide, uma vez que ela vê Branca de Neve como *seio perseguidor*, ou seja, uma fantasia de que um seio malvado deseja destruir o seio ideal – a sua beleza. Klein ainda fala que, no desenvolvimento normal, ocorre processos de desintegração e, estes, são transitórios. Todavia, em indivíduos adultos, comumente estados de despersonalização e dissolução esquizofrênica os fazem regressar aos desejos de possuir infantis e, bem como, de desintegração (KLEIN, 1991).

4 Espelho, espelho nosso?

Durante todo o filme, desde os primeiros minutos, percebe-se uma Branca de Neve ainda adolescente, devido as suas características físicas – sem desenvolvimento das mamas, formação óssea em formação, pele sem rugas e nem espinhas. Por outra perspectiva, se formos seguir a idade em que a madrasta teve inveja de Branca de Neve no conto dos Grimm, então, esta tinha 7 anos de idade. Todavia, apesar da pouca idade, tanto no conto quanto no filme, ela já tinha um ideativo fantasioso ligado à felicidade e ao sonho de um amor ideal, fato comprovado a partir das músicas que cantava, logo no início do filme:

Figura 3 – cena do filme “A Branca de Neve e os sete anões”



Fonte: (HAND, 1937)

A partir da compreensão dessa música, pode-se perceber que Branca de Neve, desde pequena, tem um apego a um objeto amado e, esse objeto é a razão do seu viver. Podemos inferir também que essa vontade de ter um ser amado para que ela possa ser feliz, na verdade, é para a satisfação do seu ego – é o amor em si. Uma vez que, nessa mesma cena, ao cantarolar essa música com os pássaros à beira de um poço, ela olha seu reflexo nas águas, uma referência indireta aos mitos de Eco e Narciso, simultaneamente:

Figura 3 – cena do filme “A Branca de Neve e os sete anões” (1937)



Fonte: (HAND, 1937)

Outro fator comprobatório desse narcisismo latente, porém implícito, de Branca de Neve, é o motivo pelo qual ela aceitou comer a maçã. Após várias tentativas de assassinar Branca de Neve, a rainha se transfigura em uma senhora. Esse fato comum de haver senhoras mágicas que oferecem soluções rápidas (ÉSTES, 2007), impulsionou a vontade interna de Branca de Neve de ganhar da rival, no que diz respeito ao arquétipo do *ser belo*. Assim, tanto no filme quanto no conto, Branca de Neve só aceita os apetrechos – pente, colar, maçã – oferecidos pela bruxa, pois, há uma promessa de que ela seria a mais bela. Vê-se, dessa forma, que há em Branca de Neve, assim como na rainha má, uma constante necessidade de ter a garantia e a afirmação de sua beleza e, nem que para isso, ela se submeta a medidas que podem levá-la à morte.

No conto dos Grimm, nesse mesmo trecho, há várias tentativas de Branca de Neve de ser a mais bela de todas utilizando um cordão e, posteriormente um pente mágico, para pentear o cabelo. Ocorre também a quebra de todos os desejos narcísicos da mãe biológica de Branca de Neve. Primeiramente, a bruxa oferece um cordão, que acaba estragando o corpo ou a pele *branca como a neve*; depois, a bruxa oferece um pente que faz Branca desmaiar, pondo um fim no *negro como ébano*. Por fim, a última constatação da semelhança narcísica entre Branca de Neve e a madrasta ocorre, marcadamente, no conto dos irmãos Grimm, no fim da história, Branca de Neve não perdoa sua rival e a destrói: “Sapatos de ferro já haviam sido aquecidos para ela sobre fogo em brasas. Foram levados por tenazes e colocados bem na sua frente. A bruxa foi obrigada a calçar os sapatos de ferro em brasa e dançar em torno de si até, finalmente, cair morta.” (ÁVILA;

QUEIROZ, 2016, p. 62). Validando assim que, de fato, Branca de Neve é a face de um mesmo eu da rainha má.

Conclusão

Desde as ancianidades dos tempos, é inegável a existência de ideais antiéticos complementares entre si. Na Grécia Arcaica, os deuses foram a prole de *um inconsciente coletivo* da época, bem como se tornaram arquétipos variados que poderiam ser evitados ou seguidos, geralmente, relacionados à beleza, à feiura, à inteligência, à ignorância, etc. Então, sugestionados pelos seres mitológicos e pelos preceitos filosóficos, precipuamente, platônicos, começou-se a hastear esses arquétipos em vários veios da sociedade – política, ética, moral, padrões de comportamento e beleza. Contudo, o caráter subjetivo desse inconsciente coletivo transpassou várias eras e transcendeu do Olimpo para o psiquismo de cada ser humano nos dias hodiernos.

Especificamente, na história de Branca de Neve, em suas versatilidades semióticas e transemióticas, sobretudo, na narrativa dos irmãos Grimm e no inveterado *Branca de Neve e os Sete Anões* (1937), é realizável coligir que há três personagens narcísicas: a mãe biológica, Branca de Neve e a madrasta. Previamente, a mãe biológica, com o seu narcisismo primevo, este é percorrido pelo desejo dos pais de realizarem seus sonhos e objetivos fracassados nos filhos.

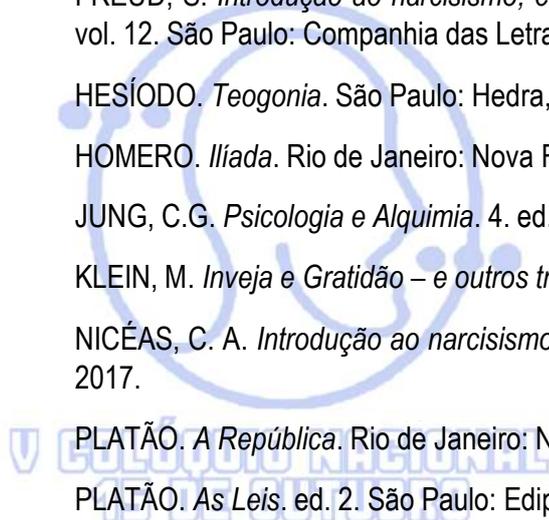
Outra figura, categoricamente, narcísica na história é a rainha má. Ela, assim como a deusa Hera, vê-se enciumada, receando a perda do seu objeto amado – a beleza – para a sua rival. Encontrando-se, assim, no estágio esquizoparanóide de Klein, devido às suas propensões de aniquilação e destruição do *seio mau*. E, por fim, o narcisismo mais velado, o da Branca de Neve. Desde o início de sua participação na narrativa, é evidente o seu desejo o desejo de felicidade ligado à realização de um sonho. E, além disso, submeteu-se a vários produtos que, objetivavam deixá-la mais bela, que a bruxa ofereceu. Em conclusão, apesar da madrasta, no senso comum, ser claramente narcisista, por causa das ocorrências dela frente ao espelho. Entretanto, Branca de Neve, no que lhe tange, é o reflexo do espelho da rainha, são, coordenadamente, faces de um mesmo ego.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. L. B. Hinos homéricos. *Cadernos de literatura em tradução*, São Paulo, n. 15, p. 13-23, abr. 2016.

ÁVILA, M.; QUEIROZ, T. *Contos de fadas em suas versões originais*. São Paulo: Wish, 2019.

- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BOLEN, J. S. *As deusas e a mulher*. São Paulo: Paulus, 1990.
- BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES. David Hand. Walt Disney Animation Studios. Estados Unidos da América: 1937. RKO Pictures, 1937. DVD. (1h23min), colorido.
- BRANDÃO, J. S. *Mitologia Grega*. vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1986.
- CAVALCANTI, R. *O mito de Narciso – O Herói da Consciência*. São Paulo: Cultrix, 1992.
- CORSO, D. L.; CORSO, M. *Fadas no divã – psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ÉSTES, C. P. *A ciranda das mulheres sábias*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- FRANZ, M. L. V. *O feminino nos contos de fadas*. 2 ed. Petrópolis: Editora vozes, 2000.
- FRANZ, M. L. V. *Alquimia – Introdução ao Simbolismo e à Psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1987.
- FREUD, S. *Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos* [1914 - 1916]. vol. 12. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- HESÍODO. *Teogonia*. São Paulo: Hedra, 2013.
- HOMERO. *Iliada*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- JUNG, C.G. *Psicologia e Alquimia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1991.
- KLEIN, M. *Inveja e Gratidão – e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- NICÉAS, C. A. *Introdução ao narcisismo – o amor em si*. 2 ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2017.
- PLATÃO. *A República*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- PLATÃO. *As Leis*. ed. 2. São Paulo: Edipro, 2010.
- ROBLES, M. *Mulheres, mitos e deusas*. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2013.
- RUBENS, P. P. *Juno and Argus*. 1610. Tela.
- RUSSEL, B. *História da filosofia ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- VERNANT, J. P. *O universo, os deuses, os homens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.



Leitura (literária) no contexto escolar e jovens leitores: panorama do cenário atual brasileiro

Mestranda Maria Regilânia de O. Gonçalves Varela (UFCG)¹
Profa. Dra. Daise Lilian Fonseca Dias (UFCG)²
Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa (UFCG)³

RESUMO:

O objetivo desta pesquisa é discutir sobre o contexto brasileiro atual no que concerne a leitoras e leitores nas escolas. Partimos do pressuposto que aponta para a falta de interesse, por parte dos alunos, de modo geral, para engajarem-se nas leituras literárias propostas pela escola. Este cenário envolve uma batalha entre textos do ambiente escolar - que pressupõem tipos de leitura com objetivos específicos - e aqueles lidos por prazer pelos alunos, resultado de indicações advindas de sua comunidade particular de amigos leitores; o objetivo é analisar possíveis causas desta disparidade. Na busca pelo entendimento deste fenômeno, recorreremos a dados de pesquisas, tais como aqueles oferecidos pela edição de 2016 de Retratos da Leitura no Brasil, coordenada e realizada pelo Instituto Pró-livro, aplicada pelo Ibope Inteligência e também do relatório do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), de 2017, do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), do CAEd-UFJF (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora), com intuito de demonstrar quanto se avançou em números e os desafios para alcançar um patamar de leitores ativos proficientes em língua materna. Além disso, recorreremos aos pressupostos crítico-teóricos de Solé (2010), Kleiman (2010), Freire (2005), Koch e Elias (2010), dentre outros. Nossos estudos apontam que este problema em apreço se apresenta em razão da forma como ocorre a escolarização da literatura, bem como a questão da seleção de obras e a maneira como elas são trabalhadas no contexto de sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Jovens; Leitores.

1 Introdução

Este artigo é resultado de um trabalho de pesquisa bibliográfica desenvolvido como parte da avaliação da disciplina TEXTO E ENSINO, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus – Cajazeiras, PB. O foco desse estudo está no leitor jovem que, na sala de aula, por vezes se nega a fazer as

¹ Professora da rede estadual do Ceará; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri – URCA e em Letras pela Universidade Federal do Ceará, Especialista em Ensino da Língua Portuguesa pela URCA, Mestranda em Letras pelo Mestrado Profissionalizante em Letras – Universidade Federal de Campina Grande (UFCG – Campus Cajazeiras – PB). E-mail: regila74@gmail.com

² Licenciada em Letras (Língua Vernácula e Língua Inglesa), pela UFRN. Mestrado e Doutorado em Letras (Literatura), pela UFPB. Aperfeiçoamento em Metodologias do Ensino de Língua Inglesa pela Universidade do Texas. E-mail: daiselilian@hotmail.com

³ Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, Mestrado em Biblioteconomia pela Universidade Federal da Paraíba e Doutorado em Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atua, ainda, como Professor do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) junto à Universidade Federal de Campina Grande - Campus de Cajazeiras - PB. E-mail: jose.wanderley@ufcg.edu.br

leituras propostas pelo professor; nas avaliações de Língua Portuguesa conta os minutos para sair de sala; que na redação do ENEM não sabe o que dizem os textos motivadores; nas provas do SPAECE/SAEB parece que ainda não aprendeu a ler. Nesse cenário de desinteresse pela leitura (literária), serão analisados alguns pontos, dos quais o primeiro é o que os jovens de fato leem, e o segundo, diz respeito à forma como a escola trabalha a habilidade linguística da leitura (literária), o objetivo é analisar a disparidade que há nas duas premissas.

Kleiman (2010, p. 18) observa:

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para a maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido.

A situação atual se apresenta como crítica em relação à falta de interesse na leitura, por parte do alunado brasileiro, no ambiente escolar, fato que tem causado resultados negativos em índices de leitura nacionais e internacionais. Apesar das controvérsias que rondam tais índices, não se pode negar que avaliações são imprescindíveis na busca por resultados efetivos ano após ano.

Quando se analisa as discussões de alguns pesquisadores da educação, constata-se que os estudos dialogam entre si, pois a escola trabalha com materiais e metodologias de leitura (literária) que, apesar de buscar interesses particulares relacionados tanto à faixa etária quanto ao perfil de leitor do século XXI, não tem conseguido resultados mais positivos no lidar com este quesito. Em uma era em que as descobertas tecnológicas aceleram abruptamente, parece cada vez mais difícil que os jovens leiam clássicos nacionais de temáticas e linguagem “sérias”, como *Dom Casmurro* (1899) com o mesmo fulgor, por exemplo, com que leem as obras da Coleção *Harry Potter*, recheadas de elementos temáticos aproximados de filmes de sucesso – com sua linguagem audiovisual - mais próxima do dia a dia dos jovens leitores.

Embora na Educação Básica dos anos 80 e 90 do século anterior tenha sido imposta a leitura obrigatória de determinadas obras literárias brasileiras, trabalhar com clássicos do passado nacional tem sido um desafio para professores de língua portuguesa. Afinal, “também se aprende a ler e a ser espectador sendo telespectador e internauta. Leitores, espectadores e internautas” (CANCLINI, 2008, p. 24). Eis porque compreende-se que a leitura dos jovens não se dá somente em livros impressos ou nos *Best-sellers*, mas também naquelas que estão nos *blogs*, no *facebook*, no *WhatsApp*, e em muitas redes sociais.

Para os jovens leitores, esses novos suportes de leitura tem um significado especial, pois fazem parte do conhecimento de mundo adquirido por eles com muitos compartilhamentos, em sua comunidade de leitores. É preciso entender, portanto, que se na década de 1990 não havia tantas escolhas, hoje não é possível se dizer o mesmo,

notadamente pelo que afirma Freire (2005, p. 11): "a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto".

Nesse sentido, é necessário que o docente entenda que, segundo Sant'Anna (2000), em artigo publicado no Jornal O Globo,

Tudo é leitura. Tudo é decifração. Ou não. Depende de quem lê. Como ler a paixão se a paixão é quem nos lê? Um paisagista lê a vida de maneira florida e sombreada. Fazer um jardim é reler o mundo, reordenar o texto natural. O urbanista e o arquiteto igualmente escrevem, melhores ditos, inscrevem, um texto na prancheta da realidade. Um arqueólogo lê nas ruínas a história antiga [...].

Sendo assim, cada um lê aquilo que lhe importa, que traz um sentido às suas escolhas, seja enquanto profissional, ou cidadão em determinado grupo social. Na escola, cabe ao professor essa escolha e dele advém o envolvimento do aluno ou não. Portanto, é aí que entra a capacidade do profissional de sala de aula em compreender que, quanto mais conhecedor da vida social do seu aluno, mais ele tende a conquistá-lo, sobretudo porque, para Chartier (1999, p.77) "Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem." Assim, o novo se apresenta para inovar: leitores, textos e suportes, devem converter-se não em apreensão e rejeição por parte dos docentes, mas em oportunidade de se permitir vivenciar o novo, e levar a si mesmo uma formação que prossiga para além dos muros da universidade.

Neste particular, deve-se considerar que, se já se sabe que o jovem lê, é hora de se buscar novas estratégias e conquistá-los, fazê-los presentes e participantes nas atividades de leitura, que são muitas e constantes. Ou seja, deve-se fazer dessas atividades momentos de prazer e não de resistência, tornando-as significativas, dinâmicas e contextualmente, atuais e desafiadoras, sobretudo ampliando o horizonte de expectativa do aluno ao apresentar-lhe o que lhe parece antigo, no caso dos clássicos universais, porém com um abordagem que o faça perceber o valor da obra em apreço para ele, enquanto indivíduo e cidadão – de um mundo cada vez mais globalizado, onde culturas das mais diversas se encontram nos textos (literários) que a escola faz circular, bem como a sociedade externa ao ambiente escolar. Os novos suportes podem servir de recursos valiosos ao professor, uma vez que permite que se apresente obras do passado com uma roupagem mais próxima das vivências do aluno.

2 O que os jovens leem?

Neste cenário, deve-se considerar que a leitura não se dá como fato isolado, uma vez que o leitor interage com aquilo que lê. É, portanto, nessa dimensão que se entenda que cada leitor cria um objetivo para aquilo que se propõe a lê. Se, por exemplo, alguém quer saber sobre o resultado de um jogo, vai procurar o suporte adequado para essa resposta, mas se é sobre novela, também há onde procurar sobre entretenimentos. De certa forma, os leitores e não somente os jovens, leem o que lhes interessa.

Na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 4, Ceccantini (2016, p. 86, grifo do autor) afirma que:

os jovens entre 11 e 17 anos, representam cerca de 24.414.394, certamente um número considerável de brasileiros. Entre 75% e 84% se declararam **leitores**, segundo o critério adotado na pesquisa como um todo, ou seja, o de que é leitor quem leu pelo menos um livro, inteiro ou em partes, nos últimos três meses. Em números absolutos, poderia se pensar em cerca de 7.887.728 leitores na faixa de 11 a 13 anos e de 11.268.181 na faixa de 14 a 17 anos, num total bastante significativo de cerca de 19.155.909 leitores.

É essa a faixa etária que está inserida num ambiente escolar, mas isso não quer dizer, no entanto, que essa leitura seja tão somente obrigatória por parte da escola. De acordo com a pesquisa, há muitos que leem por gosto ou distração, significando, portanto, que nem tudo que se lê seja mérito exclusivo dos educadores.

Em seu artigo, “O que os jovens leem? Ressignificando leitores e leituras” (NETA, s/d, p.4-5) expõe algumas respostas de sua entrevista com jovens entre 16 e 17 anos sobre leitura:

Eu leio o que os professores pedem é porque geralmente é pra fazer um trabalho, uma pesquisa, uma coisa assim. (Leonardo, 16 anos)

“Bom, a leitura ajuda vários pontos. Você fica informado, você aprende a comunicar melhor com as pessoas, tanto o jeito de falar... aprende a escrever, aprende novas linguagens, novos costumes, várias coisas”. (Luís, 17 anos)

“A leitura é muito importante pra formação é... pra formação do ser humano. A leitura é muito importante, abre novos horizontes pra gente, conhecimentos”. (Ana, 17 anos)

“Na internet eu leio, leio frequentemente”. (José, 16 anos)

“O que eu mais gosto de ler são revistas, jornal, algum texto falando assim... sobre o momento do nosso país, do nosso estado, do que está acontecendo”. (Sandra, 16 anos)

É perceptível, de acordo com os discursos dos jovens, que não há uma regra definida para o que se lê, de sorte que, para cada interesse, há uma determinada leitura, ou seja, os jovens buscam as respostas aos objetivos que almejam alcançar, havendo, portanto, inúmeras possibilidades. Koch e Elias (2010) dizem que lemos alguns textos porque queremos nos informar,

outros para fins acadêmicos, outros por deleite. Há ainda os que são necessários para consultas, os que somos obrigados a ler de vez em quando, os que lemos porque chegam às nossas mãos.

Neste sentido, há várias formas de leitura com objetivos diversos, cada qual com a sua importância. Embora na escola se perceba, que tudo diz respeito à normas e, portanto, à obrigatoriedade, e não da relação do ler por prazer, as leituras acontecem. Todavia, precisam ser alvo de interesses, de integração e de valorização na sala de aula, talvez assim os jovens encontrem objetivo nessas atividades, nesses textos, afinal, tudo – sobretudo para o jovem - tem que ter relevância.

É, portanto, papel da escola fundamentar a leitura. Torná-la parte de um todo eficaz. Se a escola não tem eficiência no que faz, se não gera leitores competentes, talvez seja por não objetivar algo de fato. Então, é hora de proporcionar estratégias de eficácia, que gerem resultados, pois a escola é o lugar de leitura por excelência, apesar de não ser o único.

Por vezes, o entrave para um trabalho eficiente com leitura seja o fato de que nem todo professor é um bom leitor, eis porque não encontrar prazer na atividade com a qual precisa trabalhar. Na verdade, há muitas razões: excesso de trabalho, condições desfavoráveis, problemas de saúde, ainda assim, urge que uma ruptura com o modelo atual que predomina nas aulas de literatura seja revisto, do contrário, o gosto que o aluno demonstra por textos de fora do espaço escolar sempre competirá com os interesses da escola. Uma postura excludente de *best sellers* não é a solução, sobretudo porque eles predominam nas listas de leituras de crianças e adolescentes. Eles devem ser vistos como elos que podem atraí-los para textos escolares que dialoguem com as temáticas desenvolvidas nos textos favoritos do alunado em idade escolar.

Por outro lado, esta crise da leitura (literária) no ambiente escolar não é exclusividade do Brasil. Compagnon (2009) revela que a obra mais odiada pelos alunos franceses é *Madame Bovary*, por ser leitura obrigatória na escola. Colomer (2012), por sua vez, revela dissabores de professores e alunos do cenário espanhol neste mesmo quesito, de sorte que, quando se lê os primeiros capítulos do seu livro, tem-se a impressão que se está diante do cenário brasileiro, face a semelhança da situação relatada com a nossa. Ao que parece, parte do problema reside em uma espécie de enfrentamento do jovem leitor, a nível global, do que as instituições “reguladoras” propõem. Como se houvesse um pacto silencioso contra o passado, representado nos clássicos, e um desdém pelo que o ambiente escolar sugere e representa para boa parte do alunado.

3 Quais leituras devem acontecer na escola?

Certamente não há uma receita de sucesso para o que se lê em sala de aula, mas nem toda leitura é viável para determinados ambientes, e isto não pode ser desconsiderado no planejamento escolar e particular do docente. Quando o espaço é de educação, tem-se muitas regras estabelecidas e, por óbvio, não se pode nem se deve trabalhar qualquer texto. O professor precisa saber os critérios e quais os textos que jamais devem fazer parte das suas aulas; esta é uma prescrição não só para os da Língua Portuguesa, mas para os docentes de todas as áreas de conhecimento.

Neste contexto, Pietri (2007, p. 33) aponta para uma questão salutar:

Os textos que entram na sala de aula, em sua grande maioria, não são textos produzidos para serem lidos na escola, para fundamentarem atividades de ensino de leitura. Machado de Assis não escreveu *Memórias Póstumas de Brás Cubas* para que fosse lido no Ensino Médio a fim de atender a questões de vestibular. Os textos, literários ou não, ao entrarem em sala de aula, passam por um processo de apropriação didática. Isso significa que eles são lidos na escola de modos diferentes de como são lidos fora da escola.

De acordo com o autor, a escola transforma os textos em algo que interessa a determinados conteúdos programáticos, e isso não quer dizer que não possa ser lido fora da escola. Contudo, fora dela, o significado das leituras se altera por elas terem outros objetivos. Pietri (2007, p. 52) afirma: “Uma leitura sem objetivos não se realiza satisfatoriamente”. Neste sentido, a escola tem como função formar leitores proficientes e, para que isso ocorra, é elementar que os textos selecionados para estudo tenham objetivos adequados previamente planejados para que se motive os alunos à leitura, com vistas a torná-los leitores críticos e proficientes. Os alunos precisam conhecer a história de vida de seus autores, para que e por que escreveram, quais as circunstâncias.

Como trabalhar, por exemplo, a música “Cálice”, de Chico Buarque e Milton Nascimento, sem se trabalhar o contexto de sua produção? É o mesmo que impor a leitura do romance *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos sem instigar os alunos a descobrirem o contexto por trás da obra. Naturalmente que, de certa forma, o sentido da obra é imanente, como propõem os Formalistas Russos. Todavia, o pós-estruturalismo ressalta a importância do contexto externo para a economia da obra, de sorte que o interno é também um reflexo do universo extratextual, conforme aponta Candido (2010).

Nesta perspectiva, o professor tem um papel fundamental na escolha dos textos, dos livros, das leituras, pois, muitas vezes, o entendimento de determinadas leituras depende de outras leituras. Assim também ocorrerão com as técnicas de leitura: se bem planejadas e executadas, melhores poderão ser os resultados. Esse planejamento só acontecerá, adequadamente, se o

professor conhecer previamente o nível leitor da sua turma. E mesmo assim, sempre haverá aquele jovem com nível diferente, e aquele a qual nenhum texto satisfará.

Os dados do SAEB (2017) só confirmam que a leitura da escola não satisfaz aos jovens. Talvez porque haja tanta cobrança sobre resultados, ao passo que a fruição, o prazer da leitura por deleite, atrelada a uma abordagem motivadora que atraia os alunos para um trabalho eficiente no que concerne ao letramento literário seja deixado de lado. Ou ainda, os jovens leem de verdade, porém não depreendem, muitas vezes, o que diz o texto, exatamente porque lhes falta um ensino sistemático motivador que os atraia a níveis elevados de compreensão textual, adquiridos mediante reflexões sobre o peso do fator humano e suas relações sociais e interpessoais na trama lida.

Na tabela 6, do SPAECE (2017, p. 13), a proficiência média em Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio do Estado do Ceará consegue um pequeno crescimento, mas continua no nível crítico. Já o 5º ano do Ensino Fundamental, tanto na rede estadual quanto municipal teve oscilações, mas se encontra mais próximo do nível adequado. O 9º ano da rede estadual já se aproxima do nível intermediário, quase saindo do crítico, com 250,0. O 9º ano da rede municipal conseguiu ir para o nível intermediário com 250,3. Três décimos que fazem a diferença, colocando um grupo numa escala mais alta que o outro.

Tab. 6 – Proficiência em Língua Portuguesa

Língua Portuguesa		2012	2013	2014	2015	2016
Rede estadual	5º ano EF	200,4	194,6	202,7	198,8	208,5
	9º ano EF	245,8	244,5	241,1	242,4	250,0
	3ª série EM	251,6	257,6	263,6	*	265,9
	2º EJA/EM	214,4	219,6	224,6	*	227,6
Redes municipais	5º ano EF	204,4	200,9	207,1	210,9	214,4
	9º ano EF	235,4	241,8	239,1	243,8	250,3

*série não avaliada neste período.
Fonte: CAEd/UFJF.

De acordo com Abreu (2001, p. 148-150):

Muita coisa mudou entre os séculos XIX e XX, mas as formas de representação da leitura permanecem. Ampliou-se o centro irradiador de modelos, que passa a incluir os Estados Unidos, mas os objetos e as posturas positivamente avaliados, quando se trata de livros e de leitura, permanecem. Mantém-se o discurso da ausência de leitura, como parte central da ideia de uma carência cultural brasileira. Esta premissa é particularmente importante no discurso

pedagógico que insiste no desinteresse dos alunos pela leitura e nas dificuldades daí decorrentes. Ancorando sua reflexão em uma imagem de certo tipo de sujeito-leitor cria-se uma insatisfação com o resultado do trabalho realizado e um desejo de descobrir fórmulas capazes de tornar os alunos leitores.

Neste cenário, à escola cabe o papel de promover o ensino-aprendizagem em todas as áreas de conhecimento, tendo a leitura como foco principal, sobretudo porque ela deve funcionar como um elo entre as disciplinas. Sua eficácia depende de todos os profissionais da escola e não somente do professor de Língua Portuguesa. Todos sabem que trabalhar o senso crítico é tarefa dos educadores. Dessa forma, a leitura é dever de todos também. E as escolhas de textos que fortaleçam o senso crítico, que construam um cidadão consciente e sociável é da escola em geral.

Entendemos que quando todos na escola reconhecerem sua responsabilidade sobre o desenvolvimento do potencial crítico dos jovens, entendendo que a proficiência em leitura e também em escrita é um benefício comum e necessário ao grupo, aí a escola caminhará e os resultados chegarão. Enquanto isso, a professores de Língua Portuguesa é atribuída a culpa dos números que os gestores desejam e não alcançam, sendo responsabilizados pelas estatísticas negativas de leitura, como se apenas sua disciplina necessitasse dela diretamente.

Conclusão

A escola é um espaço de leituras, e é preciso que nela, leituras aconteçam não só como momentos de aprendizagem, mas de interação, de diálogos múltiplos, de jogos, de brincadeiras, de despertar. Dessa forma, talvez o leitor, criança, jovem ou mesmo adulto, encontre na leitura não só prazer, mas a resposta para aquilo que procura.

Se a leitura serve para informar, ela também ensina. Se a leitura instrui, então também educa. Assim, o leitor pode ler para aprender, para seguir instruções, para obter informações de caráter geral ou mais precisa, para revisar um texto escrito, por deleitamento, para comunicar, para simplesmente praticar em voz alta, para averiguar o que apreendeu e até para ativar o conhecimento prévio. Os objetivos definem o que se lê, mas quanto às escolhas, o leitor deve ser considerado, de sorte que conhecer o gosto dos alunos, é um caminho para que ele seja atraído aos textos literários clássicos, por exemplo, por meio de tantos outros que ele costuma ler no seu dia-a-dia.

Há jovens leitores que leem com o intuito de compartilhar sua experiência leitora, assim como muitos estimulam outros na troca de livros. São essas atividades de compartilhamento que ampliam o horizonte de expectativa da leitura entre os jovens. Quem observa de perto, vê que há

grupos que estão sempre compartilhando informações, trocando livros, sempre ativos. Solé (1998, p. 116) afirma que “O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado”. E essa é uma tarefa da escola, por tal razão, o professor deve mostrar caminhos para que o aluno expresse sua compreensão e/ou interpretação do texto, aliando-a, quanto possível, àquelas mais elaboradas que só um trabalho com letramento literário permite.

Mediante o exposto, observa-se que os jovens leem, e esse número vem aumentando todos os anos. Então, cabe à escola posicionar-se, incentivando cada vez mais as descobertas que a leitura permite, proporcionando leituras diversas, principalmente aquelas que atraem a atenção dos jovens. Neste particular, a biblioteca deve adequar-se ao que hoje é parte da cultura jovem, pois nem todos têm acesso ao livro impresso no seu ambiente familiar.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Diferença e desigualdade: Preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. (org.) *Ler e Navegar - espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CANCLINI, Nestor García. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CECCANTINI, João Luís. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In: FAIRA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

CHARTIER, R. *A Aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 77.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para que?* Belo Horizonte: UFMG, 2009.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.

NETA, Maria A. *Juventude e leitura: uma interlocução necessária*. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss10_06.pdf. Acesso em: 02 Jul. 2019.

NETA, Maria A. *O que os jovens leem? Ressignificando leitores e leituras*. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_1140.pdf. Acesso em: 02 Jul. 2019.

NETA, Maria A. *Práticas leitoras na atualidade: resignificando leituras e leitores*. Disponível em: http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/ivedipe/pdfs/lingua_portuguesa/co/350-761-1-SM.pdf. Acesso em: 02 Jul. 2019.

PIETRI, Emérson de. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SANT'ANNA, A. R. de. *Ler o mundo*. O Globo. São Paulo: 8 nov. 2000.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) – 2017 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2017), Juiz de Fora, 2017. *Anual*. Boletim do Sistema – Rede estadual e redes municipais. ISSN 1982-7644. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/colecao/2017-2/> Acesso em: 02 Jul. 2019.

