ANAIS
ENLIJE

09 a 11
Novembro de 2022

IX - Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino

Encruzilhadas do Ensino de Literatura no Século XXI:

MODERNIDADE, BARBÁRIE E UTOPIA

ISSN 2317-0670



COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO
Isis Milreu
José Helder Pinheiro Alves
José Veranildo Lopes da Costa Júnior
Josilene Pinheiro Mariz

COMISSÃO TÉCNICA DO EVENTO
José Veranildo Lopes da Costa Júnior
Lorena Gois de Lima Cavalcante
Márcia Tavares
Noara Pedrosa Lacerda
Shirley Barbosa das Neves Porto
Suênio Stevenson Tomaz da Silva

COMISSÃO EDITORIAL
Alexsandra de Melo Araújo
Breno Silva Andrade
Clarice Winnie Almirante Costa
Leandro do Nascimento
Márcia Tavares
Marilia Gabriela de Lima Silva
Reinaldo Luiz da Silva Júnior
Virna Brena Catão Lima Tenório

CAPA E DIAGRAMAÇÃO
Ana Clara Vidal de Negreiros Nóbrega

As opiniões expressas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores.

E56 Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino (9.: mar. 2023: Campina Grande, PB).
Anais do IX Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino: Encruzilhadas do Ensino de Literatura no Século XXI: modernidade, barbárie e utopia / Márcia Tavares, Alexsandra de Melo Araújo (organizadores). – Campina Grande: EDUFCG, 2023.
428 p.

E-book (PDF)
ISSN 2317-0670

1. Literatura Infanto-Juvenil. 2. Literatura – Estudo e Ensino. 3. Literatura Brasileira. 4. Ensino. I. Tavares, Márcia. II. Araújo, Alexsandra de Melo. III. Título.

CDU 82-93(083)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA SEVERINA SUELI DA SILVA OLIVEIRA CRB-15/225

ANAIS



ENLIJE

Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino

Encruzilhadas do Ensino de Literatura no Século XXI: MODERNIDADE, BARBÁRIE E UTOPIA

Campina Grande,
Março de 2023

ANAIS
ENLIJE
09 A 11 DE NOVEMBRO DE 2022
ISSN 2317-0670
IX - Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino
Encruzilhadas do Ensino de Literatura no Século XXI:
MODERNIDADE, BARBÁRIE E UTOPIA



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **5**

GD — LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: MEIOS E MODOS DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO **6**
Márcia Tavares (UFCG), Renata Junqueira (UNESP/UFOP)

GD —— O ENSINO DA LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR: PROPOSTAS PRÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO **173**
Andréia Alencar Oliveira-Iguma (UNESP/UFU), Maria Giliane de Oliveira Cavalcante (UFPB)

GD —— LEITURA E LITERATURA NA SALA DE AULA: DIMENSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS **233**
Ana Carolina Miguel Costa (UNESP), Gabriela Bruschini Grecca (UEMG)

GD —— PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PARA A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA **278**
Hebertt Neves (UFCG), Lílian Melo Guimarães (UFRPE), Mirian Hisae Yaegashi Zappone (UEM)

GD —— LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA ESCOLA: LEITOR, LEITURA E CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS **305**
Marta Passos Pinheiro (CEFET-MG), Leuda Evangelista de Oliveira (CEDUC/UFRR)

GD — POR UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA DA LITERATURA INDÍGENA **315**
Sergio Assunção (UFCG)

GD —— ENCRUZILHADAS NO ENSINO DAS LITERATURAS AFRICANAS: QUERELAS ENTRE O COLONIALISMO E A DECOLONIALIDADE **337**
Maria Marta dos Santos S. Nóbrega (UFCG), Aldenora Márcia C. Belo Pinheiro Carvalho (UFCG)

GD — LITERATURA E ESTUDOS DE GÊNERO NA ESCOLA **370**
Carlos Eduarto Albuquerque Fernandes (UFAPE), Tássia Tavares de Oliveira (UFCG)

GD — TEMÁTICA LIVRE **397**
Noara Pedrosa Lacerda (UFCG), Josilene Pinheiro Mariz (UFCG)





APRESENTAÇÃO

O Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino - ENLIJE é um evento bienal realizado pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino e pela Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande. A nona edição trouxe as marcas do isolamento social em decorrência da pandemia do Covid-19 e foi realizado, pela primeira vez, de forma híbrida, com palestras no modo presencial, e mesas e grupos de discussão ao vivo pelo meio virtual. A partir dos dados da ciência da linguagem a edição abordou a temática: **ENCRUZILHADAS DO ENSINO DE LITERATURA NO SÉCULO XXI: MODERNIDADE, BARBÁRIE E UTOPIA.** A partir dos debates provocados por esse tema, o IX ENLIJE teve como objetivo promover a discussão entre os estudos literários e as realizações literatura em línguas estrangeiras, libras e áreas afins, com vistas a aprofundar o diálogo sobre o papel da linguagem literária e seu ensino nas diversas situações de elaboração, circulação e recepção, em contextos de ensino remoto e de educação hibrida, celebrando a atuação de professores e alunos. O evento contou com conferências, mesas redondas, grupos de discussão, com participação de pesquisadores, nacionais e internacionais, membros de grupos de pesquisa, discentes de graduação e pós-graduação, bem como profissionais da educação básica. Foi realizado no período de 09 a 11 novembro de 2022 com apoio da Direção do Centro de Humanidades, das Pró-Reitorias de Administração, de Ensino e de Pós-Graduação e Pesquisa, e da Editora Universitária da Universidade Federal de Campina Grande.

Neste volume dos Anais oferecemos aos mais de duzentos participantes do evento um painel das discussões empreendidas e do conjunto de pesquisas desenvolvidas dentro do tema destacado na edição.

Agradecemos, imensamente, a todos que manifestaram o interesse e fizeram parte desse evento que já se consolidou e que defende a literatura e seu ensino em suas várias faces.

Comissão Organizadora



GD —

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL:

MEIOS E MODOS DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO



A POESIA DE MANOEL DE BARROS NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DO POEMA "BERNARDO"

Vânia Maria Castelo Barbosa
Mestrado em Letras - UFC
vaniasmcb@gmail.com

Kilma Cristeane Ferreira Guedes
Mestrado em Educação – PPGE/UFPB
kilmacristeane@uol.com.br

Renata Junqueira de Souza
Doutorado em Letras – UNESP
renata.junqueira@unesp.br

Introdução

O letramento literário faz parte da formação humana nas sociedades modernas e está diretamente associado ao letramento escolar, cujo principal objetivo é a inserção do indivíduo às práticas de leitura, de escrita e, como consequência, acesso aos bens culturais, que na maioria das vezes tem a escola como meio principal de apropriação desses saberes (PAULINO, 2001).

Promover o letramento literário na escola é a garantia de uma formação humana de qualidade para milhares de crianças e jovens atendidos pela educação básica brasileira. A leitura literária na escola, seja qual for o gênero e se houver uma mediação apropriada, permite aos estudantes vivenciarem experiências diversas e ao mesmo tempo únicas, pois cada momento de interação com a literatura pode suscitar no leitor percepções diferentes do mundo ficcionalizado e, provavelmente, do mundo real.

No rol dos gêneros da esfera literária, o poema é um dos textos mais apreciados desde os tempos antigos, basta lembrarmos-nos dos clássicos da literatura ocidental. A poesia desperta o interesse de homens e mulheres desde sua primeira infância. A essência do poema nasce na subjetividade do poeta a partir de emoções e sentimentos por ele vivenciados. "A poesia é, por isso, a linguagem que mais revela o conteúdo humano, pois trata sobretudo das emoções" (PONDÉ, 1985, p. 167).

A emoção é quase sempre um dos primeiros aspectos que é ressaltado ao se refletir sobre a poesia, mas existem outros como, por exemplo, o caráter lúdico que se concretiza através das palavras e das imagens que se criam a partir de um poema; ou o caráter crítico que esse texto pode assumir ao pôr o leitor diante de construções poéticas que desvelam a própria ação humana na sociedade; ou ainda, um poema pode suscitar no seu leitor questões existenciais ou até propor-lhe possibilidades de respostas para indagações pessoais. "O poema não diz o que é e sim o que poderia ser, transfigurando a realidade pelo ato de criação" (PONDÉ, 1985, p. 176).

Mario Quintana (2013, p. 272), no poema "Poesia e magia", afirma que "a beleza de um verso não está no que diz, mas no poder encantatório das palavras que diz: um verso é uma fórmula mágica". Podemos destacar ainda um verso de Manoel de Barros que diz que a "poesia é a infância da língua" (2010, p. 07). Destacamos algumas

vozes que veem na poesia algo especial e profundo para o desenvolvimento humano e social de crianças e adultos, pois compartilhamos desse mesmo espírito poético. E, diante dessas e de tantas outras vozes que exaltam a poesia por diversos motivos, uma indagação permanece: Por que a poesia não faz parte da vivência de milhares de alunos e alunas de escolas do Brasil, sejam elas públicas ou particulares? O que falta para que livros de poesia encham as salas de aula e encantem leitores por todo lado?

Helder Pinheiro (2018), em suas pesquisas a respeito desse tema, traz respostas para nossas indagações e vai além, ele alerta para a situação da poesia na escola e identifica várias razões que explicam essa escassez de poemas na escola: é o gênero literário menos prestigiado em sala de aula; os professores do ensino fundamental - anos iniciais – relatam dificuldades em trabalhar com a poesia; o livro didático aborda mais a questão formal; a escolha das obras tem um caráter muito pragmático, visando conteúdos escolares, dentre outros problemas.

Renata Souza (2012), em estudo a respeito do ensino de poesia nas séries iniciais, chega a conclusões semelhantes às que foram apresentadas por Pinheiro. Ela afirma que, na sala de aula, "as crianças convivem muito pouco com a poesia e, quando essa convivência ocorre, os equívocos didáticos são inúmeros" (SOUZA, 2012, p. 10). Ao final da pesquisa, após relatar todas as etapas do estudo e analisar todos os dados coletados nas escolas, Souza afirma: "esta pesquisa sobre o ensino da poesia em séries iniciais da escolarização nos mostra um quadro nada animador, seja do ponto de vista teórico, didático-metodológico, ou até mesmo recepcional" (Ibidem, p. 139).

Diante desse quadro e em busca de apaziguar um pouco nossa inquietação, visamos, com este trabalho, contribuir com o letramento literário no Ensino Fundamental – anos iniciais, a partir de uma abordagem do poema "Bernardo", de Manoel de Barros, por meio da Sequência Básica, de Rildo Cosson (2016) e de estratégias de leitura (conexão texto-leitor, inferência e visualização) propostas por Girotto e Souza (2010).

A poesia de Manoel de Barros possibilita encantamentos e reflexões que ultrapassam a realidade referencial do leitor. No livro *O fazedor de amanhecer* (2001), o leitor infantil depara-se com diversas temáticas que transcendem a abordagem cotidiana das coisas. Esse livro fez parte do acervo de 2010 do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE - MEC) e esteve nas estantes de diversas escolas públicas do Brasil, fato que poderia favorecer a utilização desse material em aulas de leitura literária do Ensino Fundamental – anos iniciais.

O poema "Bernardo" apresenta um personagem que instiga a imaginação da criança ao vislumbrar a transformação desse ser, um homem-árvore (bernardo-árvore) em passarinho. Esse poema foi musicado e cantado por Márcio de Camillo, idealizador do grupo *Crianceiras*. A composição artística ainda conta com uma animação feita a partir do poema.

Inicialmente apresentaremos algumas reflexões sobre o valor estético e social da poesia; sobre a formação da poesia infantil brasileira, sobre alguns critérios de escolha de poemas para as crianças, dentre outros aspectos, conforme as colocações de Pinheiro (2018), Aguiar e Ceccantini (2012), Bordini (2008), Zilberman (2005) e Coelho (2000).

Na segunda parte, discutiremos sobre os aspectos metodológicos e sobre a abordagem desse gênero na sala de aula. Fundamentamos nossa sequência didática no método de Cosson (2016) e nas estratégias de leitura de Girotto e Souza (2010). Nesse tópico, apresentaremos como os autores estruturam suas propostas didáticas de leitura literária.

Na terceira etapa, apresentaremos um pouco da crítica literária a respeito da poesia de Manoel de Barros feita por Cunha (2016) e por Tornquist e Ramos (2012) em diálogo com uma proposta de abordagem do poema "Bernardo", de Manoel de Barros, e do vídeo musicado e animado a partir desse texto poético, produzido pelo grupo *Crianceiras.*

1. Criança, poesia e escola: uma parceria que dá certo.

O espírito livre e criativo das crianças inspira poetas e poesias continuamente, basta estarmos abertos para vermos, sentirmos e interagirmos com as crianças e com a infância ou criança interior que habita em nós.

Muitos poetas e estudiosos de poesia posicionam-se a favor da vivência poética através da leitura e da apreciação desse gênero literário. Nelly Novaes Coelho considera que "o jogo poético, além de estimular 'o olhar de descoberta' nas crianças, atua sobre todos os seus sentidos, despertando um sem-número de sensações: visuais... auditivas... gustativas... olfativas... táteis..." (COELHO, 2000, p. 222).

Outro aspecto considerado importante é a função social que o poema traz em sua essência. Essa é uma das certezas asseguradas por Helder Pinheiro (2018). Esse autor defende esse ponto de vista baseado na sua experiência como professor da escola básica e da universidade, na vivência como leitor de poemas e pesquisador desse tema, além de compartilhar do posicionamento de pensadores e poetas que propagam o valor social da poesia.

Pinheiro (2018) ressalta essa função social da poesia, ao refletir sobre um ensaio de T.S Eliot (1991): "a função essencial da poesia está em que 'possamos nos assegurar de que essa poesia nos dê prazer'"; "a consciência de que a poesia é sempre 'comunicação de alguma nova experiência' tem sabor especial" (PINHEIRO, 2018, p. 17). O prazer enaltecido pelo ensaísta não é qualquer prazer ou experiência poética, mas "o que amplia nossa consciência ou apura nossa sensibilidade" (ELIOT *apud* PINHEIRO, 2018, p. 17).

Esse prazer que amplia a consciência e apura a sensibilidade do leitor é o que pode ser experimentado com a leitura e a vivência da poesia em sala de aula. Entretanto, para atingir esse nível de experiência, o professor tem que ter o cuidado na escolha do poema e no modo como vai abordar esse texto em sala de aula. Helder Pinheiro adverte que:

> carecemos de critérios estéticos para a escolha das obras ou para a organização de antologias. Não podemos cair no didatismo e no moralismo que sobrepõem valores preestabelecidos à qualidade estética (PINHEIRO, 2018, p. 15).

Helder Pinheiro destaca outro ponto importante do ensaio de Eliot (1991) que é a reafirmação da identidade cultural que o leitor poderá ter acesso através da experiência poética, pois "a poesia tem a ver fundamentalmente com a expressão do sentimento e da emoção; e esse sentimento e emoção são particulares, ao passo que o pensamento é geral" (Ibidem, p. 18).

Na visão desses autores, o prazer que amplia a consciência e a expressão do sentimento que reafirma a identidade cultural garantem o valor social da poesia e são

fundamentais para a humanização do leitor. Para alcançar esse patamar de leitura e formação do leitor de poesia, é necessário que o professor conheça critérios estéticos para a escolha das obras a serem lidas pela turma, como citado anteriormente.

A qualidade estética da poesia infantil no Brasil, segundo pesquisadores dessa área, é algo que só foi conquistado após o modernismo, em especial a partir da década de 1940 (AGUIAR; CECCANTINI, 2012; ZILBERMAN, 2005; COELHO, 2000; PONDÉ, 1985). Segundo Aguiar e Ceccantini (2012, p. 12), "a poesia dirigida às crianças brasileiras constitui um gênero tardio, como toda a literatura infantil nacional, cujos primórdios remontam às últimas décadas do século XIX". E a poesia produzida para criança nesse período, assim como no século XX e XXI, ainda carregava formas e temas que não garantiam a qualidade estética e temática desses textos, salvo algumas exceções.

> é impossível pensar a poesia brasileira do século XXI sem tratar da poesia do século anterior, uma vez que muitos dos poetas infantis importantes e ainda ativos iniciam sua produção nas últimas décadas do século XX ou mesmo, quando despontam no novo milênio, estão ainda muito influenciados por temas e formas do século passado, em um movimento que é muito mais de continuidade do que de ruptura (AGUIAR; CECCANTINI, 2012, p. 13).

Talvez essa produção tardia da poesia infantil brasileira, bem como a mudança lenta de temas e formas que melhor se ajustasse "ao gosto dos novos tempos" (Ibidem) tenham contribuído para a tímida propagação da leitura de poemas nas escolas brasileiras, sem esquecermos, claro, de outras questões decisivas que ainda hoje impedem a formação de leitores de poesia na escola, além dos fatores que já foram apontados por Pinheiro (2018) e Souza (2012).

Regina Zilberman (2005, p. 127) apresenta "uma breve relação cronológica [que] evidencia como o gênero poético, quando dedicado a crianças, [só] floresceu quando técnicas e princípios de criação artística adotavam parâmetros mais livres e libertários". A autora inclui nessa relação poetas e obras que são considerados por vários estudiosos como sendo escritores(as) que romperam com o pedagogismo e moralismo estruturante da poesia infantil produzida até aquele momento.

Nessa lista visualizamos 21 obras de poetas consagrados na literatura infantil, que foram publicadas entre os anos de 1943 até os anos 2001 (que vale a pena ser conhecida na íntegra para servir de parâmetro de qualidade estética e de critério de escolha de obras a serem adotadas pelo professor). Desse elenco, citamos somente estes: "*O menino poeta* (1943), Henriqueta Lisboa; *Ou isto ou aquilo* (1964), Cecília Meireles; *Pé de pilão* (1968), Mário Quintana; *A arca de Noé* (1974), Vinícius de Moraes; *Classificados poéticos* (1984), Roseana Murray" (ZILBERMAN, 2005, p. 128), dentre outros autores que conseguiram produzir poesia infantil de valor estético inovador e inquestionável, acrescentando, cada um a seu estilo, elementos próprios do universo infantil. O último nome e obra apresentados nessa lista de Zilberman é o do poeta Manoel de Barros, com o livro *O fazedor de amanhecer* (2001).

Esse livro de Manoel de Barros faz parte do acervo das bibliotecas das escolas públicas e traz 09 poemas narrativos com temáticas diferentes. Um dos critérios de escolha do poema para ser lido pelas crianças é que ele seja narrativo, segundo Coelho (2000). Ela sugere que "a poesia destinada às crianças [...] deve ser breve, versos curtos, ritmos e rimas que toquem de imediato a sensibilidade, a curiosidade ou as sensações do

fruidor. E, de preferência, de conteúdo narrativo, isto é, que expresse uma situação interessante" (COELHO, 2000, p. 223).

Escolhemos iniciar a leitura do livro a partir do poema "Bernardo" por atender a esses critérios propostos pela autora, por ser um livro que faz parte do acervo das bibliotecas da escola pública e, sem dúvida, pela qualidade estética e poética que o texto apresenta. Além de tudo isso, o poema foi musicado pelo grupo *Crianceiras*, agregando mais beleza e ludicidade ao poema de Manoel de Barros.

Nelly Novaes Coelho destaca também o papel do mediador para a leitura de poemas com leitores que ainda não têm essa vivência e ressalta o papel do canto e da música associada à poesia:

> é exatamente essa peculiaridade da poesia (necessitar de *mediadores* para atingir o leitor não iniciado) que nos leva a pensar nos *elementos essenciais* a um texto poético que se queira aceito e amado pelas crianças. Uma excelente introdução ao texto seriam atividades como o canto e a música. Daí a validade das brincadeiras de roda, as cirandas, como alegre estímulo à sensibilidade perceptiva dos pequenos (COELHO, 2000, p. 223).

Há outros critérios para a escolha de poemas a serem lidos pelas crianças. Bordini (2008) apresenta um estudo em que destaca a importância de ser observada cada etapa vivenciada pela criança e pelo jovem para que se faça a escolha adequada dos poemas a serem lidos pelos receptores, sendo respeitados o desenvolvimento cognitivo-afetivo e os níveis de experiência existencial. Ela diz:

> essa característica do leitor a quem se destina o poema infanto-juvenil se reflete sobre a estrutura textual, afetando procedimentos estéticos e tratamento temático. Há, em consequência, poemas para crianças pequenas, poemas para crianças maiores, e poemas para pré-adolescentes, com estatutos próprios e correspondentes a expectativas e necessidades das diferentes idades de seus leitores (BORDINI, 2008, p. 24).

A autora elenca "critérios para atender à transitoriedade do leitor de poesia infantil" (BORDINI, 2008, p. 28), que vão desde a faixa etária de 1 a 2 anos até a faixa estaria de 12 a 14 anos. A faixa de idade escolhida por nós para aplicação da sequência didática aqui proposta é de estudantes de 7 a 8 anos, que corresponde aos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental – anos iniciais. Para essas idades, a autora sugere algumas orientações das quais destacamos:

> faixa etária: 7-8 anos.
> • Gênero: Quadrinhas; parlendas; adivinhas; trava-línguas; cantigas de roda; poemas líricos, baladas, apólogos; poemas-piada; trocadilhos; poemas absurdos (nonsense).
> • Características textuais: Paralelismo sonoro e sintático; rima; versos regulares e livres; versos brancos; refrões; estrofes curtas; jogos de ideias; ênfase na regularidade sintática e não fônica; ênfase na narratividade; enredos lineares; aventuras (tragicômicas); heróis tolos; heróis animais; seres fantásticos; heróis valentes [...] (BORDINI, 2008, p. 30).

A partir dessas orientações, o professor pode ficar mais seguro em fazer as escolhas dos poemas mais adequados para as idades das turmas. O outro passo é escolher os métodos que melhor se ajustem à realidade de cada turma e escola.

2. A Sequência Básica e as estratégias de leitura (conexão texto-leitor, inferência e visualização).

Existem diferentes métodos de abordagem do texto literário. Um método pode ser pensado inicialmente, por seu(s) idealizador(es), para ser utilizado com algum gênero literário específico, mas isso não inviabiliza a adequação de um determinado método para outros gêneros da esfera literária, basta o professor fazer os devidos ajustes de acordo com o público a que se destina a aula, o gênero literário a ser trabalhado e outros aspectos que possam influenciar na aplicação da sequência didática.

A Sequência Básica é um método de letramento literário na escola proposto por Rildo Cosson (2016) e está estruturado em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essa sequência didática é apresentada pelo autor a partir do uso de textos literários narrativos por se ajustarem melhor às etapas propostas para as aulas. Entretanto, com as devidas adequações, utilizaremos esse método para a leitura de poemas.A motivação é o primeiro momento da atividade de leitura literária. Segundo palavras do autor,

> a motivação consiste em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. [...] As mais bem sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. [...] O elemento lúdico ajuda a aprofundar a leitura da obra literária. [...] Compor a motivação com uma atividade integrada de leitura, escrita e oral parece ser uma medida relevante para a prática do ensino de língua materna na escola (COSSON, 2016, p. 54 – 57).

A introdução vem em seguida e consiste numa breve apresentação do autor e da obra, mostrando informações básicas e ligadas ao texto a ser lido. Essa etapa, apesar de ser simples, demanda do professor alguns cuidados. Vejamos o que orienta Cosson:

> o professor tem que apresentar a obra fisicamente aos alunos, levá-los à biblioteca para a retirada do livro diretamente da estante. [...] Na apresentação física do livro, deve-se ler a capa, a orelha e outros elementos paratextuais que introduzem uma obra (COSSON, 2016, p. 60).

A etapa da leitura é decisiva para a realização do letramento literário. Cosson adverte que "a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir e esse objetivo não deve ser perdido de vista" (COSSON, 2016, p. 62). Ele apresenta alguns caminhos a serem seguidos pelo professor mediador, tendo em vista livros narrativos, mas, como já alertamos antes, os ajustes para outros gêneros literários podem e devem ser feitos pelo professor que queira aplicar esse método utilizando poemas, por exemplo:

> quando o texto é extenso, o ideal é que seja lido fora da sala de aula. [...] Durante esse tempo, o professor convida os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que é chamado intervalos. [...] Os intervalos são atividades específicas e podem ser de natureza variada: a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura. [...] Ao indicar o texto, negociar com os alunos o período necessário para que todos realizem a leitura e, dentro desse período, convém marcar os intervalos (Ibidem, p. 62 - 63).

A etapa de interpretação é a última da sequência básica e "parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade" (COSSON, 2016, p. 64). O autor ressalta o caráter social desse momento, pois, por mais que a leitura seja individual, a interpretação é feita a partir do que somos no momento da leitura, das vivências e experiências que temos e que são construídas na comunidade, na sociedade em que vivemos. Essa etapa é composta por dois momentos: o interior e o externo.

> o momento interior é aquele que acompanha a decifração [...] e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o encontro do leitor com a obra, tem caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária. [...] Ele não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico. [...] O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. [...] Na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. [...] Trata-se da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (COSSON, 2016, p. 65 - 66).

Rildo Cosson dá orientações também a respeito das atividades de interpretação. Para ele, as atividades de interpretação devem funcionar como registro da leitura.

> esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos. [...] Para 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. [...] As possibilidades de registro da interpretação são diversificadas e dependem da turma, dos textos escolhidos e dos objetivos do professor (Ibidem, p. 66 - 69).

Além das orientações destacadas aqui, o autor dá vários exemplos de como o professor pode aplicar uma sequência básica na escola.

As estratégias de leitura fazem parte do desenvolvimento da sequência básica proposta por Rido Cosson. Entretanto, elegemos mais estratégias que contemplariam melhor o público a que se destina nossa proposta de leitura literária e que se adequaria



melhor ao poema escolhido para ser trabalhado. Alves, Souza e Garcia (2011) esclarecem o que são estratégias de leitura:

> entende-se por estratégias de leitura os mecanismos individuais que o leitor desenvolve ao longo de sua vida, para obter uma informação por meio do ato de ler. Dessa forma, as estratégias podem ser entendidas como meios utilizados pelos leitores para compreenderem o que leem e de conhecerem a maneira como formulam seus pensamentos, descobrindo os processos mentais de entendimento de um texto (ALVES; SOUZA; GARCIA, 2011, p. 59).

As estratégias escolhidas para serem explicitadas e trabalhadas com os alunos à medida que aplicamos a sequência básica foram: conexão texto-leitor, inferência e visualização. Essas estratégias serão articuladas em momentos diferentes: na pré-leitura, durante a leitura e depois da leitura.

Girotto e Souza (2010) consideram que "antes de ler, bons leitores geralmente ativam conhecimentos prévios que podem então ser relacionados às ideias do texto. O exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura" (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 50). Nesse momento o leitor planeja sua leitura, cria objetivos, formula hipóteses antes de realizar a leitura direta do texto.

Quando o aluno começa a leitura, ele será seletivo, "pois ignora partes não relevantes para seu objetivo de leitura ou relê informações que são importantes ou difíceis de entender". Essa é a etapa chamada de "durante a leitura" e "algumas estratégias são colocadas em ação" (Ibidem).

> à medida que o leitor prossegue com a leitura, identifica informações importantes sobre o texto. O aluno, dessa forma, lê as partes novas com mais atenção, o que mostra que bons leitores procuram por informações relevantes, bem como processam tais informações de maneira diferente: releem, sublinham parafraseiam-nas (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 51).

Ao chegar ao momento de "depois da leitura, o aluno processa novamente o texto, seja relendo-o, seja sumarizando-o. O leitor irá refletir sobre o que acabou de ler e, provavelmente, avaliar a credibilidade do material lido" (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 52). Para que todas essas etapas funcionem bem, o professor deve orientar os alunos, dar instruções claras, elaborar perguntas relevantes, propor objetivos que interessem aos leitores e os motivem a ler o texto. Se o leitor desconhece "a finalidade da leitura, o porquê de sua ação, concebe a atividade proposta como destituída de sentido" (Ibidem).

Girotto e Souza (2010, p. 65 - 66) destacam que a estratégia de conhecimento prévio é essencial para ativar os conhecimentos que as crianças trazem para a leitura e essa estratégia "sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento". Essa estratégia é chamada também de estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva. As estratégias que seguem após a ativação do conhecimento prévio são: conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses. As autoras apresentam três tipos de conexões:

> as de texto para texto, em que o leitor, ao ler um texto, estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros diferentes.

> [...] As chamadas de texto para o leitor são aquelas em que, na leitura, ele estabelece conexões com episódios de sua própria vida. [...] E as chamadas conexões texto-mundo são estabelecidas entre o texto lido e algum acontecimento mais global (Ibidem, p. 68 - 69).

As "conexões texto-leitor, texto-texto, e texto-mundo são estratégias básicas para a compreensão" do texto (Ibidem). Na conexão texto leitor, o professor busca relacionar "os personagens com o próprio leitor, com a finalidade de fazer conexões entre o texto e a vida do leitor" (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 71). A outra estratégia a ser adotada na nossa proposta é a da inferência. As autoras estabelecem uma relação direta entre inferências e as entrelinhas de um texto. Elas ressaltam que as inferências ocorrem cotidianamente, pois tentamos inferir "sobre expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz, assim como sobre informações visuais e 'não visuais' de um texto" (Ibidem, p. 75). Na sequência didática, trabalharemos com essa estratégia conforme sugerem as autoras na seção 'atividades com inferência': "inferir o significado de palavras desconhecidas, com o propósito de usar as dicas do contexto para entender o vocabulário" (Ibidem, p. 78).

A estratégia da visualização também é muito usada por nós no cotidiano e se aproxima muito da inferência, conforme as autoras. "Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que elevem o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida" (Ibidem, p. 85). A realização de uma sequência básica articula vários conhecimentos e estratégias. Destacamos essas três apresentadas aqui, mas outras podem ganhar foco no momento da aplicação da atividade em sala de aula, pois, conforme a interação com a turma ocorre, outras ideias podem surgir e enriquecer o plano inicial. Por isso, seria interessante que o professor conhecesse como funcionam todas as estratégias de leitura.

3. Uma proposta de abordagem do poema "Bernardo", de Manoel de Barros.

Esse Bernardo eu conheço de léguas.
Ele é o único ser humano
que alcançou de ser árvore.
Por isso deve ser tombado
a Patrimônio da Humanidade.
(Manoel de Barros)

O personagem Bernardo é um ser muito importante na poética de Manoel de Barros. Esse ser, que se metamorfoseia em árvore, em pássaro, representa a liberdade e o desapego que os andarilhos trazem na sua essência.

Cunha (2016, p. 102) considera que "a imagem do andarilho na produção de Manoel de Barros surge, de um modo geral, como um sujeito que personifica o vagar sem pressa, a despreocupação com o tempo e o rompimento com a ideia de uma identidade fixa". Esse comportamento de Bernardo lembra-nos o modo de ser das crianças, pois elas veem a vida sempre num estado de encantamento e se renovam continuamente.

O livro *O fazedor de amanhecer* (2010), como mencionamos anteriormente, apresenta 09 poemas narrativos, entretanto, optamos por iniciar a leitura dessa obra a partir do poema "Bernardo" por algumas razões: o personagem traz essa representação

da simplicidade, do encantamento, da infância; é um poema narrativo que apresenta o absurdo, o *nonsense*; é um texto que instiga a imaginação do leitor; além de atender aos outros critérios apresentados anteriormente para a escolha de um poema que será lido em sala de aula, esse texto foi musicado de uma forma muito criativa e lúdica, o que contribui significativamente para a abordagem aqui apresentada.

Os fatos narrados sobre a vida de Bernardo rompem a expectativa do leitor infantil, conforme destacam Tornquist e Ramos (2012). "O *nonsense* domina os versos, e o leitor pode ficar intrigado com tal ser que passa de árvore a pássaro, mas tem nome de gente e também capacidade de falar" (TORNQUIST; RAMOS, 2012, p. 203). As autoras analisam todos os poemas desse livro de Barros e concluem que

> a obra, ao desvelar e valorizar o simples, cria imagens poéticas em que os contrários se unem, embelezando e harmonizando o dito. No caso deste livro, o eu poético contempla desde pequenos seres vivos até engenhocas destituídas de utilidade prática, de forma a revelá-los para o leitor, mostrando que, ao contrário do que prega a sociedade utilitarista, esses elementos também têm seu valor. Ao construir seu texto poético dessa forma, Manoel de Barros contribui para formar leitores mais sensíveis e atentos às insignificâncias e singularidades que os cercam (TORNQUIST; RAMOS, 2012, p. 207).

Despertar nas crianças a sensibilidade para as coisas ditas sem valor na nossa sociedade é outro ponto muito relevante presente na poesia infantil de Manoel de Barros e que promove a humanização desses leitores.

Conforme interpreta Cunha (2016, p. 109), "Bernardo/árvore é [...] o símbolo da própria poesia, na qual a palavra é a sua seiva. Em estado de árvore, a personagem traz à tona outra imagem importante: o pássaro, ampliando a ideia de liberdade, de transcendência".

Depois de todo esse arcabouço teórico, crítico e poético, é hora de conhecer "Bernardo" e em seguida apresentar nossa proposta didática. A atividade sugerida aqui pode ser um modelo, mas não é uma recita infalível. O professor deve sempre fazer as adequações conforme a realidade da turma e da escola.

Bernardo já estava uma árvore quando
eu o conheci.
Passarinhos já construíam casa na palha
do seu chapéu.
Brisas carregavam borboletas para o seu paletó.
E os cachorros usavam fazer de poste as suas
pernas.
Quando estávamos todos acostumados com aquele
bernardo-árvore
ele bateu asas e avoou.
Virou passarinho.
Foi para o meio do cerrado ser um arãquã.
Sempre ele dizia que o seu maior sonho era
ser um arãquã para compor o amanhecer.
(BARROS, 2010, p.476).

Sequência Básica

Texto literário: BARROS, Manoel de. O fazedor de amanhecer. *In*: _____**Poesia completa**. São Paulo: Leyla, 2010.
Duração das etapas: 01 aula de 50 minutos para cada etapa (esse tempo é o mínimo, mas o professor organiza as etapas conforme a realidade da turma).
Material utilizado: Livro de poemas; folhas A4 (coloridas ou brancas); textos fotocopiados; lápis de cor; fita adesiva; imagens impressas; pincel para quadro branco; computador; datashow; caixa de som.

Motivação

- Estratégia de *ativar o conhecimento prévio*: Você tem um amigo (uma amiga) que está sempre com você? Qual é o nome dele/dela? Se você fosse fazer um poema sobre seu/sua amigo(a), você falaria o quê? Vamos ler um poema que tem por título o nome "Bernardo". Você conhece alguém com esse nome? Se Bernardo do texto que vamos ler fosse seu amigo ou fosse um personagem criado por você, como gostaria que ele fosse? (O professor pode escrever o nome do poema no quadro para que as crianças iniciem a interação com o texto).
- Estratégia de *visualização*: Vamos imaginar como é o Bernardo e o ambiente onde ele vive? O poema dá dicas ao leitor: BERNARDO - ÁRVORE - CACHORRO - PASSARINHOS - AMANHECER. Vamos desenhar o Bernardo! O meu amigo Bernardo.
- (O professor pode escrever as palavras motivadoras no quadro ou em tarjetas de folha A4 coloridas para motivar a criatividade das crianças. Os desenhos podem ser feitos em folhas A4 brancas ou coloridas, ou em outro papel que tenha disponível na escola. Depois dos desenhos realizados e coloridos, os alunos assinam seus nomes e podem expor suas produções nas paredes da sala ou em algum espaço que seja destinado para compartilhar as atividades das crianças. Cada aluno pode falar porque imaginou seu "amigo" daquela forma. O professor pode explorar esse momento de interação conforme os alunos estejam envolvidos na atividade, mas não deve se estender muito para não perder o foco do texto literário).

Introdução

- Apresentação breve do autor Manoel de Barros, destacando principalmente o ambiente em que vivia, para ajudar na compreensão das temáticas e personagens que estão no livro O *fazedor de amanhecer* (2001).
- Apresentação do livro físico, das imagens da capa e de algumas páginas do livro, de títulos dos poemas. Em seguida, indaga-se: Será que "o meu amigo Bernardo" se parece com o que foi criado por Manoel de Barros? Vamos conferir?
- (Caso a escola ou o professor não disponham do livro físico, pode-se imprimir imagens (se possível, coloridas) do poeta, da capa e contracapa do livro, títulos dos poemas, algumas imagens internas do livro e, conforme for apresentando a obra, vai fixando essas imagens num painel ou espaço reservado para expor todas as produções resultantes da sequência básica. Se só houver um exemplar para a divulgação da obra, seria interessante que os alunos pudessem pegar no livro, folhear; mesmo tendo um único exemplar, o professor pode montar o painel com algumas imagens da obra, do autor e títulos dos poemas, além de imprimir para cada aluno uma cópia do poema a ser lido na aula, nesse caso o poema Bernardo, inicialmente).

Leitura

- Leitura do poema "Bernardo" - silenciosa e individual; depois em voz alta feita pelo professor; em seguida coletiva e/ou individual em voz alta. (No momento do "Vamos conferir", o professor entrega para cada aluno uma cópia do poema e, se a turma já estiver alfabetizada ou já conseguir ler algumas palavras, o professor pede para que elas

leiam do modo como conseguirem, identificando as palavras que já foram antecipadas durante a motivação. No momento de o texto ser dito (lido) pelo professor, deve-se fazer a entonação vocal de modo a favorecer a narratividade do poema, demonstrando maravilhamento com o que está sendo dito).

- Estratégia de *inferência*: Se for necessário esclarecer significados de alguma palavra do poema, por exemplo, CERRADO e ARÃQUÃ, o professor utiliza a inferência, para construir o sentido a partir do texto. Em seguida, pode apresentar verbetes ou vídeos curtos para ampliar o repertório dos alunos (essa parte funcionaria como um intervalo de leitura para esse poema).

Interpretação

- Estratégia conexão texto-leitor: Após a leitura do texto, é o momento de o leitor construir sua interpretação individual e coletiva. A percepção individual do texto pode ser feita através de uma breve atividade escrita.
- (Caso os alunos saibam produzir pequenos textos ou frases curtas e, para aqueles que não sabem ainda escrever, podem fazer oralmente e o professor escreve por elas. Se não for viável a escrita, todos podem fazer oralmente. A sugestão de atividade escrita de Girrotto e Souza (2010, p. 71), e que pode ser feita oralmente, é a seguinte: "Após a leitura do poema "Bernardo", de Manoel de Barros, lembrei-me de que, um dia, eu também...". Essa introdução deve ser impressa e entregue aos alunos para facilitar a interação da turma com a atividade. Se for feita de forma escrita, cada aluno põe seu nome e expõe juntamente com o desenho feito inicialmente).
- A interpretação coletiva deve ser realizada logo após os alunos exporem a percepção individual. Nessa etapa, o professor pode mediar com algumas perguntas: O que aconteceu com Bernardo? O Bernardo que você imaginou se parece com o que é descrito no poema? O que você sentiu ao ler o poema? Como você vê o personagem agora? O que significa, para você, deixar de ser uma árvore e se transformar num passarinho? Vamos ilustrar o poema! Os alunos ilustram o texto recebido (fotocopiado em A4) e depois expõem os dois desenhos feitos.
- Exibição do vídeo: o professor apresenta o contexto de produção do vídeo: música de Márcio Camillo; voz do grupo *Crianceiras*; iluminuras de Martha Barros.
- (Exibe-se o vídeo, no mínimo duas vezes, para a apreciação das crianças; em seguida, pode-se convidá-las a cantar, a fazer uma roda e dançar... Por fim, faz-se a avaliação ouvindo as impressões das crianças sobre o vídeo, sobre o poema; os sentimentos delas em relação ao personagem Bernardo, sobre as iluminuras do vídeo, sobre o desenho que elas fizeram, dentre outras questões que surjam de forma espontânea no momento da interação coletiva).
- A culminância desse início de leitura do livro seria e exibição de todo o material produzido sobre o poema "Bernardo" e o compartilhamento entre os alunos, na própria sala de aula. Nesse momento as crianças podem visualizar o trabalho umas das outras e conversar livremente.

Os outros poemas do livro podem ser lidos em casa, quando a sequência didática para o poema "Bernardo" for concluída. Sugerimos que, após cada aula de Português realizada nas semanas seguintes, os alunos levem para casa um poema fotocopiado e façam a leitura e a ilustração para ser apresentada e exposta na aula seguinte. Nessa ocasião, repete-se a leitura coletiva, o professor diz o poema performaticamente, se possível, e todos falam sobre os poemas, expressando o que foi sentido, percebido a partir da leitura. Caso a realidade da turma e das famílias, de um modo geral, não favoreça para que essa etapa da leitura seja realizada em casa, o professor escolhe uma ou duas aulas na semana e realiza a atividade com a turma, até concluir a leitura integral

do livro e expor tudo o que foi produzido pelas crianças. A culminância geral dessa atividade, após a leitura integral do livro, pode ser feita com a exposição, nos corredores da escola, de todo o material produzido pelas crianças e pelo professor. Se a turma tiver leitores fluentes, pode-se pedir que recitem os poemas no mesmo espaço da exposição, além de exibir o vídeo e/ou a música do poema "Bernardo".

Considerações finais

Essas são sugestões para inspirar professores no árduo ofício de formar leitores literários na sala de aula. Entendemos que cada realidade escolar é diferente, mas, com doses generosas de criatividade, com o lúdico e com o método adequado, é possível, mesmo em situações difíceis, formar um leitor de poesia.

O vasto material teórico e metodológico que está disponível para a formação do professor de Português é importante para auxiliar nesse processo. A partir do conhecimento adquirido com professores pesquisadores, é possível fazer escolhas literárias interessantes para cada turma. A crítica literária publicada sobre a produção de poesia infantil produzida no Brasil também auxilia o professor interessado em conhecer mais sobre a produção literária voltada para esse público leitor. O mais importante é a qualidade estética da poesia infantil brasileira e a variedade de obras que estão disponíveis para serem lidas.

Entretanto, é vergonhosa a realidade das bibliotecas das escolas públicas no Brasil (isso quando tem biblioteca). São pouquíssimas as escolas públicas que dispõem de um acervo variado, atualizado e organizado para dar suporte ao professor na realização do letramento literário na escola e para receber os alunos que estão nesse processo. É imprescindível que haja compromisso e investimento do poder público para que nossas escolas tenham livros literários de qualidade a fim de que todas as crianças tenham acesso e para que todos os professores sintam-se motivados a tornar real a formação de leitores literários na escola.

A formação adequada dos professores também é indispensável para que o ensino de poesia na escola seja significativo. Segundo Souza,

> a escola, ao trabalhar com uma concepção equivocada de poesia, acaba se tornando "gaiola" ou "aquário". No sentido contrário, quando bem ensinada, a poesia faz justamente o oposto, desencadeia em seus leitores processos emocionais que, segundo Averbuck (1982, p. 82), favorecem a liberdade de criação, libertam o "eu", mostram aos alunos outro contexto, até então desconhecido "que se descobre, e, assim, se delineia". E isso pode ser feito pela escola, com um corpo decente preparado para trabalhar a leitura, a reflexão, a descoberta, o dizer e a criação (SOUZA, 2012, p. 141).

Por fim, apesar de todas as adversidades, os resultados parciais da nossa pesquisa e de nossa prática escolar indicam que é possível promover a leitura de poemas na escola de forma lúdica e criativa, trabalhando com poucos recursos, e associá-la a textos multissemióticos a fim de possibilitar uma recepção prazerosa. O poema musicado e a animação incentivam a criança a imaginar, a fruir e a dar novos significados ao texto literário.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís. Uma história a ser contada. *In*: ____. (orgs.). **Poesia Infantil e juvenil brasileira**: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 11 – 44.

ALVES, José Helder Pinheiro; SOUZA, Renata Junqueira de; GARCIA, Yara Maria Rocha. Lendo e brincando com sextilhas e outros versos. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 49 – 74.

BARROS, Manoel de. O fazedor de amanhecer. *In*: _____**Poesia completa**. São Paulo: Leyla, 2010.

BORDINI, Maria da Glória. Poesia infantil e transitoriedade do leitor criança. **Via Atlântica**, n. 14, dez/2008. p. 23 – 33. Disponível em: https://www.revistas.usp.br. Acesso em 30 de janeiro de 2023.

CAMILLO, Márcio de. **Bernardo Crianceiras.** Manoel de Barros. You Tube, 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PTG_TLyFQEg. Acesso em 01 de novembro de 2022.

COELHO, Nelly Novaes. A poesia destinada às crianças. *In*: _____. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000. p. 221 – 274.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 6. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

CUNHA, Yanna Karlla. O andarilho Bernardo na produção poética de Manoel de Barros. *In*: **Revista Entrelaces**. V. 1, Nº 8, julho – dezembro, 2016. p. 101 – 114. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/entrelaces/article/view/4559. Acesso em 01 de novembro de 2022.

GIROTTO, C; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, R. J. de [et.al.]. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010. p. 45 – 114.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FACED**, nº 05, 2001. p. 117 – 125. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842. Acesso em 31 de janeiro de 2023.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

PONDÉ, Glória. Poesia e folclore para criança. *In*: _____. **A arte de fazer artes**: como escrever histórias para crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1985. p.167 – 210.



SOUZA, Renata Junqueira de. **Poesia infantil**: concepções e modos de ensino. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

QUINTANA, Mario. **Caderno H** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

TORNQUIST, Sandra Regina; RAMOS, Flávia Brocchetto. A poeticidade das coisas simples revelada em O fazedor de amanhecer. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 37 n.62, jan./jun., 2012, p. 190 – 210. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2290. Acesso em 01 de novembro de 2022.

ZILBERMAN, Regina. E para a poesia, não vai nada? *In*: _____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. p. 127 – 143.



A REPRESENTATIVIDADE NEGRA EXPRESSA NA LITERATURA INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO LIVRO *O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO*

Ana Lúcia Maria Souza Neves
Departamento de Letras e Artes - UEPB
analuciasouza@servidor.uepb.edu.br

Erenice de Souza Lima
Licenciatura em Letras-Português
Projeto de Extensão "Nas Asas da Leitura" - UEPB
erenice.lima@aluno.uepb.edu.br

Introdução

A Literatura infantil brasileira nas últimas décadas tem se mostrado um espaço rico na representatividade das personagens negras. São inúmeros os livros que abordam narrativas criativas e críticas com arranjos simbólicos, valores e crenças que revelam percepções de mundo dos povos africanos e do negro brasileiro. Não apenas através do texto escrito, mas as imagens ilustradas também desconstroem preconceitos e instigam o conhecimento acerca da linguagem, dos rituais e dos valores de pessoas negras, crianças, jovens, adultos.

Nesse sentido torna-se importante conhecer autores e obras que ampliem a visão do leitor acerca da cultura africana e afro-brasileira como propõe a lei 10.639/03, buscando refletir acerca dos discursos pedagógicos e estéticos que permeiam as obras literárias. Tendo também como objetivo aguçar o gosto e a apreciação pela leitura literária.

A leitura literária possibilita também a professores e alunos, assim como a sociedade em geral, debaterem amplamente o racismo estrutural presente na realidade histórica e cultural brasileira. É urgente o conhecimento e a valorização da pluralidade cultural brasileira, importante para o posicionamento contra a discriminação cultural, social, religiosa, de gênero, dentre outras. Isso porque as ideias preconcebidas e o preconceito caminham de mãos dadas e para combatê-los a leitura é o melhor instrumento.

Assim, este artigo tem como objetivo fazer uma análise da construção da personagem negra da obra literária infanto-juvenil "O pequeno príncipe preto" (2021), de Rodrigo França. Objetiva-se com a análise do livro identificar de que formas a personagem negra aparece representada e como a história contribui com o combate aos preconceitos.

Para embasar as discussões partimos das contribuições teóricas referentes a construção da personagem (BRAIT, 1985), Elementos que compõem a narrativa (SOARES, 2007), Teorias sobre o racismo (ALMEIDA, 2019) e (RIBEIRO, 2019), (CUTI, 2010), Literatura Infantil (CADEMARTORI, 2010). Com as observações feitas sobre a personagem protagonista, percebemos o quanto o racismo condiciona os sujeitos a uma posição de desprestígio e inferioridade na sociedade, dessa forma, ao suscitar a reflexão crítica e o debate acerca da representação do negro na Literatura Infantil, contribui-se para uma ruptura de estereótipos negativos e da cultura do racismo em nossa sociedade.

Um pouco sobre o escritor Rodrigo França, a ilustradora Juliana Barbosa e o livro *O pequeno príncipe preto*

O escritor Rodrigo Ferreira França (1978), conhecido como Rodrigo França, também é ator, artista plástico e diretor. Nasceu em 1978 e já participou de mais de cinquenta espetáculos como ator. É coautor do texto e da direção de *O inimigo oculto* e integrou o elenco da peça documentário *Contos Negreiros do Brasil*, com texto de Marcelino Freire e direção de Fernando Philbert. Esteve também à frente da produção do musical *O grande circo dos sonhos* e foi assistente de direção da peça *Além do que nossos olhos registram.* [1]

O pequeno príncipe preto (2020) é o primeiro livro infantil lançado pelo escritor, tendo sido escrito inicialmente como peça teatral. O livro de Rodrigo França é baseado o clássico *O pequeno príncipe,* de Antoine de Saint-Exupéry, a versão literária foi publicada em 2020, pela editora Nova Fronteira, após dois anos em cartaz nos palcos de teatro e ter sido assistida por 60 mil pessoas. As ilustrações são de Juliana Barbosa Pereira, uma jovem ilustradora, animadora e designe. Já desde a capa, a ilustradora ressalta o protagonismo do menino negro e de sua árvore ancestral, o Baobá.

O livro apresenta um total de 32 páginas, sendo que a narrativa vai até a página 29, seguida da biografia do escritor e da ilustradora. Corresponde ao gênero conto. A obra aborda a história de um menino negro, o pequeno príncipe, que tem a missão de espalhar por outros países a semente da Baobá e o Ubuntu, palavra africana que tem origem na língua Zulu (pertencente ao grupo linguístico bantu) e significa que "uma pessoa é uma pessoa através (por meio) de outras pessoas". Ubuntu é também uma palavra que apresenta significados humanísticos como a solidariedade, a cooperação, o respeito, o acolhimento e a generosidade.

A obra explora o tema da aventura, recorrente na produção para crianças e jovens, utilizando uma linguagem clara e atual na representação da personagem negra como protagonista, diferente das construções estereotipadas e preconceituosas: "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).

O aspecto visual da obra mostra-se atrativo para o leitor. São utilizadas cores fortes (azul celeste, laranja, marrom, verde e preta), de maneira alternada nas páginas. Nas folhas coloridas as letras aparecem ora na cor branca ora na cor preta.

A narrativa é realizada em 3ª pessoa, mas o narrador apenas introduz os fatos, como as rubricas no texto dramático, passando a palavra para o protagonista da história e as outras personagens:

> Em um minúsculo planeta mora um menino preto com uma árvore Baobá. O menino gosta muito de regar a Baobá, que é sua única companheira.
> - Vocês só estão me ouvindo, mas não conseguem me ver. Estou atrás do tronco de uma árvore, da Baobá. (FRANÇA, 2020, p. 6).

[1] Informações coletadas no site *literafro* - O portal da literatura Afro-Brasileira Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/teatro/1401-rodrigo-franca.https://www.mundoubuntu.com.br/sobre/curiosidades-do-ubuntu/63-origem-da-palavra-ubuntu.

A linguagem está marcada pela oralidade, vivacidade e coloquialidade:

> Mas voltando à minha história. De repente, começou a ventar muito. Olhei para o céu e vi uma pipa que voava feito uma bailarina no ar. Era a minha chance de voar e conhecer outros planetas. Espalhar as minhas sementes. (FRANÇA, 2020, p. 13).

A obra oferece novas percepções acerca do universo e das identidades da personagem negra, diferente das representações negativas, que mostraram os negros como pessoas feias, sem cultura, sem espiritualidade. Assim, esta produção configura-se como literatura que encanta e amplia as referências estéticas e culturais dos leitores. O livro apresenta a afirmação da identidade negra e da valorização da beleza e da riqueza cultural africana e afrodescendente.

A trajetória da literatura negra destinada à criança

Durante séculos, a tradição literária brasileira esteve fundamentada na perspectiva eurocêntrica colonial, que defendia a superioridade da raça branca e das culturas europeias. No texto de Domício Proença Filho "A trajetória do negro na literatura brasileira", o estudioso identifica em textos literários de gêneros diversos que o negro até metade do século XX foi retratado, com raras exceções, como objeto, numa visão distanciada.

Só a partir dos anos de 1970, momento de efervescência dos movimentos de autoafirmação da etnia, as representações do afro-brasileiro passam a assumir uma atitude compromissada com a legitimação apresentando-o como sujeito da produção do discurso. Segundo observa Domício Proença Filho, "essa tomada de posição literária relaciona-se com os movimentos de conscientização dos negros brasileiros que marcam o início do século atual" (FILHO, 2010, p. 57). Entretanto, é importante lembrar que os desafios para os escritores negros continuam na contemporaneidade, sobretudo, no que diz respeito à afirmação e visibilidade, bem como à garantia de direitos.

No tocante à literatura infantil, os estudos apontam para a importância do resgate das produções literárias contemporâneas, nesse contexto, vários escritores vêm se destacando no Brasil nas últimas décadas com textos que promovem reflexões no sentido de repensar o lugar das relações raciais num sentido de respeito e valorização da pluralidade e diversidade da nação brasileira. Literatura comprometida com a garantia do direito à fala, ao estudo, ao trabalho digno das personagens negras, exploradas durante séculos.

Durante muito tempo a invisibilidade e a reduzida representação do negro no livro infantil construíram a ilusão da não existência e da condição de minoria do segmento negro, mesmo nas regiões onde ele constituiu e constitui maioria, por isso a relevância de narrar na contemporaneidade a literatura "negro brasileira". A utilização da "expressão literatura negro-brasileira" decorre do fato de que para Cuti (2010) a utilização da designação literatura negro-brasileira não se trata apenas de uma escolha terminológica que em seu dizer é mais correta do ponto de vista sócio-histórico e mesmo geográfico. É também, e principalmente talvez, uma opção política que encontra no combate ao racismo o seu sentido mais profundo.

Na literatura destinada ao público infantil, a trajetória histórica é semelhante ao descrito por Domício Proença. A literatura produzida no século XIX e primeiras décadas do XX no Brasil caracterizou-se em grande parte por retratar a sociedade escravista da época. Era, em geral, uma literatura feita pelas elites e para as elites, de modo que a população pobre, em grande parte explorada, pouco aparecia nas obras literárias e, quando apareciam, eram relegadas ao silêncio e à objetificação.

A criança negra assim como a pessoa adulta é apresentada apenas do ponto de vista do "Outro" e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana. Um exemplo dessa literatura o livro Memórias de Emília, de Monteiro Lobato e ilustrado por Paulo Borges, lançado em 1920 pela Editora Globo, a personagem negra Tia Nastácia, cozinheira do sítio, é descrita como uma mulher ingênua, ignorante e analfabeta que não entende as coisas importantes escritas em livros, uma personagem inserida no ambiente doméstico: "Tia Nastácia, essa é uma ignorância em pessoa. Isto é... ignorante, propriamente, não. Ciência e mais coisas dos livros, isso ela ignora completamente". (LOBATO, 1920, p. 92).

No entanto, a partir da década de 1970, considerada o "*Boom* da Literatura Infantil", no Brasil, várias obras vêm enaltecendo o negro, suas raízes e sua história, com o intuito de romper com os estereótipos negativos apresentados durante séculos no país. A partir desse período, a literatura destinada às crianças vem investindo no Conhecer para entender, no respeito e na integração, aceitando as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira. Ao contrário da forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania, as personagens aparecem como protagonistas das histórias narradas. Sua cor está associada a algo positivo, como jabuticaba, café, azeviche etc., dessa forma, estes escritos desconstroem conotações negativas de maneira crítica e criativa, pois concorrem para justapor à representação negativa, uma outra positiva.

Além da cor da pele, muitas obras desconstroem preconceitos em relação ao cabelo crespo, promovendo atitudes positivas das personagens em face de si próprias. Apagando expressões negativas como "cabelo ruim", "rebeldes", "cabelo duro", "carapinha", "mafuá", "piaçava".

A ressignificação das religiões afro-brasileiras também é outro aspecto recorrente na literatura infantil contemporânea. Ao contrário das obras escritas até o século XX quando havia a predominância de uma única matriz religiosa apresentada sob a forma de catequese e não de apreciação histórica e cultural das diversas religiões, os livros atuais têm contribuído para o conhecimento e a valorização dos rituais e deuses das religiões de matriz africanas.

A discussão antirracista na obra *O pequeno príncipe preto*

Para início de conversa, o que é uma literatura antirracista? De acordo com a escritora Djamila Ribeiro no livro *Pequeno Manual Antirracista* (2019), o antirracismo é o autoconhecimento e a compreensão da discriminação contra os negros iniciada no período colonial no Brasil quando predominou a visão eurocêntrica e etnocêntrica do colonizador. A autora parte da contextualização histórica acerca da temática, para em seguida apresentar, de forma objetiva, orientações/ "instruções" para se refletir sobre a questão do racismo e assumir o combate ao sistema de opressão:

> Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que "aceitou" a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. No entanto, essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores, como diz Walter Benjamin. O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares, na serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido escravizada, e não era escrava—palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem. (RIBEIRO, 2019, p.5).

A autora começa sua discussão chamando a atenção para o discurso falseado em torno da participação da pessoa negra na história e formação do povo brasileiro. O mais aterrador, segundo ela, é que essa "história" era imposta inclusive para a pessoa negra, no caso as crianças:

> Se para mim, que sou filha de um militante negro e que sempre debati essas questões em casa, perceber essas nuances é algo complexo e dinâmico, para quem refletiu pouco ou nada sobre esse tema pode ser ainda mais desafiador. O processo envolve uma revisão crítica profunda de nossa percepção de si e do mundo. Implica perceber que mesmo quem busca ativamente a consciência racial já compactuou com violências contra grupos oprimidos. (RIBEIRO, 2019, p.5).

Diante da situação, a autora questiona o leitor sobre a atitude assumida frente a realidade do racismo no Brasil:

> Chegamos, assim, à seguinte pergunta: o que, de fato, cada um de nós tem feito e pode fazer pela luta antirracista? O autoquestionamento — 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. Simone de Beauvoir, em referência a Stendhal, autor que segundo a filósofa atribuía humanidade às suas personagens femininas, dizia que um homem que enxergasse a mulher como sujeito e tivesse uma relação de alteridade para com ela poderia ser considerado feminista. Esse mesmo raciocínio pode ser usado para pensar o antirracismo, com a ressalva de que sobre a mulher negra incide a opressão de classe, de gênero e de raça, tornando o processo ainda mais complexo. (RIBEIRO, 2019, p.11).

Logo, ser antirracista é um compromisso político contra os preconceitos com relação aos mitos sobre os orixás, as histórias sobre valores da comunidade, , bem como os rituais, as festas. Buscando caminhos nas tradições dando identidade cultural a todo um grupo de brasileiros, que durante séculos foi ensinado a ter vergonha de suas raízes.

Só através do conhecimento profundo dos saberes e práticas culturais do povo negro brasileiro é que poderemos romper preconceitos e agir de maneira respeitosa e antirracista. O livro literário *O pequeno príncipe preto* (2020), na linha do diálogo com

os textos clássicos, veio recorrente na literatura infantil contemporânea, apresenta uma narrativa que tem como referência o texto do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry, *O pequeno príncipe*, cuja primeira edição é de (1943). A obra francesa é protagonizada por uma criança branca que mora em um pequeno asteroide e sai viajando por vários planetas empreendendo descobertas e reflexões de maneira poética e filosófica.

Na obra brasileira, o protagonismo é de um menino negro, que sai por outros planetas espalhando as sementes da Baobá, símbolo da sua cultura:

> Em um minúsculo planeta mora um menino preto com uma árvore Baobá. O menino gosta muito de regar a Baobá, que é sua única companheira. (FRANÇA, 2020, P.5).

> [...] Este planeta é tão pequeno que só cabemos nós dois aqui. Em breve seremos três. Comparado a um planeta chamado Terra, aqui é tão pequeno que parece um grão de areia. Existem outros planetas espalhados por esse infinito Universo. Conheço alguns, mas o meu sonho é conhecer todos, um a um. Saber quem mora nesses lugares e o que fazem. Enquanto faço isso, deixo as sementes da Baobá, por que quero espalhar por ai o que tenho de mais precioso: ela eo UBUNTU. (FRANÇA, 2020, p.6).

Nos excertos além do protagonismo da criança negra, percebemos a sua postura comprometida com novas percepções sobre as crenças e valores embutidos na nossa cultura literária a respeito da população negra.Apesar do viés claramente comprometido com a temática antirracista, a narrativa não deixa de explorar o mágico, o lúdico, importante nos livros destinados ao público infantil:

> [...] para sair daqui, preciso aproveitar as ventanias, que só aparecem de vez em quando. Então, quando elas aparecem, eu saio voando, voando. (FRANÇA, 2020, p.7).

É voando, imagem que comumente está associada à imaginação, que a personagem vai espalhar seus conhecimentos e experiências sobre sua cultura e suas tradições:

> 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 avós, os meus bisavós, os meus tataravós, os meus ta-ta-taravavós... Todos eram reis, rainhas (FRANÇA, 2020, p.8)

Por meio das repetições linguísticas, a personagem viaja no tempo e no espaço e ressignifica a história do seu povo. Situando o passado no presente para projetar o futuro com o estímulo à promoção da autoestima das crianças negras:

> Como pode existir o hoje, o agora, se você não conhece o seu passado, a sua origem, as suas características? É assim que a gente conhece a nossa ancestralidade. Isso é sabedoria e ancestralidade. (FRANÇA, 2020, p.8).

A referência positiva aos traços físicos característicos da personagem é um dos aspectos ressaltados na narrativa e importante na construção do discurso antirracista:

> 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.9).

A fala da personagem ressalta também a diversidade entre as pessoas negras, suas subjetividades e interesses, combatendo o discurso que apresenta as pessoas negras como todas iguais:

> Historicamente, a branquitude desenvolveu métodos de manutenção do que seria politicamente correto em relação à pauta racial e à reserva de espaço para o "negro único", o que é certamente uma de suas estratégias mais clássicas. Argumenta-se da seguinte forma: "veja só, não somos racistas, temos o fulano, que é negro, trabalhando em tal departamento e, inclusive, ele adora trabalhar aqui, não é mesmo, fulano?". E o fulano, talvez para manter seu emprego, talvez por que aprendeu a reproduzir o discurso da empresa, concorda. (RIBEIRO, 2019, p.26).

Vejamos outra fala do pequeno príncipe preto sobre as singularidades das pessoas negras:

> - Fiquei com vontade de juntar a raposa com aquele rei, para um afetar o outro. Um tem amor demais e o outro amor de menos. Não entendi uma coisa, ela disse: "Você é como cem mil garotos que já conheci." Não sou, não. Cativando ou não as pessoas, nós somos únicos. Não dá para se comparar a nenhum outro ser. (FRANÇA, 2020, p.20).

Embora o discurso esteja marcado pelo viés temático, o tom seguido é de questionamento, reflexão, instigando o leitor a pensar, analisar, sem dar respostas prontas e moralizantes. A descrição da personagem culmina com o reconhecimento e a valorização da beleza do menino negro:

> Eu sou negro!; um pouco mais claro que alguns negros e um pouco mais escuro que outros. É como a cor verde... Tem o verde-escuro eo verde-claro, mas nenhum dos dois deixa de ser verde. Eu gosto muito da minha cor e dos meus traços. (FRANÇA, 2020, p.9).

> Minha boca é grande e carnuda.
> Olha o meu sorriso, como é simpático e bonito!
> Eu tenho nariz de batata. Eu adoro bata e o meu nariz.
> Meus olhos são escuros como a noite. Também existem olhos claros, mas gosto dos meus olhos como eles são. Porque são meus.
> 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 os galhos da Baobá. Vai crescer, crescer, crescer...Vai ficar forte, brilhoso, volumoso. Olhe para o cèu! Ele será o limite. (FRANÇA, 2020, p.10).

Conforme ressalta Ribeiro (2019):

> Em relacionamentos interraciais, muitas vezes as pessoas de fora dizem esperar que o filho do casal carregue traços mais parecidos com o genitor de pele branca. No entanto, atribuir uma qualidade negativa ao fenótipo negro, falando coisas como "cabelo ruim", diz muito sobre os padrões de beleza racistas impostos em nossa sociedade. Como a norma é branca, tudo que difere é visto como o que não é bom. (RIBEIRO, 2019, p. 44)

Segundo Ribeiro (2019, p.31), "Perceber-se criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial". A religião de matriz africana também é apresentada na fala do pequeno príncipe:

> 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).

Um dos principais desafios na atuação antirracista é combater o preconceito em relação às religiões de origem africanas. Este preconceito está na base da formação do povo brasileiro e tem início com a colonização europeia no século XVI. Na visão eurocêntrica, as religiões africanas, assim como os rituais indígenas, estiveram sempre associadas ao mal, ao demônio, a partir de discursos de intolerância religiosa e constantes casos de perseguição contra as religiões de matrizes africanas que sempre foram marginalizadas. Isso porque o racismo institucional acima de tudo é um processo histórico e que ocorre de forma estrutural.Por último, o pequeno príncipe ensina sobre o "Ubuntu":

> Por que vocês não dão as mãos e vão juntas e juntos? Por que não fazem UBUNTU? Eu sou porque nós somos! UBUNTU significa "nós por nós"! Se forem assim, juntos e juntas, todos vão ganhar as balas. Todos serão vencedores. Como um de vocês pode ficar feliz se todos os outros estiverem tristes, sem bala?
>
> As crianças se olharam e se abraçaram. Aquele lugar começava a me encher de esperança. Resolvi plantar a última semente da Baobá. (FRANÇA, 2020, p.24).

A partir da análise da personagem da obra literária é possível dialogar acerca da igualdade social e racial, trabalhando a construção de valores, formação de identidade e posicionamento ético e moral.

Considerações finais

Uma rápida retrospectiva da produção literária destinada ao público infantil no Brasil até metade do século XX mostra o desprestígio predominante na memória coletiva, da história, da cultura e da identidade das personagens afrodescendentes,

apagadas no sistema literário, baseado no modelo eurocêntrico. A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos que a inferiorizavam e a excluía do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média.

Ao veicular estereótipos, que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro expandiu a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação (SILVA, 1989, p 57).

A literatura contemporânea, ao contrário, investe na valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro, por meio de narrativas que levam o leitor a conhecer suas origens e a se reconhecer como brasileiro.

As histórias reelaboram a herança cultural dos ancestrais, possibilitando, além disso, manter um diálogo com culturas diversas, através da negociação e renegociação constante dos referenciais simbólicos, dos quais essas comunidades se apropriam para constantemente ressignificá-los.

Nestas considerações finais, é preciso enfatizar o descaso predominante nas obras para criança até o século XX no que diz respeito ao reconhecimento das múltiplas "identidades" e pelas diferentes culturas dos diversos segmentos que historicamente integraram a formação de nosso país.

Assim, a literatura contemporânea como *O pequeno príncipe preto* contribui de maneira significativa para o exercício da cidadania a partir de uma revisão dos estereótipos que embasam o preconceito, onde política, educação e cultura já não possam mais ser separadas.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** Companhia das Letras, 2009. Disponível em: https://www,mpba.mp.br. Acesso em: 20/09/2022

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BETH, Brait. **A personagem**- São Paulo. Ática, 1985.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil.** Editora Brasiliense. Coleção Primeiros Passos. 2ª ed. 2010.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro – brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2010. (Coleção consciência em debate/ coordenada por Vera Lúcia Benedito).

Escola de Comunicação e Artes – ECA. Centro de Estudos Latino Americano sobre Cultura e Comunicação – CELACC. Curso de Especialização em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos. São Paulo. Nov. 2010.

GOUVÊA, M.C.S. de. **Imagens do negro na literatura infantil.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 79-91, jan/abr. 2005. Disponível em: https://www.revistas.usp.br Acesso em: 03/07/2022

LOBATO, Monteiro. **Memórias de Emília.** 2ª ed.- São Paulo; Globo, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola.** 2ª ed. MEC, 2005.

PAIVA, Aparecida; Magda Soares. **Literatura Infantil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** Companhia das letras. São Paulo. 2019. Disponível em: https://www.stiueg,org.br Acesso em: 23/072022

SALEM, Nazira. **História da Literatura Infantil.** Editora Mestre Joe. São Paulo. 2ª ed. 1970.

TEXTO E IMAGEM EM *O BICHO FOLHARAL*: ENTRE VERSOS E VERSÕES

Ana Maria Henrique de Souza
PPGLE - UFCG
ana.henrique@estudante.ufcg.edu.br

Naelza de Araújo Wanderley
PPGLE - UFCG
naelzanobrega@gmail.com

Introdução

A leitura no contexto escolar, muitas vezes, ainda é compreendida por muitos alunos como sendo um processo chato, enfadonho, repetitivo e, apesar de percebermos, ao longo dos últimos anos, algumas mudanças significativas com relação ao ensino de literatura e leitura literária nos espaços escolares, ainda é possível presenciar ações que pouco contribuem para atrair o aluno e ajudá-lo em sua formação enquanto leitor.

Diante dessa realidade, acreditamos que a abordagem / mediação do texto literário em sala de aula é ainda mais necessária, pois o gênero comporta alguns aspectos que podem permitir que a criança adquira conhecimentos que ultrapassam a objetividade preestabelecida por uma abordagem de característica tradicional. Para tanto, é de fundamental importância que o trabalho com o texto literário em sala de aula tenha como foco um ensino que privilegie a experiência do sujeito. Dessa forma, o nosso principal objetivo com este estudo é discutir sobre versões do conto popular *O Bicho Folharal*, que conta sobre o mundo dos animais, sugerindo uma proposta de mediação desses textos no ambiente escolar a partir da aplicação de estratégias de leitura. A nossa abordagem se apresenta direcionada especialmente para duas versões editadas no suporte livro com ilustrações: uma em cordel, de Arievaldo Viana, e outra em prosa, da escritora Ângela Lago.

Assim sendo, esperamos que esse estudo possa reforçar os debates sobre a relevância da abordagem do texto literário em sala de aula, a partir da criação de possibilidades para que a literatura de origem popular seja compreendida como literatura relevante para instigar nas crianças o gosto pela leitura, bem como a ampliação de novas descobertas e aprendizagens. Esperamos ainda que a literatura popular em verso ou em prosa não seja compreendida apenas como pretexto para o ensino de conteúdo, mas que seja colocada em equivalência a outros gêneros literários também relevantes para a mediação da leitura no espaço escolar.

Com efeito, ao pensarmos possibilidades de abordagens do texto literário direcionadas ao trabalho com o leitor criança no contexto de ensino, é possível entrever, entre outras coisas, uma aproximação entre Literatura Infantil e Literatura de Cordel. Embora, inicialmente, sejam apresentadas ao leitor como gêneros distintos entre si, podem ser aproximados em vários aspectos, como, por exemplo, o encanto e a musicalidade dos versos e a abordagem temática que conta e canta sobre o encanto das fadas, os seres míticos e as histórias de animais que falavam e agiam como seres humanos em um tempo imemorável.

À luz das postulações acrescentadas acima, duas versões do conto popular *O Bicho Folharal*, uma em prosa, de Ângela Lago, e a outra em Cordel, de Arievaldo Viana, foram objetos de nosso estudo. Os dois textos possuem aspectos comuns quanto aos fatos narrados e quanto à apresentação do texto. A história conta sobre um tempo mítico em que os bichos falavam e estes apresentam ações e vontades próprias de seres humanos.

Dessa forma, acreditamos que a partir do trabalho de mediação da literatura popular no espaço escolar, quer seja ela apresentada ao leitor em formação no formato folheto ou no suporte livro com ilustrações, prosa ou poesia, conforme os textos abordados em nosso estudo, é possível orientar um trabalho de leitura que contribua para um processo de desenvolvimento da maturidade leitora, de maneira que a criança tenha, no decorrer desse processo, prazer em fazê-lo.

1 Literatura Infantil e Literatura Popular (conto e cordel): um diálogo possível

Acreditamos que, por meio da literatura, é possível que a criança desenvolva as suas capacidades emotivas de admiração e compreensão acerca de si mesma e do mundo que está a sua volta, enriquecendo suas experiências, uma vez que as narrativas infantis operam também na formação social, moral, intelectual e literária da criança estabelecendo uma ponte entre o mundo real e o imaginário contribuindo, assim, para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse cenário, no qual está incluída a Literatura Infantil como gênero específico, destacamos também a Literatura de Cordel que, segundo Marinho e Pinheiro (2012, p.19), corresponde ao "[...] sinônimo de poesia popular em verso" e está ligada às narrativas orais tradicionais. Nesse sentido, embora ambas as manifestações artísticas sejam apresentadas ao leitor através de gêneros diferentes em suas especificidades, elas se assemelham quanto ao poder de encantar o leitor ou ouvinte com seus enredos e de favorecer uma compreensão mais ampla do mundo a sua volta.

Podemos destacar também alguns aspectos comuns entre os textos aqui discutidos que podem assumir um papel significativo na conquista do público infantil, como por exemplo, a grande diversidade de temas que compõem os textos que fazem parte do acervo dessa literatura que, segundo Coelho (2000), abarca modalidades bem distintas desde os contos de fadas, contos maravilhosos, fábulas, lendas, histórias do cotidiano, até biografias romanceadas, romances históricos, literatura documental ou informativa.

Assim, cabe destacar que o aspecto temático pode ser apontado também como um ponto de aproximação entre a Literatura de Cordel, enquanto manifestação poética da literatura popular, e a literatura infantil. Ricardo Azevedo (1999, p. 08), no artigo *Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares,* ao discorrer sobre os vínculos entre as narrativas populares e a literatura destinada às crianças, pontua a concisão e a linguagem, no plano da expressão, e, no plano do conteúdo, os seguintes pontos de contato:

> 1. A recorrência do elemento cômico. O riso, o deboche, a alegria e o escárnio [...];
> 2. O uso singularmente livre da fantasia e da ficção, muitas vezes como forma de verificação ou experimentação da verdade;

> 3. Personagens movidos muito mais por seus próprios interesses, pelo livre arbítrio, pela aproximação afetiva, pelo senso comum, pelos sentidos, pela empatia, pela visão subjetiva, pela busca da felicidade (a moral ingênua referida por André Jolles) do que por uma ética geral, pré-estabelecida, racional, abstrata, uniforme, objetiva, imparcial e impessoal, que pretende determinar, a priori, o certo e o errado [...];
> 4. Certos temas e enredos tradicionais remanescentes, ao que tudo indica, de imemoriais narrativas de iniciação, e que poderiam, mesmo que precariamente, ser rotulados como "a busca do autoconhecimento ou da identidade" (grifo do autor) [...];
> 5. O uso livre de personificações e antropoformizações;
> 6. A possibilidade da metamorfose;
> 7. As poções, adivinhas, instrumentos e palavras mágicas;
> 8. Histórias apresentando um caráter iniciático, nas quais o herói parte, enfrenta desafios [...];
> 9. Imagens recorrentes como voos mágicos, monstros, oxímoros etc;
> 10. O final feliz. Este recurso, presente em inúmeras narrativas populares, é considerado por muitos um índice de alienação. (AZEVEDO, 1999, p. 08)

Dessa forma, é possível perceber nas versões do conto popular *O Bicho Folharal* a presença de muitos dos pontos indicados por Ricardo Azevedo (1999) como componentes textuais que aproximam o conto popular e a literatura infantil, quer esteja a narrativa apresentada ao leitor em prosa ou em poesia. Assim, as histórias que têm em sua origem o referido conto popular trazem para seu enredo o elemento cômico, a fantasia de um tempo em que os bichos falavam e tinham ações e interesses próprios e o final feliz para o "herói" da história, tudo isso levado ao leitor / ouvinte em um discurso conciso e numa linguagem familiar.

É como parte dessa produção que destacamos, em nosso estudo, narrativas que recontam essa história popular, quer em folhetos, quer em livros, evidenciando essa aproximação entre a Literatura de Cordel e a Literatura Infantil. A primeira, em versos de cordel em livro escrito por Arievaldo Viana e ilustrado por Jô Oliveira, uma forma de poesia popular que, assim como a maioria dos contos que hoje fazem parte das coletâneas destinadas à leitura do público infantil, em sua origem, também não foi escrita pensando nesse público, mas ainda assim abraça aspectos como a ludicidade e a temática comuns aos textos voltados para esses leitores; e a segunda, um reconto em prosa, escrito e ilustrado por Ângela Lago, que está inserido entre as obras que compõem o imenso acervo da literatura infantil brasileira. Assim, acreditamos que, se ambas são destinadas ao mesmo público leitor, elas são parte de uma literatura que foi caracterizada por Coelho (2000, p. 27) "antes de tudo", como "arte", "[...] fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra".

Então, ao pensarmos essas literaturas, antes de tudo, como arte, entendemos que ambas podem ser apesentadas aos olhos atentos do leitor, como expressão dos sonhos e da vida prática, do imaginário e do real, dos ideais e de sua possível/impossível realização, conforme apregoa a referida autora, quando nos fala sobre a natureza da Literatura Infantil. Isto posto, reafirmamos a relevância da mediação do texto literário em sala de aula como algo indispensável à formação da maturidade do leitor em formação.

2 Dos contos populares ao cordel

O conto *O Bicho Folharal*, assim como as demais narrativas populares, foi transmitido entre gerações de forma oral e, com o tempo, através dos recontos, também recebeu o registro escrito e foi adaptado pela literatura brasileira em variados gêneros e para leitores igualmente diversos, em épocas distintas. E foi seguindo esse caminho que os contos populares correram "de boca em boca, de geração em geração, sempre velhos e sempre novos" (LEAL, 1985, p. 12), através da arte de narrar/recontar, em prosa ou versos de cordel, os enredos do povo e para o povo.

Em terras brasileiras, esse conto tem como um de seus temas mais atrativos a ideia da esperteza, da inteligência usada como arma contra a opressão dos mais fortes sobre os mais fracos. Uma metáfora social presente nas muitas versões dessa história que tem como personagens, na maior parte das versões, a onça, representando os mais fortes e os opressores, e, ora a raposa, ora o macaco, como representantes dos mais fracos e vítimas da opressão. As ações ardilosas desses personagens ao longo das narrativas / variantes do conto são aplaudidas pelos leitores / ouvintes que, de certa forma, se sentem representados / vingados pelas ações desses personagens diante da opressão. Sobre o aspecto de identificação do público, proporcionado por essas histórias / contos do povo, Jolles (1976, p. 198. grifo do autor) vai afirmar que

> As personagens e as aventuras do Conto não nos propiciam, pois, a impressão de serem verdadeiramente morais; mas é inegável que nos proporcionam certa satisfação. Por quê? Porque satisfazem, ao mesmo tempo, o nosso pendor para o maravilhoso e o nosso amor ao natural e ao verdadeiro, mas, sobretudo, porque as coisas se passam nessas histórias como gostaríamos que acontecessem no universo, como *deveriam* acontecer. (JOLLES, 1976, p. 198. grifo do autor)

O número de versões desse conto, registradas ao longo dos séculos entre nós, sugere não somente o encantamento do público diante desse enredo tantas vezes recontado, mas também a recepção deste por diferentes tipos de leitores e em diferentes épocas. Entre as muitas versões desse conto, registradas em prosa, podemos apontar apenas algumas delas. Inicialmente, as "lendas" sobre "A raposa e a onça", recolhidas por Couto de Magalhães, no livro *O selvagem* (1876); as duas versões presentes no *Contos populares do Brasil*, de Sílvio Romero, publicado já no final do século XIX, entre os contos classificados pelo autor como "de origem indígena", o de número 63 "Amiga folhagem" (folharada) e o de número 64 "A raposa e a onça" (bicho folha-seca) e a versão do livro *Contos tradicionais do Brasil* (meados século XX), de Câmara Cascudo, entre os contos classificados pelo autor como "contos de animais", que tem como título "O bicho folharal".

Mais recentemente, podemos ainda citar as seguintes versões em prosa: Monteiro Lobato, em *Histórias de Tia Nastácia*, quando são contadas as astúcias do "Bicho-folhagem" em "O macaco e o aluá"; Henriqueta Lisboa, em seu livro *Literatura oral para a infância e a juventude*: lendas, contos & fábulas populares no Brasil, registra entre as fábulas a história de "O bicho da folharada"; Ana Maria Machado, em seu livro *Histórias à brasileira*, vol. 1, reconta a história do "Bicho folhagem" – "(*Bicho Folhagem Folharada de folhara...l*"); Ângela Lago, reconta para crianças *O*

bicho folharal e Ricardo Azevedo, em seu livro *Contos de bichos do mato*, também num misto de prosa e poesia, reconta a história "De como o macaco enganou a onça".

Certamente essa lista de versões é bem maior, entretanto, gostaríamos de lembrar que também encontraremos entre os autores que recontaram essa história aqueles que o fizeram em forma de narrativa poética, a exemplo de alguns poetas populares como Franklin Machado, no folheto de cordel, *Saci e o bicho folharaz no reino da bicharada* e, no suporte livro, *O bicho folharal*, de Antonio Juraci Siqueira, e Arievaldo Viana, com *O bicho folharal*: cordel ilustrado.

2.1 *O Bicho Folharal:* recontos em prosa e verso

Entre as versões apresentadas anteriormente, escolhemos para a produção deste trabalho, como já dito anteriormente, duas adaptações: a primeira, da escritora Ângela Lago – *O Bicho Folharal*, é apresentada ao leitor em forma de prosa, embora, muitas vezes, seja perceptível um certo tom poético. A obra foi publicada pela editora Rocco em 2005, no suporte livro. A autora / ilustradora foi responsável pelo texto escrito e pelo projeto gráfico do livro e este texto faz parte da Coleção Virando Onça.

O texto versa sobre o Macaco, a Onça, uma seca que predominava na região e uma fonte onde os animais bebiam. A onça, caracterizada pela autora como "Invocadinha", decide, por motivo desconhecido, impedir que o Macaco bebesse de sua fonte. A história também conta que o Macaco "não era bobo nem nada, logo arrumou um jeitinho de ludibriar a onça". A artimanha / astúcia do Macaco deu certo de início, porém sua pressa em tomar a água e sair de "fininho" acaba com o seu disfarce, levando todos a descobrir quem estava por trás do *Bicho Folharal.* Após a descoberta todos os animais caíram na gargalhada, já à comadre Onça, restou o vexame diante de todos por ter sido enganada.

O segundo texto escolhido para o estudo foi *O Bicho Folharal*, escrito em cordel pelo poeta Arievaldo Viana, com ilustrações de Jô Oliveira. Essa obra foi publicada pela editora IMEPH em 2008. Este, assim como o primeiro, encontra-se em suporte livro com ilustrações. Ele foi escrito em sextilhas[2], (estrofes com seis versos) e o seu sistema rítmico é o XAXAXA, rimando os versos pares e deixando órfãos os versos ímpares, conforme podemos perceber nas estrofes abaixo retiradas da obra de Viana (2008, p. 4):

Quando eu era pequenino	X	Os meninos do sertão	X
Nos alpendres do sertão	A	Bebiam a nossa cultura;	A
Que ouvia: "— Era uma	X	Os mais velhos	X
vez..."	A	transmitiam,	A
Ficava de prontidão;	X	Em prosa franca e segura	X
Já sabia que as estórias	A	As estórias de Trancoso	A
Jorravam em profusão.		Em oralidade pura.	

(VIANA, 2008, p. 4)

[2] A sextilha é a modalidade de estrofes em que a rima corresponde aos versos pares da estrofe. Segundo Marinho e Pinheiro (2012, p. 26) "é o tipo de estrofe predominante na literatura de cordel".

Nesta versão em cordel, encontramos a narrativa poética da desavença existente entre o Macaco e a Onça, pois o macaco consegue enganar a onça mais de uma vez, primeiro quando retira leite dela, e depois descobrindo o plano da Onça de tenta armar vingança contra ele. Neste enredo, o Macaco é caracterizado por Arievaldo Viana como um bicho "Sabido" que, diante das situações da vida, sabe "se virar".

Prova disso é que, posteriormente, quando as fontes secaram e apenas a da comadre Onça permanecia, o Macaco traçou outro plano para se dar bem. "Então o Macaco disse:/ — Vou inventar uma "quengada"/ Achou um favo de mel/ Em uma árvore copada, / lambuzou o corpo inteiro/ Preparando uma cilada". (VIANA, 2008, p. 22). Em seguida, deitou-se em folhas secas se tornando *O Bicho Folharal.* A Onça admirada logo lhe deu passagem, mas o macaco "sedento" esqueceu de seu disfarce, pois, além de beber a água, achou de tomar um banho, o que não deu bom resultado, pois as folhas começaram a cair acabando com seu disfarce. Ao perceber de quem se tratava, a Onça "Levantou-se de onde estava/ E deu um pulo certeiro/ Mas o Macaco sabido/ Era tão destro e ligeiro/ sumiu-se rapidamente/ Na soca do marmeleiro". (VIANA, 2008, p. 26). Por sorte, choveu e o Macaco não precisou voltar lá.

Em ambas as histórias se destacam aspectos que revelam o humor presente no enredo. Esse aspecto pode ser observado nas astúcias do macaco que consegue escapar das armadilhas da onça e, de certa forma, ainda ridiculariza a sua força e o seu poder diante de todos. A astúcia do macaco, tratada no cordel como "quengada", era a única arma de que dispunha para enfrentar o poder da onça. O mais fraco vencendo o mais forte através da esperteza.

Contudo, há nos textos algumas diferenças no contar do enredo. Na versão da Ângela-Lago, a autora já inicia a história anunciando ao leitor que a onça tem certa desavença com o macaco, porém deixa claro que desconhece o motivo por trás dessa implicância. "Ninguém sabe bem por quê, a onça cismou com o macaco. E na época da seca, resolveu que ele não podia beber na sua fonte". (LAGO, 2005, p. 5).

Já na outra versão de *O Bicho Folharal*, contada por Arievaldo Viana, o autor não somente traça o caminho para que o leitor compreenda o motivo da 'vingança da onça, mas também esclarece sobre a sabedoria do macaco que foi testada e atestada pelo próprio Deus que afirma não poder acrescentar mais nada aos dotes do macaco. Essa passagem da narrativa poética fala ao leitor não somente da inquestionável astúcia do bicho, mas também evoca a temática da religiosidade tão comum ao nordestino e à Literatura de Cordel. Um outro tema comum a essa literatura presente na narrativa é a seca "que torrava todo sertão". Aqui, não somente o cenário, mas também a linguagem funciona como ponto de aproximação entre texto e leitor.

A evocação à memória e à arte de contar, comuns ao conto popular e à poesia de cordel, também são parte do enredo, pois o narrador deixa claro que seu contato com a história aconteceu ainda em sua infância, a partir do contador de histórias, e faz o reconto a partir de sua memória, como podemos observar nas primeiras estrofes do cordel destacadas abaixo:

Quando eu era pequenino
nos alpendres do sertão
Que ouvia: "— Era uma vez..."
Ficava de prontidão;

Mas de toda diversão
Do meu tempo de criança
O contador de estórias
jamais me sai da lembrança



Já sabia que as estórias
Jorravam em profusão.

Os meninos do sertão
Bebiam a nossa cultura;
Os mais velhos transmitiam,
Em prosa franca e segura
As estórias de Trancoso
Em oralidade pura.

[...]

Essa figura encantada
Renova a minha esperança.

Portanto, usando a memória,
vou fazer um recital,
Dizer em versos singelos
Um conto fenomenal:
Como foi que o Macaco
virou "Bicho Folharal".

(VIANA, 2008, p. 5, 6)

Nessa passagem há um verdadeiro convite, uma convocação ao leitor para que também se encante com um "conto fenomenal" que fala de como um macaco "Virou *Bicho Folharal*". Aqui o narrador traz para a sua história a temática dos animais como mais dos elementos de atração para o seu público leitor como forma de despertar neste a curiosidade diante de um animal desconhecido: um bicho que tem o seu corpo coberto por folhas, e não de pelos.

O poeta de cordel a partir de sua memória / lembrança quer assumir também na memória de seus leitores a "figura encantada" do "contador de estórias" e em "versos singelos" recontar "Um conto fenomenal". De acordo com Patrini (2005, p. 106),

> Contar é uma atividade mnemônica. A reminiscência é a base da tradição que transmite os eventos mais importantes de geração a geração. Em sua arte, o contador de histórias realiza de uma forma particular a tarefa de convocar imagens e ideias de sua lembrança, misturando-as às convenções contextuais e verbais de seu grupo, para adaptá-las segundo o ponto de vista cultural e ideológico de sua comunidade. (PATRINI, 2005, p. 106)

Assim, é possível perceber que, embora tenham como ponto de partida num mesmo enredo / conto popular, as histórias são contadas de maneiras diferentes e essas modificações acontecem naturalmente, pois, o conto, por fazer parte da cultura oral, corre o risco de sofrer algumas mudanças / atualizações a cada reconto. Quem nunca ouviu o bordão "quem conta um conto, aumenta um ponto"? Pois isso acontece naturalmente quando a história é passada de geração em geração, uma vez que as pessoas carregam consigo contextos, experiências, costumes, crenças e hábitos distintos. Sobre esse aspecto, ao falar sobre o cordel, Ayala (2016, p. 14) acrescenta que "O sistema literário reconhecido como Literatura de Folhetos ou Literatura de Cordel, desde os seus momentos de formação, conserva muitos traços das práticas culturais tradicionais, em termos de experiências vivenciadas repassadas a ouvintes".

Assim, seguindo essa tradição, às vezes, nas histórias, são acrescentados fatos e, em outras, estes são retirados. Pode acontecer também que os personagens sejam substituídos por outros com características semelhantes, como é o caso das versões apresentadas anteriormente, porém, a essência da história permanece. Na obra *O Bicho Folharal*, escrita por Ângela Lago, por exemplo, há uma nota assinada pela própria autora em que deixa evidente a origem do conto. Ela faz o seguinte comentário: "O Bicho Folharal é o Çoo-cáaxirica para os tupis, o Amigo Folhagem em Sergipe, o Bicho Folha-Seca no Rio. Às vezes é uma raposa disfarçada, outras um coelho ou um jabuti.".

Esse depoimento reafirma que, conforme a região, a história sofre interferências, pois pode ocorrer quando há experiências partilhadas entre públicos diversos, daí justificam-se as diversas versões do mesmo conto

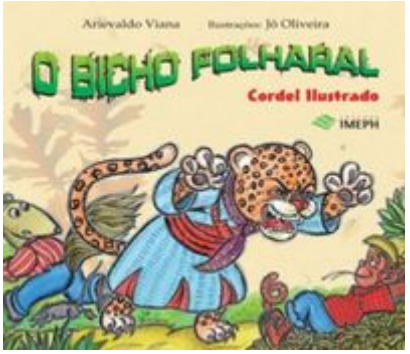
2.2 Relação entre texto e imagem em duas versões de *O Bicho Folharal*

As duas versões de *O Bicho Folharal* aqui destacadas são obras com ilustrações, pois as imagens acompanham o texto. Segundo a autora Sophie Van der Linden, na obra *Para ler o livro ilustrado*, no caso do livro com ilustração, o texto assume predominância diante das ilustrações, sendo autônomo com relação ao sentido, ou seja, um livro com ilustrações se difere do livro ilustrado, pois constitui-se de "um texto principal e relativamente poucas ilustrações em páginas isoladas" (LINDEN, 2018, p. 12), além de que o texto é o responsável por revelar o enredo ao leitor.

Observemos, inicialmente, como as capas dos livros são apresentadas adiante (Figuras 1 e 2), como signos relevantes para a estrutura visual dos textos apresentados, uma vez que os autores / ilustradores também tiveram a preocupação de transformar esse paratexto como parte integrante da sua história. De acordo com Linden (2018, p. 56), as ilustrações na capa de uma publicação não são frutos do acaso, mas trazem informações importantes sobre o enredo, assim, essa parte dos livros "constitui antes de mais nada um dos espaços determinantes em que se estabelece o pacto da leitura. Ela transmite informações que permitem apreender o tipo de discurso, o estilo de ilustração, o gênero".

Assim, destacamos nas capas a seguir, diferentes estilos, embora cada uma delas apresente ao leitor personagens e cenários. A primeira capa das obras já oferece ao leitor elementos para que este inicie sua leitura a partir das ilustrações presentes nessa parte do texto. De forma atrativa, o ilustrador Jô Oliveira utiliza-se das cores e das expressões dos personagens para despertar no leitor a curiosidade necessária para abrir o livro. A imagem da onça enfurecida e a expressão do macaco já sugerem ao leitor possibilidades de leitura. Na capa do segundo texto, em meio a cores fortes e chamativas, consta apenas a figura do macaco. A imagem, ao mesmo tempo em que sugere ser ele o principal personagem da história a ser contada, também pode despertar no leitor a curiosidade acerca do fato de que o título anuncia sobre um "*bicho folharal*", mas a imagem é de um macaco, por quê?

Figura 1– Capa do livro de Viana



Fonte: Viana (2008)

Figura 2– Capa do livro de Ângela Lago



Fonte: Lago (2005)

Assim, compreendemos que as imagens apresentadas a partir das capas dos livros referenciam personagens do conto popular, animais vestidos como seres humanos em atitudes antropormofizadas que fazem parte do imaginário e da tradição de contar e ouvir histórias, como uma prática comum em cada comunidade. Essas imagens também podem ser vistas como mais um convite, mais uma porta que se abre diante da curiosidade do leitor / ouvinte que se encanta com as histórias pertencentes a um tempo imemorável, um "tempo em que os bichos falavam".

E é a partir dessa junção entre texto e imagem que pensamos a mediação do texto literário, especialmente aquele que tem como ponto de partida o conto e a poesia popular e que encanta o público infantil já a partir de sua temática, como prática de importância fundamental no ambiente escolar para a formação do leitor em desenvolvimento.

3 *O Bicho Folharal* em sala de aula

A disponibilidade de textos acessíveis à criança é um dos pressupostos essenciais para a formação da concepção da leitura como atividade prazerosa e de construção do leitor autônomo. Conforme Coelho (2000, p. 10), a literatura se caracteriza como sendo uma manifestação artística em que "as relações de aprendizagem e vivência, que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que se alcance sua formação integral, sua consciência do eu + o outro + mundo, em harmonia dinâmica".

Nesse sentido, acreditamos que a Literatura de Cordel pode contribuir para a sensibilização e a formação crítica da criança enquanto leitor em formação. A mediação desse gênero em sala de aula, pautado em estratégias de abordagem adequadas ao trabalho com as narrativas populares, em verso ou em prosa, é fundamental para o desenvolvimento da criança no que se refere ao desenvolvimento do interesse e do gosto pela leitura literária, seja como leitor, seja como ouvinte.

Nessa perspectiva, o espaço escolar se constitui como lugar de extrema importância, pois, para a maioria das crianças de classes desfavorecidas, é o único lugar onde ela tem maior acesso aos livros e obras infantis. Desse modo, sendo a vivência da leitura em sala de aula importante para despertá-la para a prática dessa atividade, para o manuseio ou folhear do livro, para a leitura e o reconhecimento de imagens, a descoberta da arte impressa é também uma das motivações para o desenvolvimento da formação do leitor autônomo em seus primórdios.

De fato, a escola é um ambiente propício para a realização da leitura por prazer, por curiosidade, e a Literatura de Cordel, com sua musicalidade e variedade temática tem muito a contribuir nessa formação leitora dos pequenos estudantes, uma vez que, de acordo com Lima (2011, p. 14), "[...] a poesia infantil torna-se um elemento indispensável à formação de leitores, desde os primeiros anos escolares, unindo o trabalho com a linguagem ao prazer da leitura", e isso pode ser verificado ao levar os versos os versos rimados do cordel para a sala de aula, onde as crianças se encantam e se envolvem na leitura.

Nesse sentido, Zilberman (2003, p. 16) afirma que

> [...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito

> menos desmentida sua utilidade. Revela-se imprescindível e vital que eventualmente transforme a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim. (ZILBERMAN, 2003, p. 16)

Assim, acreditamos que a convivência com a literatura, em especial, a Literatura de Cordel, no ambiente escolar, amplia o letramento literário da criança, permitindo que ela se aproprie da leitura sem frustrações nem fracassos, pois adentra o universo das histórias. Entendemos, também, que, para o trabalho com o cordel em sala de aula, tanto as atividades de leitura espontâneas, livres, quanto as ações de leituras dirigidas constituem um espaço de ampliação do letramento literário das crianças, uma vez que nessas situações elas se apropriam de diversas práticas sociais de leitura e de escrita.

Nessa perspectiva, entendemos que o planejamento das atividades envolvendo a mediação em sala de aula da literatura de origem popular, através do conto e do cordel pode contribuir para a formação da autonomia do leitor iniciante. Assim, as adaptações em cordel no formato de livros com ilustrações, como "*O Bicho Folharal*", de Arievaldo Viana, e *O Bicho Folharal*, de Ângela Lago, podem se constituir um bom atrativo para as crianças, pois elas terão, além do contato com as narrativas, o contato com o texto visual, com as imagens e suas cores, de forma que estas possam contribuir com a compreensão do texto literário no processo de mediação.

Nesse processo, consideramos relevantes o desenvolvimento e a aplicação de metodologias que estejam voltadas para uma perspectiva mais dialógica no trabalho com esses textos em sala de aula, de forma que tenham como ponto de partida as particularidades e as subjetividades das crianças, valorizando suas vivências.

Nesse sentido, Girotto e Souza (2010), ao apresentarem algumas estratégias de leitura que podem favorecer a compreensão da criança sobre o que está sendo lido, afirmam que estas podem ser trabalhadas em sala de aula, sendo relevantes recursos pedagógicos, pois elas possibilitam ao educador fazer a mediação entre a obra e os leitores de forma sistematizada e proveitosa para todos os participantes das atividades. As referidas autoras apontam os conhecimentos prévios como sendo a base para qualquer estratégia, uma vez que o leitor consegue entender o novo, partindo do que ele já conhece e destacam cinco estratégias fundamentais para ajudar a criança neste processo:

A primeira a ser destacada são as **conexões,** que ocorrem quando o leitor usa o conhecimento que já existe, ou seja, a sua experiência adquirida em sua convivência social, para auxiliar na compreensão do texto, estabelecendo uma conexão entre texto-leitor, texto-mundo e texto-texto. Assim, ao trabalhar com narrativas populares que estão centradas na temática dos bichos, o professor pode explorar os conhecimentos que os alunos tenham acerca dos animais mencionados como personagens da história.

A segunda é a **inferência,** outra estratégia destacada pelas pesquisadoras que corresponde ao exercício que o leitor precisa fazer no momento da leitura, em que ele precisa observar as dicas dadas pelo próprio texto para então compreender o que está sendo apresentado. Para tanto, o professor pode instigar os alunos a inferirem o sentido de alguma palavra ou expressão desconhecida a partir do contexto das narrativas em estudo.

A **visualização** é a terceira estratégia e diz respeito ao momento em que a criança consegue elaborar significados para o texto, usando as imagens mentais de forma que estas tragam satisfação a sua leitura. Essa estratégia privilegia a imaginação

criativa dos alunos na hora da leitura e, sendo explorada no decorrer das atividades com os textos, pode se tornar um recurso de extensão das interpretações que as histórias podem evocar.

A quarta é a **sumarização**, ou seja, o momento em que a criança identifica nos textos os pontos principais, isto é, reconhecer em cada texto o que é relevante para a compreensão e descartar alguns pontos. Durante a leitura das narrativas, as crianças podem identificar elementos como personagens e eventos principais das histórias numa sequência temporal de acontecimentos, para sumarizar a leitura.

E a quinta e última estratégia é a **síntese**, esta, segundo as próprias autoras afirmam, realizar uma síntese não é apenas fazer um resumo, mas é permitir que a criança atribua ao texto sentidos partindo de informações que recebemos no nosso dia a dia. Ao fazê-lo, a criança recorre também a outras estratégias que ajudam a dar sentido e a melhorar a compreensão do texto.

Dessa forma, se pensarmos a formação do leitor fruidor que, segundo Coracini (2005), é aquele que consegue adentrar ao texto estabelecendo relações entre texto-leitor, ao mesmo tempo em que compreende o que tem sido colocado no escrito, percebemos que alguns critérios são fundamentais ao se considerar o momento do planejamento das atividades. Assim, a motivação para a realização da mediação da narrativa popular em sala de aula, em verso ou em prosa, deve considerar, principalmente, aspectos como temática, contexto e texto literário como fonte de prazer e diversão para o leitor em formação, de forma que lhe permita também construir, a partir da atividade de leitura, bases argumentativas e críticas sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a sociedade.

A preocupação com a formação de leitores na infância tem fortalecido as práticas educativas para que se constituam em ações intencionais na formação emancipatória e não mecanizada, uma vez que o ambiente escolar contribui significativamente para a formação de um sujeito crítico e consciente. Conforme Coelho (2000, p. 15), "[...] a verdadeira evolução de um povo se fez ao nível da mente, ao nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância".

Ao pensarmos dessa forma, entendemos então que a inserção da literatura na vida da criança precisa acontecer o quanto antes, se possível, no ambiente familiar, pois a convivência, a apreciação cotidiana com os diversos tipos de textos literários é basilar para a formação da maturidade leitora. Para Coelho (2000), a arte infantil tem a finalidade de servir como agente durante o processo de formação, seja na convivência espontânea do leitor com o livro, seja por meio do diálogo do leitor com o texto estimulado pela escola.

Desse modo, o contato com as narrativas populares, desde cedo, pode proporcionar maior possibilidade de a criança descobrir a leitura como atividade prazerosa ao mesmo tempo em que constrói maior autonomia na escolha dos textos, como também a compreender não como uma obrigação, mas como uma necessidade ao mesmo tempo em que desenvolve suas capacidades, ajudando a se tornarem, no futuro, um adulto leitor.

Com efeito, pesquisas sobre a relevância da literatura e a criança comprovam que as que mantêm o contato com essa produção artística ainda na infância apresentam uma postura diferenciada das demais, tanto em seu vocabulário, quanto em suas ações do cotidiano ao se posicionar diante de situações corriqueiras, por exemplo, ou ao argumentar e discutir sobre algum assunto, se posicionando contra ou a favor em sala de aula. Conforme destaca Coelho (2000, p. 18), "[...] a escola é o espaço privilegiado, em

que devem ser colocados os alicerces do processo de autorrealizaçã vital/cultural que o ser humano inicia na infância e prolonga até a velhice".

Há uma discussão de polarização entre literatura e pedagogia, porém é preferível o ideário de fundição entre ambas, pois as duas têm um caráter formativo como defende Zilberman (2003, p. 24), "[...] enquanto instituições, a escola e a literatura podem provar sua utilidade quando se tornarem o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal". Para Coelho (2000), a literatura contemporânea tem como intuito estimular a criatividade, a descoberta ou a conquista dos novos valores em geração. Assim, as narrativas de origem popular, quer em versos quer em prosa, quando levadas para a sala de aula e mediadas a partir de estratégias que valorizem sua temática, sua linguagem, seu humor, sua musicalidade, entre outros aspectos comuns a essa produção, pode sim aumentar o repertório de leitura do leitor em formação.

Portanto, a relação entre a arte literária para crianças e o ensino infantil é animador se desprovido de propósitos de dominação do sujeito aprendente, proporcionando a este a liberdade para realizar suas escolhas, disponibilizando para esse público leitor boa variação de textos, dentre eles, a literatura popular em diferentes suportes e gêneros, para que eles possam manusear e folhear.

Considerações Finais

Propor um trabalho em sala de aula em que se aborde a literatura popular não é uma atividade simples. Primeiro, porque requer do professor intimidade com os gêneros que fazem parte desse universo, de forma que este recorra a abordagens que se diferenciem daquelas tradicionalmente desenvolvidas e que têm como propósito o uso dessa literatura de forma mecânica e didatizante. Em segundo lugar, porque exige do docente a consciência de que esse gênero, assim como os demais já consolidados em sala de aula, podem trazer ricas experiências para os alunos, visto sua relevância cultural próxima a nossa realidade e de fácil acesso, bem como sua perspectiva interdisciplinar.

Neste sentido, a busca por estratégias adequadas ao processo de mediação dessa literatura no ambiente escolar é fundamental para que o docente tenha subsídio para auxiliar o seu aluno no contato crítico com esses textos, pois ao elaborar atividades com a poesia ou com o conto popular, é importante garantir às crianças a liberdade de dialogar com os gêneros permitindo também que estes estabeleçam um contato com o texto a partir de seus próprios conhecimentos. As estratégias aqui apresentadas têm como intenção permitir que os alunos construam seus próprios significados sobre as histórias contadas e recontadas a partir dos textos verbais e das ilustrações, uma vez que as narrativas concentram em si uma atividade de leitura dupla, mas que sugere uma única finalidade, a apropriação do texto.

Desse modo, é fundamental trazer para a sala de aula ações que envolvam os alunos e proporcionem a eles o desenvolvimento das capacidades de se expressar partindo de suas percepções enquanto leitor em construção e, assim, contribuir para a formação de um leitor mais autônomo, que valorize sua cultura e vivencie a partir dela leituras diversas.

Referências

AYALA, Maria Ignez Novais. Do manuscrito ao folheto de cordel: uma literatura escrita para ser oralizada. **Revista Leia Escola**, v. 16, n. 2, 2016. Disponível em: http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/710. Acesso em: 15/03/23.

AZEVEDO, Ricardo. Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. *In*: **Presença Pedagógica** – Belo Horizonte – Editora Dimensão – Nº 27 – mai. /jun. 1999 e em **Cadernos do Aplicação**. Volume 14 Número ½. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jan. /fev. 2001. Disponível em: https://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Literatura-infantil.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

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

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de Leitura na (Pós-) Modernidade. *In*:

CARVALHO, Regina Célia de.; LIMA, Paschoal. (Orgs.). **Leitura:** Múltiplos Olhares. São Paulo: Ed. Mercado de Letras, 2005.

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.* Campinas/SP: Ed. Mercado de Letras, 2010, p. 45- 109.

JOLLES, André. **Formas simples**: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.

LAGO, Ângela. **O bicho folharal.** Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

LEAL, José Carlos. **A natureza do conto popular**. Rio de Janeiro: Conquista, 1985.

LIMA, Josefina Ferreira Gomes. Literatura de cordel: dos folhetos tradicionais aos modernos livros de capa dura. *In*: LIMA, Stélio Torquato. *et al.* (Orgs.). **No desfolhar dos folhetos:** escritos sobre cordel. UNIFAP, Macapá, 2021. Disponível em: https://www2.unifap.br/editora/files/2021/02/no-desfolhar-dos-folhetos.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: SESI – SP, 2011.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O Cordel no Cotidiano Escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto:** emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

VIANA, Arievaldo; OLIVEIRA, Jô. **O Bicho Folharal**. Fortaleza: Ed. IMEPH, 2008.

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

DISPUTAS SOBRE OS SIGNIFICADOS DA BELEZA NA OBRA *ALICE NO ESPELHO*, DE LAURA BERGALLO

Damara Ellem Silva Chagas
Letras Português – UEPB
damara.chagas@aluno.uepb.edu.br

Erenice de Souza Lima
Letras Português – UEPB
erenice.lima@aluno.uepb.edu.br

Kalina Naro Guimarães
UEPB
kalinaro@servidor.uepb.edu.br

Introdução

Laura Bergallo, autora de *Alice no espelho*, é uma escritora de textos de literatura infantojuvenil. Com alguns prêmios na bagagem, publicou o importante livro *Alice no Espelho*, em 2006. A obra ganhou o prêmio Jabuti em 2007 na categoria livro juvenil, e foi selecionada para participar do Catálogo FNLIJ da 44th Bologna Children's Book Fair. *Alice no espelho* é uma narrativa juvenil que aborda a ditadura da beleza, os transtornos alimentares e suas consequências. A autora debate esses temas de maneira sensível, levando a seu texto fantasia ao criar outro mundo, o de Ecila, que Alice visita quando está em coma, após uma crise aguda resultante dos seus transtornos alimentares.

A obra desenvolve a história de Alice, uma adolescente que enfrenta problemas familiares, entre eles a ausência do pai e o descaso afetivo da mãe. Gradativamente, a personagem entra em um processo de anorexia e bulimia. A protagonista cresceu ouvindo a sua genitora falar sobre a importância da aparência traduzida em um corpo perfeito, e isso, em algum nível, ajudou a vedar o diálogo entre as duas sobre relações de afeto mais autênticas. Alice venera uma atriz famosa, adora revistas e não consegue lidar com sua baixa autoestima.

Fazendo referência em várias passagens à história de Lewis Carroll, as lembranças do pai lendo *Alice no País das Maravilhas* durante sua infância são constantemente retomadas pela protagonista que, em profundo delírio, vê-se revivendo a experiência da personagem de Carroll por meio de um espelho que a leva para um mundo onde todas as pessoas são iguais e são obrigadas pelo estado a seguirem o mesmo padrão de beleza. Nessa realidade fantasiosa, Alice conhece Ecila, uma garota com pensamentos contrários aos seus em relação à beleza. Nesse universo, as duas personagens moram no mesmo espaço, mas os reflexos são invertidos. Enquanto Alice sente vergonha do corpo e busca um padrão idealizado, ser gorda para Ecila não é um problema, o que importa é a sua identidade em um mundo em que todas as pessoas são iguais. Por meio da fantasia, Alice atravessa o espelho e conhece outro mundo para, com ele, compreender que a beleza vai além do que nos é imposto.

Historicamente, o corpo magro assumiu um sentido idealizado e adquiriu uma evidência descomunal nas capas de revistas, campanhas publicitárias, canais de televisão e redes sociais, transformando-se em um sonho de consumo de milhares de pessoas, sobretudo as mulheres. Estas, em grande parte, encontram-se em uma busca

incessante pelo padrão magro, recorrendo a cirurgias plásticas, exercícios físicos e às mais rígidas dietas. A valorização da cultura da magreza transforma o corpo gordo em um símbolo demonizado, trazendo culpa e horror às pessoas que não se encaixam na ditadura da beleza.

O livro, objeto de nosso estudo, configura-se no grupo que Paiva (2008, p. 44) nomeia de "realidade como aposta". Neste, observamos "a tentativa de enfrentamento de questões fundamentais da existência humana que atingem crianças com intensidade semelhante à que atinge os adultos". É fato que a escola inibe a discussão voltada para temáticas consideradas polêmicas, tais como a morte, o abandono e a sexualidade. Desse modo, a literatura infantojuvenil, cuja demanda principal muitas vezes ocorre na escola, permanece no campo do entretenimento, o que afasta os jovens da capacidade de lidar com os problemas reais do cotidiano.

Contudo, a literatura, quando associada às identificações pessoais, pode contribuir para o compartilhamento de experiências e uma visão de mundo mais crítica. Conforme demonstrou Vasconcelos, Sudo e Sudo (2004), a maneira como o indivíduo lida, sente e percebe o seu corpo reflete uma realidade coletiva. Dessa maneira, o corpo, antes de tudo, passa a existir e ter um sentido dentro de um contexto social, sendo-lhe atribuídas representações, imagens e significados no connjunto de universo simbólico, tornando-se um fato cultural.

Diante disso, esta pesquisa aborda a problematização do corpo feminino segundo um modelo de beleza considerado ideal pela protagonista da obra *Alice no espelho*. Tendo em vista que os padrões socialmente impostos culturalmente acarretam uma série de problemas na vida das mulheres, busca-se comparar a maneira como as personagens Alice e Ecila compreendem os significados sobre seus corpos partindo da perspectiva de disputa de sentidos sobre os mesmos.

Para tanto, utilizamos como aporte teórico as discussões de Azevedo (2011) e Paiva (2008) que tratam da literatura infantojuvenil e de sua importância para a formação de leitores; Carrijo (2014), Vasconcelos, Sudo e Sudo (2004), Wolf (2018) e suas contribuições para as discussões sobre o corpo feminino, gênero e representação da mulher.

Trata-se de uma crítica literária da obra em tela, com ênfase na análise das personagens Alice e Ecila, atentando para os aspectos socioculturais e as questões de gênero imbricadas nos modos como estas duas garotas lidam com os imperativos sociais sobre o corpo. Sobre o método de pesquisa, este é de cunho qualitativo, que conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), "procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.". Quanto ao procedimento, o estudo é bibliográfico, buscando-se fontes e pesquisas que possuam relação com a temática e objeto pesquisados, na tentativa de construir novas abordagens ou perspectivas acerca do assunto. (MARCONI e LAKATOS, 2003).

Após a análise realizada, a obra de Laura Bergallo, por meio do imaginário infantojuvenil e da linguagem estética, colabora para a expansão da discussão dos padrões impostos pela cultura dominante e constrói de maneira crítica uma nova forma de enxergar o corpo feminino.

O fantástico como recurso na literatura

Em *Alice no Espelho*, a empatia do leitor pela protagonista pode surgir desde o início, pois se trata de uma narrativa imersa em conflitos comuns aos adolescentes.

Alice sai de uma infância feliz, marcada por certa harmonia familiar, para uma adolescência conflitante, reforçada pela separação dos pais. Nessa fase, a jovem é tomada pelo sentimento de inadequação do seu próprio corpo ao que o meio social exige, minando sua autoestima. Esses conflitos, resultantes de uma série de abandonos afetivos e da tentativa de construir um corpo coerente com os padrões estéticos cultuados como ideais pela sociedade e pelas mídias, dela advindas, conquistam o jovem leitor por meio da identificação com o mundo real.

Para Wolf (2018), a preocupação exacerbada com a aparência física feminina é impulsionada pelos veículos de mídia, usado como arma política contra a imagem das mulheres. Para a autora, "a ideologia da beleza ensina às mulheres que elas têm pouco controle e poucas opções. As imagens da mulher segundo o mito da beleza são simplistas e estereotipadas. A qualquer momento existe um número limitado de rostos 'lindos' reconhecíveis" (WOLF, 2018, p. 64). Dessa forma, a indústria do consumo apropria-se da imagem feminina, empregando-a como atrativa para os veículos de mídia. As mulheres estão constantemente sendo alvos das instituições sociais que as dizem o que fazer com o seu corpo.

Isso pode ser facilmente reconhecido quando observamos o deslumbramento que Alice possui pela Mirna Lee, a garota magra que estampa capas de revistas e que vira notícia mesmo praticando atos banais. Ao se comparar com este "rosto lindo", Alice desanima-se e percebe o quanto que está longe da perfeição representada pela modelo. Por conseguinte, Mirna Lee fixa, pelas trocas simbólicas mediadas pela sociedade capitalista, o que deve ser considerado belo e funciona como recurso de controle, já que garotas se espelharão em seu corpo magro e percebido socialmente como sexy, ao ponto de se submeterem a rituais de sofrimento físico e psíquico na busca do corpo naturalizado como ideal.

Um contraponto a esta lógica que naturaliza um único tipo de beleza é introduzido na narrativa *Alice no espelho* por meio do fantástico, cuja origem está atrelada ao que espanta, aterroriza e encanta o ser humano. O fantástico pode permitir que o sujeito aprecie a narrativa e questione a sociedade, aproximando o leitor dos seus próprios conflitos. De acordo com Todorov (2012), o fantástico surgiu no final do século XVIII, com o autor francês Jacques Cazotte, perdurando até as novelas de Maupassant. A literatura fantástica do século XVIII usa como ferramenta elementos que não fazem parte da nossa realidade natural. Basicamente, o fantástico acontece quando há hesitação do leitor entre a realidade do mundo natural e a "realidade" sobrenatural.

Para Todorov (2012), o leitor modelo é aquele que compreende a existência do mistério (sobrenatural) que não há como ser explicado, isto é, terá que optar por acreditar no que não lhe é familiar (maravilhoso) ou convencer-se de que não passou de uma ilusão (estranho). O fantástico nos permite essa indecisão e encontra-se em dois subgêneros: o estranho (explicação do sobrenatural) e o maravilhoso (aceitação do sobrenatural). Todorov (2012) afirma que o fantástico apresenta uma correlação do leitor com o universo dos personagens, ou seja, para que haja hesitação é preciso que se tenha uma identificação do leitor com a personagem.

Em *Alice no Espelho*, podemos encontrar essa correlação quando observamos que os questionamentos da protagonista enquanto adolescente são semelhantes a de todo jovem em parte de sua vida. Outra característica desse fantástico do século XVIII, é a mudança de mundos. A narrativa começa em um mundo natural para o leitor e depois há uma quebra do conhecido, possibilitando a existência do fantástico. Na obra analisada, encontramos essa lógica no momento em que Alice viaja para o mundo de

Ecila e, ao final, o mundo da narrativa volta ao que era no início. O fantástico surge com o intuito problematizar a realidade, apresentando-a sob novos ângulos.

No caso da obra de Laura Bergallo, a temática da ditadura da beleza contribui fortemente para a discussão crítica do mundo pelos jovens, pois essa questão atravessa o modo como cada um ou uma percebe seu corpo e a si mesmo. Em *Alice no Espelho*, o fantástico se manifesta de muitas formas, a principal delas é a interrupção quando Alice vai para outro mundo por meio do espelho. Essa mudança pode gerar um sentimento de dúvida no leitor, pois ele pode se questionar se esse deslocamento realmente aconteceu ou se foi tudo um delírio da personagem enquanto estava em coma. Essa hesitação surge quando existe a sensação de que a fantasia sobressai o racional. Para esses questionamentos ocorrerem, é necessário que fantástico, embora associado ao irreal e sobrenatural, se relacione com a realidade do leitor.

O livro traz referências à obra do Lewis Carroll desde o início, começando pelo nome da personagem principal, a Alice. A narradora cria uma atmosfera em que o leitor pode relacionar a protagonista de Bergallo com a Alice de Lewis, mas deixa claro que iremos conhecê-la melhor ao longo da narrativa. É fato que as histórias se cruzam em algum momento, mas as problemáticas encontradas são outras. Em *Alice no espelho*, podemos encontrar uma correlação entre as duas histórias quando a autora usa os personagens fantásticos, como a rainha de copas e o gato de cheshire de *Alice no país das maravilhas,* para comparar com a mãe e o pai na história atual. Essas relações aproximam o leitor da narrativa, pois há um breve conhecimento de como esses personagens se comportam, logo, há a possibilidade de conhecer uma nova versão deles na história de Laura Bergallo.

Numa passagem do livro, a narradora apresenta: "(...) é claro que Alice, como aliás todos nós, está muito curiosa para resolver o mistério. Que lugar estranho esse mundo do espelho! Umas vezes parece sonho, em outras dá pra jurar que é tudo verdade". (BERGALLO, 2006, p. 60). Na obra, observa-se a presença do recurso ao duplo, demonstrado através das histórias das personagens Alice e Ecila, que vivenciam uma alteridade ao mesmo tempo, em que suas experiências se cruzam uma revelando-se na outra . Elas se encontram quando a primeira atravessa (ou pensar atravessar) um espelho e se depara com uma personagem cuja perspectiva de mundo é inversa a sua. Ecila, apesar de possuir a mesma idade e uma fisionomia bastante parecida com a de Alice, ostenta um corpo gordo e diverge dos padrões propostos pela sociedade, não se rendendo à lógica que estigmatiza os corpos diversos.

Todavia, no mundo de Ecila, toda pessoa que completa quinze anos deve passar por uma transformação, que consiste numa modelagem estética. São oferecidos aos jovens poucos modelos de beleza para lapidar seus corpos, por meio de procedimentos cirúrgicos que não garantem sucesso, pois alguns saem com corpos deformados. No caso de rejeição ou recusa à transformação, a pessoa é exilada desse mundo onde só cabe pessoas com estética tomada como perfeita, ficando à parte de qualquer cidadania.

O pai de Ecila foi um dos que rejeitou o procedimento estético por aceitar ser exatamente como é. Também a filha se recusa a fazer a transformação e deseja ir ao exílio fazer companhia ao seu pai, contrariando a vontade da sua família que insiste incansavelmente que ela transforme seu corpo. Para a família de Ecila, "a transformação é o máximo, um grande avanço, é definitivamente a melhor coisa que pode acontecer a uma pessoa". (BERGALLO, 2006. p. 80). Para a tia de Ecila, não passar pela transformação, é uma desonra para a família, pois todos querem (ou deveriam desejar) beleza e juventude. Em um certo momento da história, Alice e Ecila trocam de vidas.

Enquanto Ecila quer fugir da transformação, Alice quer ficar longe da mãe/avó e ser linda. É a partir desse acontecimento que Alice começa a perceber que nem tudo é perfeito como parece naquele novo mundo.

No universo do espelho, Alice percebe que todos são iguais "Alice começa a ficar aflita. Em todos os canais, nos programas mais variados, nos comerciais, nos filmes e nas previsões meteorológicas, sempre as mesmas caras e vozes". (BERGALLO, 2006, p. 95). Nesse momento, ela compreende o quão desagradável pode ser um mundo em que não é possível reconhecer os sujeitos: "agora entendo o que ela quis dizer com aquilo de as rosas serem bonitas porque são diferentes. Afinal, ela só quer o direito de ser diferente". (BERGALLO, 2006, p. 99). Alice teve acesso ao mundo de Ecila e percebeu que aquele lugar pode ser pior que o mundo em que vive, pois as pessoas são obrigadas a serem iguais as outras, e quando isso não acontece, há uma punição. É a partir disso que a protagonista parte em uma aventura para ajudar Ecila a continuar sendo quem é. Nesse contexto, apesar de ainda querer ser como Mirna Lee, ela também admira e quer ter a coragem de sua nova amiga. Também quer ser independente e livre.

Por fim, percebemos que apesar dos mundos serem invertidos, podemos encontrar similaridade em sua essência: em ambos não há a liberdade de escolha. No mundo de Alice, esta foi capturada pelo bombardeio midiático-cultural em torno da beleza, com potencial de destruir a diferença em nome de uma beleza supostamente universal. No mundo de Ecila, a beleza também é imposta, mas o acontecimento é aparentemente mais violento porque é obrigado pelo aparato institucional do estado. É perceptível como nos dois mundos há cirurgias para chegar em um padrão de beleza considerado ideal e nos dois também há o perigo, pois apesar de conseguir essa beleza, você pode sofrer com alguma complicação, assim como terá que manter uma vida sob efeito de dietas e remédios para permanecer com aquela transformação. Os padrões seguem mudando e cada vez mais as pessoas terão que se submeterem a determinadas situações para atingi-los. Se no mundo de Ecila esse padrão era imposto pelo estado, no mundo de Alice a cobrança surge nas mais diversas instituições sociais. No fim, percebemos que nos dois mundos apresentados na narrativa há um padrão de beleza esperado para todos, sobre os quais todas as pessoas, especialmente as mulheres, devem estar a atentas com olhos críticos.

Diante do que foi analisado até aqui, percebe-se que *Alice no espelho* é uma obra indicada ao público infantojuvenil, mas que pode ter um alcance importante em outras faixas etárias, haja vista a atualidade e o modo como os temas são desenvolvidos. Observamos que os livros de literatura apresentam temáticas que trazem a condição humana com foco para a realidade. Para Azevedo (2010), "toda a literatura é obra de indivíduos, mas obviamente é também uma manifestação da sociedade em que é produzida. Escritores não habitam o vácuo". Para ele, os padrões sociais e culturais diferem dos padrões modernos marcados pela cultura escrita. No caso da literatura, em um contexto em que tudo pode ser adquirido, é preciso que tenhamos um olhar voltado para os mercados de consumo.

Sabe-se que em uma sociedade de consumo, há a ideia que existem literaturas dirigidas a faixas etárias e a públicos específicos. Percebe-se que há uma gama de produtos oferecidos ao "público juvenil". Sobre isso, Azevedo assevera:

> decretar mecanicamente que pessoas de tantos anos "são" assim e pessoas de tantos anos "são" assado, constitui principalmente uma

> simplificação e uma redução. Deixa de fora, mesmo considerando pessoas da mesma idade, a vida concreta e iniludível: as singularidades; os modelos e padrões culturais; as diferenças, tendências e anseios pessoais; as experiências individuais; os acidentes de percurso; as crenças e visões de mundo; as questões morais; as diferentes maneiras de como julgamos correto nos comportar diante da vida e do mundo. (AZEVEDO, 2011, p. 06).

Para o autor, restringir os textos contemporâneos a características dirigidas ao público juvenil é do interesse das grandes indústrias. Todavia, segundo ele, os escritores precisam escrever sobre aquilo que o mercado não espera, cabendo especular por meio da linguagem a existência concreta do ser humano e os seus conflitos. É preciso que o leitor consuma a obra de maneira que possa refletir, questionar e aproximar da sua realidade. Azevedo (2011) fala sobre a possibilidade e a busca de identificação entre as pessoas, sobretudo entre os jovens. Isso pode ser percebido na obra *Alice no Espelho* que, ao narrar a descoberta do corpo e da identidade feminina por uma adolescente, pode dialogar com os dramas vividos por leitores e leitoras de todas as idades.

Corpo e gênero em *Alice no espelho*

Partindo da perspectiva dos estudos de gênero[3], é importante frisar como obras a exemplo de *Alice no espelho* contribuem para as discussões consideradas tabus, especialmente em se tratando de literatura infantojuvenil, cujo estereótipo maior é o de leitura de entretenimento, invisibilizando textos com viés crítico sobre debates socioculturais. A personagem central da narrativa de Laura Bergallo apresenta inúmeras questões relacionadas ao seu corpo. Sabemos que a imagem da mulher é reduzida a determinadas características e atribuições, principalmente dentro do ambiente familiar, lugar esse em que há uma naturalização das relações de poder e a representação do modelo feminino da sociedade patriarcal[4]. A mulher é construída enquanto sujeito para atender às demandas da família (o trabalho relativo ao cuidado) e da sociedade (gerar e educar filhos), bem como para manter o funcionamento de uma ordem superior, a qual dificilmente terá acesso, pois a estrutura social é montada para manter intacta a desigualdade material e simbólica entre o feminino e o masculino.

Nessa direção, aos 15 anos, Alice se confronta com as expectativas da sociedade sobre si mesma. Ela se vê insatisfeita com o seu corpo, pois, embora magra, a imagem que via refletida no espelho era a de uma pessoa gorda. Isso incomodava bastante a protagonista, pois, para ela, ter um corpo magro significava beleza, satisfação consigo mesma e sucesso social, todas estas qualidades sintetizadas por ela na figura de Mirna Lee. Com isso, observamos que a protagonista absorve como verdade um discurso que compreende o corpo feminino como espaço a ser moldado pelas várias instituições sociais, sobretudo as mídias que proporcionam uma visão equivocada, unívoca e

[3] Conforme Piscitelli (2009, p. 119), gênero "remete a um conceito elaborado por pensadoras feministas precismente para demonstar o duplo procedimento de naturalização mediante o qual as diferenças que se atribuem a homens e mulhres são consideradas inatas, derivadas de distinções naturais, e as desigualdades entre uns e outras são percebidas como resultado dessas diferenças".

[4] "Em Antropologia, o patriarcalismo é um sistema de organização social historicamente específico e caracterizado por uma grande família chefiada por um patriarca" (BONNICI, 2007, p. 197). Neste modelo, as mulheres são consideradas aptas naturalmente a espaços domésticos e às atividades de cuidado, enquanto os homens são direcionados a espaços públicos e de realização profissional.

idealizada sobre o padrão de beleza. Sobre o culto ao corpo magro no livro *Alice no espelho*, Carrijo discorre:

> esse discurso a condicionar a felicidade à beleza corporal instiga em Alice o desejo de modificar seu próprio corpo magro, que ela só enxerga no espelho como um corpo obeso. O desejo se traduz na possibilidade de transformação corporal, atestando que, nesta narrativa, a representação simbólica do corpo se faz mediante o abandono de concepções pautadas num essencialismo biológico a considerá-lo como algo imutável, para revesti-lo do caráter de elemento histórica e culturalmente construído. (CARRIJO, 2014, p. 48).

De fato, Alice vislumbra a possibilidade de mudança corporal, o que indica o questionamento do essencialismo biológico na medida em que o corpo pode ser transformado para melhor se adequar à identidade. No entanto, ao contrário de ações que buscam a construção corporal para melhor adequar-se à imagem de si enquanto expressão de gênero – é o caso das pessoas trans que se submetem à cirurgia de redesignação sexual –, o desejo de Alice é definido pela cultura da aparência comercial valorizada e percebida como expressão única de beleza. Seu olhar é cooptado pelos discursos que normatizam a beleza como fabricada, de preferência utilizando os meios de que o mercado dispõe para o cuidado de si e melhoramento da aparência desejada.

Laura Bergallo, no livro em questão, revisita, como já foi apontado neste arrtigo, o clássico de Lewis Carroll (2009), *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, e nos apresenta uma personagem de mesmo nome que, a exemplo da outra criada no clássico inglês, também nos leva para um universo fictício – o mundo de Ecila. É por meio do simbólico e do imaginário que a autora trata de uma temática tão delicada, como a anorexia e a bulimia, promovendo a identificação não apenas entre os jovens, mas também em todas as pessoas que se sentem tocadas por esse tema.

Antes de entrarmos especificamente nos problemas de saúde acarretados pela obssessão de Alice pela busca do corpo magro, é importante contextualizarmos a relação de Alice e seu pai. Nas lembranças que guarda, a personagem recorda sempre o pai lendo para ela, todas as noites, as histórias dos livros de Carroll, *Alice no país das maravilhas* e *Alice através do espelho*. Inspirada nessa saudade, as passagens do mundo mágico de Alice em Carroll lidas pelo pai durante a infância promove a imaginação, na adolescência, da personagem Alice.

Com este paralelo entre as obras que mostra a possibilidade de deslocamento no espaço-tempo, por meio do fantástico, como já foi demonstrado neste artigo, Alice atravessa o espelho e chega a um mundo mágico onde seria possível realizar, enfim, seu grande sonho: ser igual a sua ídola Mirna Lee. Contudo, a amizade com Ecila provoca na protagonista uma mudança de percepção sobre a valorização desenfreada da aparência, que desemboca na compreensão da beleza enquanto diferenças nas formas e no ser. Isso pode ser visto na luta de Alice para ajudar Ecila a fugir da família para evitar sua trasnformação forçada, ou seja, em vez de fazer coro ao argumento de que é uma benesse do estado lhe possibilitar a beleza conforme o padrão social dominante, ela se solidariza com a perspectiva de Ecila de recusa da "transformação" e, aprendendo com essa visão, percebe o quanto é desumano anular a individualidade do ser humano.

Outra personagem importante na configuração do universo psíquico de Alice é a sua mãe. Esta faz dietas severas e exercícios em busca de um corpo "ideal" que afirma

ter perdido após sua separação, com a qual lida muito mal, muitas vezes, passando a descontar suas frustrações na própria filha. Com este exemplo em casa, Alice se cobra esteticamente, quando muitas modificações corporais por quais passa é comum em toda adolescente. A mãe de Alice atualiza um modelo empobrecido de empoderamento cuja expressão é a inserção do corpo em um padrão de beleza ideal, para demonstrar a superação do término do relacionamento amoroso.

Todavia, a submissão do corpo feminino à estrutura opressora que o escraviza quando dita e fixa a beleza deve ser entendida como oposta à ideia de empoderamento. Conforme Berh (2018), esse é um instrumento de emancipação política e social, afim ao questionamento e libertação do campo opressor. No entanto, a mãe, quando só come folhas no jantar e mantém uma rotina de treino pesado na academia para fabricar um corpo considerado perfeito, "não aspira a libertação, mas a sua identificação com o polo oposto", ou seja, o mecanismo cultural opressor, que normatiza e hierarquiza corpos.

Com isso, a indústria beleza lucra cada vez mais a cada ano, atendendo a uma demanda que ela própria cria ao influenciar os gostos e desejos da sociedade a partir da sobreposição e da construção social de um padrão idealizado da beleza baseado em modelos específicos que provocam uma busca incansável pela transformação corporal, que difere da crítica do conceito corpo único, afirmada pelos movimentos feministas. À primeira vista o corpo é o que há de mais concreto e natural ao homem, no entanto "[...]O corpo funciona como um processador da história, por meio do qual são veiculados e modificados os legados culturais e biológicos" (SANT´ANNA, 2000, p. 50.) Para além disso, um das muitas perspectivas no feminismo diz respeito ao processo de autoaceitação do corpo, substituindo a busca cega pela paridade corporal segundo o modelo hegemônico de beleza pela procura em estabelecer uma harmonia entre o corpo e os desígnios mais profundos de cada ser.

Todavia, em um mundo bombardeado pela propaganda de consumo, não é de interesse do capital que as pessoas estejam felizes com seu corpo e sua vida. Há todo um investimento midiático receitando desde o melhor corte de cabelo ao corpo considerado perfeito esteticamente. Não à toa, é a partir de uma revista de beleza, influente entre as jovens, que Alice passa a se sentir frustrada com o seu corpo e insegura de si mesma. Na revista "Beleza e leveza", cujo próprio título já aponta a associação entre beleza e magreza, o corpo visível e valorizado em suas páginas é o da Mirna Lee, enquanto que os corpos fora desse modelo são considerados desajustados e que precisam de readequação para serem vistos como bonitos. Dessa forma, Alice, olhando-se no espelho, reflete:

> [...]a bunda continua a mesma, enorme! – suspira Alice [...] – Estou uma monstra horrorosa, como sempre. – Linda mesmo é a Mirna Lee... Mas nunca vou me parecer com ela. (BERGALLO 2005, p. 18.)

Na citação, observamos que, ao comparar-se com Mirna Lee, Alice se diminui e agride a si mesma – "estou uma monstra horrorosa". Apesar da afirmação de que a protagonista nunca parecerá com a ídola, Alice embarca numa dieta excessiva que lhe promete o corpo tão sonhado. Entretanto, ao perceber a magreza da neta cada vez mais acentuada, a avó (que passou a morar com a filha, após a separação dela) insiste que Alice se alimente melhor, passando a pressioná-la.

Em consequência dessa vigilância, a protagonista começa a desviar-se das refeições oferecidas pela sua mãe e avó, na tentativa incansável de obter o modelo

corporal desejado. Este é proposto pela indústria da beleza que promove a ideia falsa do "corpo perfeito", possível de ser adquirido pelos produtos e técnicas disponíveis no mercado. Nessa perspectiva, Sant´Anna (2000, p. 52) afirma o seguinte: "Como se, doravante, fosse preciso, mais do que nunca, tomar consciência de que o corpo é algo que se adquire, se conquista e se constrói.". Portanto, em nível simbólico, ter um corpo ideal é, nesse discurso, exibir uma conquista, cujo pagamento será o reconhecimento e a admiração de todos.

Nesse processo, inicia-se a alienação corporal no desejo de alcance do corpo perfeito, expressa na insatisfação com o próprio corpo e, por extensão, da infelicidade dos demais aspectos da vida. Dessa maneira, o corpo magro passa a ser centro de atenção e desejo, sendo símbolo de sucesso, enquanto o corpo gordo é percebido como representação de um fracasso, da preguiça e da falta de cuidado consigo mesmo, sendo, assim, estigmatizado. Aqui, ressalta-se a exaltação de um corpo e a desqualificação de outro. (OLIVEIRA-CRUZ; ISAIA, 2022)

Consciente do que é valorizado socialmente em termos de performance corporal, Alice, na busca obsessiva do corpo semelhante ao de Mirna Lee, desenvolve transtornos que comprometem a sua saúde. Isso pode ser verificado no trecho seguinte:

> respira fundo para tomar coragem e, com um gesto repentino, enfia um cabo da escova garganta abaixo. O estômago se embrulha num segundo e uma onda ácida chega até a boca, saindo em jorro até atingir o chão. O som do vomito é abafado pelo som. (BERGALLO, 2005, p. 26)

Esses episódios tornam-se cada vez mais frequentes na narrativa. Preocupadas com a saúde de Alice, a mãe e a avó a levam ao médico afim de identificar a razão da perda de peso da menina, apesar de ela aparentar comer normalmente, pois ambas desconheciam a estratégia de Alice de sujar pratos e colheres com comida (sem comê-la) ou fazer uma refeição, mas depois retirá-la forçadamente do estômago. Na consulta, o médico dá-lhes o diagnóstico:

> [...] – Alice está muito abaixo do peso. Uma moça de um metro e sessenta e cinco, como ela não pode pesar apenas quarenta e dois quilos.
> Alice não se contém:
> - Eu não acho que estou magra
> - Pois é, minha querida. Aí é que está o problema. Tudo indica que você está com anorexia nervosa
> [...] – Ela então faz dietas insensatas, exagera nos exercícios físicos e, em alguns casos que chamamos de bulimia, tem episódios de compulsão alimentar quando come enormes quantidades de comida de uma só vez e depois, sentindo-se culpada, provoca vômitos. (BERGALLO, 2005, p. 39)

A personagem é diagnosticada com anorexia nervosa[5] e bulimia[6], ambos transtornos são provocados, dentre outros fatores, por problemas com a autoimagem, a autoestima, psicológicos e emocionais. No olhar de Alice, seu corpo está gordo, mesmo que o espelho a desminta. Entre evitar comer, estratégia logo vencida pela repreensão da mãe e da avó atentas ao seu corpo cada vez mais magro e frágil, e passar a se alimentar e, após isso, esvaziar o estômago forçadamente, a protagonista caminha rapidamente para uma trajetória que poderia ter lhe custado a vida.

Considerações finais

Diante do que foi exposto, observamos como a literatura infantojuvenil pode dialogar com leitores de todas as idades, quando, ao lado da apresentação da realidade sob ângulos diferentes e pouco simplistas, percebemos como isso se dá enquanto forma narrativa. O recurso ao fantástico, que costurou a obra, permitiu que o leitor, junto com Alice, percebesse, nas aventuras e dramas vividos com Ecila, a beleza de modo mais crítico, ao ser desnaturalizado enquanto noção universal.

Os acontecimentos na vida de Alice assemelham-se àqueles vivenciados por muitos jovens na contemporaneidade, rendidos pela lógica da perfeição corporal. A pressão estética acaba por estigmatizar corpos que se diferenciam daquele apontado como o ideal, atingindo especialmente as mulheres, uma vez que a beleza é apresentado a este público como algo essencial o sucesso de sua performance da feminilidade.

Por fim, ressaltamos que obras como *Alice no espelho*, se mediadas por estratégias dialógicas e que levem em conta o trabalho estético, podem contribuir para a discussão sobre o domínio dos nossos corpos e vontades pelas estruturas de poder consolidadas (estado, mídias, religião, etc.). Pensar na opressão que o "mito da beleza" articula e desmontar as bases de funcionamento dessa lógica é tarefa de toda a sociedade, especialmente da escola, enquanto espaço de educação crítica, plural e cidadã.

Referências

ADOLESCENTES. Disponível em: https://www.fcm.unicamp.br/adolescentes/aprenda/anorexia-e-bulimia. Acesso em: 10 abr. 2023.

[5] "Na anorexia ocorre: baixo peso, com IMC (índice de massa corpórea) abaixo do limite inferior para a idade, associado a medo intenso de engordar. Esses pacientes comem muito pouco e fazem muita atividade física. Apesar de sua magreza extrema se acha gorda/o. Pode ocorrer vômitos ou uso de laxativo. Por conta da desnutrição ocorre alteração menstruais até amenorreia, fraqueza muscular, câimbras, alteração de unhas, pele e cabelos, alterações cardíacas como arritmias." (ADOLESCENTES, 2023)

[6] "Na bulimia o paciente tem descontrole sobre a própria alimentação, com ingesta excessiva de grandes quantidades, seguido de sentimento de culpa e então provocação de vômitos. O peso e o IMC geralmente são normais, podendo estar acima do esperado para idade. As manifestações clínicas são mais discretas, com alterações de mucosa oral e no esmalte dentário pelos vômitos repetidos, machucados nos dedos e unhas usados para provocar os vômitos e problemas gastrointestinais." (ADOLESCENTES, 2023)

AZEVEDO, Ricardo. Literatura juvenil: aspectos, dúvidas e contradições. **Revista FronteiraZ**, São Paulo, n. 6, abril de 2011. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/12274/8882. Acesso: 10 abr. 2023.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica literária feminista**: conceitos e tendências. Maringá: Eduem, 2007.

BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CARRIJO, Silvana Augusta Barbosa. Reflexos de Alice: Corpo, Gênero e escrita em Alice no Espelho, de Laura Bergallo. **Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil**, n. 1, 2014.

Sant' Anna, D. B. (2014). **Descobrir o Corpo: uma história sem fim**. Educação &Amp; Realidade, 25(2). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46832>
MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA-CRUZ, Milena Freire de; ISAIA, Letícia Sarturi. Da pressão estética à gordofobia: violências nos memes em tempos de pandemia de COVID-19. **Contracampo**, Niterói, v. 41, n. 1, p.1-17, jan./abr. 2022.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In: SOARES, Magda (Org.) **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica , 2008, p. 35-52.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa B.; SZWAKO, José (Orgs.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis &Vertecchia Editores, 2009. p.116-148.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica.** São Paulo: Perspectiva, 2012.

VASCONCELOS, Naumi de; SUDO, Iana; SUDO, Nara. Um peso na alma: o corpo gordo e a mídia. **Revista mal-estar e subjetividade**, v. 4, n. 1, p. 65-93, 2004.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza:** como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

O SENSÍVEL PREMENTE PROPOSTO PELA OBRA TRISTE, DE RAFAEL SICA

Janaina Freire de Oliveira dos Santos
Literatura e Crítica Literária - PUC-SP
janafro@gmail.com

Introdução

> Temos negligenciado o dom de compreender as coisas através de nossos sentidos. [...] Nossos olhos foram reduzidos a instrumentos para identificar e para medir; daí sofremos de uma carência de ideias exprimíveis em imagens e da capacidade de descobrir significado no que vemos. [...] A capacidade inata de entender através dos olhos está adormecida e deve ser despertada. (ARNHEIM, 2005, p. 1)

A provocação trazida por Arnheim converge com nosso propósito, de refletir sobre o modo como temos negligenciado nossos sentidos, nossas percepções, em detrimento da racionalização, da necessidade por encontrar explicações coerentes naquilo que a sociedade considera concreto, lógico.

Pouco temos nos dedicado a ver, a perceber, a compreender a partir dos nossos sentidos. E a utilizar dessa compreensão, dessa interpretação, a qual surge a partir destes, sobretudo a partir da visão, para compreender a nós mesmos e ao mundo.

Morin (apud SALLES, 2018) ressaltou o prejuízo provocado por essa separação entre razão e emoção, a qual contribui para a compartimentação da realidade, excluindo-a de seu contexto. Alertou que o conhecimento, de si e do mundo, se faz a partir da inter-relação, dos laços criados e pelas trocas, despertando aquilo que está adormecido no ser.

Partindo destas proposições, este ensaio propõe-se a realizar uma análise da delicada e instigante obra de Rafael Sica, o livro Triste, publicado em 2019 pela Lote 42, demonstrando e fundamentando o quão importante, não apenas para a literatura, mas para o sujeito, pode ser a utilização de outros meios/modos para se perceber a literatura, fazendo uso da linguagem imagética em detrimento de palavras.

A obra em questão apresenta uma narrativa construída em trinta e uma ilustrações, considerando a ilustração da capa e da folha de rosto (que neste caso, encontra-se na parte pós-textual da obra), onde o autor/artista representa uma mesma personagem em paisagens diferentes e inusitadas, ora reais ora fantasiosas, mas sempre solitária, sem apresentar nenhuma interação com este meio onde se encontra, com um semblante vago e um olhar perdido, triste.

Em cada uma destas ilustrações presentes no livro, o leitor/apreciador é convidado a refletir sobre si, sobre suas relações, sobre seus medos, suas angústias, sobre o comportamento social e o reflexo desse comportamento, construindo uma narrativa única, que se constituirá a partir das provocações presentes em cada uma das imagens.

Num contexto “pós-pandêmico”, a obra tem chamado muito a atenção de pré-adolescentes e adolescentes nas escolas, visto que o isolamento, a perda do convívio social, do convívio com seus "iguais", com suas "tribos" prejudicou a convivência e a socialização, exacerbou aflições e o sofrimento dessa população. Deste modo, esta obra pode ser utilizada como forma de propor reflexões, rever posicionamentos e ressignificar emoções e sentimentos.

Outro fator que também tem contribuído para seu sucesso junto ao público jovem é o fato de a obra ser composta única e exclusivamente por ilustrações monocromáticas, onde cada leitor realiza sua experiência de leitura de um modo diferente, particular, permitindo que mesmo aquele que possua dificuldade com a linguagem escrita consiga apreender, interpretar e ressignificar a mensagem ali presente, conforme suas experiências e sua subjetividade.

Para tal, faremos uso de alguns teóricos os quais auxiliarão a justificar a potência e a relevância desta obra literária, sobretudo os que se debruçaram sobre a estética da recepção e os possíveis efeitos provocados pelas obras literárias nos leitores em potencial, como também a relação da imagem para com esta recepção e seu potencial subjetivo de carregar informações em diferentes formas e possibilidades para a leitura, bem como a experiência criativa e imaginativa suscitadas no leitor/apreciador.

1. Iser e o potencial da obra

Eagleton afirmou que “na leitura devemos ser flexíveis e ter a mente aberta” (1997, p. 109), de modo a apreendermos aquilo que o autor propõe e a partir disso sermos capaz de criar e de imaginar, formulando novas concepções e nos tornando pessoas melhores, pela e a partir da literatura. E é essa proposição a qual Sica nos traz.

Esse pensamento converge com as concepções dos teóricos da estética da recepção, sobretudo Wolfgang Iser (1996), por acreditar que o texto literário só atingiria um status de obra no momento da leitura, ou seja, quando o leitor interagisse com o mesmo, garantindo significado e preenchendo os vazios presentes na obra com suas particularidades e subjetividades, com suas emoções. O mesmo creditava potencial no efeito provocado pelo texto junto aos leitores, na atividade imaginativa gerada a partir da leitura.

Iser também entendia a leitura como um processo dinâmico, despertando e promovendo interpretações, visto que o leitor, quando se aventura na obra, estabelece uma conexão com a mesma, realizando interferências, deduções e compreensões, num reelaborar da leitura a partir de sua realidade, de seu contexto e de suas vivências.

Bakhtin assinalou ser toda a linguagem carregada de discurso, e esta uma das responsáveis pela construção social, por perceber e representar uma "visão de mundo de caráter humano" (p. 167). O autor garantiu ao narrador, ou mesmo ao autor, uma liberdade em transferir suas intenções e "misturar a linguagem comum, de falar *por si* na linguagem de outrem, e *por outrem* na própria linguagem" (p. 119, grifos do autor), propondo um jogo entre narrador e autor que na conjuntura da obra em questão extrapola-se ao leitor, por ser este co-responsável pela construção da narrativa proposta por esta obra, tornando-se assim o narrador de sua própria história.

Ao relacionarmos o pensamento de Bakhtin às afirmações de Iser, percebemos a importância e a potencialidade presente no ato da leitura, por garantir uma liberdade de atuação e de interação que o autor propõe ao leitor, num jogo mútuo de apropriação, interpretação, transformação e ressignificação.

Essas concepções também convergem com as teorias psicanalíticas ao afirmar que o leitor, a partir destes estímulos, projeta no texto emoções com uma elevada carga emocional, que nem sempre podem ser agradáveis, mas às quais não devem ser desprezadas, por correr o risco de se transformarem em neuroses. Segundo Freud (2016)

os traumas psíquicos ocorrem quando a mente, numa tentativa vã de expulsão e aniquilação de emoções e sentimentos desagradáveis e angustiantes, acaba por relegá-los ao inconsciente, acreditando eliminar de vez tal sentimento. Tal atitude protetiva da mente promove a união destes sentimentos a outros que ali se encontram, potencializando sua energia e gerando aquilo ao qual denominou de histeria. Desse modo, a leitura, sejam de palavras ou a partir de imagens, possui potencial para fazer emergir do inconsciente essas emoções e sentimentos recalcados com possibilidade de ressignificação e cura, visto que

> cada sintoma histérico desaparecia de imediato e sem retorno, quando conseguíamos despertar com toda clareza a lembrança do acontecimento motivador, assim avivando igualmente o afeto que o acompanha, e quando, em seguida, o doente descrevia o episódio da maneira mais detalhada possível, pondo o afeto em palavras. Recordar sem afeto é quase sempre ineficaz. (FREUD, 2016, p. 18)

As concepções referentes aos efeitos proporcionado ao leitor durante a leitura propostos por Iser e também subjetivamente por Freud aproximam-se da fundamentação existencial, uma vez que reconheciam no leitor a possibilidade de, através de suas memórias e de suas experiências, organizar e agrupar os estímulos originados pela apreensão dos signos visuais, identificando-se ou não com estes, de modo a realizar escolhas, organizar-se criativamente e ressignificar sua existência, permitindo ao sujeito ser o agente de sua própria transformação.

2. A fenomenologia em Husserl e Merleau-Ponty

No início do séc. XX, a opinião de que seria impossível desconsiderar a subjetividade dos sujeitos nas suas relações, seja com o outro, seja com o objeto, seja com o mundo, visto que esta interferiria na sua constituição e na sua essência, ganha notoriedade a partir da fenomenologia de Edmund Husserl, o qual afirmou ser impossível considerar o sujeito apenas, separando-o do todo e das relações ali presentes e construídas, uma vez que todo objeto é significativo para o sujeito e que se configura a partir da relação com sua consciência.

A fenomenologia de Husserl procurou pensar a literatura, a imagem gerada a partir da mesma, como uma forma de reorganização do texto em inúmeras possibilidades de conexões e re-conexões, de configurações e reconfigurações internas, muito além do viés discursivo e comunicativo. Merleau-Ponty reforça tal pensamento de Husserl ao afirmar que "só encontramos nos textos aquilo que nós colocamos ali"(1994:2), ou seja, toda nossa bagagem de experiências e conhecimentos que carregamos acaba por influenciar na compreensão e na interpretação dos mesmos. Desse modo, a obra Triste seria percebida e interpretada levando em consideração o sujeito e suas subjetividades, a percepção e apreensão daquilo que de fato lhe seja significativo e relevante, relacionando com sua existência, com suas vivências e com suas memórias.

Merleau-Ponty acreditava que a grandeza de uma obra literária não estaria na quantidade de páginas, mas sim nas reflexões as quais possam ser provocadas e suscitadas no leitor, reflexões estas além das previsíveis e expressas por ela mesma, mas

que encontra-se presente naquilo que está no leitor e que por ele foi vivenciado, nas suas experiências e trocas com o mundo.

Assim, a leitura é compreendida pelo método fenomenológico enquanto um fenômeno, uma experiência. Experiência essa que se configura por e a partir do outro, uma vez que o contato com o outro é estabelecido pela narrativa ali presente, contato este necessário e primordial para que as relações de percepções, seja do outro, seja do mundo, se estabeleçam, que vínculos informativos e de troca sejam criados.

Se viver é conviver, é estabelecer trocas e relações com o outro pela concepção da fenomenologia, as ilustrações de Sica carregam contrapontos e metáforas interessantes, visto questionar a forma e o grau de relação que a humanidade tem se permitido estabelecer com o outro. O autor, num jogo de transposição da narrativa ali presente entre o leitor, o personagem e ele próprio, questiona e transfere a amargura e a apatia da personagem, num desejo implícito de comunicar, como também de despertar sentimentos, conclusões e sobretudo ações, sejam estas voltadas ao questionamento e/ou considerações relativas a si e ao outro.

Essas inúmeras possibilidades de narrativas trazidas a partir das ilustrações as quais constituem o livro Triste despertam-nos a relevância e o potencial comunicativo e reflexivo presente nas imagens, o qual serão abordados a partir das concepções de Didi-Huberman e Michel Melot.

3. A imagem atemporal, por Didi-Huberman

Ao analisarmos a obra em questão sob as concepções de Iser, de Husserl e de Merleau-Ponty, percebemos o papel fundamental da imagem, uma vez ser esta a responsável pela construção da narrativa. Com relação à essa importância, Didi-Huberman discute a questão anacrônica das mesmas, ao afirmar que, independente do tempo, do modo como tenha sido concebida, a imagem tem o poder de interferir, mexer com as estruturas, provocar, ressignificar, uma vez que

> Diante desta imagem, em um relance, nosso presente pode se ver tragado e, simultaneamente, trazido à luz na experiência do olhar. Mesmo que [...] meu "presente reminiscente" parece não ter terminado de tirar dela todas as lições. Diante de uma imagem – não importa quão antiga –, o presente não cessa jamais de se reconfigurar, mesmo que o desapossamento do olhar tenha completamente cedido lugar ao hábito enfadado do "especialista". Diante de uma imagem – não importa quão recente, quão contemporânea ela seja –, o passado também não cessa jamais de se reconfigurar, pois esta imagem não se torna pensável senão em uma construção da memória, chegando ao ponto de uma obsessão. Diante de uma imagem, temos, enfim, de reconhecer humildemente: provavelmente, ela sobreviverá a nós, diante dela, nós somos o elemento frágil, o elemento passageiro, e, diante de nós, ela é o elemento do futuro, o elemento da duração. Frequentemente, a imagem tem mais memória e mais porvir do que o ente que a olha. (2000, p. 1 e 2)

Didi-Huberman enaltece o potencial da imagem e sua capacidade de atingir e interferir na percepção humana como algo atemporal, independente da época e/ou

período o qual tenha sido concebida, como também, afirma que "*a imagem arde em seu contato com o real*. Inflama-se, e nos consome por sua vez. Em que sentidos — evidentemente no plural — deve-se entender isto?" (2012, p. 208, grifos do autor)

É neste ponto que podemos afirmar que o pensamento de Didi-Huberman converge com o de Aristóteles (384-322 a.C.) e sua conceituação de catarse, presente em A arte poética (2018). Para Aristóteles, o poeta possuía a função de propiciar o prazer, provocando no público espectador a purgação, a purificação da alma, ou seja, a catarse: o despertar de sentimentos como pavor e compaixão, tanto pela identificação quanto pela negação das ações presentes na obra.

> O sentimento que se apresenta em certas almas de forma violenta existe, de certo modo, em todas. Por exemplo, a piedade e o temor, e ainda o entusiasmo, pois esta paixão também produz suas vítimas. Mas, sob a influência das melodias sagradas, quando sentiram os efeitos dessas melodias, vemos tais almas, que foram excitadas até ao delírio místico, restauradas, como se tivessem encontrado a cura e a purificação. O mesmo tratamento deve ser aplicado aos que estão inclinados para a piedade, para o terror ou outra paixão, bem como a todos os outros, desde que sejam susceptíveis de padecer tais paixões. Todos esses necessitam ser purificados de algum modo e suas almas necessitam ser aliviadas ou satisfeitas (ARISTÓTELES apud CHAUÍ, 1994, p. 339).

Assim, o arder da imagem "*em seu contato com o real"* expresso por Didi-Huberman nada mais seria do que a catarse, provocando uma descarga de sentimentos e emoções resultantes a partir de sua visualização, de sua percepção.

A mimese foi outro conceito utilizado por Didi-Huberman quando este se opôs à proposição de que as imagens representam e/ou teriam o dever de representar a realidade. Assim como Aristóteles, que concebia a mimese como uma imitação possível e verossímil da realidade, o pensamento de Didi-Huberman também converge para esta proposição, visto que

> a imagem se impôs com tanta força em nosso universo estético, técnico, cotidiano, político, histórico. Nunca mostrou tantas verdades tão cruas; nunca, sem dúvida, nos mentiu tanto solicitando nossa credulidade; nunca proliferou tanto e nunca sofreu tanta censura e destruição. Nunca, portanto, — esta impressão se deve sem dúvida ao próprio caráter da situação atual, seu caráter ardente —, a imagem sofreu tantos dilaceramentos, tantas reivindicações contraditórias e tantas rejeições cruzadas, manipulações imorais e execrações moralizantes. (2012, p. 209)

Sob este contexto, o autor se contrapõe à ideia da mimese enquanto representação fiel da realidade, acreditando no poder de figurar presente nas imagens, ou seja, de modificar as figuras, efetuando uma desfiguração visível, subjetiva e sensível para cada observador.

Didi-Huberman também utiliza das premissas de Freud, por acreditar que o psicanalista havia conseguido livrar seu pensamento e seus estudos das meras

especulações, fundamentando-os para além do "não saber"[7], para justificar sua posição contrária à mimese imagética, ou seja, por conceber que a análise das imagens devem escapar desta mera representação do real, para ganhar a potencialidade de "figurar", ou seja, "*modificar figuras*, e portanto em efetuar o trabalho insistente de uma desfiguração no visível." (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 270, grifo do autor).

Assim, as imagens, ao longo de toda a história da arte, da história da humanidade, na concepção de Didi-Huberman, carregariam consigo potencialidades de significações e interpretações contraditórias e imprevisíveis, extrapolando as análises metódicas e as normativas oferecidas pelas deduções interpretativas comum aos historiadores da arte. Sob esta proposição, podemos afirmar que Didi-Huberman, de forma consciente ou não, refere-se ao que Carl G. Jung denominou de inconsciente coletivo.

Por inconsciente coletivo, Jung definiu como uma região psíquica comum a todos os indivíduos, presente nas esferas psíquicas mais profundas da mente, onde ali estão guardadas imagens e representações latentes, comum a todos, independentemente da cultura e da época, transmitidas e herdadas ao longo de gerações. Ou seja,

> o inconsciente contém, não só componentes de ordem pessoal, mas também impessoal, coletiva, sob a forma de categorias herdadas ou arquétipos. Já propus a hipótese de que o inconsciente, em seus níveis mais profundos, possui conteúdos coletivos em estado relativamente ativo, por isso o designei inconsciente coletivo" (JUNG, 1978, p. 127)

Por esta concepção, os indivíduos já nasceriam com certas predisposições para pensar, interpretar, agir, reagir e se relacionar com o outro e o mundo, tendo como referência a potencialidade simbólica presente nestas imagens do inconsciente coletivo.

Didi-Huberman acreditava ser necessário desestruturar o olhar e a percepção de quem vê uma imagem para consequentemente o reestruturar, abandonando ideologismos referentes à exatidão da interpretação, abrindo caminho para uma subjetividade interpretativa, fora de regras e normativas pré-estabelecidas e pré-concebidas, para a liberdade. Assim, de certa forma, as concepções de Didi-Huberman apresentam ligações às de Jung, uma vez que ambos acreditavam no potencial subjetivo presente nas imagens e na sua relação e influência junto ao indivíduo.

As ilustrações trazidas por Sica no decorrer de sua obra, partindo das concepções de Didi-Huberman, apresentam o potencial de atingir áreas da mente suscitando sensações e interpretações subjetivas ao leitor. O autor propõe uma leitura a qual não necessariamente relacione-se com a realidade, até mesmo por trazer em algumas ilustrações a fantasia e o inverossímil. Porém, desprendido de qualquer norma e/ou regra, conduz o leitor a uma leitura provocativa e instigadora.

Enquanto Didi-Huberman não concebia à imagem o potencial de reproduzir fielmente a realidade, Michel Melot, por sua vez, relacionava a palavra imagem ao real, associando o radical *im* de imagem, à palavra imitação, atribuindo-lhe a possibilidade de exprimir a emoção profunda e reproduzir mecanicamente a partir da imitação, algo retirado do real para figurar e completar aquele que a lê, que a percebe.

4. A representação pela imagem, por Melot

[7] Aragão, 2019

Para Melot, a imagem não é uma coisa, mas sim uma relação, a qual comporta um caráter imaginário por parte de seu autor e de seus leitores. Assim, "toda imagem está sempre a meio caminho entre o modelo imaginário e a realidade." (2015, p.14)

As imagens presentes numa obra literária, para Melot, sofrem pela interferência da palavra, por representar um momento de pausa, de descanso na leitura. Já na obra em questão, "A imagem é um pedaço de vida arrancado ao real" (2015, p. 19), "nunca é um objeto solitário. É marca da nossa incompletude, o que a torna para nós tão fascinante." (2015, p. 13)

Melot afirmou ser a imagem uma forma de representação; representação esta que deriva da palavra presente, por trazer aquilo que não está presente no momento. Sob essas premissas, nosso cérebro produz constantemente imagens mentais, fabricadas como uma pequena representação do mundo, organizadas pela nossa memória, que poderão ou não ser projetadas e transformadas na representação daquilo que alguém viu, absorveu, compreendeu, interpretou, de toda uma estruturação e reorganização metal, transportadas para um suporte e/ou um produto, visto que "a imagem é pois simultaneamente *acesso* a uma realidade ausente, que simbolicamente evoca, e *obstáculo* a essa realidade." (2015, p. 14, grifos do autor)

Porém Melot (2015) afirma que, por mais que se deseje e se esforce, esta narrativa construída a partir da leitura de uma imagem é frágil e efêmera, necessitando da linguagem, seja ela verbal, escrita ou até mesmo pictórica, para nomeá-la e auxiliá-la na sua representação, uma vez que a linguagem virá para dar nome e estabilizar o conflito gerado na mente, ou seja, o autor credita à linguagem função essencial e primordial para a reordenação e a ressignificação da informação apreendida pela mente a partir da leitura de uma imagem, não podendo esta fixar-se apenas na observação.

Tomando as concepções de Melot ao analisar a obra Triste, percebemos a sensibilidade de Sica em buscar representar aquilo que está posto à sociedade atual, ou seja, o isolamento, a desatenção para com o que acontece ao redor; uma tristeza social premente, potencializada pela pandemia de Covid-19 e a necessidade de isolamento.

As concepções de Melot, tal como as de Iser, Aristóteles, Didi-Huberman, Husserls e Merleau-Ponty são categóricas ao demonstrar, cada uma a seu modo, que a leitura a partir de imagens exige do leitor um posicionamento, uma atitude para com a obra e para consigo mesmo. Muito mais do que uma leitura convencional, a leitura de imagens transforma o leitor/apreciador num agente extremamente ativo, visto que será ele quem irá complementar a narrativa com sua subjetividade, com traços de sua existência, com aquilo que absorveu e apreendeu do mundo, acarretando numa experiência criativa e imaginativa, com potencial extremamente transformador e significativo.

5. O potencial criativo, imaginativo e transformador

Sabendo que a leitura a partir das imagens promoverá algo novo naquele que lê/aprecia, Ostrower afirmou que

> sem nos darmos conta, nós nos orientamos de acordo com expectativas, desejos, medos, e sobretudo de acordo com uma atitude

> do nosso ser mais íntimo, uma ordenação interior. [...] sempre em busca de significados. (2014, p.9)

Ostrower (2014) ressalta ser essa ordenação interior a responsável pela percepção e pelo conhecimento de si, percepção esta que ocorre a partir da sensibilidade, dos sentidos, interferindo com as informações relegadas ao inconsciente.

O pensamento de Ostrower aproxima-se das concepções de Melot, ao afirmar ser na memória que os conteúdos de ordem afetiva acabam por ser interligados aos conteúdos vivenciados, podendo os conteúdos afetivos serem reavivados a partir de novas experiências vividas, reavivando tristezas, alegrias, dores, medos, angústias.

Ainda Ostrower (2014) nos alerta para a alienação social a qual permeia a sociedade atual e como bem representado nas ilustrações de Sica, haja visto que, reforçado pela pandemia, houve uma intensificação do individualismo e da introversão, questões comportamentais estas as quais geram enorme interferência no potencial criativo humano, afetando as relações e a troca com o outro.

A experiência a partir de um livro de imagens conduz para o que Ostrower (2014) nos alerta como ordenações importantes dentro daquilo que vivenciamos, que experienciamos, com significados e valores por nós já pré-estabelecidos, mesmo que inconscientemente, visto que aquilo que absorvemos, não absorvemos de um modo físico, mas sim a partir de estruturações e informações necessárias para que nosso cérebro consiga trabalhá-las e ressignificá-las conforme estas ordenações.

Se a fenomenologia concebe que o sujeito é fruto de sua interação, de sua troca com o outro, com o mundo, o isolamento, a alheação presente nas ilustrações no livro Triste tende a instigar o leitor/apreciador e seu posicionamento, conduzindo-o a necessidade em rever e questionando sua postura e as suas relações. Desse modo, desperta uma certa afetividade criativa para com o que ali está presente, numa experiência capaz de afetar o conhecimento que o indivíduo carrega de si e do outro.

São estruturações e reflexões possibilitadas a partir do contemplar, apreciar, manusear, construir e reelaborar uma imagem. Tal como os estudiosos da estética da recepção concebiam: surge uma nova criação artística, realizada não pelo artista, executor e/ou criador da obra, mas por aqueles que apreciam, que experienciam. E é nesta recriação, resultante da contemplação e da apreciação que ocorre o processo de ressignificação, reconhecimento, reordenação, seja com imagens, figuras, símbolos, seja pela fantasia despertada pela obra

A esta experiência do ler, a qual resultaria na apreensão e interpretação da mensagem presente na obra, criando no leitor/apreciador imagens mentais as quais resultariam em formulações e ressignificações, correspondem ao que Larrosa afirma ser o que desconcerta, desestabiliza, aquilo que "treme" e faz tremer, aquilo que abalará as estruturas e significações internas e subjetivas, promovendo ressignificações e reordenações significativas.

> A experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que às vezes aconteça na ação, não se faz a experiência, mas sim se sofre. (LARROSA, 2014, p. 68)

Para Larrosa, essa experiência inicialmente afetaria o pensar e consequentemente ressoaria para e em outras experiências. O "pensar não é somente

'raciocinar' ou 'calcular' ou 'argumentar', como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece" (2014, p. 16 e 17), onde não se deve desprezar a unicidade humana, compartimentando e relegando o emocional em detrimento do pensamento lógico e racional. Mas sim, a necessidade de utilizar essas emoções e sentimentos relegados, tal como os sentidos, como sugerido por Arnheim (2005) à favor de uma melhor percepção e compreensão do mundo.

Considerações finais

Após todas as reflexões realizadas, tomando como premissa algumas fundamentações teóricas na tentativa de valorizar e justificar o potencial da obra Triste, ou seja, das ilustrações, das imagens ali presentes, foi possível perceber que a mesma, a partir dos elementos figurativos, oferece àquele que lê incontáveis interpretações, inúmeras possibilidades e diversificadas formas de narrativas.

Iser concebia que a obra literária só existe após o contato com o leitor, onde este lhe dará a vida; Aristóteles acreditava nas emoções e sentimentos, e no poder destes suscitados a partir do contato com a obra; Didi-Huberman pressupôs o potencial de interpretação subjetivo presente nas imagens, com potencialidade de despertar emoções e sentimentos independentemente de sua época de criação; já Melot não creditou à imagem o potencial de coisa, mas de uma relação complementar para com aquele que a vê, a percebe, a apreende; Ostrower ressignificou o potencial criativo das imagens mentais, enquanto Larrosa nos propôs a experiência como algo que desestrutura e interfere subjetivamente com o ser.

Assim, conscientemente ou não, Sica, através do livro Triste, convida o leitor/apreciador ao autoconhecimento e à uma nova percepção da realidade, do mundo. Tal como Merleau-Ponty, Sica propõe que o sujeito não é um ser apenas bio fisiológico, mas também dotado de instintos, de subjetividades as quais interferem na sua constituição enquanto ser social. Ainda Merleau-Ponty afirma que “o mundo é aquilo que nós percebemos”, ou seja, não o que eu penso ou acredito sobre ele, mas sim "aquilo que eu vivo: eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável.” (1994, p. 14) Desse modo, o livro Triste nos abre caminhos para novos sentidos e novas percepções, auxiliando na emancipação do ser para a vida.

Referências

ARAGÃO, Lais Kalena Salles. **Didi-Huberman e o sintoma das imagens.** XIV EHA - Encontro de História da Arte — UNICAMP. DOI 10.20396/eha.vi14.3395.

ARISTÓTELES. **Sobre a arte poética**. Tradução Antônio Mattoso e Antônio Queirós Campos. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2018.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e a percepção visual:** uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance**.** São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles, volume I. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo:** história da arte e anacronismo das imagens. Paris: Les Éditions de Minuit, 2000.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Invenção da Histeria:** Charcot e a iconografia fotográfica da Salpêtrière. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tocam o real**. Traduzido do espanhol, do endereço eletrônico: http://www.macba.es/uploads/20080408/ Pós: Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204 - 219, nov. 2012.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 1997.

FREUD, Sigmund. **Obras completas, volume 2:** estudos sobre a histeria (1893-1895) em coautoria com Josef Breuer / Sigmund Freud. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Ed. 70, 2000.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. Vol. I. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JUNG, C. G. **Estudos sobre Psicologia Analítica**. Petrópolis, Editora Vozes: 1978.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MELOT, Michel. **Uma breve história da imagem**. Vila Nova de Famalicão: Ed. CECS & Húmus, 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1994.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SALLES, Cecília. **Redes da criação:** a construção da obra de arte. São Paulo: Horizonte, 2018.

SICA, Rafael. **Triste**. São Paulo: Lote 42, 2019.

ABNT, NBR. 10520, **Informação e documentação–Citações em documentos–Apresentação**. Rio de Janeiro, 2002.



ABNT, NBR. 6023, **Informação e documentação–Referências–elaboração**. Rio de Janeiro, 2002.

ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 9.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 23/10/2022

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009

SAMPIERI, R. H. COLLADO, C. F., LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.



A POESIA NA LITERATURA JUVENIL: UMA ANÁLISE COM BASE NO PNLD LITERÁRIO 2020

Maria Ester Pereira Soares
Letras Português - UFPB
mester1417@gmail.com

Kamila Pedrosa Soares
Letras Português - UFPB
kamila.pedrosa@academico.ufpb.br

Daniela Maria Segabinazi
UFPB
dani.segabinazi@gmail.com

Introdução

Essa pesquisa é um recorte do corpus a ser discutido e analisado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) durante o período de setembro de 2022 até agosto de 2023, que tem como material de análise o PNLD Literário 2020 e os gêneros literários: dos clássicos aos contemporâneos, para discutir a respeito das obras literárias selecionadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD Literário 2020.

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta uma análise em construção da presença do gênero poema na literatura que é destinada aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e distribuída por meio do referido programa, reconhecendo a importância da presença da poesia para a formação leitora. Assim, essa pesquisa buscou identificar o espaço do gênero poema, sobretudo, na produção brasileira contemporânea no acervo de obras selecionadas do PNLD Literário 2020.

1. Fundamentação teórica

A presença da literatura infantil e juvenil durante a formação do indivíduo tem importância, visto que é por meio dela que o leitor poderá desenvolver sua competência literária, ter domínio da linguagem e explorar diferentes representações do mundo (COLOMER, 2017):

> Que a leitura é importante, todos sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas. Com efeito, resolvem-se dificuldades quando recorremos à criatividade, que, aliada à inteligência, oferece alternativas de ação (ZILBERMAN, 2012, p. 148).

Deste modo, para que a literatura possa auxiliar o indivíduo, primeiro é preciso que esse indivíduo tenha contato com as obras literárias. Entre a infância e a juventude

esse contato deve ser oferecido pela escola. Assim, é importante reivindicar o espaço da literatura na escola, com obras de qualidade (COLOMER, 2003).

A literatura juvenil atual experimenta mudanças que são inovadoras tanto nas temáticas quanto nas narrativas (LUFT, 2010). Todavia, o que se observa na maioria dos estudos produzidos, como os de Ceccantini (200), Colomer (2003) e Luft (2010), é que a análise das obras literárias fica restrita aos gêneros narrativos, deixando de contemplar, por exemplo, o gênero poema.

Há uma menor produção de pesquisas sobre a poesia juvenil, por isso é importante buscar estudos direcionados a essa área, a fim de suprir essa necessidade (BISPO, 2021):

> Ler a poesia é ler, e tudo o que é dito da leitura em geral vale, evidentemente, para a leitura da poesia. A diferença essencial é que o texto poético não é um texto como os outros, e as diferenças existentes entre os textos poéticos e os outros textos não são diferenças normais, mas diferenças de natureza. A poesia é um discurso que mostra, de alguma maneira, o trabalho com a linguagem sobre si mesma. [...] Na verdade, não é a existência ou não de rimas que, de ritmo ou de uma certa cadência que assegura ao texto sua natureza "poética", mas ao nível de sua organização global, de seu universo e de sua relação com o leitor (AVERBUCK, 1993, p. 69 apud SILVA & SOUSA, 2021, p. 114).

Dessa forma, observando a riqueza do trabalho com a poesia juvenil, destacamos a necessidade de sua presença na sala de aula das escolas públicas, que se torna possível por meio de políticas direcionadas à leitura de literatura, tal qual o PNLD Literário, que tem por objetivos melhorar a qualidade da educação; democratizar o acesso à informação; incentivar a leitura; promover maior autonomia para o professor; e contribuir para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

O PNLD Literário foi consolidado apenas em 2017, a partir do decreto n° 9.099, com o estabelecimento de ciclos de seleção para as obras didáticas e literárias da educação infantil até o ensino médio, conforme evidenciado no 2° parágrafo do artigo 6:

> O PNLD distribuirá anualmente obras didáticas e literárias para uso em sala de aula pelos estudantes, conforme os critérios, os requisitos e os procedimentos previstos em Resolução do FNDE, ouvida a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (BRASIL, 2017).

Cada edital do PNLD Literário é voltado para etapas diferentes do ensino: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. O edital de 2020 possui obras para os anos finais do ensino fundamental (6° ao 9° ano), ao serem selecionadas, elas se subdividem em categoria 1 (6° e 7° ano) e em categoria 2 (8° e 9° ano).

As obras literárias poderão ser inscritas nos seguintes gêneros literários: poema; conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia, relatos de experiências; obras clássicas da literatura universal; e livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos (BRASIL, 2018. p. 5).

É possível consultar as obras escolhidas através do Guia Digital (Para consulta acesse: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/inicio), que contém informações como a capa, título, autoria, código da obra, volume, editorial, categoria, tema, gênero, número de páginas e uma resenha elaborada pelos avaliadores do programa.

2. Metodologia

Nessa primeira etapa da pesquisa, realizou-se um levantamento das obras do gênero poema que foram selecionadas no PNLD Literário 2020 a partir dos dados e sinopses do Guia Digital – PNLD. Analisamos e categorizamos as obras do gênero poema a partir das informações disponíveis no Guia, recorrendo a análise da capa dos livros e aos sites das editoras quando os dados se mostravam insuficientes. Os dados foram discutidos em seu caráter quantitativo e qualitativo.

Utilizamos como fonte de referência o trabalho realizado por Ceccantini (2000), intitulado *"Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978 - 1997)"*, em que se destaca a necessidade do estudo do gênero literário, em que estuda especificamente as categorias narrativas. Ainda, nos ancoramos nos estudos apresentados na obra *Poesia infantil e juvenil brasileira:* uma ciranda sem fim (2012), organizada por Ceccantini e Aguiar; e no artigo de Bispo, *intitulado Poesia juvenil brasileira (2010-2020): estado da questão* (2021)**.**

Depois dessa primeira etapa, buscando uma discussão mais aprofundada deste tópico, partimos para uma análise específica de duas obras selecionadas neste programa: *A menina dos sonhos de renda*, escrita por Marília Lovatel e ilustrada por Marcella Riani; e *Chove na cidade*, escrita e ilustrada por Fernando A. Pires.

3. Análise dos dados

A partir do levantamento das obras literárias selecionadas no programa, observou-se que a poesia ainda tem pouco espaço no Ensino Fundamental, com 25 títulos selecionados, num total de 342 obras, em que prevalecem os gêneros narrativos.

Pode-se constatar que todas as obras selecionadas são de autores brasileiros, um ponto positivo, pois destaca que há uma produção e valorização da poesia nacional. Todavia, ainda há a preferência pela escolha de cânones literários, como Elias José, com as obras *Cantigas de adolescer* e *Cantigas para entender o tempo*; Manuel Bandeira, com *Teadorar*, *Berimbau e outros poemas* e *Para querer bem;* Cecília Meireles, com *As palavras voam*; e Sylvia Orthof, com *Poesia d'água* e *Cordel adolescene, ó xente!*

Das 25 obras apenas quatro não fazem menção aos ilustradores, a saber: *Poesia d'água*, de Sylvia Orthof; *Ofícios do tempo*, de Donizete Galvão; *Bissétimo: mais o bissexto revisto*, de Pedro Galvão; e *Poemas dos becos de goiás e estórias mais*, de Cora Coralina. Enquanto todas as demais obras apresentam um ou mais ilustradores, enfatizando como o texto visual está cada vez mais presente na literatura juvenil e contribui com o sentido do texto.

Apesar de muitos títulos serem de publicações recentes, como o livro *"Mordidas por dentro: poemas em prosa para corações dilacerados"*, escrita por Bruno Lima Penido e ilustrada por Joice Trujillo, em 2018, ainda encontra-se obras do século passado, como é o caso de *Poemas dos becos de goiás e estórias mais*, da autora Cora Coralina, cuja primeira publicação foi em 1965.

Tem-se o destaque para duas editoras que apresentaram duas obras para o gênero poema, a Compor, com as obras *Entre linhas*, de Angela Leite de Souza e *Garimpo*, escrita por Líria Porto e ilustrada por Silvana de Menezes; e a Multicampi, com *Teadorar* e *Poemas dos becos de goiás e estórias mais*. As demais editoras só possuem um livro selecionado nesse gênero. Todavia, a "Eireli" também aparece uma vez como "Projeto Eireli", com a obra *Futurações*, de Caio Riter, e outra como "Dimensão Eireli", com a obra *Cantigas para entender o tempo.*

A respeito da temática, destacamos que o tema "Autoconhecimento, sentimentos e emoções" foi o que mais apareceu, estando presente em oito títulos. Os temas "Diálogos com a história e a filosofia" e "Outros" foram os outros dois mais selecionados, ambos com três títulos. "O mundo natural e social" e "Conflitos da adolescência" tiveram duas obras selecionadas em cada um. Enquanto os demais temas foram escolhidos apenas uma vez: família, amigos e escola; aventura, mistério e fantasia; e ficção científica, mistério e fantasia;

Dentre os 25 títulos, 16 são destinados a categoria 1 - alunos do 6° e 7° ano do Ensino Fundamental, e apenas 9 para a categoria 2 - alunos do 8° e 9° ano. Analisando o local de publicação, 15 obras foram publicadas no estado de São Paulo; 5 em Minas Gerais; 2 no Rio Grande do Sul; 2 na Bahia e 1 no Rio de Janeiro, constatando que a região Sudeste teve uma maior quantidade de obras do gênero poema escolhidas para o PNLD Literário 2020.

A menina dos sonhos de renda

Figura 1 – Capa de *A menina dos sonhos de renda*



Fonte: Lovatel (2018)

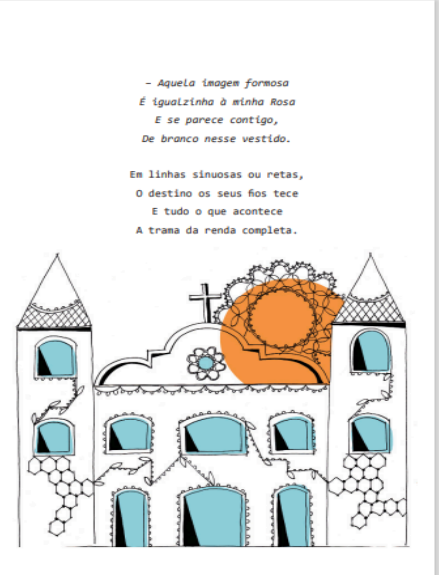
A obra *A menina dos sonhos de renda* (Figura 1) foi escrita pela cearense Marília Lovatel e ilustrada pela paulistana Marcella Riani, publicada pela editora Salamandra. Foi publicado pela primeira vez no ano de 2016, pela editora Moderna, a sua edição atual, de 2018, manteve o mesmo projeto usado anteriormente. Esse livro pertence a

categoria 1 aplicada no PNLD, para alunos do 6° e 7° ano do ensino fundamental. Seus temas são "família, amigos e escola".

O livro tem o formato retangular vertical, as páginas com o texto verbal e visual são brancas. As ilustrações variam nas cores azul e laranja, sendo todas contornadas com a cor preta, elas fazem alusão aos diferentes tipos de rendas. A ilustração presente na capa faz alusão a cidade em que vive a menina dos sonhos de renda. Possui 63 páginas, conta com a dedicatória, os agradecimentos, e em seguida tem-se a sua divisão em três capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado "Filó", apresenta a história de uma menina chamada Filó, que perdeu sua mãe quando nasceu e foi educada pela avó que era uma renderia e lhe ensinou a arte da renda, os versos contam desde o nascimento até o casamento de Filó com o Miguel (Figura 2).

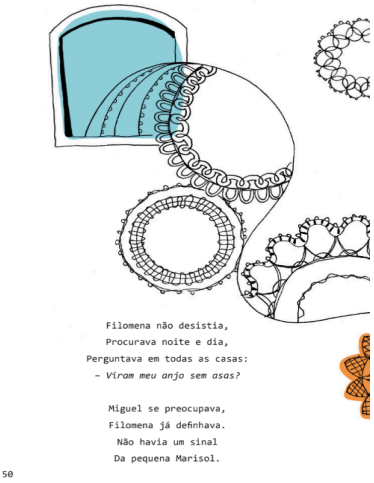
Figura 2 – Casamento de Filó



Fonte: Lovatel (2018, p. 33)

O segundo capítulo é "Marisol", sobre a filha de Filó com Miguel, que é sequestrada e presa na torre da igreja pelo inimigo de Filó, Malaquias, um comerciante ambicioso que se aproveita da renda produzida pela Marisol. Para escapar da torre, Marisol tece uma renda grande (Figura 3) para sinalizar por ajuda e é salva, nesse momento, ficção e realidade se encontram, pois, conforme exposto pela Marília Lovatel, temos a semelhança com o conto da Rapunzel, visto que, ao invés da renda, ela lança seus longos cabelos pela torre para tentar escapar.

Figura 3 – Renda tecida por Marisol.



Fonte: Lovatel (2018, p. 50)

O terceiro capítulo "Tipos de renda" não é mais um texto poético, mas sim uma breve explicação sobre as rendas utilizadas para tecer, como o bilro, por exemplo. Por fim, tem-se uma pequena apresentação sobre a escritora e a ilustradora. A escritora nos revela que a obra foi inspirada em comunidades de rendeiras do Nordeste brasileiro que buscaram um espaço no Livro dos Recordes ao tecer a maior renda do Brasil.

Quanto à estrutura do poema, em geral as estrofes apresentam quatro versos com rimas ABAB. Como em *Uma senhora de branco / Rendado e belo vestido, /Dizendo ao seu ouvido / Que suportasse o tranco* (LOVATEL, 2018, p. 43). Mas há estrofes, por exemplo, com 11 versos ou com dois versos, no entanto todos possuem rimas, como em *Restava somente a avó, / A Filó cada dia mais só* (LOVATEL, 2018, p. 16). A poesia permeia temas como a perda de um ente querido, as relações familiares e as amorosas, a ambição, a vingança, a coragem e a perseverança.

No poema há também a recordação da canção popular "Mulher Rendeira" (composição atribuída a Lampião) observada nos versos *Olé, mulher rendeira / Olé, mulher rendá / Tu me ensina a fazer renda / Que eu te ensino a namorar*... (LOVATEL, 2018, p. 54), mais uma vez valorizando a cultura popular.

Chove na cidade

Figura 4 – Capa de *Chove na cidade*



Fonte: Pires (2014)

O livro "Chove na cidade" (Figura 4) foi escrito e ilustrado pelo paulistano Fernando A. Pires, publicado pela primeira vez em 2014, pela editora Joaninha e no mesmo ano foi publicado pela editora Folia de Letras, com o mesmo projeto gráfico. Essa obra pertence a categoria 2 do PNLD Literário, sendo destinada aos alunos do 8° e 9° ano do ensino fundamental. O tema do livro foi inscrito na categoria "outros", abordando as realidades contrastantes da sociedade por meio de fatos cotidianos. No entanto, durante a leitura da obra percebe-se temas como a existência e as ações humanas.

A obra possui 62 páginas, trazendo momentos da vida de diferentes pessoas que são observados por um pássaro que sobrevoa a cidade num dia de chuva, apresentando um olhar poético sobre as ações do dia-a-dia, expondo diferentes realidades sociais.

Figura 5 – Primeiro poema do livro

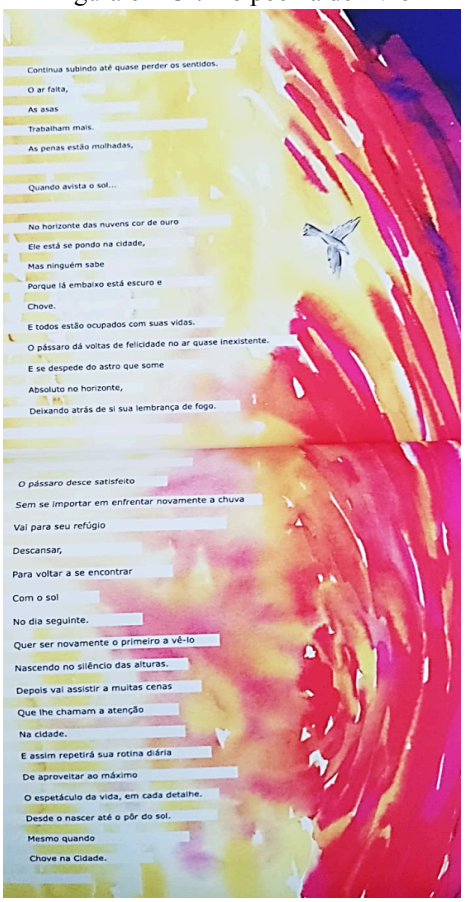


Fonte: Pires (2014, p. 2-3)

O projeto gráfico do livro é interessante, seu formato é retangular no sentido horizontal, mas durante a leitura dos poemas o leitor precisa alternar entre ler horizontalmente e verticalmente, girando o livro conforme o passar de páginas. Há

páginas em que só se tem o texto visual, com imagens em tons azuis (Figura 5) e um elemento de destaque de outra cor, outras páginas apenas com o texto verbal disposto em um fundo branco, e outras em que há a mescla de texto verbal e ilustrações. Apenas nas duas últimas páginas as ilustrações mudam de cor, passando a tons amarelo, vermelho, laranja, rosa, roxo e branco (Figura 6).

Figura 6 – Último poema do livro



Fonte: Pires (2014, p. 60-61)

Os poemas não apresentam a divisão em estrofes nem são rimados, e também não apresentam títulos; características observadas na poesia contemporânea, que se preocupa mais com o conteúdo do que com a necessidade de manter uma forma fixa. Os poemas se complementam durante a leitura e as ilustrações contribuem com a literariedade da obra.

Apesar de não possuir uma estrutura fixa, o poema possui qualidade estética e atinge seu objetivo ao sensibilizar o leitor para acontecimentos significativos que passam despercebidos durante o dia-a-dia, como nos versos *À moça da janela / Segura um livro contra o peito, / Olhar perdido no horizonte. / Abre na página marcada, / Sente o coração bater mais forte. / Lê atentamente as palavras. / Olha através da janela. / A chuva lava o olho, / Enquanto lá fora / Uma lágrima lava o dia.* (PIRES, 2014, p. 23).

Considerações finais

Diante do exposto, percebe-se como o trabalho com o texto poético pode desenvolver diversas competências do aluno, com a leitura do da linguagem verbal e não-vebal e a exploração dos significados presentes no texto. Por isso, é necessário dar mais espaço para o trabalho com a poesia, onde tenha-se a presença dos poemas desde a publicação das editoras até a chegada nas escolas através de políticas públicas como o PNLD Literário. Possibilitando também um espaço maior para autores contemporâneos, estimulando assim a escrita dessas obras.

Referências

_____; AGUIAR, Vera T. **Poesia infantil e juvenil brasileira:** uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

BISPO, Lucas Felipe Batista. **Poesia juvenil brasileira (2010-2020): estado da questão.** Revista Letras Raras. v. 10, n. 3, p. 97-111. Campina Grande, set. 2021.

BRASIL. Edital de convocação 01/2018 – CGPLI. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático.** PNLD 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=14307:edital-consolidado-pnld-2020-20-11-2020>. Acesso em 04 nov. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em 04 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital - PNLD Literário 2020**. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/inicio>. Acesso em 09 fev. 2023.

CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. **Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil premiada (1978 - 1997)**. 462 p. Assis, 2000.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

_____. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual.** Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

LOVATEL, Marília. **A menina dos sonhos de renda.** Ilustrações Marcella Riani. 1 ed. São Paulo: Salamandra, 2018.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e a literatura juvenil brasileira no início do século XXI.** Porto Alegre, 2010.

PIRES, Fernando A. **Chove na cidade**. São Paulo: Folia de Letras, 2014.

SILVA, Raquel Sousa da. & SOUZA, Renata Junqueira de. **Fios cecilianos no ensino de poesia.** Revista Leia Escola. v. 21, n. 4, p. 111-129. dez. 2021.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpex, 2012.

ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS EM CORDEL: A ILUSTRAÇÃO DANDO FORMA A UMA ALICE NORDESTINIZADA E MULTICOLORIDA

Vera Lucia Oliveira Cardoso Galdino
PPGLE/UFCG
verinhaolliveira@gmail.com

Naelza de Araújo Wanderley
PPGLE/UFCG
naelzanobrega@gmail.com

Introdução

A história da menina curiosa, que vai parar num lugar fantástico e cheio de criaturas estranhas ao perseguir um coelho branco e cair em sua toca, é conhecida em todo o mundo, mesmo por aqueles que não leram as *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, do escritor inglês Lewis Carroll, pseudônimo literário de Charles Lutwidge Dodgson. Isso porque o enredo agradou tanto ao público desde sua publicação, em 1865, que tem sido traduzido e adaptado para diversas linguagens artísticas, como cinema, TV, teatro, quadrinhos, animações e até jogos de videogame.

Com efeito, as imagens de Alice e seu mundo maravilhoso, criadas inicialmente pelo próprio autor e, posteriormente, por seu mais famoso ilustrador, John Tenniel, colaboraram em grande medida para popularizar essa personagem e mantê-la viva na memória dos leitores e espectadores, que são frequentemente apresentados a novas versões dessas ilustrações já consagradas pelo tempo.

Mesmo com ilustrações em preto e branco, Tenniel deixou sua marca nos desenhos desse livro, tanto que as ilustrações acompanham a narrativa carrolliana e continuam relevantes para o conjunto da obra, ainda mais ao se modificarem e se incrementarem com o uso de diferentes elementos, tais como cores, materiais e técnicas diversas.

Nesse sentido, as ilustrações de Marcos Garuti para a obra *Alice no País das Maravilhas em cordel*, escrita pelo cordelista João Gomes de Sá, encontram-se nesse cenário apresentando ao leitor uma nova roupagem para a famosa personagem de Tenniel e os seres encantados que ela encontrou no mundo maravilhoso, incorporando tons de cores fortes aliados a estampas florais e multicoloridas, evidenciando uma possível referência ao tecido de chita, que costuma enfeitar e caracterizar as festas populares do Nordeste. Isso ocorre porque, assim como o texto carrolliano em prosa é transposto para a linguagem versificada do cordel, as imagens também passam pela aclimatação (AYALA, 1997), isto é, são permeados por elementos tipicamente nordestinos, para adentrar o universo do cordel.

Dessa forma, nosso estudo tem como objetivo observar como as ilustrações de Marcos Garuti ajudam a compor a imagem de uma Alice nordestinizada e multicolorida, levando o leitor a envolver-se na narrativa contada em versos e a viajar, junto com Alice, para aquele novo mundo cheio de cores e elementos atrativos alusivos à vivência dessa aventura em terras nordestinas.

Para tanto, nossa metodologia consiste numa abordagem qualitativa para a leitura dos elementos visuais utilizados para dar vida à Alice nordestinizada, com foco na variação de cores e nos elementos simbólicos que remetem tanto à obra-fonte como à cultura nordestina, promovendo a harmonia desses recursos na construção dos personagens, dos cenários, assim como dos sentimentos expressos durante a jornada da protagonista.

Isto posto, nossa pesquisa se justifica pela necessidade de estudos que focalizem os elementos visuais como textos a serem lidos e interpretados juntamente com os versos do cordel, pois as ilustrações não são meros enfeites nas páginas, mas também comunicam, pois são carregadas de sentidos, já que expressam a forma como o ilustrador interpretou a obra.

Para este trabalho, recorremos aos estudos de Nikolajeva e Scott (2011), Dondis (2015) e Linden (2018) acerca da leitura de imagens e palavras nos livros voltados para o público infantil e juvenil. Além disso, servirão como aporte teórico os estudos de Ayala (1997) sobre adaptações literárias para o cordel, assim como Lima (2021) e Souza (2022), sobre adaptações de clássicos da literatura mundial e brasileira para o cordel infantil contemporâneo.

Além dessa seção introdutória, este artigo está dividido em três outras seções, assim sequenciadas: inicialmente, discutimos sobre as ilustrações enquanto textos a serem lidos junto com a leitura do texto verbal, possibilitando a ampliação do repertório artístico-literário do leitor. Na seção seguinte, trazemos um comparativo de equivalência entre alguns personagens e objetos que se diferenciam, no cordel, para se adequar aos símbolos que representem a cultura nordestina.

Na terceira e última seção, discorremos sobre como as ilustrações da menina Alice dialogam com os versos do cordel sendo a expressão visual do ilustrador na composição da nordestinização da protagonista da narrativa. Por fim, apresentamos algumas considerações acerca das discussões elaboradas no decorrer deste breve estudo e, em seguida, as referências teóricas que utilizamos para o embasamento de nossas afirmações.

1. Com a palavra, as imagens em *Alice*

Historicamente, os textos verbais têm monopolizado não só a composição dos livros literários, como é o caso dos romances, mas também a leitura dessas obras, mesmo quando se trata de livros voltados para o público infantil, ou seja, as ilustrações costumam ser consideradas elementos fáceis de compreender e interpretar, não merecendo tanta atenção durante a litura, a não ser quando se trata de crianças ainda não alfabetizadas. Todavia, nos últimos anos, temos assistido à ascensão da linguagem visual a um patamar de destaque e a presença cada vez mais marcante das ilustrações na literatura direcionada a esse público, mostrando-se entrelaçadas ao texto verbal, de modo que as atenções se voltem para as imbricações verbais e visuais da obra, modificando o cenário anterior, que antes subestimava a importância das imagens.

Com efeito, a relevância das imagens para as crianças reside no fato de que elas, mesmo antes de aprender a ler as palavras, já conseguem contar as histórias de seus livros preferidos, usando sua imaginação e guiando-se pelas ilustrações presentes nas obras, que se aproximam de sua fruição criadora. Corroborando tal ideia, Carroll coloca na voz da protagonista da aventura, logo no capítulo de abertura do livro *Alice no País das Maravilhas*, o questionamento sincero e demonstrando cumplicidade com o leitor

criança: "'e de que serve um livro', pensou Alice, 'sem figuras nem diálogos?'" (CARROLL, 2013, p. 9).

Para além dessa observação da fala de Alice sobre imagens em livros, o que desperta a atenção da menina no início de sua aventura não é o Coelho Branco falante que passa correndo em sua frente, mas o relógio que ele tira do bolso para olhar as horas. Observando a cena como quem olha um mágico tirar um objeto da cartola, Alice sentiu curiosidade de saber o que mais o Coelho tinha a lhe mostrar e aonde estava indo tão apressado, além de querer responder: como um coelho aprendeu a olhar as horas? Talvez ela como criança ainda não tivesse aprendido a reconhecer as horas no relógio e aquele coelho conseguia. É esse desejo de saber mais sobre o desconhecido que a leva até a toca onde cai e vai parar no País das Maravilhas.

De fato, para as crianças, as ilustrações não são meros enfeites, como pode parecer a alguns adultos que abandonaram a fantasia com que conviveram durante a infância, e conforme afirma Linden (2018, p. 8), "as imagens, cujo alcance é sem dúvida universal, não exigem menos do ato de leitura". Assim, a leitura de imagens não se resume à mera visualização das ilustrações, mas exige do leitor conhecimentos específicos sobre como funcionam sua estrutura e seus códigos, para que, durante a leitura, ele possa reconhecer o entrelaçamento das linguagens verbal e visual e, a partir disso, construir sentidos para o que lê.

Nessa perspectiva, conforme Linden (2018, p, 24), a obra se classifica como um livro com ilustrações, já que, nesse tipo de livro, "o texto é espacialmente predominante e autônomo do ponto de vista do sentido. O leitor penetra na história por meio do texto, o qual sustenta a narrativa.". Dessa forma, podemos afirmar que as ilustrações de Tenniel, que acompanham o texto verbal, respaldam o ambiente de magia e encantamento que a aventura proporciona a Alice e também aos pequenos leitores/ouvintes da obra, despertando sua atenção e desenvolvendo sua imaginação.

Desse modo, percebemos que, assim como o texto verbal, o texto visual é carregado de sentidos a serem desbravados pelos leitores, não apenas quando ainda não são alfabetizados ou quando estão no início da alfabetização. Mais que isso, a leitura de imagens precisa ser incentivada em todas as idades e fases de desenvolvimento, visto que a presença constante das ilustrações nas publicações voltadas ao público infantil e juvenil, às vezes, é tida como algo de menor valor, entretanto, as nuances e os desdobramentos que elas podem trazer às narrativas mostra "uma dimensão suplementar à história" (LINDEN, 2018, p. 7), como podemos observar na ilustração a seguir (Figura1):

Figura 1 – Coelho Branco olhando as horas num relógio de bolso



Fonte: Carroll (2013)

Embora o texto verbal afirme que Alice se interessou pelo coelho ao vê-lo tirar um relógio do bolso e olhar as horas e, ao fazer a leitura do trecho, o leitor visualize a cena, a imagem representativa desse personagem envolve o leitor de uma maneira mais contundente, pois, naquele momento, ele passa a ver a história com os olhos de Alice, porque viu o mesmo coelho que a menina, e passa a também querer segui-lo, não apenas porque fala, mas porque tem um relógio e sabe olhar as horas, coisa que a criança pode não ter aprendido ainda, e esse fato o faz diferente dos demais coelhos – até falantes – que eles podem conhecer de outras histórias.

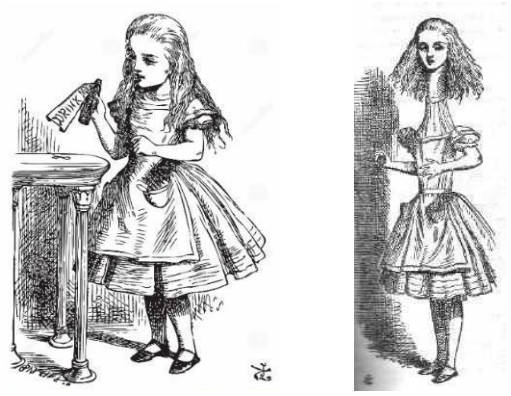
Assim, apesar de distanciada no tempo em mais de um século e meio, a narrativa carrolliana continua exercendo ainda hoje seu fascínio sobre leitores, não somente crianças, mas de todas as idades, pois ao invés de um narrador moralista vitoriano que se infiltrava nas narrativas para julgar os pequenos e lhes trazer lições morais, o que Carroll apresentou às crianças foi um narrador cúmplice e bem-humorado, que se coloca no lugar da criança e compreende seus anseios e angústias. Por isso, em vez de julgamentos, ele faz questionamentos, não avaliando o comportamento das crianças, mas interagindo com elas e sendo merecedor de sua admiração e reconhecimento, pois se torna companheiro de aventura.

Nesse sentido, com o Coelho Branco, Carroll satiriza não a criança, mas o adulto, com sua "corrida contra o tempo para fazer dinheiro", tão presente na vida de seus contemporâneos no século XIX, e que continua atual até os dias de hoje. Com efeito, até mesmo as crianças eram (e ainda são) atingidas por essa correria incessante, que lhes impunha/impõe obrigações e responsabilidades semelhantes às de adultos, como, por exemplo, alcançar excelência nas notas escolares ainda nos anos iniciais da educação básica para não se atrasar nos estudos.

Ademais, personagens e passagens da narrativa que foram ilustradas por Tenniel vão sendo apresentados aos leitores, de forma que, através das imagens, estes são revelados pelos detalhes que estão no texto escrito, haja vista que, conforme Santaella (2012, p. 102), "o princípio da representação por imagens é a semelhança entre a aparência da imagem e aquilo que ela designa". Assim, por exemplo, no capítulo 2, *A lagoa de lágrimas*, Alice aparece com sua imagem modificada, com um longo pescoço desproporcional ao seu corpo, pois no capítulo anterior, ela havia experimentado uma bebida estranha numa garrafinha onde se lia "Beba-me!" e havia ficado com cerca de 25 centímetros; depois, cresceu demasiadamente após comer um bolinho com a inscrição

Coma-me! E ficou com quase três metros de altura. A Figura 2, a seguir, ilustra essa vivência da personagem.

Figura 2 – O antes e o depois e Alice



Fonte: Carroll (2013)

Como podemos perceber, a segunda imagem leva o leitor a visualizar a transformação no corpo de Alice, embora ao ler o texto "Agora estou espichando com o maior telescópio que já existiu! Adeus, pés!" (CARROLL, 2013, p. 16), o leitor já seja capaz de imaginar a mudança. Sendo assim, a ilustração ratifica a imagem criada mentalmente e concretiza a memorização daquela passagem do texto, pois suplementa a mensagem trazida pelo texto verbal.

Não obstante a isso, ao longo de seus quase 160 anos de publicação, esses personagens vêm sendo revisitados e ganham novas formas e cores para se adaptar aos gostos das novas gerações – cada vez mais seduzidos pelo colorido das imagens e pela diversidade de traços – e às linguagens para as quais são transportados.

Por conseguinte, dentre as muitas adaptações dessa obra, nos chamou a atenção a ilustração em *Alice no País das Maravilhas em cordel*, feita por Marcos Garuti, por apresentar uma ambientação bastante representativa da cultura nordestina, mas mantendo a ligação com a obra de Caroll, o que a torna um produto de qualidade estética e visualmente atrativa para os jovens leitores.

2. Traços, cores e símbolos: Alice chega ao Nordeste

A literatura de cordel ou literatura de folhetos possui em sua estética, entre outras propostas, a prerrogativa da aclimatação (AYALA, 1997) para a construção de suas narrativas em versos. Isso significa que as histórias recontadas em cordel passam por uma adequação que vai desde o espaço onde a história acontece até o vocabulário usado para contá-la, numa demonstração de que o poeta domina não apenas a arte de versificar, mas também conhece em detalhes a obra que será versificada, pois disso depende a relação que se estabelece entre essas duas instâncias.

Desse modo, realizamos a leitura dos elementos visuais utilizados para dar forma a uma Alice nordestinizada, com foco na escolha do ilustrador pelas cores e elementos que remetem tanto ao universo carrolliano quanto à cultura nordestina. Nesse sentido, destacaremos alguns desses elementos para demonstrar a engenhosidade do artista, que, conforme Souza (2022), a qualidade estética de obras como essa têm consolidado as

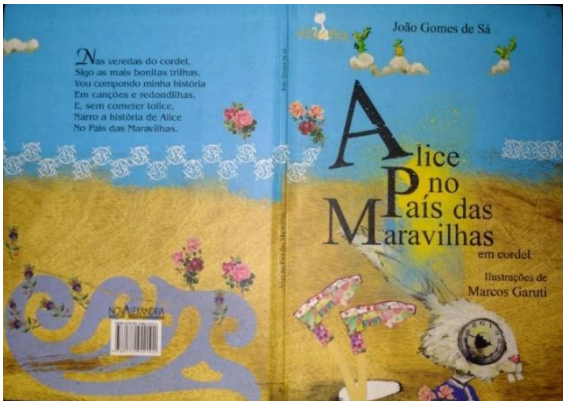
adaptações em cordel no formato de livro com ilustrações no mercado editorial brasileiro como um artefato de grande valor para a sociedade.

De acordo com Lima (2021), o público infantil e juvenil tem recebido muito bem esse novo formato do texto em cordel, agora como livro confeccionado com material de boa qualidade, diferente dos folhetos, cuja fragilidade do papel com que costuma ser confeccionado o tem deixado de fora das prateleiras e dos lugares de destaque nas livrarias e na sociedade, como um todo. Para essa pesquisadora, a preservação de nossa literatura de cordel "depende da sensibilidade e interesse de apoiadores que têm consciência da importância de preservar a cultura e a memória coletiva." (LIMA, 2021, p. 320). Outrossim, conforme Wanderley e Rodrigues (2016, p. 9), o cordel vem se adequando a suportes mais sofisticados, para conquistar novos leitores, "sem, com isso, perder de vista a sua essência enquanto poesia que delineia o sertão nordestino em seus vários aspectos".

Sendo assim, iniciamos os nossos comentários acerca das ilustrações de Marcos Garuti pela capa da obra, que, de acordo com Linden (2018, p. 56), "constitui antes de mais nada um dos espaços determinantes em que se estabelece o pacto da leitura. Ela transmite informações que permitem apreender o tipo de discurso, o estilo de ilustração, o gênero...". Nas palavras de Wanderley (2022, p. 134), "A capa é o primeiro registro visual ao qual o leitor tem acesso em um livro, e a leitura deste pode ter o seu início já a partir da ilustração presente nela". Assim, a capa funciona como um convite para que o leitor adentre aquele universo ali apresentado. Ao aceitar esse convite, o leitor sela o "pacto da leitura" e passa a ter livre acesso àquele novo mundo, construindo um diálogo com a obra.

Desse modo, na obra em questão, o projeto gráfico coloca o título em destaque, com a letra "A" que parece despencar, aludindo à queda que Alice sofre e que a leva a uma outra dimensão. Além disso, a expressão "em cordel" ao final do título, já antecipa para o leitor o encontro de dois universos: o País das Maravilhas e o Nordeste brasileiro, conforme se pode observar a seguir, na figura 3:

Figura 3 – Capa e quarta capa do livro *Alice no País das Maravilhas em cordel*



Fonte: Sá (2010)

A apresentação dessas informações, já na capa, aguça no leitor a curiosidade pela leitura dos demais elementos, que Garuti reforça colocando um par de pernas para o ar – que se supõe ser de Alice ao cair. Além disso, o ilustrador utiliza a figura do narrador visual intruso, conceito dado pelas estudiosas Nikolajeva e Scott (2011) a um personagem que olha diretamente para o leitor, como a imagem do Coelho Branco em

destaque encarando o leitor com seu olho em forma de relógio, como se desafiasse o leitor a segui-lo também.

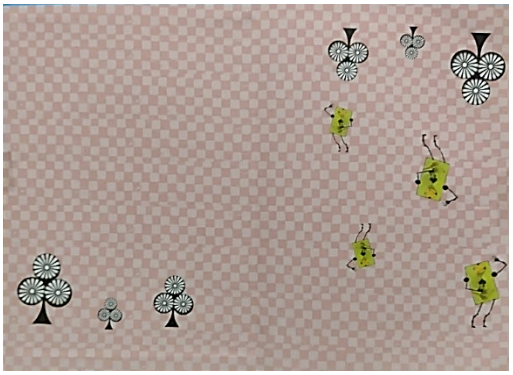
Tal metáfora visual deixa em evidência aquilo que o narrador de Carroll já alfinetava na sociedade vitoriana, a pressa para ganhar dinheiro, e que o cordelista reforça em seus versos "— Oh céus! Estou atrasado/ Quem do relógio depende/ Sua liberdade vende/ Pois assim diz o ditado" (SÁ, 2010, p. 13). Assim, de maneira engenhosa e criativa, o ilustrador personifica essa pressa dando ao coelho um olho de relógio, simbolizando essa eterna corrida contra o tempo, e sempre estando atrasado.

Tudo isso envolto numa atmosfera nordestinizada marcada pelo contraste da cor amarela em destaque no centro da página, irradiando por toda a parte inferior, numa referência ao solo seco da região, e a cor azul na parte superior, representando um dia ensolarado e com poucas nuvens, das quais surgem cactos, planta comum em lugares secos e típica representante da vegetação do sertão nordestino. O coelho segura lindas rosas, que também aparecem ao lado do título e lembram as roseiras da Rainha de Copas carrolliana.

Na quarta capa (ou contracapa), observamos a continuidade das cores amarelo (na parte inferior) e azul (na parte superior), cujo encontro dessa linha do horizonte é representado por flores brancas, que parecem girar como se estivessem sendo levadas pelo vento. No topo da página, ladeada por uma nuvem branca do lado esquerdo e um ramalhete de rosas do lado direito, encontramos a estrofe de abertura da obra, na qual o cordelista apresenta ao leitor a forma versificada com que vai contar a história de Alice. Na parte inferior, vemos a ilustração de uma espécie de onda cinza de poeira trazida pelo vento, de onde brotam diversos pequenos ramalhetes de rosas. Em cima dessa imagem, está o ISBN do livro com o código de barras e o logotipo da editora Nova Alexandria.

As guardas apresentam um fundo xadrez rosa, que pode sugerir uma referência tanto ao tecido comum nos festejos juninos nordestinos, quanto ao jogo de xadrez da aventura de Alice através do espelho, outra obra carrolliana. Em primeiro plano, na parte inferior da página da esquerda, aparecem três árvores, semelhantes ao símbolo do naipe de Paus do baralho. Essa imagem se repete na página da direita, mas de maneira invertida como se estivesse espelhada. Junto com ela, estão duas cartas do naipe de Espadas que também se espelham e viram quatro, conforme se observa na imagem abaixo (Figura 4):

Figura 4 – Guardas do livro *Alice no País das Maravilhas em cordel*

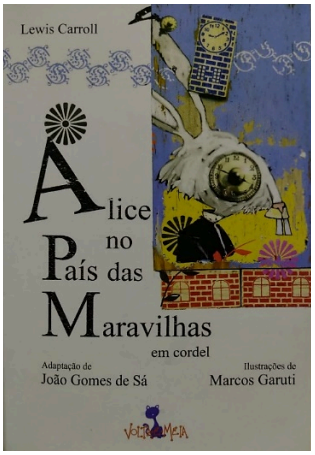


Fonte: Sá (2010)

A folha de rosto (Figura 5) traz informações sobre o autor da obra-fonte (Lewis Carroll) no topo da página, o título da adaptação em destaque no centro e logo abaixo o

nome do cordelista e do ilustrador, além do selo "Volta e Meia" da editora Nova Alexandria no rodapé. Além disso, o Coelho Branco reaparece numa ilustração que ocupa a metade superior direita da página, ao lado do título, com uma moldura com fundo em azul e amarelo, e as flores que parecem ser levadas pelo vento também se repetem aqui, alternando as cores branca e azul. Na parte inferior, vemos a imagem de janelas que lembram peças de um brinquedo de madeira para brincar de construir casas. Também de madeira, uma peça com imagem de relógio aparece em cima de uma das orelhas do Coelho, reforçando essa preocupação com o tempo, conforme se pode observar a seguir:

Figura 5 – Folha de rosto do livro *Alice no País das Maravilhas em cordel*

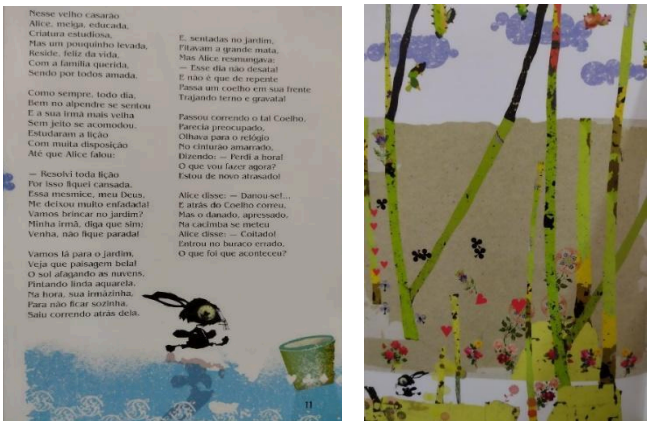


Fonte: Sá (2010)

Como podemos perceber, os elementos presentes nessas ilustrações observadas até agora, já dão uma demonstração dos atravessamentos verbais e visuais existentes na obra, e que precisam ser considerados durante a leitura, para que o leitor tenha um aproveitamento maior desses recursos que foram utilizados na composição do todo textual. Nas palavras de Linden (2018, p. 87), a presença das ilustrações "transcende a questão da copresença por uma necessidade de interação entre texto e imagens", pois o leitor amplia os sentidos possíveis a partir da observação mútua das diferentes linguagens (verbal, visual, gráfica) presentes e da boa utilização dos recursos pertencentes a cada uma delas que autor e ilustrador utilizam na construção do texto.

Nesse sentido, ao dar início à leitura do cordel, fica ainda mais evidente que a aclimatação concebida pelo cordelista no texto verbal é acompanhada de perto pelo ilustrador, que oferece ao leitor sua interpretação da poesia que ilustra. Um elemento interessante é a toca de coelho, convertida em cacimba, isto é, "poço cavado até um lençol de água" (FERREIRA, 2017, p. 117), que aparece de três maneiras diferentes nas imagens. Na capa (Figura 3), aparece como um buraco no chão; na página 11, lembra um balde – talvez numa referência à maneira como a água é retirada de lá (com um balde preso por uma corda) – e na página 12 (Figura 6) volta a aparecer no chão, mas com uma tampa, talvez para representar a porta da casa do Coelho.

Figura 6 – Representações da cacimba



Fonte: Sá (2010)

Outro aspecto que chama a atenção nas ilustrações e que gostaríamos de destacar nesse breve estudo é a escolha do ilustrador em representar o Gato Risonho e o Chapeleiro Louco em estilo xilogravura popular, demonstrando o diálogo existente entre o texto verbal e o texto visual, uma vez que esse estilo de arte é característico da cultura popular nordestina. Dessa forma, como esses personagens são associados à cultura nordestina, nos versos de Sá, sendo o Gato retratado como um repentista divertido e astuto, chamado Ogima Osir (Riso Amigo, se lido de trás para a frente) e o Chapeleiro usando um chapéu como o de Lampião, mais famoso cangaceiro nordestino, eles são apresentados pelo artista através de imagens que remetem o leitor às xilogravuras comuns na ilustração dos folhetos de cordel, como se pode observar na figura 7 a seguir.

Figura 7 – Gato Risonho e Chapeleiro Louco em estilo xilogravura popular



Fonte: SÁ (2010)

Conforme podemos perceber no diálogo entre o visual e o verbal, o cordel é um tecido cujos fios se ajustam para não deixar pontas soltas. Por isso, os textos costumam apresentar uma narrativa linear com um único conflito, constituindo o que a pesquisadora Márcia Abreu (2004) denomina de 'história desembaraçada', ou seja, "evitar o acúmulo de personagens e de tramas, por isso é desaconselhável desenvolver enredos paralelos ou dar lugar a personagens secundários." (ABREU, 2004, p. 205). Assim sendo, alguns episódios da obra carrolliana foram suprimidos da adaptação em cordel e com eles também alguns personagens, como os animais da "corrida em comitê" e o bebê-porco.

Outrossim, um outro detalhe que achamos interessante mencionar é como o ilustrador parece marcar os personagens que fazem parte do texto-fonte, isto é, do País

das Maravilhas de Lewis Carroll, colocando junto a eles em cena um ícone representativo dos naipes do baralho (Espadas, Paus, Ouros e Copas). Tais ícones retratariam esse jogo da imaginação proposto pelo autor inglês – e preservado pelo cordelista na adaptação – do qual o leitor é convidado a participar. Podemos citar como exemplos o símbolo de Paus que aparece na barriga do Rato que quase se afoga na lagoa de lágrimas formada pelas lágrimas de Alice, o do naipe de ouros na Galinha que participa do "Chá Maluco", o do naipe de Copas no vestido da Rainha de Copas, como também o do naipe de Espadas nos soldados da Rainha, conforme se observa na figura 8 a seguir:

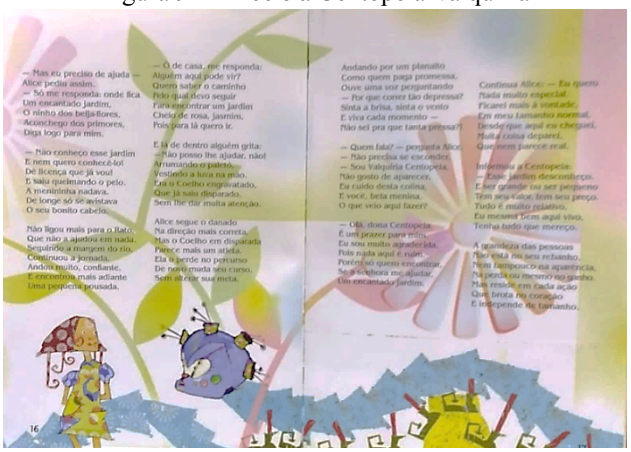
Figura 8 – Naipes do baralho



Fonte: SÁ (2010)

A despeito disso, verificamos que apenas duas personagens não aparecem com esses signos: a Centopeia Valquíria, que substitui a Lagarta de Carroll, no cordel, e a própria Alice, que é visita naquele e nesse universo, conforme se pode observar na figura 9, a seguir:

Figura 9 – Alice e a Centopeia Valquíria



Fonte: SÁ (2010)

Conforme percebemos, a ilustração vem em página dupla com plano de fundo floral e cores em tom pastel, onde visualizamos na parte inferior as duas personagens. Alice, pequenina, no canto esquerdo e a Centopeia ocupando toda a largura da página direita e ainda adentrando metade da página da esquerda, onde está Alice. As duas têm uma conversa sobre a relatividade entre tamanho e importância, e a Centopeia aconselha a menina a não se preocupar tanto com isso, numa possível referência ao dito popular "tamanho não é documento". Notamos, nessa cena, que os símbolos dos naipes do

baralho estão ausentes, conforme já mencionamos, acreditamos que isso ocorre porque elas são visitantes, não habitantes do País das Maravilhas.

Há somente um episódio, que pode ser observado na figura 10, a seguir, em que a protagonista aparece com um desses símbolo, o do naipe de Copas: quando leva o convite da Rainha para a Duquesa participar do Jogo de Croqué no palácio, como se, por estar servindo de emissária de uma mensagem real, Alice adquirisse *status* de pertencimento àquele lugar.

Figura 10 – Alice entrega à Duquesa o convite para o Jogo de Croqué com a Rainha



Fonte: SÁ (2010)

Como pudemos notar no decorrer dessa breve exposição, a ambientação da narrativa em terras nordestinas fica bastante enriquecida pelas ilustrações, que dão um colorido agradável aos olhos e despertam o interesse do leitor na observação dos detalhes de cada imagem, pois são ricas em minúcias e cores. Além disso, a diversidade na disposição das imagens nas páginas – ora dispostas na parte inferior, ora na superior; ora aparecendo em página dupla, ora como plano de fundo do texto verbal – trazem esse "ar de novidade" a cada virada de página, o que, aliado à musicalidade dos versos do cordel, proporciona ao leitor uma experiência de leitura encantadora e instigante do início ao fim da história.

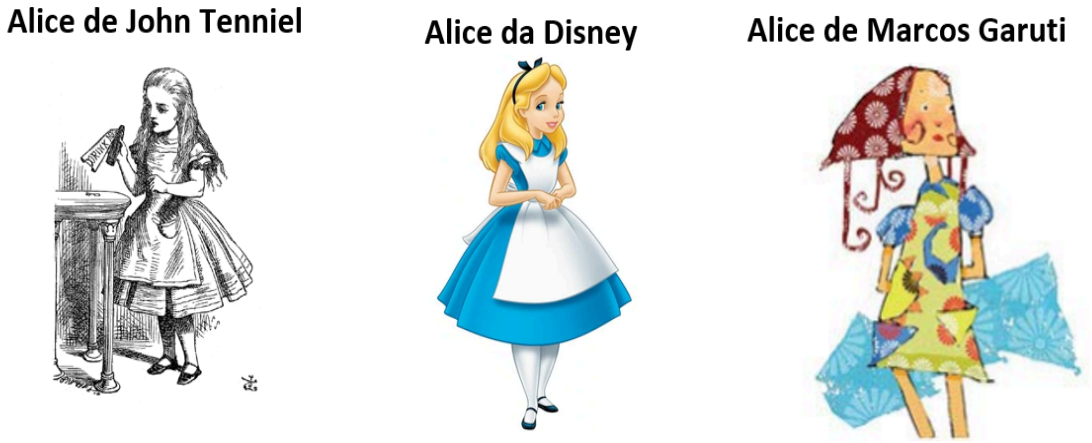
3. Alice nordestinizada por Marcos Garuti

Chegamos às discussões sobre a personagem Alice nordestinizada, que, pelas mãos do paulistano Marcos Garuti, ganha novos traços e muitas cores para a adaptação em cordel. Em relação à imagem, Dondis (2015, p. 136) afirma que "qualquer aventura visual, por mais simples, básica ou despretensiosa, implica a criação de algo que ali não estava antes, e em tornar palpável o que ainda não existe". Assim, o artista imprime à figura de Alice sua visão particular da menina curiosa que o poeta revelou nos versos de cordel. Em adendo a essa ideia de expressão individual do artista através da imagem, Nikolajeva e Scott (2011, p. 113) afirmam que "o ilustrador pode, em um instante, comunicar informações sobre aparência que exigiriam muitas palavras e muito tempo de leitura.". De fato, nos versos de Sá, não encontramos uma descrição física de como seria essa nova Alice, mas Garuti consegue traduzir em imagens a figura multicolorida e perspicaz de nossa protagonista.

Como sabemos, na obra-fonte, as imagens de Tenniel não apresentam cores – embora suas ilustrações se apresentem coloridas em várias edições da obra – e seus traços imitam a aparência humana. Essas ilustrações ganharam ainda mais popularidade quando os estúdios *Disney* promoveram a animação na qual a personagem Alice apresentava os mesmos traços conservando a aparência física criada por Tenniel e incrementando-a com cores suaves.

Nesse sentido, o texto visual de Garuti se encarrega de nos mostrar um conteúdo novo, de como seria Alice vivenciando suas aventuras no Nordeste brasileiro. Para tanto, ele empresta seu traço retorcido para compor a imagem quase caricaturesca dessa personagem icônica, adicionando a ela cores variadas e vibrantes, acompanhada de estampas florais numa possível referência ao tecido de chita que costuma ornamentar lugares e eventos, como as festas juninas no Nordeste, como se pode perceber na terceira imagem da sequência abaixo (Figura 11):

Figura 11 – Imagens de Alice



Fonte: Compilação do autor.[8]

Desse modo, o texto visual apresenta ao leitor uma Alice nova e diferenciada da imagem que se costuma reconhecer à primeira ou segunda olhada, como na primeira e na segunda imagem da Figura 11. A principal e mais marcante diferença entre as Alices de Tenniel e de Garuti é a presença das cores em tons fortes, que, conforme Dondis (2015, p. 66), "quanto mais intensa ou saturada for a coloração de um objeto ou acontecimento visual, mais carregado estará de expressão e emoção.". Assim, a multiplicidade de cores em Alice além de fazer parte da aclimatação própria da estética do cordel, também carrega a expressão visual do artista diante das imagens às quais ele dá forma, uma vez que essas imagens mostram a leitura pessoal que o ilustrador faz do texto verbal, para compor sua narrativa visual.

Não obstante, na ilustração de Garuti, a menina aventureira que chega a terras nordestinas aparece um pouco mais magra que a de Tenniel, trajando um vestido verde e florido, com mangas e gola azuis, dois bolsos grandes na parte da frente, tendo estampados na frente o sol de um lado e do outo a lua, como é comum observar nos dias de calor escaldante do sertão nordestino. Na cabeça, ela usa como adorno um lenço

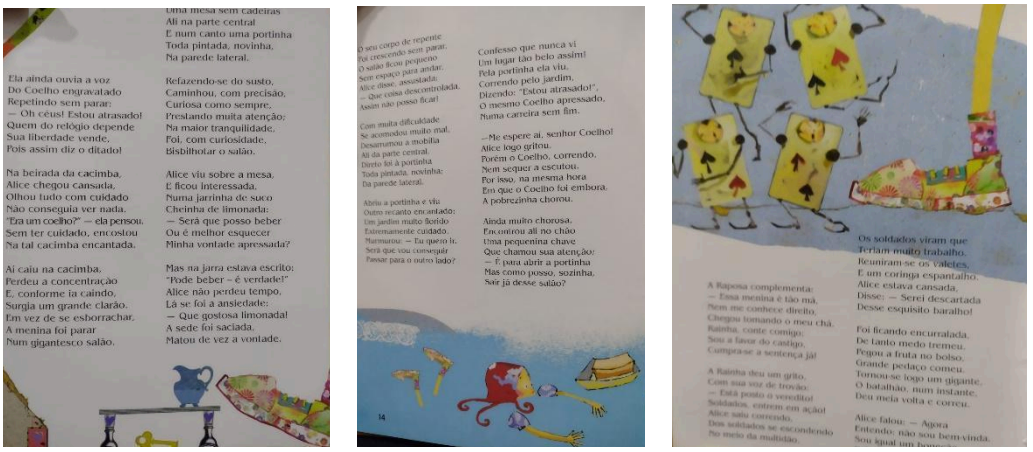
[8] Montagem a partir de imagens de Carroll (2013), imagem coletada no *site Disney Princess Fandom* via *Google Imagens* (Disponível em: https://disney.fandom.com/wiki/Alice.) e Sá (2010).

marrom com flores, que deixa à mostra algumas mechas de seu cabelo longo, castanho e encaracolado.

Diferentemente da Alice de Tenniel que usa uma sapatilha preta, a nova Alice calça um tênis estiloso também estampado com flores coloridas, e suas meias seguem esse mesmo estilo multicolorido. Apesar de não serem mostrados em todas as aparições de Alice na narrativa, os pés da menina são marcantes, seja na demonstração de desprendimento do chão, como na ilustração de capa (figura 3) ou com os pés para cima para não se molharem na lagoa de lágrimas, seja na representação do tamanho gigantesco em relação à mesinha com a chave do jardim ou na cena final, mostrando imponência diante dos outros personagens, como se dissessem ao leitor que ela sabe aonde pisa e que tem autoridade naquele espaço, mesmo estando lá só de passagem.

Isso se evidencia no final da narrativa quando, ao ser condenada à morte pela Rainha por vencer o Jogo de Croqué impondo à monarca sua primeira derrota, Alice, lembrando do conselho da Centopeia, "Se mastigares de um lado/ Logo, logo vai crescer" (SÁ, 2010, p. 18), come um pedaço do fruto da cajazeira que colheu e carrega no bolso de seu vestido e, à medida que vai crescendo, avança contra os soldados da Rainha que tentavam prendê-la, e a imagem que aparece são apenas seus pés enormes em relação aos soldados, conforme se pode perceber na figura 12, a seguir:

Figura 12 – Imponência dos pés de Alice



Fonte: Sá (2010)

Com efeito, os pés parecem uma parte importante na composição da imagem de Alice, mas o único momento em que ela aparece de corpo inteiro – da cabeça aos pés – é quando vai entregar à duquesa o convite para o Jogo de Croqué com a Rainha (Figura 10). É neste momento único, também, que ela aparece vinculada a um ícone dos naipes do baralho, que, conforme já mencionamos anteriormente só parece estar vinculado aos seres que fazem parte do País das Maravilhas. Nessa cena, um outro detalhe que chama a atenção são as estampas florais que desaparecem tanto do lenço do cabelo como do vestido de Alice, embora ela ainda conserve os sapatos e meias coloridas, talvez para reforçar a ideia de que ela sabe em que terreno está pisando.

Por fim, trazemos a ilustração que encerra a narrativa, onde Alice já não aparece mais multicolorida, com seu vestido e seu tênis florido, como o leitor visualizou durante todo o livro. Agora, o que aparece é somente sua silhueta preta, de costas para o leitor, com o sol – que antes adornava seu vestido – à sua frente se pondo no fim de mais um

dia ensolarado e quente do Nordeste brasileiro, como se infere pelos seus raios se dissolvendo no céu, e a lua, ao lado, aguardando para entrar em cena com a chegada da noite, como se pode conferir na imagem a seguir (Figura13).

Figura 13 – Retorno de Alice ao "mundo real"



Fonte: Sá (2010)

Nessa imagem, o ilustrador mais uma vez utiliza o recurso do narrador visual intruso, como já havíamos mencionado anteriormente com a ilustração de capa (figura 3), e agora, uma ovelha olha diretamente para o leitor, como se esperasse dele a resposta para o questionamento de Alice feito nos últimos versos da estrofe a seguir:

> Não viu mais o Coelho Branco,
> Nem mesmo o Gato Risonho,
> A Duquesa ou a Rainha,
> Com o seu grito medonho;
> E pensou encabulada:
> **"Toda essa história encantada**
> **Foi realidade ou sonho?".** (SÁ, 2010, p. 29 *grifos nossos*)

Ao final dessa dupla narrativa de Alice em cordel – em versos e pelas ilustrações – a criança tende mesmo a se questionar se tudo isso foi realidade ou sonho, pois a riqueza de detalhes que as imagens promovem no imaginário desses leitores faz parecer que a narrativa de encantamento foi fruto de algum elemento mágico que adentrou o mundo real, ou a musicalidade dos versos e o colorido das ilustrações que os transportou para o outro lado página. De qualquer modo, fica a expectativa de, a qualquer momento, revisitar o País das Maravilhas e reviver aventuras de Alice no "País do Cordel".

Considerações finais

Com a inserção de elementos que remetem à cultura nordestina, a coloração dos elementos e os traços retorcidos nas ilustrações, Marcos Garuti deixa sua marca na obra *Alice no País das Maravilhas em cordel*, escrita por João Gomes de Sá, e instiga a

curiosidade dos leitores desde a capa do livro, onde logo se percebem algumas diferenças entre a Alice nordestinizada criada por ele e as famosas versões de John Tenniel e do filme dos estúdios Disney. Além disso, a curiosidade também é aguçada pela presença de elementos simbólicos da obra-fonte, como o Coelho Branco, cujo novo dado, o olho em forma de relógio, ativa a memória de pressa satirizada pelo narrador de Carroll e retomada no cordel por permanecer atual ainda nos dias de hoje.

Essa estratégia de antecipação de alguns elementos inovadores aliados à presença de elementos já consagrados na obra-fonte, logo na capa, faz com que os leitores, especialmente, as crianças que já conhecem a história de Lewis Carroll, se interessem em conhecer mais dessa outra versão daquele universo fantasioso que o envolveu e continua vivo em sua memória. Além disso, se os leitores também já conhecerem a literatura de cordel, já esperam se deleitar com a musicalidade e o tom bem-humorado de seus versos, levando-os a se identificarem com a temática e com a linguagem que se aproxima da oralidade.

Dessa forma, esperamos corroborar e, ao mesmo tempo, ampliar as discussões acerca da importância de estudos sobre como a ilustração funciona nos livros para crianças, pois ela não se configura como mero enfeite, ao contrário. Assim como o texto verbal, as ilustrações precisam ser lidas e apreciadas em suas minucias, pois carregam em si inúmeras possibilidades de significação que podem e devem ser ativadas pelo leitor durante o percurso de leitura, para que esta se torne cada vez mais proveitosa e agradável.

Referências

AYALA, Maria Ignez Novais. Riqueza de pobre. *In.* **Literatura e sociedade**: revista de teoria literária e literatura comparada USP, São Paulo; n. 2, pp. 160-169, 1997. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/15694/17268. Acesso em: 02 out. 2021.

CARROLL, Lewis. **Alice: Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho.** Ilustrações originais de John Tenniel. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. 2. ed. com. e il. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

LIMA, Josefina Ferreira Gomes de. Literatura de cordel: dos folhetos tradicionais aos modernos livros de capa dura. *In:* LIMA, Stélio Torquato. [*et al*]. **No desfolhar dos folhetos**: escritos sobre cordel. Macapá, UNIFAP: 2021, pp. 315-329.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado.** Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: SESI-SP, 2018.

NIKOLAJEVA, M. e SCOTT, C. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosac e Naify, 2011.

SÁ, João Gomes de. **Alice no País das Maravilhas (em cordel).** Ilustração de Marcos Garuti. São Paulo: Nova Alexandria, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

SOUZA, Irany André Lima de. **O cordel no mercado editorial brasileiro das adaptações literárias (2000-2020)**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa: UFPB, 2022.

WANDERLEY, Naelza; RODRIGUES, Lilian. Literatura de cordel: Pesquisa e Ensino. **Apresentação do Dossiê Temático da Revista Leia Escola**, v. 16, n. 2, 2016. Disponível em: http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/709. Acesso em: 19 jun. 2020.

WANDERLEY, Naelza. O lagarto: "uma história de fadas" contada nas palavras de Saramago e na xilogravura de J. Borges. **Revista da Anpoll**, v.53, n. 3 p. 129-142, 2022. Disponível em: https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1810/1274. Acesso em: 18 mar. 2023.

A RELAÇÃO DA NATURALIZAÇÃO DA HOMOSSEXUALIDADE DE ANDREA DORIA, NO LIVRO *SAPATO DE SALTO* DE LYGIA BOJUNGA E DE CHARLIE SPRING, DA SÉRIE *HEARTSTOPPER* DE ALICE OSEMAN.

Matheus Santana da Silva Nascimento
Letras Português - UFCG
matheussantana5000@gmail.com

Rayane de Andrade Silva
Letras Português - UFCG
rayaneandrade428@gmail.com

José Hélder Pinheiro Alves
UFCG
helder.pinalves@gmail.com

Introdução

Discutir sobre a homossexualidade nem sempre é tranquilo, pois é um tema carregado de estigmas e limitações por conta da sociedade. Um tema que é palco de vivências, ações e relações não deveria ser um tabu, ainda mais com comprovações científicas que validam e naturalizam sua existência, além de tudo, com o avanço da sociedade e, os jovens cada vez mais livres e libertos de amarras sociais se expressando desde o ambiente familiar, até o escolar e também no trabalho. Atualmente, abarcar esse tema é bem menos dificultoso do que era antigamente, mas ainda há inúmeros vestígios da repressão histórica, que permeiam a contemporaneidade, como pode-se ver em Quinalha (2022):

> no século XIX, como visto, a perda de espaço do discurso religioso acaba colocando em maior destaque outras esferas discursivas no amplo campo da sexualidade. Nesse momento histórico, a maior parte dos países europeus possuíam legislações que criminalizavam as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo, não à toa, parte significativa do mundo que ainda considera homossexuais como criminosos é formada justamente por ex-colônias europeias, sendo determinante, em diversos sentidos, o processo de colonização para tal herança (QUINALHA, 2022, p. 47).

A contemporaneidade é abarcada de inovações e ideais revolucionários, principalmente no ambiente escolar. Fingir que os alunos não conhecem suas diferenças, não as respeitam e não querem viver conforme o que acreditam, é estar fadado a um posicionamento mental limitado. Com isso, o sistema educacional deve-se abrir para trabalhar temas atuais, como por exemplo, a homossexualidade, de modo que fique evidente que ao fazer isso não estão querendo tornar os alunos homossexuais, e sim apoiar os que são, e os que não são estarão aprendendo sobre algo que os rodeiam na sociedade e merecem respeito, pois o conhecer é sempre necessário, como mostra Correa:

> como se pode perceber é do conhecimento de todo educador e até mesmo dos pais que não existe uma receita pronta para formar bons

> alunos e/ou bons filhos. No entanto, o educador sendo mediador do conhecimento deve buscar se aperfeiçoar em relação à sua área de atuação (CORREA, 2008, p. 12).

É indubitável que os perfis dos alunos revelam mudanças e isso se diferencia sempre com o passar das gerações. Cada vez mais os jovens vão sendo inseridos na tecnologia e junto com isso o bombardeio de informações se expande, e a escola como um local frequentado por esses jovens, deve ser um dos palcos de debates para temas tão relevantes como a homossexualidade. Esse tema pode ser abordado de inúmeras maneiras, como por meio de leituras de livros, filmes, músicas ou seriados.

Temas polêmicos dentro da sala de aula são vistos de modos distintos. Há pais que apoiam, outros que não, mas se sabe e compreende a importância dos mesmos. Cabe a gestão escolar ser suporte de apoio para os professores quando esses temas vierem à tona e forem questionados de modo depreciativo pela família. Um pensamento que pode ser colocado em pauta é que os pais concordando ou não, os jovens irão tratar dos assuntos que quiserem e infelizmente da maneira que bem entenderem, sendo assim as *fake news* (notícias falsas) podem ser abarcadas nessas temáticas e a escola, diferentemente disso, sempre trará informações relevantes e com veracidade nos fatos:

> abordar o tema homossexualidade nas escolas, dentro de programa de educação sexual, implica em planejamento e ações pedagógicas sistemáticas. Não se trata de palestras, semanas especiais, de cartazes pregados nos murais, mas sim de um canal permanentemente aberto para que as questões sobre a sexualidade possam ser discutidas com as crianças e adolescentes, de maneira séria, clara e ampla. Segundo as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, o estudo da sexualidade do aluno, que está inserida no conteúdo estruturante Corpo Humano e Saúde, deve permitir que ele promova o conhecimento científico para além do senso comum e que ele conheça e compreenda seu corpo revendo suas atitudes e seu comportamento em relação à sociedade e à comunidade em que está inserido (CORREA, 2008, p. 6).

1. Fundamentação teórica

A comunidade homossexual é abarcada de preconceitos, os quais se fazem crescentes na sociedade e com isso as pessoas que pertencem a essa esfera são colocadas em um estado de estigmatização e privação de vivências. Não é ultrapassado o debate do que pessoas homossexuais podem ou não fazer, e essas ações intimidam cada vez mais os jovens, que infelizmente já passam por diversas questões que permeiam suas vidas, e socialmente isso existe de forma que vertentes diferentes são usadas em represália, como nos mostra Trevisan (2018):

> já dizia o poeta italiano Pier Paolo Pasolini que o tabu da homossexualidade é um dos mais sólidos ferrolhos morais das sociedades pós-industriais, com base em novos e velhos argumentos. Além de ser inútil para a reprodução da espécie, a prática homossexual solaparia a família (em cujo seio se geram os novos consumidores) e seus padrões ideológicos (cuja ordem é consumir) (TREVISAN, 2018, p.17).

Temas que são considerados polêmicos na sociedade e são trabalhados através da literatura, vem como uma alternativa de informação, amenização, conscientização e diminuição de preconceitos. Sendo assim, não deve-se pensar na literatura como um meio apenas de concepções didáticas trabalhadas em categorias fechadas as quais veem apenas a priorização do ensino literário por meio de leitura para a realização de exercício, como mostra Alves (2014):

> a proposta de trabalhar a leitura expressiva de texto literário partira do intuito de elaborar alternativas a um ensino de literatura que tem por vezes priorizado uma concepção informativa da literatura, na qual o contato com o texto acaba sendo subordinado a exercícios do livro didático, a categorizações, a enquadramentos em escolas literárias, estilos de época (ALVES, 2014, p.95).

A literatura deve ser vista e utilizada em sua totalidade, pois ela é ampla no que concerne a sua utilização em meios acadêmicos, educacionais, culturais e pessoais. Quando a percepção da mesma se amplifica, torna-se ainda mais ineficaz reduzi-la a apenas uma vertente, por ser mais do que o ensino de seus acontecimentos históricos, é também a materialização de vivências, sendo assim deve ser trabalhada e enxergada para além do que a limitam, para que cada vez mais o pensamento a seguir seja diminuído no que diz respeito à sua veracidade e a evolução seja constante, conforme nos afirma Rangel (2005):

> Rangel (2005), a partir de suas experiências como membro da comissão técnica do Programa Nacional do Livro Didático, evidencia como se tem, muitas das vezes, restringido o ensino de literatura aos seguintes passos: “ligar a literatura a uma suposta evolução cronológica” (p.150); “fornecer um quadro de época, com os principais acontecimentos”; “arrolar as características da Escola [literária] a que pertence(m) o(s) autor(es) estudado(s)”; “apresentar dados biográficos do autor”; e, por fim, “resumir a obra” (p.151) (apud, ALVES, 2014, p. 95).

O ambiente escolar é um espaço múltiplo, mas a diversidade enxergada de forma mais amena e natural é apenas aquela genérica, ou seja, a diferença de idades, séries, algumas deficiências e as cores dos alunos. Afirmamos com isso que a diversidade sexual, por exemplo, nem sempre é vista e comentada para sanar alguns preconceitos. Se isso fosse feito por meio da literatura, haveria um canal ligado ao ensino e que contribuiria diretamente para a evolução de pensamentos arcaicos, e mesmo que existam políticas públicas, elas devem abranger também o âmbito social, e não apenas o escolar, como nos mostra Alves (2014):

> se por um lado já podemos dizer que temos um conjunto de pesquisas que contribuem para uma efetiva mudança no ensino de literatura no país, por outro observamos que o reflexo destas discussões chega muito pontual e lentamente à escola. É importante observar que mesmo políticas públicas de grande alcance, como o PNBE, que distribui anualmente centenas de livros a milhares de escolas públicas do ensino básico, não conseguem uma repercussão que se espera e se deseja (ALVES, 2014, p.10).

Romper padrões é extremamente desconfortável, porém não fazer o que se espera é algo que vem abarcado de apontamentos e limitações de inúmeros lados. O professor ao fazer tais ações sabe que pode colocar em risco sua própria carreira, mas mudanças para evoluções são necessárias e devem ser feitas, mesmo com os riscos que virão atrelados a esse fato. A ressignificação da literatura e sua mudança de visão passando não apenas a ser ensinada para fins didáticos e também colocada em meios sociais deve ser colocada de modo incisivo e com objetivos claros e traçados. A sala de aula é um palco, palco esse que dá margem para o novo vir à tona e modificar aquilo que limita e restringe, com isso as mudanças são necessárias, como é visto a seguir:

> em outras palavras, é necessário instituir alunos, sujeitos leitores, o que significa renunciar, na sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente, "objetivado", para engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos. A leitura literária, assim pensada, se apoia nas experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação (ALVES, 2014, p. 21).

Ao se falar sobre o novo ainda se deve reforçar o respeito e a valorização pelo que é clássico, para que as falas não sejam pegas e colocadas fora de contexto querendo trazer uma desvalorização do antigo. Se atentar aos detalhes de sua própria fala é extremamente necessário, ainda mais no mundo atual onde a todo momento temos acesso a compartilhamentos de vídeos fora de contextos que podem ser usados contra a nossa própria índole por pessoas que não admitem a atualização e pluralidade da educação atual. Após essa percepção e prática, é hora de trazer para o ensino também a literatura contemporânea, desconfigurando a heterogeneidade do ambiente escolar, como Alves nos coloca a pensar:

> a heterogeneidade das salas de aula, a vontade de formar leitores « para a vida » nos conduzem a reconsiderar o corpus da literatura ensinada, para abri-los a outras literaturas: literatura popular, literatura infanto-juvenil, literatura pós-colonial, literatura francófona e literatura estrangeira (ALVES 2014, p.29).

É indubitável que a existência de preconceitos pode vir a estar nos mais inimagináveis lugares, ainda mais em âmbitos abarcados de regras e posições hierárquicas, como o escolar. É válido também pontuar que, mesmo que seja nítido para alguns, a escola não se fecha nela mesma. O aluno é também um sujeito social, então os valores passados na escola permeiam todas as outras esferas que o mesmo pode vir a pertencer. Partindo desse pensamento, o uso da literatura para temas que são polêmicos é um meio cabível para a diminuição de preconceitos como a homofobia, pois na escola se vê ainda inúmeros casos homofóbicos e como é um local que é abarcado pela diversidade, todos devem ser respeitados igualmente, e com isso, esse respeito pode ser levado para outras dimensões que são palcos de recriminação, como traz Correa (2008):

> o homossexual é discriminado em todas as dimensões: familiar, psicológica, moral, religiosa, profissional, cultural, pois como tal, a

> escola prolonga a homofobia existente na sociedade, com conceitos retrógrados da igreja, da ordem moral e familiar. ‘’Muitos jovens se dizem ‘’modernos’’, mas quando se trata desse assunto se mostram caretas’’ (CORREA, 2008, p. 13).

A tecnologia com todos os benefícios que ela nos proporciona, infelizmente deu palco também para vozes que se agregam basicamente em opiniões, não em fatos. É extremamente perigoso replicar opiniões que causam tragédias, repressões e até mortes de pessoas, e infelizmente a homofobia se faz também disso. É extremamente necessário fazer com que a sociedade entenda o viés científico da homossexualidade e que não há nada de errado com ela, pois nossas opiniões devem ser regidas de respeito, pois vivemos em uma sociedade abarcada de leis. Quando a homossexualidade é vista de um viés opinativo ou religioso ela pode vir junto a ideais repressores, mas quando é vista através das explicações científicas é compreendida, explicada e respeitada. Esse assunto envolve o ser em sua totalidade, pois pode colocá-lo em locais de fragilidade social e experiências traumáticas, como nos mostra Correa:

> é inegável a importância do estudo sobre sexualidade na vida dos seres humanos, pois ela é experimentada ou revelada em expectativas, imaginações, anseios, crenças, posturas, valores, atividades práticas, papéis e convivências. Abrange, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura. É uma das dimensões do ser humano que abarca gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução (CORREA, 2008, p.10).

É indubitável que cada ser humano carrega consigo ideais e pensamentos que regem suas vidas. A literatura, a arte, o consumo de livros, filmes, séries, músicas, são regidos majoritariamente por gostos e em alguns casos escolhas religiosas, com isso cabe a escola ser um local diverso e amplo para que temas importantes como a homossexualidade sejam trazidos de modo natural e apaziguador:

> cada um carrega dentro de si preconceitos, valores, medos e tabus. E o que dizer ou fazer quando em nossa sala de aula nos deparamos com este assunto? Torna-se então necessária uma educação sexual que busque a formação científica e que traga práticas que levem o indivíduo a ter uma vida digna e a ser um cidadão respeitado e que saiba respeitar as diferenças dos outros (CORREA, 2008, p.4).

2. Metodologia

A pesquisa em questão é de cunho interpretativo e biográfico, com isso metodologicamente, procederemos a uma análise das personagens atentando para suas falas, seus comportamentos e as formas de violência a que são submetidas. Ou seja, suas vivências serão pautadas de acordo como os modos que elas lidam com suas questões e existências dentro de suas singularidades e da pluralidade a que são submetidas.

No que diz respeito a base e desenvolvimento desse trabalho, iremos nos deter especificamente a personagem Andrea Doria, do livro ‘’Sapato de Salto de Lygia Bojunga e Charlie Spring, da série *Heartstopper*, de Alice Oseman, relacionando a naturalização da homossexualidade em suas vivências.

3. Análise dos dados

As obras usadas para a análise em questão são o livro ‘’Sapato de salto’’, da Lygia Bojunga e a série *Heartstopper*, de Alice Oseman. Ambas as obras são do gênero romance e o livro é protagonizado por Sabrina e Andrea Doria. A série é protagonizada por Charlie e seu namorado Nick. A relação de naturalização da homossexualidade baseada nas obras citadas anteriormente configura uma comparação de um mesmo tema, mas em suportes e tempos diferentes, pois o livro é de 2011 e a série derivada de um livro foi lançada em 2022. As vivências das personagens em questão pautam a percepção que trará o enfoque aqui trabalhado.

Andrea Doria e Charlie Spring lidam bem com a sexualidade deles. Os mesmos vivem suas vidas do mesmo jeito que qualquer pessoa heterossexual viveria, com momentos cotidianos e atípicos, obviamente. Outrossim, nem todos ao redor deles agem assim, pois enquanto Charlie não possui imbróglios familiares por conta de sua sexualidade, Andrea tem com o seu pai. Outro aspecto que comprova a naturalização deles nesse quesito pessoal é o fato de se relacionarem com meninos, mesmo havendo alguns percalços. O que também os distingue é que infelizmente apenas Charlie possui contato com pessoas que assumidamente fazem parte da comunidade LGBTQIAP+ e com isso falta uma representatividade cotidiana em Andrea que o faça ter esse apoio vindo dessas pessoas.

A adolescência é uma fase de inúmeras descobertas de um ser e com isso há as inseguranças e acontecimentos que marcam toda a vida. Somado a isso, a relação entre pais e filhos pode ser melhorada ou piorada, dependendo de como os pais lidam com as mudanças de seus filhos. Os adolescentes que são parte da comunidade LGBTQIAP+ e não possuem apoio dentro de suas casas crescem em um ambiente inseguro e que é um recorte da violência encontrada no mundo, é o que acontece com Andrea Doria e que retrata o trecho a seguir de um diálogo com o seu pai: ‘’- peraí pai, peraí, deixa eu acabar de falar, não começa já a ficar nervoso, eu só tô tentando explicar que eu não posso mudar, cada um é o que é, e se eu resolvi que a dança é o que eu quero… Calma aí pai!’’ (BOJUNGA, 2011, p. 62).

Em contra partida, indo para o oposto do preconceito dentro de casa e indo ao encontro da empatia e compreensão, quando as mesmas são colocadas em pauta, o ser adolescente é abarcado do que todos deveriam ter, que é respeito e apoio. Já é difícil ser quem se é em um mundo muitas das vezes controverso que prega diversidade, mas julga o diferente, e se perceber distinto do que julgam ser o ‘’normal’’, mas sem apoio, é extremamente apavorante. As famílias que buscam compreender as diversidades de seus filhos como mais uma característica genética atribuída a eles como a cor de sua pele, amenizam problemas desnecessários que complicariam suas relações. O jovem que tem o apoio de seus pais encontra neles a força para seguir seus sonhos, seus ideais. Todo jovem deveria poder ser compreendido e apoiado como mostra a simples conversa abaixo de Charlie como o seu pai, onde o mesmo percebe que seu filho, o qual é gay, não está bem ao voltar de uma festa: ‘’- Oi, filho! Tá tudo bem? (Charlie chora) Tá tudo bem! Eu tô aqui! (pai e filho se abraçam) Vai ficar tudo bem (HEARTSTOPPER, 2022).

Os pais que se fazem presentes de forma atenciosa na vida de um filho percebem em alguns detalhes quando os mesmos passam por situações complicadas. Andrea era como qualquer outro adolescente, mas é impossível esquecer que pelo fato do mesmo ser gay e não ter apoio, e sim conflitos com o seu pai, já dificulta todo o processo de

vivências de seus relacionamentos, pois eles passam a ser errados na visão paterna. Em contra partida, sua mãe o percebia e o respeitava, mas o machismo que imperava dentro de casa contribuía para o aumento de conflitos. Andrea não conseguia se abrir claramente, pois sempre se sentia visto com olhar de reprovação, mas era incrível o fato de nada disso fazer com que ele deixasse de ser ele mesmo, mas era impossível não se abater com tantas dificuldades onde deveriam existir respeito, apoio e empatia. O olhar fala por si só. Ler o olhar requer amor e atenção, e sabe-se que um problema se torna ainda mais difícil quando não é exteriorizado com palavras e é expressado com o olhar, e a Paloma, mãe de Andrea percebe isso quando diz: ‘’(...) não ter que ver no olhar do Andrea Doria toda a perturbação em que ele andava mergulhado desde que começou aquela história com o Joel…’’ (BOJUNGA, 2011, p.152).

O preconceito que é visto na série *Heartstopper* com Charlie, nos leva ao grau de reflexão acerca de como a sociedade se porta com um adolescente que não esconde o que se é, e vive sua sexualidade normalmente. Espera-se dos jovens héteros que convivem com os que não são, que eles respeitem as vivências alheias e não pratiquem bullying por isso, nem nenhum outro motivo, obviamente. Mas não é o que acontece. Mesmo em pleno século XXI, a sexualidade ainda se faz presente para acarretar o bullying e causa problemas ainda maiores em todos os envolvidos, e o momento em que Charlie e Nick (o garoto que ele está conhecendo no começo da série) saem juntos e são encontrados por colegas da sala que resolvem ficar com eles mostra isso, apenas Nick o defende, enquanto os outros riem e fazem perguntas pejorativas:

- e aí, Charlie Spring! Pergunta rápida: Como é ser gay? (todos os outros riem, menos Nick)
- É normal!
- Você não parece tão gay, na real.
- Quer dizer, sua voz é meio gay, mas só isso.
- Você gosta de musicais? (HEARTSTOPPER, 2022).

Deveria ser algo óbvio, mas as pessoas acham que se aceitar LGBTQIAP+ é estar em um eterno lugar de inexistência de problemas acerca do sentido do ser. Isso é uma utopia, pois a plenitude nessas questões não apenas pertence aos seres da comunidade, mas se discorre por todas as suas relações e como são enxergados por aqueles com quem eles convivem, amam, respeitam e admiram. Mesmo que haja o relacionamento perfeito, a aceitação plena e a inexistência de conflitos internos, quando se importa com pessoas que não o respeitam e isso chega a afetar diretamente todas as suas outras relações que têm como ponto de partida a sua sexualidade, haverá rastros de conflitos melancólicos, tristes e desrespeitosos advindo de recordações de momentos que não deveriam ter existido e criando sentimentos de inconstância, causando confusão na percepção do que se realmente sente, como percebe-se no trecho a seguir:

‘’O olho do Andrea Doria andou pelo largo; parou no banco onde, pela primeira vez, ele e o Joel tinham conversado. Lembrou que naquele dia, feito agora, ele estava se sentindo sozinho, confuso e infeliz.’’ (BOJUNGA, 2011, p.190).

As relações afetam completamente a forma como nos enxergamos e isso impacta o modo como nos relacionamos com nossos familiares, amigos e pessoas no contexto amoroso. Assim como Andrea, Charlie também se sente confuso com relação a pessoa com quem está se relacionando, Nick. A segurança de um posicionamento é tirada por conta do preconceito. Charlie é um adolescente inseguro, e ao se relacionar com Nick,

um garoto aparentemente hétero e que está descobrindo sua bissexualidade, deixa ele completamente sem saber como se portar, achando que tudo que faz é errado. Mesmo Nick querendo estar com Charlie, ele invalida isso e acha que força a situação, apenas pela sua falta de segurança em si, e isso é visto no recorte a seguir:

> - eu sinto muito! Desculpa! Eu não estava pensando direito no que eu tava fazendo. Foi uma burrada o que eu fiz, foi tudo culpa minha. Foi uma burrada eu ter te beijado! Eu não quero que fique sem graça porque foi tudo culpa minha.
> - Charlie, espera!
> - Eu não devia ter te beijado!
> - Eu aposto que você se sentiu pressionado porque eu pedi. Eu sei que você nunca mais vai querer falar comigo, mas eu tinha que me desculpar e ver se a gente vai poder continuar sendo amigos. Eu não quero te perder por causa dessa besteira idiota.
> - Charlie! (Nick o beija e abraça) (HEARTSTOPPER, 2022).

A insegurança de Charlie é causada por toda a pressão social imposta sobre um adolescente gay, que se porta de forma tímida em suas atitudes, já o fato de Andrea ter uma figura masculina, seu tio Leonardo, como um conselheiro, é algo marcante para sua história, pois ele queria isso em seu pai, mas não encontrava. É indubitável que olhar para alguém com atenção, faz com que nossas ações sejam pensadas para não ferir aquela pessoa, se isso for o que desejamos. A relação de Andrea com o seu tio o ajudava a preencher a lacuna de não ter o apoio de seu pai e encontra alguém para ouvir seus desabafos e aconselhar-lhe a respeito de seu relacionamento conturbado com Joel. O trecho abaixo é marcante no que concerne o carinho de Leonardo com o seu sobrinho, pois pensa em agir de modo que não o machuque ainda mais:

> Leonardo ficou aguardando. Não queria se precipitar em nenhum comentário: a delicadeza do Andrea Doria não morava só nos gestos e nos traços fisionômicos perfeitos: morava também nos sentimentos e nas reações que ele tinha. Qualquer comentário pouco feliz podia desajudar ainda mais o menino (BOJUNGA, 2011, p.193).

É significativo ver como uma pessoa se defende, e isso deveria sempre acontecer. Mas para quem tem uma autoestima abalada e sofre preconceito por conta de sua sexualidade, isso é ainda mais inexistente. As formas com que Charlie e Andrea conseguem se defender é libertadora, pois mesmo que pareçam ações comuns, para eles não são, principalmente para Charlie que tem extrema timidez e é mais introvertido. Ver o modo como um personagem tímido e que sofre bullying consegue ir mudando suas ações para se defender é algo extremamente marcante no enredo de uma história, como observa-se a seguir: ‘’Eu entendo que você está descobrindo a sua sexualidade, mas você não pode mais fazer eu me sentir um lixo só porque você se odeia. Então me deixa em paz. E vê se esquece que eu existo!’’ (HEARTSTOPPER, 2022).

Outrossim, Andrea e Charlie nos fazem refletir acerca da singularidade individual do ser e da pluralidade pautada na sociedade. Os outros ao tecerem pensamentos acerca da homossexualidade esquecem que os próprios homossexuais não nascem sabendo de tudo o que são ou gostam. Ainda mais também que há outras sexualidades que podem abarcar um homem que se sente atraído por outro, como a

pansexualidade e a bissexualidade, por exemplo. É vista essa dúvida acerca da sexualidade por Andrea, ao ser questionado, e isso o coloca em um lugar de instabilidade, onde ele poderia apenas ir sentindo o que prefere e viver conforme suas escolhas. É extremamente necessário que a sociedade entenda que deve-se respeitar o tempo e espaço do outro, pois ela é incoerente quando julga jovens e os definem como LGBQIAP+, mas quando eles crescem, se aceitam, entendem como se definirem sexualmente e expressam isso com orgulho, querem reprimi-los. A incoerência está em querer tirar o ‘’gay do armário’’ quando ele encontra-se despreparado e com medo, e depois querer colocá-lo de volta quando o mesmo se aceita e vive sua vida como uma pessoa heterossexual. O recorte abaixo trata sobre a incerteza de uma sexualidade pautada sobre a pressão social de forma desrespeitosa na escola de Andrea:

> - ano passado eu andei brigando com uns garotos lá na escola. Eles me chamaram de gay.
> - Meio que encolheu o ombro. - Eu sei lá se eu sou gay ou sou o quê. Vai ver eu sou: eu nunca gostei de nenhuma menina… Eu não curto jogar bola… Eu só gosto de dançar… - E se virando pro Leonardo:
> - Mas a mãe disse que você também nunca curtiu futebol; e você não é gay, não é?
> - Nunca experimentei: não tenho a menor ideia se ia gostar ou não (BOJUNGA, 2011, p. 193-194).

Andrea, diferentemente de Charlie, sofria o pior preconceito que pode existir, que é o que se vive dentro de sua própria casa. Não se espera o pior das pessoas que mais deveriam lhe proteger e amar, se pode esperar isso do mundo, pois ele é vasto e desconhecido. De quem convivemos esperamos tudo, menos o pior. Os casos de homofobia ao acontecerem em locais públicos chocam bastante a sociedade, mas os que ocorrem dentro de casa, ainda mais. Inúmeras pessoas são mortas por familiares tendo como apoio a repressão que algumas religiões podem vir a causar, mas o amor que elas podem pregar é maior que o preconceito, quando a empatia é colocada em pauta. Para pais preconceituosos o que mais pode importar é a visão que os conhecidos terão deles ao saberem de seus filhos LGBTQIAP+, não a felicidade dos mesmos. Quando é exteriorizado para o mundo a sexualidade reprimida pela família, o problema se materializa de forma ainda mais devastadora, para ambos os lados. Andrea sofre diretamente e o seu pai sofre por não aceitar como o filho é, e infelizmente ao agredi-lo só mostra que o preconceito não edifica nem constrói nada de bom, mas sim desfaz laços de afetividade, chegando a marcar e ou destruir vidas, como se depreende a seguir:

> ‘’resolveu comentar com um amigo que encontrou no posto, em voz suficientemente alta para quem estivesse perto ouvir (inclusive o Rodolfo), que o Joel estava morrendo de paixão pelo Andrea Doria. Naquele mesmo dia o Rodolfo chegou em casa possesso: tinham visto o Andrea Doria e o Joel saindo juntos da biblioteca e sumindo lá pros lados do rio; já andava na boca do povo que ‘’o meu filho é a paixão daquele veado!’’ Foi só o Andrea Doria chegar em casa pra cena começar: o Rodolfo acusando o filho de envergonhar ele na cidade; a Paloma querendo interceder; o Rodolfo responsabilizando as ideias dela por ‘’meu filho estar indo por esse caminho’’; o Andrea Doria defendendo a Paloma; a discussão esquentando; o Andrea Doria acabando por se exasperar e dizer: o Joel tem razão: você é um

> patriarca moralista e preconceituoso. Pronto! a frase pomposa do Joel foi a última gota: o Rodolfo pegou o chicote que usava quando saía a cavalo, e diante dos protestos horrorizados da Paloma, aplicou duas ou três chibatadas no Andrea Doria, exclamando, exaltado:
> - Pra você deixar de ser um fresco! (primeira chibatada); pra aprender a ser homem! (segunda); na terceira; a Paloma se meteu no meio, e, se não é o Andrea Doria empurrar ela, tinha sobrado para Paloma também (BOJUNGA, 2011, p. 225-226).

Já o fato de Charlie não sofrer preconceito em casa não anula esse feito em sua vida em outros espaços. A série em questão, *Heartstopper* (2022), mais especificamente no episódio 4, na temporada 1, mostra na escola, em um jogo no campo, quando um colega ataca Charlie e ele cai ao chão, infelizmente outros colegas zombam dele, por ser gay, e não ter o estereótipo que se espera, pela sociedade, para um jogador, e é colocado como chacota. Nick o observa e não vai ao seu encontro, a professora encerra o jogo e o leva a enfermaria. Com isso, fica extremamente compreendido que o preconceito velado da sociedade colocou Charlie e Nick um contra o outro. Nick não foi até ele com medo, pois ainda não era publicamente bissexual, e não se via preparado para encarar a crueldade que sabia que existe. Em contrapartida do que se poderia imaginar, essas consequências negativas da sociedade não fazem com que as personagens em questão deixem de se identificar com uma ou mais sexualidades existentes na comunidade LGBTQIAP+ e também não acabam com a naturalização que elas têm nesse quesito.

4. Temática polêmica em sala de aula e sua necessidade

O espaço escolar é o local onde as crianças e adolescentes podem ter segurança para poderem falar abertamente sobre determinados assuntos, que ainda hoje, são considerados polêmicos/tabus. Sabe-se que essa questão do tabu, como por exemplo a homossexualidade, irá variar de cultura para cultura, e cabe a difícil missão dos educadores/gestores tentarem inserir/abordar temas que são sensíveis dentro de sala de aula, porém muitas vezes já são abordados por esse público juvenil, nos mais diversos lugares e de forma incorreta.Na contemporaneidade os assuntos se tornam mais discutidos, mas com o enfoque e avanço das redes sociais no cotidiano social, alguns assuntos chegam a se propagar de forma incorreta, por meio de *fake news*, que são notícias falsas. Sendo assim, a escola deve ter o dever de informar os alunos de forma clara, objetiva e didática sobre temas relevantes, como a homossexualidade, como podemos inferir de Correa (2008):

> hoje já há uma preocupação em se discutir a sexualidade dos jovens nas instituições escolares, buscando não só explicar os aspectos biológicos da sexualidade, mas aspectos médicos e aspectos psicológicos por meio da educação sexual. Estamos mais conscientes e conhecedores de que a sexualidade se faz presente em todas as etapas de nosso desenvolvimento como ser humano e à medida em que passamos a refletir sobre ela e a conhecermos melhor, isso nos proporciona acréscimos de autoconfiança e auto-estima melhorando a qualidade de vida e de relacionamento interpessoal. A sexualidade se manifesta diariamente em momentos aparentes e outros não; por isso é necessário falar deste assunto como qualquer outro, apesar de sabermos dos limites e das possibilidades que se encontram no âmbito escolar (apud MAISTRO, 2006).

Vale ressaltar, que não apenas a escola deve tratar determinados temas, a educação deve ser uma parceria entre escola e pais, pois o que ocorre é que muitas vezes os pais sentem-se receosos em abordar determinados assuntos, ou até mesmo não queiram que seus filhos saibam, e acabam deixando em sua totalidade essa responsabilidade com o ambiente escolar. Todavia, vai ocorrer o momento em que os adolescentes irão conhecer sobre os mais diversos temas, através de conversas, conselhos, fazendo com que os jovens possam abrir suas mentes e deixem de lado preconceitos, medos, ou podem saber de maneiras equivocadas, onde algumas vezes a vida impõe determinadas situações, não nos dando oportunidades de poder ajudá-los a tratar sobre os mais diversos assuntos. A literatura é uma ferramenta que vem ganhando espaço no âmbito educacional, pois além de diversos benefícios no quesito leitura e escrita, ela ainda tem um papel fundamental na formação de toda comunidade. Com a literatura podemos abordar e discutir temas com mais facilidade, pois ela nos possibilita abrir caminhos para o debate e a reflexão, abrindo a nossa mente para que possa ser extinto o preconceito, que muitas vezes ocorre por desinformação, como se depreende em Alves (2014, p.8):

> o método recepcional de ensino de literatura enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço. Por conseguinte, são sempre cotejados textos que pertencem ao arsenal de leitura do grupo com outros textos, documentos de outras épocas, regiões e classes sociais, em diferentes níveis de estilo e abordando temáticas variadas (apud AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 86).

Além dos livros físicos, hoje podemos trabalhar a literatura das mais variadas formas. Atualmente as crianças e adolescentes estão cada vez mais cedo inseridos no mundo tecnológico, e este pode ser uma excelente ferramenta, quando bem usada, como por exemplo, no mundo contemporâneo em que temos vídeos, séries, filmes, músicas, e até mesmo uma vasta biblioteca de livro digitais. Os recursos digitais, além de serem mais atrativos para os jovens, também podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, independente da forma abordada, seja digital ou não, a literatura pode transformar, curar feridas, abrir caminhos e mentes, como é visto a seguir acerca da atualidade:

> um novo contexto, decerto mundial, que requer dos processos educativos esforço para adequar-se aos novos tempos, o que em última instância demanda a construção de uma nova ética para a escola: ler para reconhecer-se, para ter prazer, para dar lugar à subjetividade, para construir a base de um pensamento autônomo e crítico. De resto, a emergência da subjetividade para a transformação é parte das novas teorias psicopedagógicas desde meados do século XX, o que não dizer quer que já se encontram presentes nas mentalidades e nas práticas (ALVES, 2014, p. 51, apud BRASIL, 1998).

Os receios para abordar temas polêmicos em sala de aula são diversos, por parte dos professores, pensando nos pais dos alunos e como esses podem ajudá-los ou prejudicá-los. Para que isso seja colocado de forma segura, a direção e coordenação

devem estar cientes da realidade e apoiar os professores, pensando no bem maior dos alunos e os benefícios gerados para eles no quesito em questão. Com isso, caso haja apontamentos repressores dos pais, os imbróglios serão revertidos instantaneamente sem que os professores fiquem prejudicados injustamente. Esses temas que geram polêmicas devem ser trabalhados com cuidado, de modo que os professores se coloquem em um meio acolhedor e empático, para que os alunos não se assustem, mas se sintam acolhidos.

Considerações finais

Destarte, a necessidade de abordar temas que para grande parte da sociedade são polêmicos, é indubitável, tendo em vista toda a diversidade que se encontra no ambiente escolar. Partindo desse pressuposto, a homossexualidade deve ser discutida de modo claro, aberto e amplo, e por meio da literatura haverá uma base extremamente rica de percepções e dados reais.

O uso da literatura para abordar temas complexos coloca o aluno em locais sensíveis e humanos, fazendo-o compreender sua individualidade, espaço do outro, sentimentos e críticas construtivas. É importantíssimo saber que não se pode questionar a sexualidade das pessoas, para não as ofender nem as colocar em locais de vulnerabilidade, e a escola por ser um local propício para tais ocorrências, deve ser sempre abarcado de informações que sanem preconceitos.

Torna-se incontestável a relevância da escola também na construção social do ser e entendimento de sua singularidade e da pluralidade social. Com isso, a escola tem o dever de se inteirar dos temas atuais e levá-los para os alunos, seja como mostramos aqui usando a série *Heartstopper* e o livro *O sapato de salto*, seja por outros meios literários, mas de modo acolhedor e atrativo. Usar a literatura para tal prática será extremamente proveitosa, ainda mais atrelando o livro de modo material e uma série abarcando o meio digital.

Referências

ALVES, J. H. P. (org) **Memórias da Borborema**. 4: Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014.

BOJUNGA, Lygia. **Sapato de salto.** 2 ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2011.

CORREA, Celina Célia Furlan. **Enfocando a homossexualidade nas escolas**. Dia a dia educação, 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_celina_celia_furlan_correa.pdf. Acesso em: 14/11/22.

HEARTSTOPPER. Criação de Alice Oseman, Reino Unido, 2022. Série exibida pela Netflix. Acesso em: 01 nov. 2022.

QUINALHA, Renan. **Movimento LGBTI+**: Uma breve história do século XIX aos dias atuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.



TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso**: A homossexualidade no Brasil, da colônia a atualidade. 4ª ed, rev., atual. e amp. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.



A RELAÇÃO SÍGNICA NO LIVRO ILUSTRADO *O CARTEIRO CHEGOU*, DE ALLAN E JANET AHLBERG, A FAVOR DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA LEITORA

Érica Sousa Torres
PPGL/UESPI
ericasousatorres@gmail.com

Introdução

Quando Alice, protagonista do romance *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (1865), questiona "para que serve um livro sem figuras nem conversas?" (CARROLL, 2022, p. 3) durante a leitura de uma obra considerada entediante para a sua idade, é que percebemos como as ilustrações apresentam um valor imaginativo e lúdico para as crianças leitoras. Com base nessa observação, podemos apontar alguns estudos que compreendem os livros ilustrados como produção literária atrativa para a infância por causa da sua capacidade de construir uma linguagem narrativa que interage com duas formas de comunicação: o texto verbal e o visual.

Os livros ilustrados (em inglês, *picturebook*) são geralmente definidos como obras que contém ilustrações, porém, podemos também pensar em uma outra produção artística com denominação muito semelhante: os livros com ilustrações (*illustrated book*). Partir para a compreensão dessas duas modalidades se torna uma tarefa necessária antes de avançarmos no estudo proposto neste artigo, assim, a distinção dessas categorias literárias pode ser exposta através das palavras de André Luiz Ming Garcia, que se dedicou ao estudo das formas que o livro ilustrado toma nos contos de fadas, no seguinte trecho:

> o livro com ilustrações consiste em um volume composto por um texto de natureza verbal com esparsas ilustrações em algumas ou em várias páginas, mas, nessa categoria de livro, o elemento prevalecente são os registros verbais, que não dependem dos registros visuais para que se construa e transmita o sentido [...] Apesar disso, e da relação palavra-imagem ser secundária no livro com ilustrações, os registros visuais mantém um diálogo com as passagens do texto às quais se referem ao que existe no livro ilustrado: essas imagens podem adornar, complementar, contradizer, questionar os enunciados do texto verbal. (GARCIA, 2019, p. 93)

Ou seja, o livro ilustrado vem a ser um caso de mutualidade entre as palavras e imagens presentes na obra, onde podem ser analisadas pela ótica da página dupla (quando uma face da página contém a ilustração e a outra face o texto verbal) ou então pela interação do texto verbal com a ilustração ao ponto em que as palavras também se tornam parte do conjunto visual. Esta última especificidade nos remete a representação icônica do texto quando convergido para imagem, como na composição de caracteres tipográficos, por exemplo.

Para clarificar ainda mais a diferença entre essas duas abordagens, Silvana Ribeiro Gili, em *Livros ilustrados: texto e imagens* (2014), complementa as ideias de Garcia (2019) ao expor que a literatura também se dilui em imagens. Sob esse ponto de

vista, a ilustração vem a ser um elemento que desenvolve o texto e tem uma grande capacidade de adaptação a leitores inseridos em diversos contextos. Em consideração a isso autora expressa que:

> primeiramente, considero a ilustração como elemento que amplia o texto e que se adapta a distintos contextos culturais, correntes estéticas ou ideologias, de acordo com a visão do artista que a executa. Em segundo lugar, aprofundo a noção de que a ilustração faz mais do que representar visualmente o texto escrito, considero-a como elemento que transforma o texto original, chegando a tornar-se, em alguns casos, essencial para a construção da narrativa, de acordo com sua montagem nas páginas do livro. (GILI, 2014, p. 21)

É com base nesses apontamentos que compreendemos a possibilidade de existir uma relação estreita entre a semiótica e os livros ilustrados, principalmente quando tratamos o estudo sob a perspectiva da semiótica de Charles Sanders Peirce, conhecido como um dos principais precursores dos estudos da semiologia. Analisar um livro ilustrado à luz da semiótica peirciana oferece uma oportunidade de explorar a forma como a leitura imagética realizada por uma criança atua no desenvolvimento de sua capacidade cognitiva e associativa.

Sophie Van Der Linden, romancista e crítica literária francesa especialista em livros infantis, estudou como a iconicidade é trabalhada em livros ilustrados como *Badaboum!* (2012), de Bruno Heitz, e *Globi Boulga* (2001), de Christian Voltz, entre outros títulos. Na obra *Para ler o livro ilustrado* (2011), os textos desses livros aparecem em aspecto figurativo principalmente em onomatopeias, o que faz com que os "textos (possam) comportar um caráter icônico quando procuram, visualmente, dar conta de seu significado" (VAN DER LINDEN, 2011, p. 94, grifo nosso)

É tomando como inspiração o estudo de Van Der Linden que este trabalho visa identificar e analisar as configurações semióticas do livro ilustrado infantil *O carteiro chegou* (2007), escrito e ilustrado pelos britânicos Allan e Janet Ahlberg. A escolha por trabalhar especificamente a semiótica estipulada por Peirce vem da afinidade entre seus estudos com a pesquisa das técnicas do livro ilustrado, e também a ideia de avaliar a perspectiva cognitiva de uma criança leitora, que neste caso seria um leitor "ideial". Além disso, tendo em vista que Charles Peirce desenvolveu uma semiótica diferente da até então estudada na época (iniciada por Saussure e trabalhada por Hjelmslev), que se preocupava com os fenômenos mentais, no qual a mente ocasiona a "semiose", que é o processo de formação de significações.

Assim sendo, o presente artigo tem como objetivo analisar as relações sígnicas na obra dos Ahlberg com base na semiótica peirciana em busca de compreender como a ilustração favorece o desenvolvimento cognitivo da criança leitora. Para tanto, esse estudo será baseado na conceituação semiótica nos estudos do brasileiro J. Teixeira Coelho Netto presentes em *Semiótica, Informação, Comunicação* (1980), na discussão realizada por Sophie Van Der Linden sobre a importância do livro ilustrado para o desenvolvimento infantil em *Para ler o livro ilustrado* (2011), e por fim compreender como as estruturas sígnicas se apresentam na obra utilizada como corpus de estudo. Além das obras destacadas anteriormente, apresentam-se ao longo do trabalho resultados de pesquisas realizadas por Júlia Zuza Andrade, Fernando Fraga Azevedo, entre outros, para contextualizar algumas passagens da análise realizada.

1. A semiótica do livro ilustrado infantil

Quando uma pessoa fora do ambiente acadêmico de estudos da literatura pensa em produções literárias para crianças automaticamente vem em sua mente os contos de fadas. Esse pensamento carrega a ideia da literatura "original" – a literatura das narrativas contadas oralmente em meio social que preenchiam aventuras de heróis com seres folclóricos ou apenas a coleção de contos maravilhosos dos irmãos Grimm e Charles Perrault, que foram mais tarde popularizados pelas adaptações cinematográficas da *Disney Channel*[9]. No entanto, a literatura infantil e juvenil tem mais faces a oferecer desde que se difundiu após as modificações sociais proporcionadas pelo fenômeno industrial deflagrado no século XVII, quando a valorização da urbanização fez com que as crianças tivessem um papel de destaque na sociedade.

Apesar das primeiras obras para o público infantil terem surgido na França, seu maior ponto de difusão foi na Inglaterra, onde a abundância de recursos tecnológicos transformou a literatura para crianças em condição de mercadoria. Esse novo estímulo intelectual direcionado às crianças proporcionou o *boom* da publicação de livros e a exploração de novos ramos da ciência, como vem a ser o caso da psicologia infantil e da pedagogia. Dessa forma, a literatura e a escola se aproximaram à medida em que a produção literária se expandia, tendo como consequência a inclusão da criança no novo sistema educacional.

A literatura infantil realiza, inicialmente, uma função formadora ao agraciar o paradigma pragmático da relação família-escola-sociedade em equilíbrio com a implementação de um universo fantasioso que dialoga com o afetivo e emocional dos leitores. Atualmente, compreende-se que a associação da literatura infantil com a pedagogia é um caso complicado, pois devemos levar em consideração que a criança é um leitor como qualquer outro e os livros voltados para esse público são considerados literatura da mesma qualidade que aqueles escritos para adultos.

A produção de obras literárias para crianças se expandiu globalmente desde então. Saindo das zonas eurocêntricas e ganhando toques culturais, como é o caso de livros objeto, livros sanfona, livros imagem, livros pop it, etcetera; os livros então adotaram diversas formas, modelos e funções, como as pedagógicas e artísticas, por exemplo. Essa riqueza de variedades permitiu que a criança se transformasse em um coautor da obra (como é estudado pelos teóricos adeptos da estética da recepção), e a sua imaginação pode propiciar a reinvenção dos jogos artísticos do livro, gerando assim um novo significado na obra.

Dentre essa nova variedade artística estão os livros ilustrados (*picturebooks*), obras literárias com requintes artísticos que entrelaçam o texto verbal com pinturas e caracteres artísticos. Todavia, sua condição de denominação é complicada já que suas características se assemelham muito com os livros que contém ilustrações. Entende-se que os livros ilustrados têm uma relação de compreensão do texto verbal mútua com o

[9] Canal de televisão norte-americano especializado em programação infantil e juvenil através das adaptações cinematográficas 2D, 3D e live-action de contos de fadas e roteiros originais. Disney Channel faz parte da corporação Walt Disney Television, fundada pelo animador e cartunista Walter Elias Disney.

texto visual, enquanto nos livros com ilustrações o design visual toma apenas a função de complementaridade artística da narrativa, de maneira que ela pode sustentar a significação de forma independente.

Para André Luiz Ming, em sua tese *O livro ilustrado de conto de fadas:: formas(s) e natureza* (2019), o conceito de livro ilustrado pode ficar mais claro quando observamos a forma como outros livros se relacionam com as imagens:

> definir um livro ilustrado, em ocasiões grafados como "livro-ilustrado" [...] pode parecer simples em um primeiro momento. A denominação é clara no sentido de referir-se a um livro que contém ilustrações. Entender o conceito de livro ilustrado pode ser mais simples se o considerarmos em oposição a outros objetos artísticos que a ele muito se assemelham: o livro com ilustrações ("illustrated book") e o livro-imagem ou livro de imagens ("wordless picturebook"), sendo que os dois primeiros são mais parecidos entre si, por tratar-se de textualidade verbovisuais. (GARCIA, 2019, 92-93)

Essas são as diferenças conceituais que podemos encontrar nas duas modalidades de produções literárias. É muito precisa a observação de Garcia (2019) quando remete ao livro ilustrado as suas textualidades verbovisuais, que vem a ser uma das formas de identificar a diferença entre ele e o livro com ilustrações. Compreende-se então que o livro com ilustrações tem, geralmente, apenas um lado da sua página preenchido por design gráfico, ou então pequenas imagens flutuando pelas margens, mas nos livros ilustrados o posicionamento dos ícones visuais tem um peso significativo superior para a narrativa.

Sophie Van Der Linden, autora e crítica francesa especializada em literatura ilustrada, na obra *Para ler o livro ilustrado* (2011), aborda a posição e o enquadramento do design gráfico como um apoio para a interpretação: por exemplo, a imagem pode vir a expressar o tempo narrativo e a emoção que a narrativa quer transmitir ao seu leitor – uma imagem cheia de formas curvilíneas e espirais pode dar a ideia de animação ou confusão – entre outros aspectos que os ilustradores desenvolveram para dialogar com o público. A mesma ideia de influência interpretativa pode ser observada na forma como a tipografia é trabalhada nos livros: a escolha das fontes gráficas dos caracteres (seja ele manuscrito ou digital) tem um propósito final de gerar uma interação com os outros componentes gráficos da obra.

Segundo Maria Nikolajeva e Carole Scott, em *How Picturebooks Work* (2001), os livros ilustrados são objetos literários únicos por sua capacidade de unir dois níveis de comunicação: o verbal e o visual. Para as autoras, "fazendo uso da terminologia semiótica, nós podemos dizer que livros ilustrados se comunicam por meio de dois tipos de configurações sígnicas, o ícone e o convencional"[10]. É seguindo a essência dessa ideia que o presente artigo busca realizar uma investigação das relações semióticas em livros ilustrados infantis. Assim, inicialmente, apresenta-se como meios fundamentais, a compreensão da terminologia semiótica utilizada na análise.

A semiótica, ou semiologia, é a ciência que estuda os signos, ou seja, é a teoria geral que estuda toda e qualquer coisa que represente outra, em uma certa medida e para certos efeitos. Em termos de linguagem verbal e não-verbal, a semiótica estuda a forma

[10] Tradução livre do trecho: "making use of semiotic terminology we can say that picturebooks communicate by means of two separate sets of signs, the iconic and the conventional" (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 1)

como os signos se organizam sob essas duas configurações. Segundo Décio Pignatari, autor de *Semiótica e Literatura* (2004), a semiótica serve para estabelecer relações existentes entre um código e outro, de maneira que nos ensine a ler e compreender o mundo verbal por meio das suas ligações com o mundo icônico – ou não-verbal.

Anterior a semiótica que estudamos atualmente encontra-se a base desse ramo de pesquisa sob a denominação "semiologia"[11], a origem desse nome remota dos trabalhos de Ferdinand de Saussure, que durante os seus estudos da fundamentação do curso de linguística geral apontou para a necessidade de uma ciência dos signos que contém a própria linguística. No entanto, mesmo sendo apresentado como o primeiro idealizador da teoria, Saussure não foi o responsável por desenvolver a "semiótica" da forma como a conhecemos atualmente. Suas ideias foram transformadas em perspectivas distintas por nomes como Roland Barthes, Tzvetan Todorov, Umberto Eco e Algirdas Julien Greimas.

Foi durante essa difusão de novas modelações para a teoria que uma perspectiva começou a ganhar destaque. Na década de 1970, nos Estados Unidos da América, Charles Sanders Peirce começou a se destacar entre os semiólogos eurocêntricos por causa de sua versão que configura a teoria dos signos em três categorias: a primeiridade, secundidade e terceiridade. Peirce tinha uma visão metódica de mundo, para ele as coisas poderiam ser agrupadas em uma ordem triádica (esse ponto é abordado novamente no tópico a seguir). Em suma, os signos da semiótica peirciana em primeira instância dizem respeito a si mesmo, em segunda é quando há uma relação entre o signo e seu objeto e, por último, a relação do signo com seu interpretante. Mas, para entendermos essa relação é necessário sabermos como se definem os signos.

A primeiridade implica nas noções de possibilidade e qualidade. Foi denominada desta forma porque "em seu frescor, é prévio a qualquer análise ou comparação, sempre uma possibilidade em aberto, ou infinitas possibilidades em seu estado de latência, de talvez vir a ser" (GARCIA, 2019, p. 83) e um bom exemplo que ilustra essa categoria é a liberdade de escolher vários nichos de pesquisa em uma temática vasta.

A secundidade implica nas noções de choque e reação de maneira que dá a ideia de incompletude. Essa categoria é a da binariedade, momento em que o primeiro fenômeno se relaciona com um segundo, seria assim um estado fenomenológico de repouso, onde pode resultar na negação e na experiência. Para Garcia (2019, p. 84-85), "a primeiridade era a categoria do presente imediato e não analisado, a secundidade mostra ser a categoria do passado e da experiência corrida" e também "a secundidade pressupõe a primeiridade e se constitui a partir dela". Por fim, temos a terceiridade, no qual as noções de generalização se tornam normas. Peirce utiliza essa categoria em função de relacionar um fenômeno segundo a um terceiro, dessa maneira acaba por favorecer a mediação e serve como um espelho daquilo que interpretamos.

Outro entendimento que podemos retirar desta relação triádica é o seguinte.

[11] O autor J. Teixeira Coelho Netto aponta que a "semiologia" não é simplesmente uma denominação diferente do termo "semiótica", mas sim uma teoria com métodos diferentes dos trabalhados por Charles Peirce. Neste trecho o autor desenvolve essa ideia: [...] semiologia não é exatamente um sinônimo de semiótica, do mesmo modo como esta última designação não recobre todo e qualquer tipo de operação com o significado. Sob esse aspecto, "semiótica" deveria ser guardada para indicar apenas a teoria de Peirce, usando-se para as demais, em caso de dúvida ou de insuficiência de dados, a designação genérica de "semiologia" (COELHO NETTO, 1980, p. 55)

Ícone é a denominação dada ao signo quando ele tem alguma semelhança com o objeto que ele representa, como é o caso de uma escultura ou fotografia. A configuração do Índice revela-se no momento em que o signo se refere ao objeto que é diretamente afetado por outro objeto, como, por exemplo, em conhecimento convencional, quando verificamos a presença da fumaça como uma consequência da ação do fogo. Por fim, o Símbolo representa a associação o objeto a uma ideia convencional, mas de uma forma marcada pela arbitrariedade. Vejamos como exemplo a colocação de Coelho Netto sobre o Símbolo, presente em *Semiótica, Informação e Comunicação* (1980):

> Peirce observa que o símbolo é de natureza geral, tanto quanto objeto denotado; mas, como aquilo que é geral deve existir também nos casos determinados, pode-se dizer que esses casos indiretamente afetam o símbolo, razão pela qual há no símbolo uma certa espécie de índice. Mesmo assim, a razão da existência do símbolo não deve ser procurada nessa afetação, mas em seu caráter convencional, arbitrário. (COELHO NETTO, 1980, p. 58)

Em uma retomada da ideia de que a semiótica peirciana se baseia nos fenômenos mentais, ou seja, na forma como se manifesta a formação de significados na mente humana, Coelho Netto (1980) diz que:

> recordando que a palavra grega psyche é um termo que representa o princípio da vida nos seres viventes em geral, Peirce apresentou sua "psíquica", ou semiótica especial, como uma ciência preocupada com os fenômenos mentais, ou com as leis, manifestações e produtos da mente. Ressaltando que, em Peirce, termos como "mente" ou "pensamento" devem ser encarados numa perspectiva mais ampla ("mente" pode ser entendido como "semiose", ou processo de formação de significações; "pensamento" pode ser substituído por termos como "signo" ou "símbolo" ou "interpretante"), seu método consistia em desenvolver uma concepção da mente derivada de uma análise do que está implícito na tendência humana para a procura da verdade. (COELHO NETTO, 1980, p. 53)

Então, como pretensão de elaborar uma fenomenologia, como vimos anteriormente, a ideia de classificar os fenômenos da mente, Peirce adentrava em uma teoria que mais tarde, após muitos avanços de pesquisa, poderia servir como base fundamental para qualquer ciência. Utilizando, novamente, a tese de Garcia (2019), a ideia de fenômeno poderia ir do real ao imaginário, desde que sejam observados os fenômenos mentais.

Então, como a definição de signos peircianos se relaciona com essas configurações? O pragmatismo de Charles Peirce fez com que o ícone remetesse à primeiridade, na qual ele mantém uma analogia com o objeto, o índice com a secundidade, por ter uma relação direta com seu objeto e também por servir de ponte entre ícone e símbolo, e por fim, o símbolo como a terceiridade e a sua função de relação convencional com o objeto, delineada a partir de uma organização de aproximação ou subordinação.

O que nos interessa nesse estudo é a forma como se relacionam os signos dentro dos livros ilustrados. Assim, explicados os conceitos fundamentais da semiótica de

Peirce, podemos adentrar nas caracterizações da complexidade sígnica existente nos níveis verbais e não-verbais.

2. Princípios motivacionais no estudo da relação sígnica de livros ilustrados

Os livros ilustrados são formados por signos convencionais e icônicos, onde a função das imagens/gravuras/desenhos nas obras são ícones que servem para descrever ou representar algo no mundo, e a função das palavras delineia convenções sociais de determinada cultura (como é o caso do idioma e a sua tradução, assim como a utilização de expressões idiomáticas). Com base nas definições de signos convencionais, podemos perceber que eles são bem lineares já que são expressões comuns ou normatizadas entre indivíduos da mesma cultura, como é ocaso do linguagem presente na obra e toda a sua carga semântica e sintática que tem como propósito dialogar com determinado público leitor; enquanto isso, os signos icônicos são mais complexos, pois dependem totalmente da forma como interpretamos eles.

Um dos aportes teóricos utilizados nesta pesquisa é o estudo de Júlia Parreira Zuza, encontrado em *O papel da ilustração no livro-ilustrado: uma discussão sobre autonomia da imagem* (2013), que discute a convergência entre semiótica e ilustração. Para a autora, a ilustração promove a transposição do significado do texto de maneira que gera no leitor diversas reações que somente o texto verbal não seria capaz de causar. Ela ainda aponta que, partindo das ideias de Roland Barthes sobre imagem e simbologia, a imagem seria um elemento que diversifica a narrativa. Observa-se em:

> com a interessante pergunta se são as palavras que conferem sentido às imagens ou o contrário, ele afirma que no caso da publicidade as imagens ganham um reforço através das palavras quando se encontram na relação de fixação. Já na função relais (algo próximo ao retransmitir), o código verbal e visual se complementam e as palavras são, segundo o autor, partes de um sintagma mais geral. No que diz respeito à ilustração de livros infantojuvenis, a função relais ofereceria à imagem uma codificação maior, dando o leitor mais signos para a interpretação; ao invés de espelhar o que já foi escrito, a imagem atuaria como um elemento paratextual e enriqueceria a narrativa, ao mesmo tempo em que seria enriquecida por ela. (ANDRADE, 2013, p.3)

Em função do presente artigo, a imagem como elemento paratextual e as possibilidades que surgem para se trabalhar com a perspectiva do leitor criança diante de um texto ilustrado surgiram com base nesse estudo de Andrade. Pensemos por um momento no ato de uma criança reler, por incontáveis vezes, o seu livro favorito e continuar se encontrando por ele – é nesse ato que ocorre uma ação de vai e vem da interpretação verbal e não-verbal em que a criança desenvolve a cada releitura um novo entendimento da narrativa.

Enquanto a criança consegue expandir essas significações e se aprofundar em uma narrativa através de elementos visuais com facilidade, essa tarefa pode se apresentar mais complicada para os adultos. Raramente vemos pessoas adultas se encantando com as ilustrações de uma obra após três releituras, isso se deve a forma como a nossa sociedade aceita os elementos verbais como mais importantes que os não-verbais. Assim:

> o processo de "leitura" de um livro de imagens pode ser representado por um círculo hermenêutico também. O que quer que comecemos, o verbal ou o visual, cria expectativas para o outro, o que, por sua vez, proporciona novas experiências e novas expectativas. [...] Presumivelmente, as crianças sabem disso por intuição quando exigem que o mesmo livro seja lido em voz alta para elas repetidamente. Na verdade, elas não lêem o mesmo livro; elas vão cada vez mais profundamente em seu significado. Muitas vezes os adultos perderam a capacidade de ler livros de imagens dessa forma porque ignoram o todo e consideram as ilustrações como meramente decorativas. Isso provavelmente tem a ver com a posição dominante da comunicação verbal, especialmente escrita, em nossa sociedade, embora isso esteja em declínio em gerações criadas na televisão e agora nos computadores. (tradução nossa, NIKOLAJEVA & SCOTT, 2001, p.2)

Ainda acrescenta-se a isso a desvalorização da ilustração dentro do meio de produção literário infantil e juvenil, que segundo Andrade (2013, p. 3), deve-se a dois aspectos "a banalização da imagem nos dias atuais e a supremacia do código escrito sob o imagético", uma argumentação que entra em concordância com Nikolajeva e Scott (2001). A proposta deste trabalho ser o estudo das relações sígnicas presentes em um livro ilustrado infantil baseia-se na hipótese de que as ilustrações oferecem para a criança leitora, neste caso um leitor ideal, algo além da narrativa, ou seja, significações que vão além do código verbal. Essa hipótese se embasa na ideia social, e desvirtuada, de que os livros compostos somente por imagens, ou que contenham muita ilustração, são voltados somente para pessoas não alfabetizadas e que são meros elementos de composição gráfica sem nenhuma pretensão além da decoração do texto.

A partir da reunião dos aspectos formais da semiótica peirciana, dos elementos característicos dos livros ilustrados e dos estudos já realizados acerca da leitura imagética como motivador cognitivo do leitor, é que buscamos complementar mais uma face da literatura infantil e juvenil ao delinear como a criança produz significados durante a leitura. Além disso, seguimos o pensamento de que a ilustração tem o mesmo peso que o texto verbal, no qual a carga de conhecimento prévio se torna um dos maiores fatores na interpretação do visual, assim, tendo a ilustração como um elemento conjurador de infinitas possibilidades.

A propósito de esclarecimento das terminologias e ideias exploradas nas páginas anteriores, agora partimos para a análise do livro ilustrado O Carteiro Chegou (2007), de Allan e Janet Ahlberg. Esta obra da literatura infantil, originalmente chamada de The Jolly Postman, é um livro ilustrado interativo que narra, através de imagens cartunistas, publicitárias e aquarelas, a aventura de um carteiro pela terra dos contos de fadas.

3. A relação sígnica no livro O carteiro chegou, de Allan e Janet Ahlberg

O carteiro chegou foi lançado originalmente em 1986 pela editora britânica LB Kids, e publicado nos Estados Unidos da América pela Little Brown Books. Desde seu lançamento, o livro alcançou a marca de venda de seis milhões de cópias – seu sucesso fez com que a obra se tornasse o primeiro de uma série de três livros: *The Jolly Postman* (1986), *The Jolly Christmas Postman* (1991) e *The Jolly Postman* (1995). O primeiro livro da trilogia, que serve como corpus de análise deste trabalho, ganhou diversos prêmios, dentre eles o Red House Children's Book Award e o Kurt Maschler Award,

que são premiações britânicas voltadas para a homenagem de livros e autores da literatura infantil e juvenil.

A narrativa de *O carteiro chegou* (1986) segue a jornada de trabalho de um carteiro sem nome que entrega cartas de bicicleta para personagens de contos de fadas tradicionais ingleses. O livro inova na interatividade com o leitor por ter entre cada uma das entregas de cartas ao seu destinatário um papel de carta em tamanho real, e dentro do envelope já uma carta igual àquela mencionada na narrativa, onde o leitor pode apreciar ainda mais a história através da sua materialidade. A obra chegou ao Brasil em 2007 sob o selo de publicação Companhia das Letrinhas, que faz parte do grupo editorial Companhia das Letras. A tradução foi realizada por Eduardo Brandão e o design interno e externo continuou igual ao original.

Em entrevista ao jornal The Guardian[12], Allan Ahlberg comenta que a inspiração por trás do livro veio de sua juventude como carteiro e das lembranças de sua filha brincando com as cartas com muito interesse. A produção do livro demorou anos para ser finalizada, pois Allan e Janet queriam muito acrescentar envelopes e miniaturas de cartas para que as crianças pudessem ter mais contato com a narrativa. Para fins de recorte de pesquisa, a materialidade desse livro não será abordada com profundidade.

Enquanto a narrativa verbal é escrita por Allan, Janet se ocupa do visual. Suas ilustrações dialogam com o texto de Allan e acrescentam mais profundidade para o livro ao trazer personagens de contos de fada à vida. Os toques artísticos também estão presentes na tipografia das cartas e dos panfletos publicitários, uma característica que dá mais personalidade ao personagem e também acaba criando um jogo de associação com a memória afetiva do leitor com os contos de fadas.

Para a autora francesa Martine Joly, em *Introdução à análise da imagem* (1996), a teoria semiótica se entrelaça com os estudos da imagem pela perspectiva da significação e não da emoção ou do prazer estético. Assim, os fenômenos estudados por Charles Peirce buscam considerar o modo de produção do sentido, mais exatamente como a imagem gera significados e interpretações. A autora ainda afirma que:

> o exemplo da imagem é ainda mais demonstrativo e pode ajudar a melhor compreender a natureza do signo: uma fotografia (significante) representando um alegre grupo de pessoas (referentes) pode significar, de acordo com o contexto, *foto de família* ou, na publicidade, *alegria* ou *convivência* (significados). (JOLY, 1996, p. 37-38, grifo do autor)

É importante destacar que a imagem a qual Joly (1996) se refere baseia-se em dois conceitos: imagem fabricada e imagem manifesta. Para ela essas duas categorias se encontram na forma como lidam com as analogias, sendo as imagens fabricadas uma imitação perfeita do modelo de forma a dar uma ilusão de realidade, já as manifestas somente se assemelham com a realidade.

Então, retomando os postulados anteriores sobre ícone, podemos perceber a manutenção de uma relação de analogia entre o representante e o referente no quesito de interpretação. Levando essas observações para o caso dos livros ilustrados, nós podemos ter um vislumbre de como as ilustrações favorecem na maturidade cognitiva dos leitores por meio da associação realizada em atividades imaginativas e lúdicas. Joly

[12] RIX, Juliet. Interview: Allan Ahlberg. The Guardian, 24 de Junho de 2006. Disponível em: https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2006/jun/24/familyandrelationships.family7. Acesso em: 24 de Junho de 2022.

(1996, p. 61) diz que "uma das precauções necessárias a tomar para melhor compreender uma mensagem visual é procurar para quem ela foi produzida", assim, no caso do livro *O carteiro chegou* (2007) as imagens são direcionadas para crianças de uma certa faixa etária que já tiveram contato anterior com os contos de fadas, para assim, a partir de imagens mentais, poderem compreender as ilustrações.

As relações sígnicas presentes na obra motivam os leitores a decodificar sua linguagem de uma maneira que eles acabam por se tornar protagonistas da estória, essa ideia também é reforçada com a presença de material lúdico, como as cartas, ao dar uma ideia de realidade por meio da materialidade. Outro ponto de vista acerca da relação imagética nos livros infantis é a de Fernando J. Fraga de Azevedo, no artigo *o elefante cor de rosa, de Luísa Dacosta: a interação semiótica texto-imagem na escrita literária para crianças* (2005):

> com efeito, na escrita literária para a infância o texto icónico surge frequentemente associado ao texto verbal e, em certos casos, mantém com ele uma peculiar relação de interaccionismo sígnico, originando um novo e complexo objecto só passível de leitura em toda a riqueza semiótica se tivermos em conta esse carácter híbrido das múltiplas linguagens que o compõem. (AZEVEDO, 2005, p.2)

E, também:

> ora, encontrando-se a criança que interage com os textos da literatura infantil num processo de aprendizagem e de fertilização da sua competência enciclopédica, é nossa opinião que ela deve ter a oportunidade de contactar com textos literários de qualidade, isto é, textos que, permitindo-lhe experimentar o rico caudal das possibilidades do imaginário, lhe possibilitem, igualmente, fruir uma palavra intensificada na sua riqueza pluri-isotópica. (AZEVEDO, 2005, p.7)

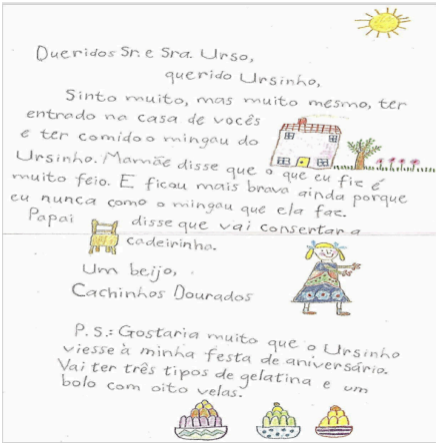
Esses dois trechos, respectivamente, demonstram como o livro ilustrado infantil é composto por duas imagens, sendo a linguagem imagética propiciadora de significações da mesma forma que a linguagem verbal, e de como a criança leitora assume em suas mãos a tarefa de, através de associações proporcionadas por seus conhecimentos prévios, gerar novos significados pela linguagem imagética.

A respeito da linguagem imagética, Maria Nikolajeva e Carole Scott (2001) apontam que existem alguns contrapontos entre as ilustrações e o texto verbal, sendo estes: contrapontos no endereçamento ou o propósito que o livro serve, como, por exemplo, se os diferentes aspectos textuais e imagéticos serão entendidos por seus leitores ou se o livro ilustrado será utilizado com propósitos educacionais; contrapontos no estilo, que se refere às diferentes formas que o ilustrador pode transpor em uma imagem, ou seja, o texto verbal pode estar carregado de teor irônico enquanto a ilustração pode ser séria – essa categoria depende muito do estilo do artista; e contrapontos na caracterização, este último importante para a análise de *O carteiro chegou* (2007) pois se refere à forma como as palavras e imagens podem representar personagens em maneiras contraditórias, ou até mesmo as imagens podem incluir personagens que não são mencionados por palavras.

Janet Ahlberg utilizou a liberdade criativa sugerida nos contrapontos de caracterização ao incluir um gato como animal de estimação e empregado da Bruxa

Malvada, além de outros elementos peculiares na cozinha dela, como um morcego pendurado no varal etc. Esses elementos não são mencionados por Allan Ahlberg no texto verbal. Além desses aspectos, outro que é muito recorrente são as tipografias utilizadas por Janet, que acrescentam personalidade aos personagens e também remetem a coisas do nosso cotidiano, como é o caso dos panfletos publicitários. Primeiramente, a caligrafia presente em cartas pessoais, como a de Cachinhos Dourados, presente na Figura 1, para a família Urso, mostra através dos traços tortos e incertos e da escolha por lápis de cor a sua caracterização: uma criança.

Figura 1 – Carta de Cachinhos Dourados



Fonte: AHLBERG, Allan; AHLBERG, Janet. 2007.

A carta entregue à Bruxa Malvada, na Figura 2, contém um panfleto do Empório da Bruxaria, onde há, em linguagem publicitária, a oferta de produtos como (AHLBERG, 2007, p. 23) “mistura para torta menino fofo” (do conto de João e Maria), “jogo de caldeirões” (que faz alusão a características tradicionais das bruxas literárias), entre outros. O panfleto vem com imagens de comerciais e slogans criativos e engraçados que permitem a criança associar com os contos de fadas em que as bruxas fizeram uma aparição.

Figura 2 – A Bruxa Malvada



Fonte: AHLBERG, Allan; AHLBERG, Janet., 2007.

Quando o carteiro entrega um envelope para o gigante de João do Pé de Feijão, mais precisamente o Sr. G. G. Gigante, morador da Casa Alta, dentro o leitor encontra um panfleto de turismo para gigantes, com hotéis cinco estrelas no formato de botas e praias maravilhosas com sereias. O que acompanha o panfleto publicitário é um cartão postal de Joãozinho, que tem uma tipografia bem diferente da Cachinhos Dourados. É por meio das associações de elementos do cotidiano, ou então trabalhados anteriormente na escola, como o caso das cartas e seu gênero textual, que a criança desenvolve o seu sistema cognitivo.

Considerações finais

Os personagens de contos de fadas ilustrados por Janet não são nada parecidos com as versões popularizadas pela Disney Channel, mas é por meio de suas características mais marcantes que a criança associa esse ícone com a imagem mental que ela criou com a leitura prévia dos contos. Além da tipografia, da posição das imagens e da sua relação com o texto verbal, existem outras abordagens que podem ser estudadas utilizando o livro ilustrado. Um exemplo é o das cores e a sua influência na interpretação imagética. Isso demonstra a versatilidade que os livros ilustrados têm como objeto de estudo.

Assim sendo, concluímos que livros ilustrados como *O Carteiro Chegou* tem um grande poder de influenciar na maturidade mental do leitor por meio das relações intersígnicas da linguagem icônica das ilustrações. O diálogo construído por esses dois eixos semióticos oferece para a criança leitora algo além da narrativa, pois potencializa o efeito da significação de forma que transpõe o código verbal e permite, através de releituras, uma constante geração de interpretações. A fundamentação da semiótica peirciana foi uma grande aliada para entendermos como as imagens são recebidas pelas crianças, e como elas são compreendidas como uma linguagem própria.

Referências

AHLBERG, Allan; AHLBERG, Janet. **O carteiro chegou**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

ANDRADE, Júlia Parreira Zuza. **O papel da ilustração no livro-ilustrado:** uma discussão sobre autonomia da imagem. Anais do SILEL, v. 3, n. 1, p. 1-8, 2013.

AZEVEDO, Fernando José Fraga de. **O elefante cor de rosa, de Luísa Dacosta:** a interacção semiótica texto-imagem na escrita literária para crianças. 2005.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Editora Bibliomundi Serviços Digitais LTDA, 2022.

COELHO NETTO, J. Teixeira. **Semiótica, Informação e Comunicação**. Editora Perspectiva, S.A. São Paulo. 2. a impressão. 1980.

GARCIA, André Luiz Ming. **O livro ilustrado de conto de fadas:** forma (s) e natureza. Tese de Doutorado, Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2019.

GILI, Silvana Ribeiro et al. **Livros ilustrados:** textos e imagens. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Papirus editora, 1996.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **How picturebooks work**. Routledge, 2013.
PIGNATARI, Décio. **Semiótica & literatura**. Ateliê Editorial, 2004.

VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. Cosac Naify, 2011.

A CONSTRUÇÃO DE (POSSÍVEIS) SENTIDOS E PREENCHIMENTOS DOS VAZIOS: RESSIGNIFICANDO IMAGENS DE O QUINZE – HQ

Kilma Cristeane Ferreira Guedes
PPGL/UFPB
kilmacristeane@uol.com.br

Vânia Maria Castelo Barbosa
PPGL/UFPB
vaniasmcb@gmail.com

Renata Junqueira de Souza
UFPB – UNESP
renata.junqueira@unesp.br

Introdução

A linguagem imagética utilizada na literatura infantojuvenil visa, atualmente, alcançar diferentes objetivos, sejam eles, estéticos, estruturais ou composicionais. Não mais utilizada apenas para ilustrar, agora, ela inspira histórias, faz parte das histórias e, não raras vezes, compõem e/ou contam as histórias. Isso reflete o aumento de produção e circulação de livros ilustrados, livros de imagem e histórias em quadrinhos (HQ), especialmente, as adaptações de obras, consideradas como clássicos da literatura nacional ou estrangeira.

Dessa forma, os livros de e com imagem, destinados à criança e ao adolescente, para além de adornar, podem encantar, aguçar o imaginário e estimular a fruição necessária para que a literatura, de fato, alcance um de seus objetivos, a humanização dos sujeitos, conforme aponta Candido (2011).

Nesse viés, este escrito objetiva analisar a linguagem imagética e suas (possíveis) contribuições para o processo de construção de sentidos e preenchimentos dos vazios à luz da teoria iseriana, facilitando a compreensão e a interpretação de textos literários, inclusive os de literatura infantojuvenil. Parte-se, portanto, do pressuposto de que a leitura literária que envolve palavras-imagens possui especificidades tanto em relação à sua compreensão e interpretação quanto ao seu ensino.

Sendo assim, o *corpus* desse estudo é a obra *O quinze* (SHIKO, 2012), uma adaptação em história em quadrinhos (HQ), cujo original é de autoria de Rachel de Queiroz (1910-2003), que se trata de um romance regionalista, considerado um clássico da literatura brasileira, publicado em 1930. Já a adaptação (roteiro e arte) foi realizada pelo paraibano Francisco José de Souto Leite, conhecido artisticamente por Shiko.

A obra integra a coleção, *Clássicos Brasileiros em HQ*, lançado pela Editora Ática que conta com a publicação de 14 (quatorze) clássicos entre os anos de 2008 e 2020, sendo que *O quinze* foi a 9ª (nona) publicação. Inclusive, o título foi selecionado e integrou o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em 2013.

As discussões e análises encontram apoio teórico-metodológico em Iser (1979, 2013), Koch e Elias (2017), Zilberman (2012), Cosson (2021), entre outros, que concebem o processo da leitura em uma perspectiva dialógica e interacional do leitor com o texto. Assim como, as especificidades da linguagem imagética e o uso de HQ em

sala de aula, cujas reflexões se apoiam em Vergueiro (2014a, 2014b) e contemplam a primeira parte desse escrito.

Ademais, na segunda parte, aponta-se a complexidade entre narrar (linguagem verbal) e mostrar (linguagem não verbal), a partir da teoria da adaptação, em Hutcheon (2013) e o uso de estratégias de leituras em Girotto e Souza (2010), que podem auxiliar o sujeito-leitor na construção de sentidos, na leitura estética, além de facilitar a compreensão e interpretação textual.

1. A linguagem imagética e a construção dos sentidos: preenchendo os vazios do texto

Ao conceber o ato de ler como um processo interacional e dialógico do leitor com o texto para além da decodificação, pressupõe-se que esse sujeito-leitor participa ativamente na elaboração de sentidos e na construção de significados necessários para a compreensão e para lograr uma interpretação mais adequada do texto.

A vista disso, Koch e Elias (2017, p. 10, grifos das autoras) apontam que nessa concepção "os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores". As autoras afirmam ainda que, devido a essa interação, o texto apresenta uma gama de implícitos, que se pode remeter ao conceito de vazios à luz da teoria iseriana.

Ressalta-se que a Teoria do Efeito Estético de Iser (1979) apresenta uma série de aspectos acerca do ato de ler a partir das características próprias da obra literária, apontados por Zilberman (2012, p. 42, grifos nossos) e considerados neste estudo como pontos de partida para (re)pensar o ensino de leitura literária, entre eles: a **natureza** da obra literária determina as características da leitura e de seus efeitos; a obra literária é considerada como **objeto intencional** e, portanto, carente de determinação plena; a **intenção** da obra não é formulada explicitamente no texto, cabe ao leitor descobri-la; e que essa busca exige uma **interação** do leitor com o texto, pois:

> o mundo representado pelo texto literário corresponde a uma imagem esquemática, contendo inúmeros pontos de indeterminação. Personagens, objetos e espaços aparecem de forma inacabada e exigem, para serem compreendidos e introjetados, que o leitor os complete. A atividade de preencher os vazios caracteriza a participação do leitor [...] (ZILBERMAN, 2012, p. 42).

Decerto, um leitor experiente perceberá os vazios presentes na tessitura textual e tentará preenchê-los acionando os seus conhecimentos prévios para compreender o texto, interpretá-lo e construir sentidos adequadamente. Contudo, para que isso se efetive, Koch e Elias (2017, p. 22) apontam que "a pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido [...]". Assim, o leitor se move no texto, criando hipóteses que serão afirmadas ou refutadas ao longo do processo de leitura a partir das pistas deixadas pelo autor.

Esse movimento do leitor de idas e vindas, de (re)construir e (re)formular sentidos para o texto literário, configura o jogo do texto (ISER, 2013), no qual, intencionalmente, o autor seleciona e combina elementos do mundo real, insere-os no

texto literário, mas em estado de suspensão, em um *como se*, característico do mundo ficcional e que se alimenta genuinamente do imaginário do leitor ante a transgressão.

Mas será que tal processo ocorre da mesma forma na leitura de textos literários que se utilizam parcialmente ou totalmente da linguagem imagética? Ora, mediante a amplitude dessa discussão, faz-se necessário suscitar reflexões a partir do que se propõe neste trabalho, ou seja, a análise da linguagem imagética presente em HQ, e especial, na obra *O quinze* (SHIKO, 2012).

Sendo assim, os estudos iserianos direcionam possíveis respostas ao relacionar a teoria cognitiva de Jean Piaget (1896-1980) e o processo de aprendizagem a partir dos esquemas contínuos de assimilação e acomodação. Destaca-se, pois, dois aspectos que se pode considerar importantes para essa discussão: o conhecimento prévio e o conceito piagetiano de imagem, entendida como imitação pelo processo de acomodação. Iser (2013, p. 351), contudo, ressalta que:

> não há texto que não evidencie um repertório discernível de esquemas herdados – um estado de coisas que, [...] vale igualmente para as artes não verbais. Ora, geralmente os esquemas do texto literário não imitam um mundo previamente dado de objetos, mas sim, atitudes afetivas, lembranças, conhecimentos, disposições de ideação e percepção, alcançando, no entrelaçamento destes, uma adequação daquilo que deve ser simbolizado através desse esquema. É claro que as disposições afetiva e cognitiva, evocadas nesses processos, relacionam-se, por sua vez, a dados do mundo exterior introduzidos no esquema; este ganha, assim, seu componente de acomodação. Mas, na literatura, essa imitação serve sempre à função "assimilativa", que visa simbolizar o ausente, o subtraído e o incaptável – em outras palavras, estados de coisas incapazes de objetificação –, de maneira que se tornem acessíveis.

Percebe-se que a imagem, nessa concepção, volta-se para simbolizar atitudes, gestos e não apenas objetos. Assim, ela assume tanto uma função simbólica de relacionar e assimilar a imagem àquilo que está sendo representado no texto, quanto para sensibilizar os sujeitos, ativando seus conhecimentos prévios, evocando a sua memória, despertando sensações e emoções para "ler" o que não pode ser dizível, e sim, o que pode ser captado, percebido apenas pelos sentidos e sentimentos.

A função simbólica da imagem como representação pode ser complementada com o que propõe Roger Chartier (1988, p. 21), que é estabelecida a partir da relação entre o signo e seu referente, e que se associa à relação de representação como "relacionamento de uma imagem presente e de um objeto ausente, valendo aquela por esse". No sentido mais amplo, portanto, a linguagem imagética, na literatura, pode representar não apenas objetos, mas sim, um cenário, um ambiente ou até mesmo, caracterizações, comportamentos, expressões, gestos, ações, sensações e sentimentos de personagens, como se pode analisar no trecho abaixo.

Figura 1 – Trecho de *O quinze* em HQ



Fonte: Shiko (2012, p.12). Imagem capturada pela autora, arquivo pessoal.

Observa-se que por meio da linguagem verbal e não verbal – autora e adaptador – retratam um cenário simbólico, o espaço geográfico do sertão, retratando a sua secura, aridez e morbidez, a resistência da caatinga (vegetação), além de enfatizar as sensações de calor, ressecamento e aspereza sentidas pela personagem Vicente.

Faz-se necessário destacar a escolha das cores que compõem o cenário tórrido e que despertam o imaginário do leitor, pois ativam a sensação de calor, por meio dos tons alaranjados, avermelhados e amarronzados em contraste com a cor branca, tanto da nuvem de poeira resultante do galope do cavalo quanto das paredes da casa da personagem Conceição.

A partir dessas reflexões e retomando o questionamento anterior, aponta-se que os textos literários com linguagem imagética também apresentam vazios e que dependem da participação ativa do leitor para preenchê-los. Esse, portanto, precisará construir sentidos a partir de seus conhecimentos prévios e da mobilização de habilidades cognitivas e afetivas, que permitam a compreensão e a interpretação mais adequada a narrativa.

Nesse sentido, uma criança ou adolescente que não conhece o sertão nordestino, por exemplo, ou que não experimentou a sensação de calor excessivo e aridez, possivelmente, encontrará mais dificuldade ao ler e compreender a imagem ora analisada. Assim, faz-se necessária uma intervenção e/ou mediação com o uso de estratégias que agucem a percepção sensorial (sensações de quente – frio – agradável) ou apresentar imagens e/ou vídeos de curta duração, que retratem os aspectos da realidade do sertão nordestino ora transportados para o mundo ficcional de *O quinze*.

Desse modo, percebe-se que a incompletude da linguagem imagética direciona o leitor para entrar no jogo do texto, por meio da imaginação, pois:

> **o caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar** – sendo uma narrativa com linguagem fixa, a constituição de uma história em quadrinhos implica na seleção de momentos-chave da história para utilização expressa na narrativa gráfica, deixando-se outros momentos a cargo da imaginação do leitor (VERGUEIRO, 2014a, p. 23-24, grifos do autor).

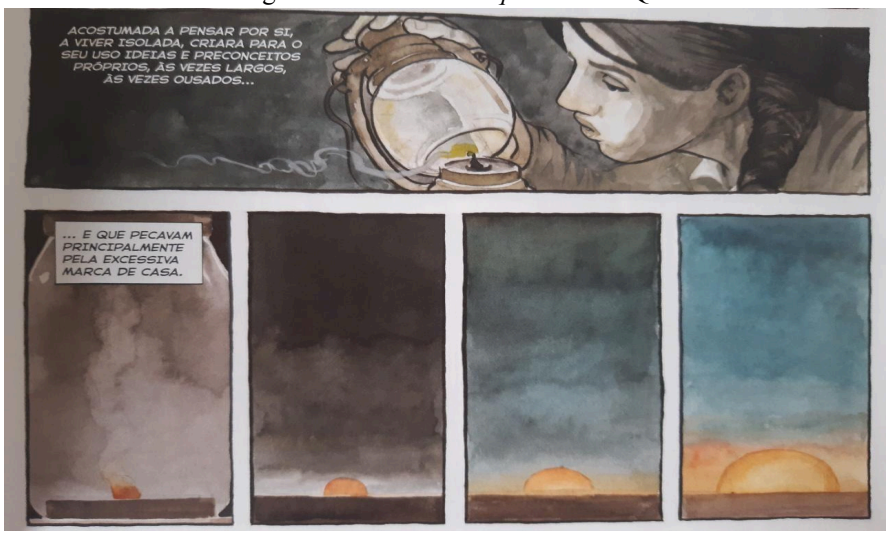
À vista disso, o ensino de literatura e da leitura literária, por meio de HQ, propõe que o sujeito-leitor invista na compreensão dos elementos que a constituem, ou seja, tanto da linguagem verbal (texto escrito) quanto da não verbal (imagens). Sendo que

essa leitura compreensiva da palavra-imagem deverá ser realizada de forma associada e complementar, aberta a pluralidade de sentidos e significações, que deverá ser (re)organizada conforme o processo da leitura.

Com relação ao texto escrito, deve-se observar a escolha da(s) fonte(s) das letras utilizadas na capa, contracapa e ao longo da narrativa, especialmente, o tamanho, o estilo, a cor, o preenchimento, entre outros aspectos. Assim como, a regularidade ou a ruptura dessas fontes, pois seu uso pode estar associado a diferentes aspectos como a quebra de expectativa, a passagem de cenas, o cenário, espaço, o tempo etc.

Outrossim, Vergueiro (2014b) esclarece que, com relação à leitura da linguagem icônica, é necessário explorar seus diferentes aspectos como: o formato e tamanho dos quadrinhos; enquadramento, planos e ângulos de visão; montagem e disposição das tirinhas (sobrepostas e/ou recortadas) e das páginas; gesticulação, expressões e ações de personagens; metáforas visuais; e utilização de figuras cinéticas (sensação de movimento). Esse último aspecto pode ser observado tanto na figura 1, ao relacionar o galope do cavalo da personagem Vicente e a poeira que é produzida pelo animal sugerindo movimento, quanto na figura 2, a seguir:

Figura 2 – Trecho de *O quinze* em HQ



Fonte: Shiko (2012, p.09). Imagem capturada pela autora, arquivo pessoal.

O trecho retratado é apresentado ao leitor-receptor logo após o narrador apresentar Conceição, personagem protagonista, que não consegue dormir, pois se sente angustiada e tomada por pensamentos confusos e conflituosos.

A cena que ocupa a metade da página faz uso de figuras cinéticas, sugerindo a ideia de movimento, sendo composta por um quadrinho maior (no sentido horizontal) e abaixo dele, há uma sequência de quatro quadrinhos (como tirinhas). No maior, Conceição apaga a chama do candeeiro/lampião com um sopro, produzindo uma fumaça com contorno fino, curvilíneo e sinuoso. Quando o candeeiro é fechado pela personagem, há uma transição de cena pela imagem, pois o pavio da chama do lampião surge no quadrinho seguinte como o nascer do sol, um amanhecer gradual que ilumina um novo dia.

Como se observa, o uso de HQ em sala de aula além de estimular o imaginário do leitor-receptor, cumpre um papel relevante na construção de sentidos e do desenvolvimento cognitivo, pois, segundo Vergueiro (2014a), os quadrinhos se

utilizados de forma planejada e adequada à faixa etária dos estudantes, e aos objetivos de ensino, podem resultar em bom desempenho de aprendizagens em diversas disciplinas. Sendo assim, acerca do ensino escolar, inclusive da literatura, por meio da HQ, pode-se relacionar a assertiva abaixo do autor ao sugerir que:

> **palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente** – a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir. Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos com uma dinâmica própria e complementar, representa muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem a outra – como acontece, por exemplo, nos livros ilustrados –, mas a criação de um novo nível de comunicação, que amplia a possibilidade de compreensão do conteúdo programático por parte dos alunos. (VERGUEIRO, 2014a, p. 22, grifos do autor).

Desse modo, reafirma-se que, para explorar a literatura por meio de HQ, faz-se necessário investir na decifração e compreensão não só do código linguístico, mas também dos elementos constitutivos da linguagem imagética. Para tanto, compreender os recursos gráficos e icônicos utilizados na adaptação de HQ, considerando a complexidade entre narrar e mostrar, assim como, a importância do uso das estratégias de leituras para fomentar seu ensino, parece ser um modo pertinente, eficaz e adequado de investimento em sala de aula.

2. O narrar e o mostrar: o uso de estratégias de leituras para construção de sentidos

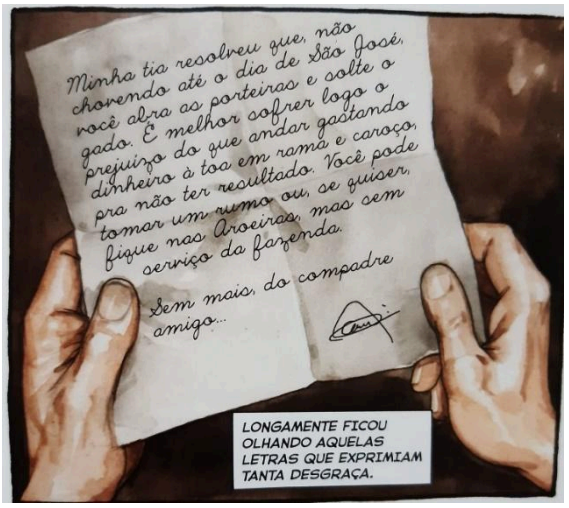
Para Hutcheon (2013, p. 29), a adaptação envolve tanto um processo de (re)criação e re(interpretação) quanto um processo de recepção, que pode ser considerado também como uma forma de intertextualidade. Sendo assim, há uma complexidade entre o narrar e o mostrar que influencia os modos pelos quais a adaptação será apresentada (pelo adaptador) e recebida (pelo leitor).

De fato, não se sabe e não convém delimitar as intenções do adaptador, que, nesse caso, também é o ilustrador, porém, em *O quinze*, após o término da narrativa, apresenta-se um guia chamado de *Bônus* (da página 81 a 87). Nele, o leitor encontrará uma breve biografia da autora e do adaptador, a caracterização do contexto histórico da época retratada e algumas informações sobre o processo de adaptação, cujo tópico é apresentado como *Segredos da adaptação*, que na contracapa é chamado de *making of*.

Esse tópico aponta a complexidade entre narrar e mostrar a partir da fala do próprio Shiko que se demonstra cauteloso por reconhecer e admirar a simplicidade e a moderação talentosa de Raquel de Queiroz na narrativa. Em suas palavras, "[...] Tentei fazer uma construção objetiva, sem grandes floreios, sem perspectivas fantásticas, enquadramentos malabaristas, ou cenas de páginas inteiras" (SHIKO, 2012, p. 85).

Por outro lado, salienta-se que a leitura literária de uma HQ adaptada, apresenta possibilidades de interação entre o sujeito e a obra a partir do trabalho criativo, sensível e artístico do ilustrador/adaptador, como ocorre no quadrinho abaixo.

Figura 3 – Trecho de *O quinze* em HQ



Fonte: Shiko (2012, p. 17). Imagem capturada pela autora, arquivo pessoal.

Percebe-se que Shiko optou pelo uso da metanarrativa como uma estratégia para induzir o leitor a interagir com a obra. De modo que, o ângulo, o enquadramento, a maneira como a personagem de Chico Bento segura a carta, ou seja, a forma como a carta é apresentada sugere proximidade, intimidade com o sujeito-leitor. Assim, pode-se deduzir que o conteúdo da carta sensibilizará e envolverá muito mais o leitor, do que se ele fosse simplesmente mencionado pelo narrador.

Nesse aspecto, concorda-se com Hutcheon (2013, p. 15) ao mencionar que "[...] os diferentes gêneros e mídias dos quais e para os quais as histórias são transcodificadas no processo de adaptação não são apenas entidades formais; [...] eles também representam modos distintos de interagir com os públicos".

O fato é que as informações apresentadas como *Bônus* são relevantes e podem ser usadas pelo professor como estratégias, tanto para motivar e introduzir a leitura da obra como sugere o letramento literário a partir da Sequência Básica proposta por Cosson (2021), quanto para facilitar a leitura e estimular a construção de sentidos do texto, a partir da relação constituída pela tríade: o real – o fictício – o imaginário, ajudando o leitor a entrar no jogo do texto (ISER, 1979, 2013), sobretudo, no jogo da palavra-imagem.

Nesse viés, o ensino de leituras literárias e da literatura que considera essa perspectiva teórica pode incentivar o desenvolvimento de estratégias de leituras, que possibilitam ao sujeito-leitor, independentemente de sua faixa etária, o preenchimento dos vazios do texto literário, para facilitar a compreensão textual e a interpretação mais adequada, considerando as pistas deixadas no texto.

Dessa forma, Girotto e Souza (2010), apoiadas em pressupostos da metacognição, da corrente teórica norte-americana e em autores como Stephanie Harvey, Anne Goudivs e Michael Pressley, destacam um conjunto de estratégias de leitura (conexões, inferência, visualização, questionamentos, sumarização e síntese) que podem e devem ser ensinadas e acionadas pelo leitor para facilitar a construção de sentidos do texto literário. Tais estratégias derivam do conhecimento prévio, concebido por essa corrente teórica como a "estratégia mãe" ou "guarda-chuva".

As autoras propõem uma aplicação prática em sala de aula, as oficinas de leitura[13]. Neste estudo, devido às limitações estruturais e ao objetivo proposto, optou-se pela explanação de apenas duas estratégias de leitura: conexões e visualização.

O uso das conexões **c**onsiste em relacionar o que se lê (e vê) com: outros textos, música, filme, imagem etc., é a chamada conexão Texto-Texto (T-T); com situações ou experiências vivenciadas pelo leitor, conexão Texto-Leitor (T-L); ou com algo que fez ou faz parte da realidade do leitor e do mundo, conexão Texto-Mundo (T-M).

Dependendo do nível de escolaridade da turma e da faixa etária, pode-se utilizar diferentes tipos de textos, apresentação de situações e acontecimentos, considerando sempre o objetivo da leitura. Cabe lembrar que, para Cosson (2021), a leitura considerada como um processo linear é realizada em três etapas: antecipação (pré-leitura), decifração (durante a leitura) e interpretação (após a leitura). Assim sendo, as estratégias de leitura podem ser acionadas (e ensinadas) em quaisquer desses momentos para que o aluno-leitor estabeleça sentidos e significados ao texto literário, preencha os vazios, construa hipóteses, desenvolva habilidades e competências para se tornar cada vez mais um leitor ativo, eficiente e autônomo.

A título de exemplificação, pode-se propor para turmas do Ensino Médio (EM), o uso da conexão ao analisar a imagem a seguir. Trata-se da tela *Retirantes* pintada em 1944 por Candido Portinari (1903-1962), considerada um dos marcos do expressionismo brasileiro.

Figura 4 – *Retirantes*, tela pintada por Portinari em 1944



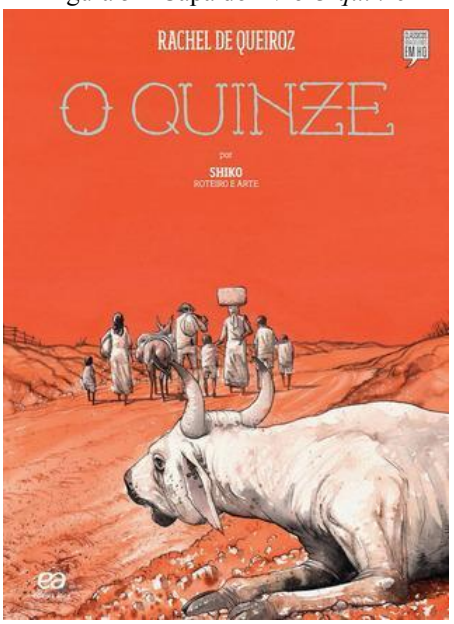
Fonte: MASP. Disponível em: https://masp.org.br/busca?search=portinari. Acesso em 12 dez. 2022.

A obra, assim como *O quinze*, aborda uma temática social, o êxodo rural, retrata também uma família de retirantes nordestinos, castigados pela seca, fome e miséria, em busca de melhores condições de vida. Reforça-se que, neste estudo, considera-se a

[13]A estrutura modular (esquema) de uma oficina e o detalhamento de suas etapas são apresentados por Girotto e Souza (2010) e segundo as autoras, elas foram adaptadas à realidade brasileira considerando 60 minutos de aula e devem ocorrer em uma situação autêntica de leitura, assim distribuídos: aula introdutória (modelação do professor) – 05 a 10 minutos; prática guiada e leitura independente e/ou leitura compartilhada – 35 a 50 minutos; Partilha em grupo e avaliação – 05 a 10 minutos.

imagem, a ilustração, o desenho, a fotografia etc., como textos, no caso, como textos não verbais. Assim sendo, a imagem acima que aparece geralmente em livros didáticos de Língua Portuguesa, Literatura, Artes e/ou História do EM, poderia ser utilizada para motivar a leitura, despertar a curiosidade do alunado e apresentar *O quinze*, especialmente, ao explorar seus elementos paratextuais como o título e a capa.

Figura 5 – Capa do livro *O quinze*



Fonte: Shiko (2012). Imagem capturada pela autora, arquivo pessoal.

O objetivo é estimular a partir de questionamentos como "Isto me faz lembrar de..." (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 68), o maior número de conexões possíveis, neste caso, entre a tela de Portinari e a imagem da capa do livro. Observa-se, portanto, a defesa da memória como um suporte responsável pelo armazenamento de conhecimentos prévios, que é acionado constantemente pelo sujeito-leitor, não só para reconhecer letras e palavras e sim, para relacionar o que se lê com o que já se leu, viu, assistiu, ouviu, sentiu e vivenciou, contribuindo para a significação de sentidos adequados ao texto.

Dessa forma, o professor estabelecerá uma conexão T-T, propondo uma análise comparativa entre os textos, para apontar aspectos de convergência e divergência entre eles como tema, cenário, ambiente, personagens, contexto histórico, entre outros. Segundo Girotto e Souza (2010, p. 69), os "leitores também fazem conexões com a natureza dos textos e as características literárias".

Assim, o professor estaria também preparando o leitor-aluno para ler os elementos composicionais da HQ como enquadramento, cores, planos e ângulos de visão, expressões e caracterização das personagens, entre outros.

A conexão T-M também pode ser trabalhada pelo professor/mediador, incentivando o aluno a estabelecer conexões com o contexto histórico e a temática da obra, por exemplo, acionando os conhecimentos prévios, inclusive, o multidisciplinar. Ou seja, acionar os conteúdos de História, Geografia, Ciências, Sociologia, entre outros.

Ora, tanto na leitura da tela quanto na capa da obra muito provavelmente os alunos perceberão as características do ambiente, o clima, a vegetação, a localização

geográfica, o aspecto socioeconômico das personagens (pobreza, miséria, fome). Essas informações podem, inclusive, compor um cartaz registrando todas as possíveis conexões, que devem ser socializadas, confrontadas e discutidas, pois para Girotto e Souza (2010, p. 73), "o cartaz ajudará os alunos a ter uma ideia geral das várias leituras feitas em sala de aula por seus colegas, ampliando, assim, as conexões".

Já a visualização objetiva inferir e elaborar significados ao criar imagens mentais, contribuindo para compreender, por exemplo, o ambiente, o cenário, as ações e expressões das personagens etc., é um tipo de inferência relacionada à percepção sensorial, sentimentos e emoções. Para Girotto e Souza (2010, p. 88), "[...] o leitor aprendiz pode utilizar as dicas reveladas nas ilustrações e as combinar com as imagens ausentes, criadas em sua mente para produzir significados".

As autoras sugerem ainda, como atividade prática para usar essa estratégia, o preenchimento de um *Quadro âncora para visualização*. Nele os alunos podem refletir e preencher com sim ou não se conseguem visualizar usando "meus sentidos (olfato, audição, paladar ou sentimentos), minha reação física (calor, frio, com sede, estômago doendo etc.), uma reação emocional (alegria, tristeza, ânimo, solidão etc.)" (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 86).

Nessa direção, a visualização pode ser acionada para estimular a sensibilidade dos alunos a partir da leitura literária como no trecho abaixo (vide Figura – 5). Cuja passagem retrata o momento em que a personagem Chico Bento e sua família, já na condição de retirantes, deparam-se na estrada com a vaca Rendeira, um dos tantos animais que foram soltos devido à severa estiagem e que viviam na fazenda Aroeira, onde Chico trabalhava como vaqueiro e residia com a sua família.

Figura 6 – Trecho do livro *O quinze*



Fonte: Shiko (2012, p.24). Imagem capturada pela autora, arquivo pessoal.

O trecho acima ocupa a metade da página e contém uma subdivisão de sete quadrinhos em sequência com ilustrações que enfatizam as expressões faciais de cada personagem e o texto escrito se encontra abaixo deles. Já o quadrinho maior (na horizontal) prioriza o ângulo da vaca Rendeira, enfatizando-a. E, por meio do narrador, as expressões das personagens podem sugerir: a profunda tristeza de Cordulina e Chico,

a indiferença de Mocinha, a perplexidade inocente das crianças e a dor do abandono, de ser deixada para trás da vaca Rendeira.

Observa-se a intenção de sensibilizar o leitor, a partir da disposição e montagem dos quadrinhos, relacionando as ilustrações e o texto escrito. Não há diálogo entre as personagens, e sim um silêncio exacerbado rompido apenas pelo narrador, que anuncia uma comovente cena de despedida.

Dessa forma, uma possível sugestão de leitura usando a visualização seria que o professor solicitasse aos alunos para visualizar a cena acionando os sentimentos que ela lhes provoca, ou seja, acionar uma reação emocional que envolve a leitura da palavra-imagem (tristeza, solidão, sofrimento, compadecimento, piedade – pena/dó etc.). Em seguida, poderia se fazer o registro da experiência individual no caderno ou em outro material disponível para que fosse possível compartilhá-los com a turma.

Outra proposta para leitura a partir da visualização é que os alunos visualizassem uma possível sequência da narrativa a partir dessa cena, enfatizando, por exemplo, o destino de cada personagem. Essas expectativas seriam registradas em forma de desenhos acompanhados de legendas (como um quadrinho), que também deveriam ser compartilhados com a turma.

Ambas as propostas além de estimular a imaginação, motivariam o alunado a se envolver com a narrativa e a ler toda a obra em busca de pistas que pudessem ajudar na construção de sentidos, na compreensão e na interpretação. Assim sendo, as estratégias de leituras apresentadas também podem e devem ser acionadas pelo leitor para compreender a linguagem imagética e seus elementos composicionais, minimizando a complexidade entre o narrar e o mostrar, como ocorre na interpretação dos diferentes tipos de balões de fala.

Figura 7 – Trecho do livro *O quinze*



Fonte: Shiko (2012, p.37). Imagem capturada pela autora, arquivo pessoal.

Esse quadrinho exemplifica bem como a escolha dos balões de fala feita pelo adaptador pode influenciar a recepção e ao mesmo tempo direcionar a narrativa. Observa-se, pois, que há uma única personagem no quadrinho, porém, a narrativa é atravessada pelo narrador, pela fala e pensamentos da personagem. Faz-se necessário, portanto, apresentar e explicar aos alunos que não tiveram contato ou que tiveram pouco contato com HQ, que cada tipo de contorno de balão expressa sentidos diferentes.

Assim, deve-se esclarecer que o balão de forma mais oval e contorno com linha contínua, em geral, trata-se do balão de fala da personagem. Já o balão, cuja forma sugere uma nuvem é um balão de pensamento da personagem. Como também que o balão de fala do narrador se apresenta, nessa HQ, em formato retangular, mas, em alguns trechos, ele se apresenta diretamente no quadrinho sem o contorno (sem balão).

Em *O quinze*, há outros tipos de balões de fala utilizados para expressar e ressaltar um sentimento ou postura da personagem em determinado momento. Na cena retratada abaixo, o balão de fala com contorno tracejado sugere que as personagens que se encontram dentro da casa estejam sussurrando, falando baixo, com a voz cortada, pois não querem ser incomodadas pelos retirantes.

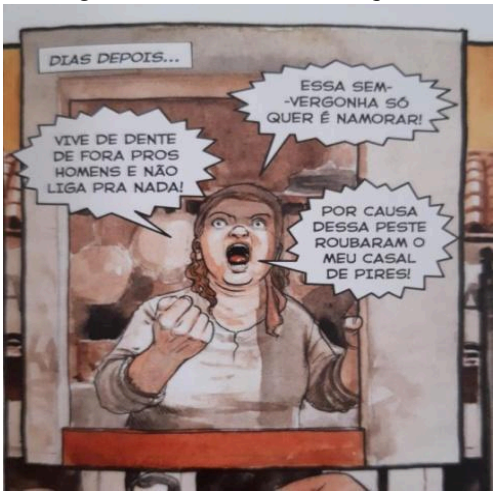
Figura 8 – Trecho do livro *O quinze*



Fonte: Shiko (2012, p.47). Imagem capturada pela autora, arquivo pessoal.

Já na figura a seguir, o contorno do balão de fala da personagem lembra o formato de raios que, associado à imagem e ao texto verbal, indica insatisfação, indignação, fúria da personagem como se ela realmente estivesse gritando.

Figura 9 – Trecho do livro *O quinze*



Fonte: Shiko (2012, p.31). Imagem capturada pela autora, arquivo pessoal.

Dessa forma, tanto as conexões quanto a visualização contribuem para a construção de sentidos ao explorar esses balões de fala e o de pensamento, pois é preciso associar, por exemplo, o contorno do balão de fala no formato de raio à explosão/descarga de energia (conexão T-M) e o balão de pensamento no formato de nuvem a um momento de introspecção da personagem (reação emocional) logrando, portanto, interpretações distintas e coerentes com a narrativa.

Considerações finais

Mediante o exposto, aponta-se que, apesar da teoria iseriana não mencionar relação aos textos imagéticos, é possível associá-la à compreensão desses tipos de textos, ao considerar o leitor como um sujeito ativo, capaz de imaginar, construir sentidos e preencher os vazios a partir das imagens, da leitura combinada e/ou complementar entre palavra-imagem.

Evidencia-se, pois, que o ensino de literatura e de leituras literárias que envolvem a palavra-imagem como na HQ, deve investir na compreensão dos elementos que a constituem tanto em relação à linguagem verbal, entre eles, o estilo, a cor e o tamanho da fonte, quanto à linguagem não verbal como o formato, o tamanho, a disposição dos quadrinhos etc.

Assim sendo, texto escrito e imagem/ilustração devem ser lidos e recebidos pelo aluno-leitor não de forma isolada ou desconectada e sim, estabelecendo múltiplos sentidos ao texto literário, preenchendo seus vazios, sempre considerando a intrínseca relação palavra-imagem.

Nessa direção, o sujeito-leitor deve ser incentivado a relacionar suas experiências e seus conhecimentos prévios, inclusive, fazer uso das estratégias de leituras como conexões e visualização que poderão confirmar e/ou refutar as hipóteses construídas ao longo da leitura ou até mesmo, recriá-las e preencher os possíveis vazios, a partir das pistas deixadas pelo autor/adaptador no texto.

Ressalta-se que as estratégias de leitura devem ser ensinadas pelo professor e acionadas pelo sujeito-leitor, considerando também a relação entre palavra-imagem, de forma complementar e não de forma isolada. Deve-se, portanto, observar o objetivo da leitura, o tipo de texto (verbal e não verbal), seus elementos constitutivos e o seu nível de complexidade, a fim de que o leitor-aluno desenvolva, cada vez mais, diferentes tipos de estratégias e formas de uso, tornando-se um leitor autônomo e independente.

Aponta-se ainda que, em uma adaptação em HQ, o leitor-receptor precisará entrar no jogo do texto (ISER,1979) e explorar os seus elementos composicionais para inferir significados, pois há uma intenção do adaptador na seleção e combinação de tais elementos. Assim, caberá ao leitor identificá-los, reconhecê-los e compreendê-los, condicionando-o a uma interpretação mais coerente e adequada ao texto.

Referências

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural** – entre práticas e representações. Tradução: Maria Manuela Galhardo, 2. ed. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 12ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2021.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. *In*: JAUSS, Hans Roberto. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed., rev. e amp., seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. - Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

ISER, Wolfgang. Atos de fingir. *In*:___. **O fictício e o imaginário**. – Rio de Janeiro, Editora UERJ, 2013.

GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. (Capítulo 2). *In*: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) *et al*. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. – Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. 2. Ed. Tradução: André Cechinel. Florianópolis: UFSC, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed., 12ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2017.

SHIKO, **O quinze**. Rachel de Queiroz; roteiro e arte Shiko. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012. (Adaptação de: O Quinze/Rachel de Queiroz).

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQS no ensino. *In*: BARBOSA *et al*. **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. 4. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014a. – (Coleção como usar na sala de aula).

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos uma "alfabetização" necessária. *In*: BARBOSA *et al*. **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. 4. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014b. – (Coleção como usar na sala de aula).

ZILBERMAN, Regina. O leitor e o livro. *In*: ___. **A leitura e o ensino da literatura**. [livro eletrônico]. - Curitiba: Ibepex, 2012. - (Série Literatura em Foco).

DO CONTO DE FADAS À POESIA POPULAR: A CINDERELA NAS OBRAS DOS IRMÃOS GRIMM E MANOEL MONTEIRO

Lucas Ribeiro de Morais
UFCG - PPGLE
lucas.letras.ufcg@gmail.com

Jordânia Dantas Freire
UFCG - PPGLE
jordaniadantasjprn@gmail.com

Introdução

Nos dias atuais, com um verdadeiro *boom* das adaptações cinematográficas de livros, sejam contemporâneos ou clássicos, podemos ter acesso a narrativas fílmicas que contam diversas versões sobre histórias clássicas, como *A Branca de Neve e Os Sete Anões, A Bela e a Fera, Alice no País das Maravilhas*, entre outros. O que poucos sabem é a origem dessas histórias, e que elas nasceram de narrativas orais populares, em sua maioria.

Podemos começar com as mais de 200 adaptações de narrativas orais por parte dos irmãos Grimm. Jacob Ludwig Carl Grimm e Wilhelm Carl Grimm foram responsáveis por popularizar narrativas orais europeias, das mais diversas, para a escrita, como *Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida* e *João e Maria*, que ganharam desde então uma gigantesca amplitude, devido ao fato de terem registradas suas histórias de maneira escrita, ganhando um caráter literário, e se espalhando pelo mundo inteiro.

Como aponta Robert Darnton, essas narrativas orais eram socializadas "em torno às lareiras, nas cabanas dos camponeses, durante as longas noites de inverno" (1986, p. 21). Essas narrativas também poderiam ser aliadas a músicas, o que ajudava a fixar as histórias, ajudando também a espalhar as histórias orais. Para Paul Zumthor (1987, p. 21), a tradição oral pode ser entendida como uma forma de cultura, que iria muito além da performance vocal, mas sim pelo contexto das oralizações, em que se contava histórias populares.

No Brasil, um dos maiores símbolos da tradição oral transcrita são as histórias em cordel, que foram e ainda são populares por trazer mitos, adaptações, histórias originais, críticas sociais, ou seja, um repertório imenso de temáticas, trazidos em versos de folhetos. Em se tratando de tradição oral, cordel e adaptações, podemos citar duas referências nesses quesitos: os irmãos Grimm e Manoel Monteiro.

Os primeiros foram dois dos maiores escritores de contos infantis de todos os tempos, assim como autores que adaptaram muitas histórias da narrativa oral, como *Chapeuzinho Vermelho* e *A Branca de Neve*. Já Manoel Monteiro foi um dos maiores cordelistas de todos os tempos, que produziu centenas de poesias inspiradas na oralidade, retratos da sociedade que ele observava de maneira apurada ou adaptações de contos clássicos, como *A Gata Borralheira*, entre outros, sendo este último justamente adaptação de contos de fadas de Grimm.

1. Metodologia e justificativa

Iremos observar como *A Gata Borralheira* (também chamada de *Cinderela* ou *Sapatinho de Cristal*) é representada pelos irmãos Grimm, e como é reapresentada por Manoel Monteiro, em uma análise comparativa em relação aos enredos retratados, objetivando observar como cada autor observou e retratou a construção da história.

Dada a relevância de ambos os autores, torna-se justificável uma análise comparativa entre suas visões sobre o quesito. Por isso, foram observados esses dados em um cordel de Manoel Monteiro, datado de 2011, da coleção *Um Cordel Contando Contos*, sobre a história adaptada da personagem. A obra dos irmãos Grimm analisada foi *Cinderela e outros contos de Grimm,* com *s*eleção e tradução de Ana Maria Machado, pela editora Nova Fronteira, em 1996.

2. O conceito cultura de popular e a literatura

Existe uma grande problemática em torno da definição do que seria uma cultura popular. Autores como Xidieh (1976), apontam que o termo é muitas vezes remetido ao consumo de elementos ligados a classes sociais mais estigmatizadas, uma verdadeira cultura de massa.

Nas palavras do autor, porém, devemos conceber a cultura popular como "não sendo uma cultura primitiva, que traz consigo a tradição, a analogia, a consideração dos fatos da natureza, a disposição mágica perante o mundo, o sentido da repetição" (XIDIEH, 1976). No que se trata da literatura popular, eliminando preconceitos e estigmas, pode haver características contemporâneas, como a metalinguagem, a atualização (PROENÇA FILHO, 1998), além da apropriação (SANT´ANA, 1991). Maior exemplo desses fatores são as adaptações de obras estrangeiras, que requerem atualização e muitas leituras, assim como as críticas sociais, que trazem consigo ironias críticas, metalinguagem e muita reflexão.

Borges (2001), devido a essa riqueza de elementos, divide os folhetos de cordel brasileiros em dois grandes grupos: a) os que versam sobre temas antiquíssimos herdados da tradição ocidental ou oriental; b) aqueles cujos relatos estão mais diretamente relacionados como o contexto brasileiro e com características basicamente nordestinas. (BORGES, 2001, p.1). Essa divisão alimenta a tradição local e os novos conhecimentos, através de adaptações e hibridização da oralidade (AYALA, 2011), pois "escrevem-se palavras que se imagina dizendo em voz alta em algum espaço de oralidade" (ABREU, 2009, p. 11). De acordo com Ayala (2011, p. 168), a literatura popular "se nutre da mistura", isto é, da mescla de elementos diversos que compõem as narrativas popularizadas, como o sagrado se fundindo ao profano, a escrita se mesclando com a oralidade, o aspecto sério, de crítica social, se entrecruzando com o cômico, tornando esta literatura de difícil delimitação e compartimentação.

2.1 Contos de fadas: a importância dos irmãos Grimm

Os irmãos Jacob (Hanau, 4 de janeiro de 1785 – Berlim, 20 de setembro de 1863) e Wilhelm Grimm (Hanau, 24 de fevereiro de 1786 – Berlim, 16 de dezembro de 1859), deixaram seu legado no mundo da literatura infantil, popular e fantástica com inúmeros contos, em especial contos de fadas, com versões, coletadas da cultura oral

popular ou de contos de La Fontaine e de Charles Perrault, que por sua vez também fizeram muitas adaptações de narrativas orais.

Se hoje há inúmeras adaptações cinematográficas de contos de fadas, foi graças à contribuição de autores que se preocuparam em conservar a tradição oral das narrativas, registrando narrativas voltadas ao público infantil como *Rapunzel, João e Maria,* e *Cinderela*. Podemos dizer que eles foram uns dos primeiros escritores de notoriedade a dar um cunho literário a narrativas orais e às infantis, com diversas histórias que foram repassadas de geração em geração, boca a boca, e hoje são contadas, traduzidas e adaptadas para diversas línguas do mundo. A partir de então, a literatura infantil tomou novos rumos no mundo. No Brasil, podemos citar Monteiro Lobato e Lygia Bojunga como grandes escritores infantis inspirados pelos autores em suas obras.

2.2 Poesia em cordel e Manoel Monteiro: uma relação de amor

Manoel Monteiro (Bezerros - PE, 1937, Belém - PA, 2014) foi um dos maiores cordelistas de todos os tempos, retratando suas vivências, suas visões, as cidades em que viveu, as culturas as quais teve acesso, e também contribuindo muito à difusão da literatura popular nas escolas brasileiras (RIBEIRO, 2009).

O autor escreveu centenas de obras. Entre elas, podemos citar: *A Maior Festa Junina é Feita Aqui em Campina*; *O Castigo da Soberba*; *Uma Tragédia de Amor*; *Peleja de Manoel Camilo com Manoel Monteiro*; *Padre Cícero: Político ou Padre? Cangaceiro ou Santo?*; *Quer Escrever um Cordel? Aprenda a Fazer Fazendo*; *Cartilha do Diabético*; *A Estória do ET*. *A grande peleja de Pinto com Lourival; Viagem à Baixa da Égua: país em que macaxeira grande é supositório; Exaltação a cachaça; A mulher de antigamente e a mulher de hoje em dia; Maria Garrafada – Mestra do amor, pecadora e santa; Uma tragédia de amor ou ... a louca dos caminhos; O preço da soberba ou A mãe desnaturada; Uma lenda do povo caiapó; Pinóquio ou preço da mentira; Chapeuzinho Vermelho: versão versejada* e *A Espanhola Inglesa.*

Manoel Monteiro, apontado por muitos como um pernambucano/paraibano, por seu nascimento em Pernambuco e por ter passado boa parte de sua vida em Campina Grande - PB, foi um dos poetas que ajudou, através de folhetos, "a minimizar os preconceitos e a marginalidade literária, conquistando seu lugar nos umbrais da academia" (RIBEIRO, 2009), apresentando valor intrínseco a si, uma produção criativa de força popular que levou o cordel a ocupar papel de destaque nas conversas cotidianas do Nordeste.

Essa literatura popular, foi alavancada também por poetas como Leandro Gomes de Barros, um dos mais renomados nomes da Literatura de Cordel, que publicava e vendia seus versos para garantir o sustento da família. Além deste, podemos citar outros nomes que trouxeram visibilidade à essa arte, a exemplo Patativa do Assaré, José Alves Sobrinho, Manoel Camilo dos Santos, João Martins de Athayde, Francisco das Chagas Batista, englobados pela riqueza da cultura popular oral, em que sua história seria enriquecida pela percepção visual, ou até pelo fator sensorial da performance (ZUMTHOR, 1993, p. 19).

A relação de amor entre o popular, o social e a produção escrita transformada em cordel por Manoel Monteiro, trouxe longevidade a seus folhetos, sempre atuais, até onde "mesmo a tecnologia, vista como inimiga do cordel, é hoje uma aliada de importância, principalmente no que se refere a divulgação e facilidade de acesso (HAURÉLIO, 2012, p. 12), tendo suas obras acessíveis em acervos digitais, assim como ainda na "boca do povo".

2.3 Literatura de cordel e ensino

A partir do grande valor da literatura de cordel, o trabalho com esse gênero em sala de aula torna-se muito significativo. Adaptar essa literatura para o ensino é imprescindível para um trabalho de formação de leitores ativos, permanentes e que enxergam na leitura um caminho prazeroso de atividade.

Para Samuel (1994), trabalhar com a literatura é trabalhar com algo lúdico, com uma atividade de ação. Os movimentos, a oralidade, a leitura em voz alta, a performance, a encenação etc. São inúmeras as possibilidades de trabalhos com cordéis em sala de aula, que poderá ser transformada num lugar de experimentação de diferentes modos dessa realização oral (PINHEIRO, 2007, 39).

Esse processo, todavia, exige atenção e cuidado, pois não pode ficar "amarrado" à noção tradicional de se utilizar textos como pretexto, assim como a leitura por ela mesma, sem apreciação, tanto do texto quanto das leituras individuais dos alunos. É um processo que pode ser divertido, mas deve ser cauteloso, pois:

> O processo de escolarização da literatura, se bem realizado, levará o aluno a possuir instrumentos para ler diferentes gêneros literários e ser um apreciador da literatura enquanto arte e de forma aproximada com a sua vida, recriando espaços e valores relacionados ao seu universo (ARAÚJO, 2017).

A partir de tais noções, após mais de "cem anos bem vividos" da literatura de cordel, (PELEGRINE FILHO: 1990, p. 16), suas possibilidades são inúmeras, variadas e ricas, cabendo aos professores e professoras a reflexão sobre o modo como será trabalhado um campo tão vasto, desde que não traga leituras "meramente como informação, jornalismo e outras abordagens de caráter pragmático" (PINHEIRO, 2007).

2.4 Adaptações literárias e seus ganhos

Desde que conhecemos o mundo como mundo e dele se escreve e conta histórias, há adaptações de histórias para outras culturas, sejam elas provindas da cultura oral ou da escrita. Adaptações sempre são adaptações realizadas a partir da leitura de quem as realiza, diferentemente de uma tradução literal, para a cultura da língua em que se adapta algo. Em se tratando de literatura de cordel, essa adaptação de textos eruditos é fato relativamente comum no interior da literatura de folhetos (ABREU, 2009, p. 12), e, mais importante: na literatura de cordel, em especial, as adaptações têm um papel funcional muito importante, como aponta Ribeiro (2009):

> Com essa estratégia o poeta popular acabava apresentando aos seus leitores/ouvintes, na maioria das vezes, o povo nordestino, obras de autores importantes da literatura brasileira e universal (RIBEIRO, 2009).

Além disso, cabe lembrar que "os estudos literários só podem ter validade se resultarem em algo útil para sociedade" (VICENT, 2012), e esse papel de repassar histórias de outras culturas, adaptando-as a contextos locais, aproxima as obras originais

e as adaptadas aos leitores, ampliando as possibilidades de inserção de leitores no mundo da literatura e aproximando-os do contexto da poesia popular.

2.5 A Cinderela de Grimm e de Manoel Monteiro: as importantes apresentações iniciais

A obra de Grimm intitulada *Cinderela* (*Aschenputtel*, em alemão), também chamada de *Gata Borralheira*, foi escrita em 1857, baseada em um conto italiano popular chamado *La gatta cenerentola* (*A Gata Borralheira*), de Giambattista Basile, datado de 1634, possuindo também uma antiga versão, originária da China, por volta de 860 a.C., assim como uma versão de Charles Perrault, de 1697.

Trata-se da história de Cinderela, uma filha de um fidalgo viúvo que é maltratada pela madrasta e suas filhas, até que uma árvore cresce no túmulo de sua mãe, e surge uma pomba, que se oferece para cumprir todos os seus desejos, tornando-a a moça mais bem vestida do reino, em um baile de gala. A moça conhece um belo príncipe, que se apaixona por ela. Apesar de seu sonho realizado, ela acaba fugindo da festa, deixando seu sapato dourado cair. O príncipe a segue e encontra o sapato, partindo em busca da dona para poder se casar com ela.

A Gata Borralheira, como intitulou Manoel Monteiro, possui 55 estrofes, ritmados por rimas regulares em formato ABCBDDB, em versos de sete sílabas poéticas, nomeadas de septilhas. Na obra de adaptação do conto de Grimm, com roteiro semelhante, é importante se deter com atenção ao texto de apresentação do próprio autor sobre a coleção de obras adaptadas intitulada *Um Cordel Contando Contos* (MONTEIRO, 2011):

> Contos modificados:
>
> Cada história recontada ganha nova vestimenta, é mais um adendo, menos um detalhe, isto aleatoriamente, por lapso de memória ou de propósito. No meu caso de cordelista contador de contos, faço uma leitura pessoal dos contos que leio para cordelizar. Aquilo que foi bom para determinado contista pode não me agradar e eu acrescento ou suprimo detalhes que me pareceram supérfluos e inconvenientes. Estamos vivendo tempos modernos, e aquela situação que ontem era compreensível, hoje pode parecer fora de contexto (MONTEIRO, 2011).

Corroborando com a perspectiva de Antunes (2009), que diz que a identidade de cada língua é apenas alguma coisa em viagem, sem que o padrão anterior seja melhor ou mais puro que o atual, Manoel Monteiro dá asas à imaginação em sua obra e se permite fazer sua versão adaptada à contemporaneidade, como poderemos notar no próximo tópico.

3. A Cinderela através de Grimm e Monteiro: os roteiros em comparação e análise

A versão de Cinderela dos irmãos Grimm é tida como uma das mais sombrias da história, e podemos perceber isso pelo roteiro da própria história. Não há fada madrinha, não há carruagem, só há final feliz para o casal… Como a adaptação de Manoel Monteiro é baseada na história de Grimm, vamos à comparação dos roteiros.

O conto de Grimm inicia-se com os últimos suspiros da mãe de Cinderela, na cama, que faz um pedido para ela. Este pedido é fundamental, e também a primeira diferença entre as obras, que pode parecer sutil, mas é muito relevante:

Quadro 1 – Comparativo entre Grimm (1857) e Monteiro (2011) sobre o pedido da mãe de Cinderela

VERSÃO DE GRIMM (1857)	**VERSÃO DE MANOEL MONTEIRO (2011)**
"A esposa de um homem rico ficou doente, e quando ela percebeu que o seu fim estava se aproximando, ela chamou a sua única filha até a cabeceira da sua cama e disse, — Filhinha, seja boa e piedosa, e assim o bom Deus sempre te protegerá, e eu olharei por ti do céu e sempre estarei perto de ti."	"Sê paciente e bondosa Trata bem seu semelhante **Ama aos animais e plantas** Auxilia ao medicante Trata teu pai com respeito Se agires desse jeito Velarte-ei todo instante"

Fonte: autoria dos pesquisadores.

O verso grifado (grifo nosso) na estrofe de Manoel Monteiro faz referência ao que está por vir na obra, assim como ratifica a mensagem de que todos os animais são bons, tornando clara essa informação durante toda a obra, como é notório perceber.

Mais adiante, esse detalhe sutil vem a ter sentido, pois, após a morte da mãe, Cinderela vai diariamente ao túmulo da genitora. Até o momento, essa é a única diferença entre as versões, mas começa a aparecer outras diferenças. A principal delas é a participação do pai, que na obra de Manoel Monteiro é amável com a filha, era somente "carinho e ternura" (MONTEIRO, 2011), enquanto na história original, se mostra alheio às maldades sofridas por ela. Podemos dizer que, observando a ausência paterna na história original, Manoel Monteiro adapta à história incrementando um detalhe que já não é naturalizado nos "tempos modernos", a que ele faz menção no texto de apresentação sobre a coleção de obras adaptadas. Ambas as obras, no entanto, acabam explicando que o pai poderia estar "cego" de paixão pela nova esposa, e após tanto sofrer, queria que o casamento desse certo.

Cinderela, sem proteção, então, passa a ser chamada em ambas as obras de Gata Borralheira, por conta dos borralhos da chaminé, onde dormia perto, por falta de uma cama. Ela se torna a doméstica da família, fazendo todas as atividades sozinha, e sofrendo muito. Um dia, então, o pai pede a ela e às duas irmãs que digam o que querem de presente. As irmãs pedem vestidos, nas duas obras, enquanto Cinderela pede um galho de árvore. A diferença entre a versão de Monteiro e a de Grimm, consiste no fato de que o galho é florido na descrição de Monteiro, ao passo que, na versão de Grimm, é "um galho qualquer". Pode parecer algo sutil, mas acrescenta uma simbologia à narrativa, pois em seguida, Cinderela planta esse galho, e nasce uma árvore com belas flores, rapidamente.

Dessa árvore plantada no túmulo da mãe, nasce uma ave bonita nas duas histórias, mas, na versão de Monteiro, esse é o único pombo que aparece na história, que realiza desejos dela, nas duas obras. Em seguida, sabemos que Cinderela passa a visitar três vezes por dia o túmulo, na obra de Grimm, e duas vezes, na narrativa de

Monteiro. No dia seguinte, acontece um baile, que terá duração de três dias na história de Grimm, e sem descrição de tempo na narrativa de Monteiro. O baile é convocado por um príncipe que deseja obter a mão de uma pretendente durante a festa. A pombinha, então, realiza o desejo de Cinderela de ir à festa, mas antes, na obra, a personagem tem que passar por duas provações impostas pela madrasta: catar lentilhas no chão de cinzas e reuni-las em um prato, em duas horas. Em ambas as ocasiões, ela cumpriu a tarefa com a ajuda de pombinhos encantados, cantando a música:

> "Oh, pombinhos bonzinhos,
> Oh, rolinhas amorosas,
> E todas as aves que voam no céu
> Venham me ajudar
> (GRIMM, 1857, 1996).

Esse trecho musicado, assim como outros presentes na obra são claramente advindos da cultura oral, mas foram suprimidos em Monteiro, talvez porque sua obra já seja demarcada pela cultura oral, ou pelo fato da história das provações ser longa, o que culminou na supressão de alguns fatos. Em seguida, indo ao baile a pé, sem convite, mas muito bem vestida pelo feitiço dos pombos, Cinderela logo chama a atenção do príncipe. Na obra original, nos três dias de baile, ela foge ao saber que ele quer pedir sua mão e conhecer seus pais, se escondendo em lugares exóticos e sumindo em seguida. Na obra de Monteiro, logo no primeiro dia, ela foge e seu sapato dourado é encontrado pelo príncipe, que a seguia. Em Grimm, em sua terceira fuga, seu sapato fica preso em um piche preparado na escadaria do castelo, propositalmente para ela não fugir.

Em ambas as histórias, o príncipe vai ao encontro da Gata Borralheira em sua casa, à procura da dona do sapato, para casar. Suas irmãs adotivas decidem provar os sapatos, e então surgem as principais e mais importantes mudanças entre as obras, ressaltadas pelo quadro a seguir:

Quadro 2 – Comparativo entre Grimm (1857) e Monteiro (2011) sobre o sapato de Cinderela

VERSÃO DE GRIMM (1857)	**VERSÃO DE MONTEIRO (2011)**
As duas irmãs provam os sapatos, mas não cabe, então sua madrasta as ordena que cortem o dedão e o calcanhar, respectivamente, para que o sapato caiba;	O sapato simplesmente não cabe nos pés das duas irmãs
Os pombinhos avisam o príncipe de que há sangue nos sapatos, e que não são as noivas certas. Ele descobre ambas as vezes e retorna à casa de Cinderela;	A Pomba avisa ao príncipe que lá está a noiva certa: "O príncipe bateu a porta Veio atender uma bela Moça que experimentou O sapato, e não deu nela

	Para a outra não serviu Aí a Pomba insistiu Inda falta Cinderela"
Perguntado pelo príncipe se haveria uma outra mulher na casa que poderia calçar o sapato, o pai de Cinderela diz: — *Não, disse o homem,* — Há ainda uma pequena e raquítica ajudante de cozinha que a minha falecida esposa me deixou, mas possivelmente ela não poderá ser a noiva.	São as irmãs e a madrasta somente que relutam em mostrar onde Cinderela está.
Cinderela calça o sapato, ele cabe, e eles se casam. Então, no dia do casamento, as irmãs adotivas desejam fazer parte da festa, ficando uma à esquerda e outra à direita da noiva, quando pombos surgem e dão picadas nos olhos direito e esquerdo, respectivamente, das duas, ficando cegas.	O folheto termina de maneira muito mais alegre: "Foram os dois estrada afora E a pombinha contente Fazia voltas no ar Arrulhando alegremente Acrescentar nem carece Que o bom e justo merece Ser feliz eternamente."

Fonte: autoria dos pesquisadores.

Os trechos acima apontam para a leveza que Manoel Monteiro pretendeu trazer à adaptação de Grimm, que sempre foi considerada obscura, assim como o cuidado com a manutenção da ideia de que todos os animais são bons. O que torna mais evidente essa percepção é a seguinte citação ao fim do folheto, na última capa:

> Ora, se afirmo que "todos os animais são bons", não poderia deixar transparecer na minha versão um lobo mau. No caso particular d'A GATA BORRALHEIRA ocorre o mesmo. Pois, "ao se celebrarem as bodas (de Cinderela com o felizardo príncipe) as falsas irmãs quiseram ficar bem com ela e participar de sua felicidade, quando foram para a igreja. Ia a mais velha à direita e a mais nova à esquerda, mancando, mas as pombas que Cinderela levava nos ombros picaram: a uma no olho direito e a outra no olho esquerdo, deixando-as, portanto, cegas". Não podendo imaginar uma bela e inocente pombinha fazendo tamanha perversidade excluí essa parte dolorosa e

> incongruente do conto. Para minha humilde compreensão, todos os animais são bons e incapazes de fazer mal a quem quer que seja. Torço para que os meus leitores mirins e adultos convençam-se de que não existe um animal perverso, nem mesmo num conto infantil (MONTEIRO, 2011).

O trecho acima, portanto, acaba por ser autoexplicativo para toda a adaptação, ou seja, sua posição, suas concepções acabaram por influenciar sua obra, que foi fiel durante a maior parte do tempo em relação ao conto dos irmãos Grimm, mas que obteve licença durante alguns momentos para aplicar as alterações que o autor achou necessárias. Como o próprio Manoel Monteiro afirmou na contracapa da obra:

> No meu caso de cordelista contador de contos, faço uma leitura pessoal dos contos que leio para cordelizar. Aquilo que foi bom para determinado contista pode não me agradar e eu acrescento ou suprimo detalhes que me pareceram supérfluos e inconvenientes (MONTEIRO, 2011).

4. Possibilidades de ensino e aprendizado com o cordel de Manoel Monteiro

A partir da noção de que a literatura pode servir como ponto de partida para a discussão dos problemas sociais, históricos, políticos e econômicos do nosso país (ALVES, 2008, p. 106), pode-se trabalhar *A Gata Borralheira*, de Manoel Monteiro (2011), como ponto de discussão para o bullying, trabalho escravo, amores platonizados, dentre outros assuntos que possam se relacionar com a vivência dos alunos.

Primeiramente, antes de qualquer discussão social, a leitura inicial é essencial, por parte do professor em sala ou pelos próprios alunos lendo o curto folheto em voz alta, para criar imagens mentais, cenários e figuras enquanto o leitor realiza a leitura (ALVES; SOUZA; GARCIA, 2011, p. 49).

Após todas as discussões, há como opção a leitura performática, que poderia evoluir para uma encenação, em forma teatral. Cinderela é uma personagem que tem sua história bastante conhecida na versão de Perrault, então os alunos poderiam gostar de ver uma nova versão e demonstrar interesse para a encenação, com liberdade de criatividade, pois "o teatro é ferramenta essencial para o estímulo dessa criatividade, porém se trabalhado nos velhos moldes imita tal potencial" (BARROS, 2014, p. 7), e, aliando-se à força do cordel, pode produzir ganhos para o aluno.

Somando-se todos esses fatores, são inúmeras as possibilidades do cordel, que possui uma linguagem simples e pode ser aplicável em qualquer série, desde os anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, aliando também a oralidade com a escrita, uma vez que estas estão amplamente ligadas entre si (MARCUSCHI, 2001) e, consequentemente, abrem uma gama de possibilidades de expressão dos alunos.

4. Considerações finais

Através das observações analíticas, trecho a trecho, personagem a personagem, foi possível notar que Manoel Monteiro (2011) utilizou-se de uma linguagem direta e próxima do leitor comum, sendo fiel à maior parte da obra dos irmãos Grimm, mantendo os principais momentos narrativos desta.No entanto, como o próprio autor

explicou, por não ter concordado com o trato dado aos animais, e, implicitamente deixando entender que não concordou com o sumiço do pai na obra original, fez as alterações que julgou necessárias, trazendo uma obra mais leve, simplificada e com a positiva mensagem ao final da história de que "o bom e justo merece ser feliz eternamente".

Referências

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado das Letras; ALB, 1999.

ALVES, José Hélder Pinheiro; SOUZA, Renata Junqueira de; GARCIA, Yara Maria Rocha. **Lendo e brincando com sextilhas e outros versos.** *In:* SOUZA, Renata Junqueira de; TAGLIARI, Berta Lúcia. *Leitura literária na escola*: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado da Letras, 2011.

ALVES, Roberta Monteiro. **Literatura de Cordel:** por que e para que trabalhar em sala de aula. Revista Fórum Identidades. Ano 2, Volume 4 – p. 103-109 – jul-dez/ 2008.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo, Parábola editorial, 2009

ARAÚJO, Denise Lino de; FERREIRA, Elisa Cristina Amorim; CARVALHO, Aluska Silva. **Língua e Literatura no ensino médio:** propostas. Campina Grande: EDUFCG, 2017.

AYALA, Maria Ignez Novais. Aprendendo a apreender a cultura popular. In: PINHEIRO, Hélder (Org.). *Pesquisa em literatura*. 2 ed. Campina Grande: Bagagem, 2011. cap. 3. p. 95-131.

BARROS, Simone de Fátima. **Fazendo teatro em sala de aula com a literatura de cordel: um incentivo à liberdade de expressão e à reflexão crítica.** Curitiba: UNESPAR, 2014.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos e outros episódios da histórica cultura francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Cinderela e outros contos de Grimm**. Seleção e trad. Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

HAURÉLIO, Marco. **Antologia do cordel brasileiro**. São Paulo: Global, 2012.

MONTEIRO, Manoel. **A Gata Borralheira**. Cordelaria Poeta Manoel Monteiro: Campina Grande, 2011.

PELLEGRINE FILHO, Américo. **Literatura de cordel continua viva no Brasil**. São Paulo. Universidade de São Paulo, S/d.

PERRAULT, Charles. Cinderela ou o Sapatinho de Cristal. *In:* PERRAULT, Charles. **Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen & outros**. Apresentação Ana Maria Machado; tradução Maria Luiza Xavier de Almeida Borges – Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3.ed. ver. ampl. Campina Grande: Bagagem, 2007

PROENÇA FILHO, Domício. **Pós-modernismo e literatura**. São Paulo: Ática, 1988

RIBEIRO, Johniere Alves. **Manoel Monteiro**: visibilidade de uma poética. 2009. 107 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2009.

RIBEIRO, Johniere Alves. **Cordel ganha novos horizontes.** Jornal da Paraíba, Caderno 2, Opinião, página 6, 2007. SAMUEL, Rogel (org). Manual de teoria literária. Petrópolis:Vozes, 1994.

SAMUEL, Rogel (org). **Manual de teoria literária**. Petrópolis:Vozes, 1994

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, paráfrase & Cia**. São Paulo, Ática, 1991.

VICENT, Jouve. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

XIDIEH, Oswaldo Elias. Cultura Popular. *In:* XIDIEH, Oswaldo Elias et al. **Feira nacional de cultura popular.** São Paulo: SESC, 1976, p. 1-6.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a "literatura" medieval**. Tradução de FERREIRA, Jerusa Pires; PINHEIRO, Amálio. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

A PROSTITUIÇÃO PRESENTE NO LIVRO *SAPATO DE SALTO*, DE LYGIA BOJUNGA E NA CANÇÃO "TROCA DE CALÇADA", DE MARÍLIA MENDONÇA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Rayane de Andrade Silva
Letras Português - UFCG
rayaneandrade428@gmail.com

Matheus Santana da Silva Nascimento
Letras Português - UFCG
matheussantana5000@gmail.com

José Hélder Pinheiro Alves
UFCG
helder.pinalves@gmail.com

Introdução

Sabe-se que o sistema educacional vem sofrendo transformações com o passar do tempo, e cabe ao professor buscar meios que possam dinamizar suas aulas, seja através de uma nova metodologia, buscando sempre partir daquilo que o aluno já conhece, para que o resultado final possibilite aos discentes construir seus conhecimentos de uma forma mais leve, dinâmica e enriquecedora. É neste sentido importante que, já na última década do século passado, Zilberman (1991, p. 127) afirmava: "Há um empenho por parte dos educadores em dotar o ensino de uma prática mais comprometida com a realidade da criança e do Jovem e com a atualidade e experiência do leitor".

Com o passar dos anos vê-se cada vez mais um público de alunos diferente dos que se existiam há 20/30 anos. São alunos que, cada vez mais cedo, vão sendo inseridos ao mundo tecnológico, e essas tecnologias, tanto podem ser usadas como uma excelente ferramenta de aprendizagem, como também podem atrapalhar o desenvolvimento destes. O uso da tecnologia, sem o acompanhamento dos responsáveis ou até mesmo sem o uso consciente, faz com que cada vez mais cedo, os adolescentes tenham acesso a conteúdos inapropriados para sua idade e de forma inadequada.

Certos temas ainda são polêmicos quando mencionados que serão trabalhados dentro da sala de aula, às vezes pelos pais ou pela própria gestão escolar, e um deles é o sexo, pois ainda é visto como tabu ou até mesmo proibido. Porém acabamos vendo com mais regularidade adolescentes conversando sobre este assunto, seja nas esquinas de casa, seja até mesmo nos corredores da escola. Então ficam-nos os questionamentos: por que não se pode trabalhar um assunto que os próprios alunos já conversam entre si? E como e por que abordar temas polêmicos dentro da sala de aula?

Ao nos depararmos com dados, é assustador o número de crianças e adolescentes que vem sofrendo exploração sexual no Brasil, e isso desencadeia vários outros fatores, como por exemplo, a gravidez na adolescência, e que pode trazer como consequência a evasão escolar, o que ocorre muitas vezes por falta de apoio familiar, estrutural,

emocional ou condições de permanecer na escola. E é aí que entra o papel da escola, como agente transformadora na vida pessoal e social de cada um.

Temas polêmicos estão e provavelmente sempre estarão presentes na vida de crianças e adolescentes nas mais diversas formas, seja através da música, livro, jogos, etc. Com isso traçamos como objetivos para esta pesquisa: analisar como o tema da prostituição é abordado no livro *Sapato de Salto*, de Lygia Bonjunga (2006), e na canção "Troca de Calçada", de Marília Mendonça (2021), suscitar um debate sobre o tema, observar aproximações, distanciamentos, aspectos da linguagem de cada obra.

1. Fundamentação teórica

A mulher tinha uma participação muito restrita na sociedade, ficando apenas com o papel familiar, de educação dos filhos e administração da casa, porém isso começa a mudar com a sua inserção ao mundo do trabalho, fazendo com que elas pudessem ter um papel fundamental na comunidade seja nas mais diversas áreas; inclusive até hoje existem certos preconceitos, como a prostituição ou até mesmo profissões onde existe uma participação maior do público masculino. Não por menos que até nos dias atuais a prostituição é considerada "a profissão mais antiga do mundo", pois iniciou-se no século XIX, em que as mulheres, na época, escravas e negras, prostituíam-se ou eram estupradas por "seus senhores" em troca de "uma casa" e "comida", não muito diferente do que ocorre atualmente.

O trabalho com a literatura pode favorecer o debate e a desmistificação de preconceitos que iniciam-se ainda na infância/adolescência, pois a leitura pode ocorrer de uma forma mais leve, através de diversos gêneros, levando o aluno a ter acesso a contexto históricos sociais que muitas vezes só conhecemos superficialmente, desconhecendo que há diversos fatores, seja familiar, financeiro ou social, como nos afirma Magda Soares (2010, p. 31-32):

> a leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque traz para seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças – o senso de igualdade e de justiça social é condição essencial para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares, povos e culturas para além da nossa cultura, e assim nos torna menos pretensiosos, menos presunçosos – o sentido da relatividade e da pequenez de nosso tempo e lugar é condição essencial para a democracia cultural. (apud PENHA, 2018, p. 78)

O ser humano passa por diversos desafios durante toda sua vivência, são inúmeras as adversidades que perpassam as paredes de uma escola, são vivências que em certas situações, podem ajudar no seu desenvolvimento crítico, construtivo e argumentador. Com isso, cabe à escola acolher esses conhecimentos que os discentes trazem de fora para dentro, de modo consciente e empático, para que os temas sejam trabalhados da melhor forma possível. Quando a escola compreende a importância de

acolher bem seus alunos, ela enxerga as individualidades, necessidades e opiniões diferentes, fazendo com que a relação entre todos tragam bons frutos, acarretando em melhorias na convivência e na vida social deles:

> ressaltamos a escola como espaço de construção de conhecimento e, nesse sentido, destaca-se a literatura como elemento favorecedor desses conhecimentos, pois não se relaciona apenas ao prazer, mas, também, ao conhecer. A escola precisa percebê-la dessa forma, abraçar as leituras que se constituem em outros espaços, e que chegam a ela a partir do repertório dos alunos, advindas de escolhas espontâneas, livres de imposições ou obrigações escolares. (LIMA, 2021, p.14)

A contemporaneidade é pautada de alguns valores momentâneos, sendo assim, os jovens são perpassados por essas ondas de mudanças e ações, e no que diz respeito à leitura, essa ação infelizmente muitas das vezes sai desvalorizada, sendo um desafio para os professores. Unir temas atuais à leitura é um gancho que dá margem para chamar a atenção do leitor infanto-juvenil e trazê-lo para o palco da leitura. O professor pode e deve buscar ferramentas que auxiliem na formação do leitor literário, e o uso das tecnologias atuais são de grande valia, para poder dinamizar suas aulas, e para termos cada vez mais alunos leitores:

> constitui-se, portanto, um desafio para os professores nos dias atuais levar o aluno a entender as razões pelas quais ele deve ser um leitor proficiente, sobretudo de literatura, uma vez que essa nova geração de leitores está imersa na sociedade do audiovisual, que apresenta um universo atrativo, o que, talvez, não lhe dê a mesma experiência. (CARVALHO, 2019, p.39)

Compreende-se que as primeiras literaturas destinadas ao público infantil e juvenil, vinham da Europa e eram traduzidos para a nossa língua. Todavia nem sempre a literatura deve se prender a traduções e adaptações, por isso a importância de Monteiro Lobato como precursor dessa nova modalidade, a literatura infanto-juvenil brasileira. Ele demonstrou um olhar voltado a um público a que antes não se dava a devida importância, pois é justamente nessa faixa etária onde começa o gosto pela leitura, e para esses novos leitores, era de suma importância ser algo que possibilitasse o divertimento, o encantamento, e estimulasse a imaginação. E é justamente no âmbito escolar que a literatura infanto-juvenil ganhou força, tornando- se um meio excepcional no auxílio dos professores em suas funções educacionais.

Com o passar dos anos, diversos autores foram surgindo para esse novo público, assim como novas temáticas; antes via-se livros que remetessem ao encanto, princesas, príncipes, bruxas, magias, bichos falantes, ao extraordinário. Hoje vemos autores do infanto-juvenil que trazem temáticas que são vivências diariamente de muitas crianças e adolescentes, como por exemplo: a morte, o sexo, as drogas, a prostituição, o assassinato, a exploração sexual, etc. Abordar tais temas dentro da sala de aula, infelizmente ainda hoje é complicado, por isso utilizar livros ou músicas para abordar esses temas, pode ser mais leve de ser trabalhado.

A criança às vezes aprende fora da escola, aquilo que não é conversado/debatido/trabalhado dentro da sala de aula, e muitas vezes entende da pior

forma possível. Isso serve também como mais uma comprovação da importância da literatura infanto-juvenil, pois infelizmente ainda é vista por uma parcela populacional preconceituosa como algo banal, e esquecem que a mesma além de ser importante para a formação de um indivíduo, têm importância social e pessoal, pois traz inúmeros temas imprescindíveis para um ser humano se tornar alguém com caráter, valores morais e sociais, sendo um cidadão empático.

Sapato de Salto, de Lygia Bojunga, é um romance que nos traz diversas temáticas que podem ser trabalhadas dentro da sala de aula, mesmo que nem sempre haja a aprovação por parte da comunidade escolar. Porém, percebe-se que os alunos hoje em dia escutam músicas que trazem letras pornográficas e que muitos pais não repreendem, pelo contrário, há um incentivo por parte daqueles que deveriam educar. A canção Troca de Calçada, de Marília Mendonça, traz a mesma temática que o livro *Sapato de Salto*, a prostituição, porém o que ocorre é que muitas vezes apenas a literatura é criticada quando apresentada a crianças/adolescentes, e com a música não ocorre o mesmo. O foco não é criticar um gênero ou outro, mas mostrar que se uma música com determinados temas podem ser apresentados às crianças/adolescentes um livro também pode ser mostrado.

Trazer para estudo a comparação dessas duas obras é algo extremamente relevante, pois ambas já são excelentes vistas em suas individualidades, mas partindo para um aspecto comparativo elas preenchem ainda mais um quesito pautado na relevância social:

> a comparação não é um método específico, mas um procedimento mental que favorece a generalização ou a diferenciação. [...] A literatura comparada compara não pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de estudo literário uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe. (CARVALHAL, 2006, p. 7-8).

Sabe-se que a escola é um espaço pluralizado de ideias e valores, trazer temas assim chocam, mas é imprescindível, pois a literatura é um meio de mudanças essenciais, e por meio dela têm-se objetivos de melhorias, evoluções e aproximações são cumpridos de modo interessante e dando ganchos para maiores acontecimentos. Como nos afirma Alves:

> se por um lado já podemos dizer que temos um conjunto de pesquisas que contribuem para uma efetiva mudança no ensino de literatura no país, por outro observamos que o reflexo destas discussões chega muito pontual e lentamente à escola. (ALVES, 2014, p. 10)

2. Metodologia

Nossa pesquisa é de cunho bibliográfico e interpretativo; pretendemos traçar uma linha entre os dois textos nos detendo a aspectos de aproximação ou distanciamento. Dentre tais aspectos vamos nos referir ao tema da prostituição, presente em ambas as artes.

Para a realização deste trabalho, será observada a seguinte metodologia: apresentaremos aproximações e distanciamentos, a partir de uma comparação entre o

livro de *Sapato de Salto* de Lygia Bojunga e a canção "Troca de calçada", de Marilia Mendonça, a respeito das relações dialógicas entre textos, sobre o tema da prostituição presente em ambas das obras.

3. Sabrina: uma infância trágica x a canção troca de calçada

Lygia Nunes Bojunga é conhecida por trazer em seus livros assuntos polêmicos e normalmente delicados na sociedade, alguns ainda até tidos como tabus. Não é diferente o que ocorre em seu livro *Sapato de Salto*, nele podemos perceber temas como: o abandono, pedofilia, exploração sexual, suicídio, prostituição infantil, sexualidade, assassinato, preconceito, etc. Histórias estas, que são comuns em nosso dia a dia, e que muitos escritores não trazem para o público leitor, principalmente o público infanto-juvenil. Todavia, o livro apresenta em maior parte da sua narrativa a história de duas crianças: Sabrina e Andrea Doria.

Provavelmente o fato de trazer crianças e jovens como foco principal de suas narrativas e abordando temas sensíveis, é que faz com que o leitor se prenda em suas histórias, tendo em vista que aquele mundo de conto de fadas que somos acostumados a ouvir na infância, não está presente, as situações não são resolvidas em um passe de mágica, pelo contrário, nos deparamos com histórias cheias de conflitos e sofrimentos.

Sabrina foi criada em um orfanato, de onde foi resgatada para trabalhar como babá de duas crianças em troca de casa e comida. A menina, com quase 11 anos, pensa ter encontrado uma família, até ser estuprada diversas vezes pelo patrão. E é aí onde ela aprende a se prostituir, quando em troca de sexo, seu Gonçalves a presenteava com guloseimas e até mesmo dinheiro. Quando dona Matilde, esposa de seu Gonçalves, descobre o que se passa debaixo de seu teto, passa a agredir a pequena Sabrina, ou seja, além da exploração sexual, trabalho escravo, agressão verbal, a garota agora sofre agressões físicas.

No decorrer da narrativa, aparece a verdadeira família de Sabrina, na figura da Tia Inês e de sua avó, a partir daí elas passam a morar juntas. Porém os dias de felicidade de Sabrina foram poucos. Tia Inês acaba sendo assassinada por um cafetão, na frente dela, e para não voltar ao orfanato e, com a necessidade de sustentar a sua avó, Sabrina se prostitui. Porém no decorrer da narrativa, ela encontra na família de Andrea Doria o apoio que tanto necessitava.

Marília Dias Mendonça, teve início no mundo musical apenas aos 12 anos, como compositora, compondo com outros artistas e obtendo vários sucessos nas vozes de diversos artistas do gênero sertanejo universitário. Apenas a partir do ano de 2015, ela decidiu lançar-se como cantora, ficando conhecida em todo Brasil com a sua música "Infiel"; de lá pra cá, até o fatídico ano do seu acidente, em 2021, a cantora emplacou um sucesso atrás do outro. É considerada um dos grandes nomes no sertanejo universitário na atualidade, ficando conhecida em todo o mundo como "a rainha da sofrência", por trazer letras que falam de amor, sofrimento, dor e traição em suas músicas.

A história da canção Troca de Calçada, teve início em meados de 2018, quando Marília começou a compor a música em parceria com Juliano Tchula e Vítor Ferrari. Porém a música só foi lançada em 2021, uma letra bem forte, comparada a outras letras escritas pela cantora, pois trata-se de uma canção que aborda uma questão social, relatando um pouco da vida e preconceito que passam as profissionais do sexo. Marília teve uma grande sensibilidade, ao relatar sem mascarar a realidade dessa classe

marginalizada, em que muitos menosprezam e diminuem a garota de programa, ela optou por contar um pouco desse preconceito.

A canção já inicia com a personagem pedindo para nenhuma pessoa julgá-la, ou apontar o dedo, pois ninguém conhece os reais motivos para trilhar esse caminho tão difícil. Mesmo nos dias atuais tendo relatos de pessoas que estão ali porque gostam, também temos casos onde a pessoa se vê obrigada a ter que trilhar por esses caminhos, como única opção de ter um teto e comida, e às vezes até mesmo poder ter a oportunidade de cursar um curso superior. Por conta da sociedade a qual é preconceituosa, há pessoas que por passarem por processos de transição de gênero e não conseguirem empregos comuns, não terem apoio de familiares, infelizmente são ligadas diretamente à prostituição. Sendo assim, é indubitável que há um motivo, um viés, uma certeira razão de algumas pessoas estarem ligadas a profissão mais antiga do mundo, direta ou indiretamente.

4. A Análise comparativa

Durante a leitura dos textos, pudemos perceber semelhanças e diferenças entre ambos. *Sapato de salto*, está agrupado no gênero romance, portanto já identificamos que se trata de uma narrativa bem longa em comparação com a música "Troca de calçada". Na canção, ficamos com a dúvida se a história acontece na fase adulta, quando vemos: "É claro que ela já sonhou em se casar um dia", ou se acontece na infância/adolescência quando diz: "Era só uma menina", pois a palavra "menina", não podemos afirmar se é no sentido figurado ou real. Entretanto o livro perpassa contando a história de apenas uma criança, assim como ela mesma diz, de quase onze anos, como podemos verificar:

> a família estava almoçando quando a Sabrina chegou. Dona Matilde franziu a testa e falou de boca cheia:
> - Ih, mas ela é muito pequena pra ser boa babá. Que idade você tem, menina?
> - Vou fazer onze. (BOJUNGA, 2011, p.9)

Na canção, assim como no romance, existe um narrador e personagens, todavia na canção só fica explícita a marca da fala da personagem no momento do refrão, pois percebemos o verbo na primeira pessoa do singular, assim como a presença da pessoa do discurso "eu", sob o ponto de vista de uma prostituta, como podemos verificar: "Pra ter o corpo quente/ Eu congelei meu coração". Essa passagem da música nos remete ao trecho do livro de Bojunga:

> [...] seu Gonçalves [...] entrou uma noite no quarto dela e se instalou na cama com jeito de quem está inventando uma nova brincadeira. Quando a Sabrina foi gritar de susto, ele tapou o grito com um beijo, e depois cochichou:
> - Esse vai ser nosso maior segredo, viu? – e foi brincando de roçar o bigode na cara dela. [...] ele tirou do caminho lençol, camisola, calcinha. De dentro da risada saiu uma súplica:
> - Que que há, seu Gonçalves? Não faz isso, pelo amor de deus. O senhor é que nem meu pai. Pai não faz assim com a gente. – Conseguiu se desprender das mãos dele. Correu pra porta. Ele pulou atrás, arrastou ela de volta pra cama:

> - Vem cá com teu papaizinho.
> - Não faz isso! Por favor! Não faz isso! – Tremia, suava. – Não faz isso!
> - Fez.
> [...] Quando o dia se levantou ela sentiu que ia ficar. Sem planos, sem escolha. Só com o instinto dizendo que, apesar de tudo, era mais fácil ficar. (BOJUNGA, 2011,p.21, 22, 23)

A canção inicia pedindo para ninguém julgar a vida do outro, pois só quem sabe o que se passa é quem realmente vivencia a situação. Como já debatemos neste texto, são inúmeros os motivos, e não cabe a ninguém apontar ou julgar: "Se alguém passar por ela/ Fique em silêncio, não aponte o dedo/Não julgue tão cedo". Temos as mesmas características na narrativa, aonde as pessoas de fora julgam e querem que a pobre Sabrina saia da casa onde mora com a avó, simplesmente por ter entrado no mundo da prostituição, como podemos aferir:

> - bom dia, Paloma. Preciso falar um momentinho com você. [...] A dona Estefânia sentou numa cadeira de palhinha, [...] e se pronunciou:
> -...E, sendo você pertencente a uma das famílias mais antigas da cidade, achei que sua assinatura tinha de que vir, junto com as de outras famílias tradicionais do nosso chão. [...] Você deve saber, talvez melhor que ninguém, que a velha é desregulada da cabeça e a menina já foi contaminada pela doença da tia, que se passava por professora de dança, mas que você [...] deve saber tão bem quanto eu que eram outras as coisas que ela ensinava. [...] Que Deus a perdoe! A final de contas, a gente tem que ter compaixão. [...] Você há de concordar que temos que tomar uma providência. E rápido! (BOJUNGA, 2011, p.228- 229)

Sabe-se que o fato de muitas pessoas entrarem no mundo da prostituição, independentemente dos motivos os quais fizeram trilhar este caminho, já é motivo para preconceito/discriminação/desprezo por parte do outro. A canção nos mostra o relato do narrador nos informando essa situação: "Viveu tanto desprezo/Que até Deus duvida e chora lá de cima", assim como na narrativa:

> dona Matilde se endireitou na cadeira:
> - Você não veio pra brincar, veio pra trabalhar
> [..] – Uma menina assim sem pai, sem mãe, sem nada, será que presta?
> [...] – Posso chamar a senhora de tia? [...] – Nem tia, nem mãe, nem coisa nenhuma, que que é isso? Tá esquecendo que é babá das crianças? Ora, já se viu!
> Dona Matilde deu pra repreender Sabrina cada vez mais com mais aspereza. Botou ela pra lavar prato, arear panela, esfregar chão, limpar vidro, varrer jardim. Na hora de cuidar das crianças a Sabrina não conseguia mais vencer o cansaço e volta e meia cochilava. Dona Matilde começou a bater na Sabrina cada vez que pegava ela cochilando. (BOJUNGA, 2011, p. 9, 12, 15, 26, 27)

A família é um alicerce fundamental no crescimento pessoal de todo ser humano; quando não temos essa base e a quem nos espelhar, o que ocorre é que muitas vezes não temos a opção de fazer as escolhas que queríamos e sim, a que necessitamos

naquele determinado momento, e muitas alegam que "Não estava nos planos ser vergonha pra família", assim como ocorre com Sabrina, ela tem receio de que a família a repreenda das "suas escolhas", mesmo sabendo que ela foi levada a fazer aquilo:

> - tia Inês eu preciso te contar um segredo!
> Um segredo que eu nunca ia contar, mas eu preciso, tia Inês, eu preciso te contar. Mesmo que você zangue, eu preciso. Mas não zanga não porque eu não tive culpa. Quando ele entrou no meu quarto a primeira vez, eu nem tava pensando o que que ele ia fazer comigo. Mas ele fez. Depois voltou na outra noite e...
> [...] – Você fica aborrecida comigo por causa disso? [...] A tia Inês fez que não:
> - Quando eu vi o jeito daquela mulher te tratando eu logo saquei o que que devia ter rolado por lá.
> - E você acha, tia Inês, que a minha mãe... ela ia ficar aborrecida comigo? (BOJUNGA, 2011, p.105-106)

A canção diz justamente isso: "Ela tem motivos pra estar desse jeito/Isso é preconceito", e com Sabrina não é diferente, sua mãe, Maristela, engravidou quando tinha apenas 14 anos de idade, o pai não assumiu a criança, sendo que ele tinha idade para ser pai de Maristela. Maristela não teve o suporte psicológico para passar por toda a situação, então abandonou Sabrina sem explicar seu paradeiro, e depois suicidou-se:

> [...] uma menina que ainda nem fez quinze anos![...] Prenha de seis meses! Dum salafrário que não quer nem conhecer a família dela![...] Ele vai casar com tu? – Ele é casado. [...] – E ainda por cima com homem casado que, vai ver, tem até idade pra ser teu pai. A Maristela fez que sim." (BOJUNGA, 2011, p. 97, 98, 99)

Atualmente há relatos de garotas de programa que entram nessa vida e permanecem, por prazer e diversão, pois gostam da vida que levam, porém há pessoas "Que dedicou a vida a amores de quinta", assim como a pequena Sabrina, que por necessidade, passa a se prostituir pela primeira vez com o açougueiro da cidade, em um local onde ficasse afastado da cidade, pois ela passa a ser a única responsável pelo seu sustento e o de sua avó, D. Gracinha:

> - ei, pera aí! – Quase num salto, a Sabrina se pôs na frente dele. – E o dinheirinho?
> O açougueiro procurou no bolso; estendeu uma nota pra Sabrina.
> - Não foi isso que a gente combinou – ela falou com firmeza.
> O açougueiro teve uma ligeira hesitação; tirou do bolso outra nota e deu pra ela.
> - Nem isso – ela disse: enfiando dentro da blusa as duas notas. – A gente combinou que era trinta, falta mais dez.
> - Você não é nenhuma Inês, tá começando agora. Vinte tá muito bem pago. (BOJUNGA, 2011, p.167)

As marcas das pessoas, ou melhor, as vivências com pessoas nos deixam marcas, sejam elas benéficas ou maléficas. Essas marcas elas não apenas existem, elas vivem conosco nos colocando nas mais diversas situações, nos tira e nos coloca em várias

delas. Quando Marília afirma que "Cada um que passou levou um pouco da sua vida", nos faz refletir que as vivências, as marcas, as pessoas tiraram um pouco da vida, dos momentos, da existência:

> e o grande segredo dos dois passou a animar a vida dele, a botar sombra nos dias dela. [...] foi esquecendo de prestar atenção no estudo. [...]
> Seu Gonçalves viu logo que a Sabrina não era muito boa aluna nas aulas da noite.
> - Você não fez nada, benzinho, tá sempre tão distraída. (BOJUNGA, 2011, p. 23)

É marcante perceber que poder se vender tira de si um sentimento de dignidade. Não estamos colocando um olhar de julgamento, mas um olhar de aprofundamento nas marcas trazidas pelas ações feitas no viés em questão, o de prostituir-se. "E o resto que sobrou ela vende na esquina":

> - mas guarda esse dinheirinho. – Saiu.
> Sabrina [...] pegou de novo o dinheiro, dobrou devagar a nota, enfiou ela no colchão. E, na outra noite, quando o seu Gonçalves já ia saindo:
> - Ei!! E o dinheirinho?

Lygia Bojunga nos traz uma linguagem delicada, porém realista no livro *Sapato de Salto*, pois com a sua leitura é possível perceber as diversas situações que as personagens se encontram, comunicando-se com aspectos sociais que muitas vezes passam despercebidos ao olhar do cotidiano. São personagens que muitas vezes usam de certos apetrechos para chamar atenção, e que ao mesmo tempo escondem-se por trás de um salto alto ou até mesmo "Pra esconder a tristeza/Maquiagem a prova d'água/Hoje você me vê assim e troca de calçada/Só que amar dói muito mais/Do que um nojo na sua cara/Pra ter o corpo quente/Eu congelei meu coração/Pra esconder a tristeza/Salto 15 e minissaia".

> e agora a Paloma estranhava o corpo entortado da Sabrina: um pé calçado no sapato de salto, o outro descalço. Ficou olhando pro sapato.
> - Que Saltão, hein, Sabrina?
> Sabrina se botou na ponta do pé descalço.
> - É mesmo; fico quase da altura da senhora, tá vendo? –Desceu da ponta do pé e se entortou outra vez.
> Paloma viu que ela estava segurando um batom.
> - Você vai sair?
> - É, eu... eu ia dar uma voltinha por aí. (BOJUNGA, 2011, p.210-211)

. Sendo assim acontecem situações como: "Hoje você me vê assim e troca de calçada/Mas se soubesse um terço da história/Me abraçava e não me apedrejava.'' Ou seja, esse trecho deixa claro que se quem julga, quem se afasta e menospreza soubesse a realidade alheia a história seria diferente, o olhar de reprovação e negação passaria a ser de acolhimento e entendimento. Essa situação nos mostra que além de julgamentos ou pré-julgamentos, as pessoas só querem ser entendidas e compreendidas, receber carinho e afeto, pois independentemente da profissão a ser seguida, somos seres humanos,

cheios de defeitos, e que às vezes só queremos alguém que diga que nos entenda, e que estará presente em nossas vidas:

> [...] Paloma se demorava observando os três. Até que, lá pelas tantas, achou que tinha chegado o momento propício: contou pra Sabrina, que pretendia adotar ela como filha e que, sendo assim, a Sabrina ia morar com eles.
> [...] Sabrina se levantou num pulo. Abraçou a Paloma; abraçou o Andrea Doria; abraçou a dona Gracinha; correu pro som; botou música; pé, braço, cabelo, corpo, tudo desatou a dançar, celebrando a nova estação de vida que ia começar. (BOJUNGA, 2011, p. 259, 262)

5. Temas polêmicos dentro da sala de aula?

É indubitável na contemporaneidade a rapidez das informações advindas das redes sociais e que chegam às crianças e adolescentes. Nesse viés é nítido que infelizmente muitas dessas informações são perpassadas por inverdades tornando-se *fake news* (notícias falsas), com isso a escola por ser palco de estudo, conhecimento e ciência, não deve se abster de tratar assuntos importantes pelo fato deles serem polêmicos:

> assim, o argumento apresentado pelo MEC de que "As crianças no ciclo de alfabetização, por serem leitores em formação e com vivências limitadas, ainda não adquiriram autonomia, maturidade e senso crítico para problematizar determinados temas com alta densidade, como é o caso da história em questão" (BRASIL, 2017), além de não se sustentar em bases teóricas, subestima as potencialidades das crianças e ignora o papel de seus mediadores no âmbito escolar: professores, bibliotecários e outros. (RODRIGUES e SOUZA, 2020, p.195)

Há motivos, inúmeros na verdade, para assuntos polêmicos serem retirados de pauta. Tanto o receio por parte dos professores pensando nos pais dos alunos, quanto em não ter apoio escolar para abordar tais temas, são meios que perpassam majoritariamente esse receio. Partindo desses pressupostos, uma das pontes para melhorar essa incidência é uma conversa clara e franca entre professores e gestão para apontamentos reais dos motivos que acarretam na necessidade de trabalhar tais temas, e com o apoio pedagógico essas questões tomam base e apoio para futuros imbróglios com pais:

> no Brasil, podemos elencar vários episódios proibitivos, que cercearam crianças e jovens ao acesso a algumas obras. É possível nomear tais ocorrências em diferentes segmentos escolares, gêneros literários, bem como aqueles que levantam a censura e trabalham para vetar a aquisição dos textos e o ato de lê-los. Uma dessas ocorrências foi em 2018 e tratou da crítica feita por uma mãe, na cidade de Recife-PE, ao livro de Ana Maria Machado, O menino que espiava para dentro. Segundo o relato da mãe em rede social, o filho lhe perguntou "se era verdade que se ele engasgasse com uma maçã e ficasse sem respirar, ele conseguiria ir até o encontro do seu mundo da

> imaginação...". Para ela o livro incitava ao suicídio e, imediatamente, através de um movimento entre pais, houve a censura do livro em livrarias, por haver nele "estimulações perigosas" (DINI, 2018, p. 02). O assunto acabou sendo divulgado por um vereador na Câmara Municipal de Fortaleza, que fez uso de uma sessão ordinária para compartilhar a denúncia sobre o livro de Machado. (RODRIGUES e SOUZA, 2020, p.184-185)

Esses assuntos polêmicos devem ser trabalhados com extremo cuidado, pois os alunos podem se chocar com os mesmos, ou infelizmente até mesmo serem acometidos por eles. Os temas devem ser suscitados, levantados e trazidos à tona com leveza, sem julgamentos e apontamentos de possíveis resoluções. Os professores devem se pautar em serem pessoas confiáveis, tornando o ambiente acolhedor para possíveis pedidos de ajuda ou desabafos, que se forem necessários devem encaminhar as pessoas para atendimentos psicológicos, garantindo aos alunos uma escuta qualificada e profissional:

> como professoras e formadoras de professores acreditamos que também é nossa função acender velas e luzes como simbologia de transformação, sabedoria e, porque não dizer de resistência? Assim, em diálogo com Veríssimo e tantos outros autores que nos interpelam e nos provocam com suas obras, escrevemos este artigo para reafirmar que nós – educadores – somos responsáveis por mostrar todos os lados de uma história, de formar alunos críticos para que eles também mantenham suas luzes acessas. (RODRIGUES e SOUZA, 2020, p.197-198)

Partindo do invés do ensino de temas polêmicos, a literatura serve como uma base extremamente rica e benéfica. Sabe-se o impacto que tais temas são permeados no quesito da sociedade, sendo assim a literatura é um suporte que tem um leque de assuntos, sendo abordados de modo real, magnífico e rico de exemplificações que aproxima o leitor da obra e da realidade que perpassa o assunto em questão. Sendo assim, além de ensinar, aprimorar e dar conteúdo aos entendimentos, ainda enriquece o vocabulário e a leitura do ser:

> para finalizar as reflexões e provocações aqui propostas, reafirmamos que o fato de retirarmos livros sobre violência e incesto das escolas não significa que nossas crianças deixarão de vivenciá-los. Se temos o compromisso com a formação do leitor literário sensível, crítico e proficiente temos que nos preparar para os enfrentamentos que a realidade nos coloca, apoiados pela fruição estética, o diálogo e as trocas de experiências de vida que a literatura infantil pode oferecer. (RODRIGUES e SOUZA, 2020, p.197)

Considerações finais

Parece-nos incontestável a necessidade de abordar temas polêmicos em sala de aula, uma vez que poderá haver reações as mais diversas – sobretudo nestes tempos de moralismo exacerbado. Discutir um tema como a prostituição pode favorecer uma visão menos preconceituosa e mais humana da questão.

Pode-se perceber que através da literatura e por meio da mesma, o aluno pode trabalhar sua individualidade para compreender melhor seus sentimentos, além de entender melhor seu espaço como ser social e formador de opiniões críticas no que diz respeito a realidade e também temas relevantes.

A escola por ser palco da aprendizagem das crianças e jovens por mais de uma década é um espaço que tem por obrigação se inteirar dos temas que estão em evidência social para trazer para seus alunos de modo empático, respeitador e principalmente carregado de informações verdadeiras. Se assim ocorresse os alunos seriam abarcados da realidade de modo educativo e não de maneiras incorretas como ocorrem majoritariamente quando meios de informação sem credibilidade fazem esse papel.

Referências

ALVES, J. H. P. (org) **Memórias da Borborema**. 4: Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada.** 4.ed. rev. e ampliada. São Paulo: Ática, 2006.

BRAGA, G. M. de Lima et al (org). **Contribuições ao ensino de literatura.** Rio Branco: Edufac, 2018.

DOMINGOS, Ana C. M. e RAMOS, W. Furtado (org). **Ensino da literatura, poéticas e teorias.** Porto Alegre : Class, 2021.

BOJUNGA, Lygia. **Sapato de salto.** 2ª. Ed. Rio de Janeiro : Casa Lygia Bojunga, 2011.
MENDONÇA. Marília; Tchula, Juliano; Vitor, Ferrari. Troca de Calçada. 2021. Acesso em: 01/11/2022. Disponível em: https://www.letras.mus.br/marilia-mendonca/troca-de-calcada/

RODRIGUES, Sílvia; SOUZA, Renata. **Tabus e temas polêmicos: A literatura infantil e juvenil sob censura.** Revista do Centro de Letras e Comunicação, 2020. Disponível em: file:///D:/Downloads/19173-70926-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 01/11/2022.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 1991.

O DIÁRIO DE LEITURA PARA UMA LITERATURA SENSÍVEL: *O ABRAÇO*, DE LYGIA BOJUNGA EM SALA DE AULA

Hellen Jacqueline F. S. D. Aguiar
PPGL/UFPB
hellenjfs10@gmail.com

Francinilda de Brito Santos
PPGL/UFPB
francinildabritto@gmail.com

Daniela Maria Segabinazi
PPGL/UFPB
dani.segabinazi@gmail.com

Introdução

> "[...] a literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros -, ela arruína a consciência limpa e a má-fé" (COMPAGNON, 2009, p.50).

A escolha por iniciar com a citação de Compagnon se deve ao fato de considerarmos a literatura como fonte de leitura de mundo, esclarecimento e recriação diante da complexidade de alguns textos, afinal, conflitos e tensões que inquietam na literatura permitem o diálogo essencial na construção do sujeito. Para Cândido (2017, p. 180), "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". Assim, "[...] não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação" (CANDIDO, 1995, p.242).

A partir de todas essas razões sobre a literatura e no que concerne a produção literária destinada ao público jovem, os temas que apresentam efervescência nas temáticas consideradas inadequadas para esse público vem ganhando força e nitidamente um fluxo contínuo de publicações nas últimas décadas. Elas aparecem não só em textos considerados veristas, contudo aparecem também naqueles que superam o verismo e mergulham na ludicidade da imaginação.

Ao submeter, portanto, temas ditos polêmicos na formação literária dos jovens, concedemos a oportunidade da reflexão sobre assuntos densos que rodeiam nossa sociedade, colocando em evidência os indivíduos para que eles próprios construam uma autonomia crítica e potencializando as perspectivas sobre a leitura "[...] que suscite a pluralidade de ideias e interpretações e que possibilite aos leitores o exercício crítico da realidade, desenvolvendo, assim, a capacidade de escolha e a liberdade." (SOUZA, 2019, p. 443). Portanto,

> [...] Trazer obras literárias que tematizam os conflitos e dramas humanos pode possibilitar aos leitores – mesmo que crianças – pensarem sobre suas próprias vidas e experiências e ressignificá-las. (SOUZA; RODRIGUES, 2020, p, 197).

É pertinente citar que no contexto escolar, os temas polêmicos na literatura juvenil podem ser uma oportunidade de os alunos relatarem suas experiências e

poderem assim ressignificar seus próprios problemas/conflitos internos. Por isso, a literatura e a escola têm um papel importante na discussão desses temas que levam os leitores a uma troca direta com o texto para que, assim, tenham autonomia na interpretação e que alimentem a imaginação das crianças/jovens. Sendo assim:

> É à 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).

. De acordo com Machado,

> É superficial entender o diário como apenas um receptáculo para seus pensamentos particulares, secretos - como uma confidente surda, muda e analfabeta. No Diário não apenas eu me expresso mais abertamente do que poderia com qualquer pessoa, eu me criou. O diário é um veículo para o meu sentido de individualidade. Ele me representa como emocional e espiritualmente independente. Portanto (infelizmente) ele não apenas registra minha vida diária real, como - em muitos casos - oferece uma alternativa ela. (2007, p. 21)

A partir desses apontamentos supracitados, reforçamos que o diário de leitura é uma possibilidade, não única, suficiente ou isolada, mas que é passível de mudanças, análises e ajustes. "Os diários, como práticas de escrita de cunho social, são atravessados pelas tensões do mundo em que se inserem e tornam se imprescindíveis para um maior entendimento da construção de subjetividades" (CUNHA, 2007; p.06). Contudo, é de inteira relevância informar que o mais importante é que o texto literário faça sentido consciente para o leitor, ou seja, que o leitor possa compreendê-lo a partir do momento em que, através da leitura, ele consiga fluir e expressar esse processamento da leitura para outros conhecimentos, aprendizados e reflexões. Os diários são atos solitários, que não deixam de ser íntimos, desta forma, podemos dizer que é uma escrita de si, que de alguma forma se funde com a leitura de mundo, com o comum, o cotidiano e rotineiro de todos.

1. Fundamentação teórica: *O abraço*, de Lygia Bojunga

O trabalho voltado à literatura juvenil precisa de sensibilidade e práticas que não só envolvam o jovem, mas, acima de tudo, o aproxime da leitura literária. Faz-se necessário pensar em práticas que sobrelevem a via literária como caminho importante e necessário ao reconhecimento das necessidades sociais atuais. Nesse sentido, apresentamos o texto *O abraço*, de Lygia Bojunga, uma vez que se trata de um texto extremamente relevante e delicado. Sua delicadeza está presente não apenas na narrativa, mas na forma como a autora apresenta a temática central: o abuso sexual praticado contra crianças/jovens.

Para Vicente Jouve (2012), no que diz respeito ao texto em si, existe um certo sentido em todos os seus estados, ou seja, o sentido pretendido, o sentido percebido e o sentido manifesto, isso quer dizer que uma narrativa tem seu caráter polifônico, uma vez que ela apresente o interesse do autor ou sua intenção relacionadas ao texto, em segundo plano, "o sentido como resultado da seleção mais ou menos consciente – operada por uma leitura (p. 61) e o sentido que, diferente do intencional, é o que de fato lá está (ou não). Nas palavras de Jouve: "A "intenção do texto" não se confunde, então, com a intenção do autor real, mas com a intenção do Autor modelo, que é exatamente uma reconstrução do leitor a partir dos dados textuais (p. 70). Ou seja, a narrativa apresenta vários olhares e "vozes", cabendo ao professor de literatura trabalhar com todas essas possibilidades. Por isso, trouxemos como sugestão de trabalho o diário de leitura, acreditando ser ele um mecanismo bastante útil para o trabalho com temáticas sensíveis e polifônicas.

Antes de iniciarmos a fala sobre o diário de leitura, precisamos apresentar o texto. Comecemos pelo título da obra: *O abraço*. Muitas vezes, abraços remetem a bons momentos, boas pessoas, bons sentimentos. Por isso, questionamos: o que o título sugere quando apresenta esse título junto com uma imagem escura de uma mulher? Envolta por mãos pretas? É uma imagem difícil de descrever e, por vezes, desconcertante.

Esse é um livro relativamente curto, com leitura fluida e que já começa com uma tarja preta atravessando toda página, após capa e ficha catalográfica. Narrado por vezes em primeira pessoa e por vezes em terceira, aproxima o leitor e, provavelmente, o desconcerta já na primeira página:

> Eu preciso te contar. Não dá mais pra ficar trancando essa coisa toda dentro de mim. Por mais que eu tenha resolvido não falar disso com ninguém, não dá mais pra ficar quieta depois do que aconteceu ontem à noite. Deixa eu ver por onde começo. Bom, acho melhor te contar de uma vez que quando eu tinha oito anos eu fui estu… não, pera aí, não: vamos deixar isso pra depois: eu ainda estou tão impressionada com o que aconteceu ontem à noite que é melhor te contar primeiro da festa (BOJUNGA, 2017, p. 9-10).

Quando o leitor se depara com o excerto acima, assume para si a possibilidade de que a temática do estupro infantil seja levada em consideração ao longo da narrativa, vejamos pistas para isso: fala entrecortada, o ato de "trancar uma coisa", algo que "aconteceu ontem à noite", a narradora não sabe por onde começa e, de repente, apresenta a seguinte pista: "Bom, acho melhor te contar de uma vez que quando eu tinha oito anos eu fui estu… não, pera aí, não: vamos deixar isso pra depois". Por mais que ela se sinta ou ache que esteja preparada para falar, ela percebe que não está. É doloroso ao ponto de ela precisar deixar para outro momento esse desabafo.

É claro que esse fato ser narrado assim logo no início já impacta o leitor. Muito mais será dito, mas chamamos atenção não para os trechos em que se narra o ato de estupro e de um possível assassinato, apesar de muito importantes e doloridos. Como muitas pesquisas já trataram desta obra, vamos buscar trazer aqui outro olhar, como para trechos que aparecem depois do fim, na parte: Pra você que me lê.

Nessa parte, Bojunga se coloca não como escritora, saindo um pouco do ficcional e faz revelações de memórias de sua infância ou, talvez, "jogue" com o leitor,

fazendo-o acreditar nisso. Ao fazer isso, conta também que escolheu essa obra juntamente com outra, intitulada *Nós três*, e chama-as de seu par sombrio. Ela os denomina assim pela temática abordada nas duas obras e explica que sempre teve uma boa relação com a morte, como se ela fosse mais uma personagem de suas narrativas e de sua vida, afinal, ela rememora momentos em que lidou com a morte como se fosse uma amiga. Mas, apesar dos relatos fortes, o que nos chama a atenção é o seguinte trecho:

> Não vou te falar aqui do "crime que não tem perdão". Acho que a narrativa d´O Abraço, é tão explícita e veemente que qualquer outra consideração sobre esse tipo de crime transbordaria o copo…

E, a partir disso, nós lançamos outro questionamento: Será mesmo? Será que narrativas como essa precisam permanecer no silenciamento? O que faz a autora falar com proximidade da morte e não ter coragem sequer de chamar a violência sexual por seu nome? O interessante de um trecho como esse é lançar um olhar a partir dele para a sociedade, isso porque a morte ainda é um *tabu* e também recebe vários pseudônimos, alcança e sempre alcançou um *status* e uma distância segura de cada um que nessa sociedade convive, especialmente quando falamos da sociedade ocidental. Mas, quando aproximada/comparada ao ato vil de abusar de uma criança ou jovem, ela se torna até amiga e mais "fácil" de lidar.

Por que será? Por que a sociedade prefere virar os olhos e não olhar para essa problemática? Seria medo de enfrentar? Seria para evitar uma dor talvez "maior"? Existe dor maior que a perda? Mas não seria o abuso sexual também um tipo de perda? O que socialmente classificamos como perda?

Diante desses questionamentos e da problemática apresentada na obra aqui estudada/proposta, concordamos com Colomer (2003, p. 23), quando diz que

> os livros infantis e juvenis têm sido objeto de atenção e polêmica desde seu nascimento como fenômeno cultural (…). No entanto, a existência de uma reflexão crítica de certo valor ocorre paralela ao desenvolvimento editorial produzido de entreguerras deste século e à aparição de instâncias dedicadas ao incentivo da leitura (…). Essa situação, e os avanços realizados no campo educativo durante esses anos, deram lugar a uma preocupação social crescente com leitura infantil. Apesar disso a escola permaneceu ancorada em uma leitura "formativa" de cartilhas, antologias e livros didáticos, e foi nos meios bibliotecários que se iniciou o discurso moderno sobre a leitura como um ato livre dos cidadãos, uma leitura "funcional" que incluía leitura de ficção por simples prazer.

Quando corroboramos a fala de Colomer, entendemos que obras que respondem à urgência social de que trata *O abraço*, de Bojunga precisam ser inseridas (se já não estiverem) nas escolas e salas de aula de nosso país. Tratar de temas sensíveis requer muita delicadeza, mas, sobretudo, planejamento e respeito, porque sabemos que são temas que irão, provavelmente, suscitar dor ou ao menos empatia.

O abraço revela muito do que é escondido na sociedade: pais que preferem não falar sobre o assunto, famílias que encobrem a violência sexual, escolas que não se "envolvem" para além de pequenas palestras realizadas em momentos pontuais, como dia da mulher ou outro parecido. Outras obras também trabalham a temática e nós

sugerimos a fim de reflexão, tais como: *Leila*, de Tino Freitas; *Manual prático do ódio*, de Ferrez; *Segredo segredíssimo*, de Odívia Barros; *Tina*, de Fefê Torquato, entre tantas outras.

2. Proposta de Diário de leitura com a obra *O abraço*, de Lygia Bojunga

> Cada um possui sua história de vida, seu repertório de leituras (se alfabetizado), uma trajetória cultural e social, e se insere em determinada comunidade. Sendo diferentes os sujeitos, configuram, também, subjetividades múltiplas, diversidade esta que não impede esses indivíduos de compartilhar muitos dos sentidos construídos durante suas leituras – "comunidades interpretativas", "comunidades textuais", ou simplesmente "comunidades de leitores" são algumas denominações correntes hoje para agrupamentos com referências culturais compartilhadas, não obstante os qualificativos tenham suas peculiaridades no interior das teorias das quais emergem (REZENDE, 2013, p. 07),

Partindo, pois, dessa afirmação acima, entendemos que cada leitor interpreta ou entende uma obra a partir do seu contexto e do seu nicho de realidade. Nesse sentido, uma obra vai requerer do leitor todo seu "arsenal" de conhecimentos e possibilidades que ele pode resgatar no ato da leitura, vem daí essa subjetividade leitora, essa peculiaridade que cada leitor possui dentro de sua trajetória de vida.

A autora ainda menciona a "flutuação" das impressões únicas das crianças e jovens como sendo um ato que, muitas vezes, se torna incompatível com o ambiente escolar, por esse ambiente ser um ambiente que cerceia essa liberdade, vendo, inclusive como algo negativo e prejudicial no ensino de literatura.

Isso quer dizer que, apesar de a "interação" entre o texto e o leitor ser a abordagem mais utilizada de forma oficial nas salas de aula brasileiras, Rezende (2013, p. 10) fala que "as práticas parecem ignorar, desconhecer ou menosprezar a articulação desses termos". Entendemos, portanto, que a leitura acolhida é aquela que esteja dentro do aceitável pelo professor, aquela que o professor pode "controlar". O que é um contrassenso, já que todo leitor deve ter a liberdade de compreender de forma singular, ainda que ele precise estar ancorado no texto. Para a autora:

> Construir autonomia e visão crítica, tendo a leitura como a maior aliada, supõe que o professor tenha ele próprio vivenciado esse tipo de formação e que o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas ou mecanizadas. Ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, requer mais do que uma ou duas horas semanais constantes numa grade, como sói acontecer. Sem contar que a circunscrição da leitura literária como disciplina nesses horários exíguos permite aos professores de outras disciplinas (inclusive os de língua portuguesa) se eximirem da responsabilidade de lidar com esse conteúdo.

Essa afirmação nos remete à ideia que vem mais à frente de Rouxel e Langlade (2013, p. 23), quando dizem que é necessário fugir do formalismo, ou seja, a escola e o

professor precisam considerar mais o leitor, o aluno, o estudante e o próprio professor. Sendo assim "a implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra".

A partir disso, entendemos que a implicação do sujeito mostra um novo olhar para a obra e para o processo de leitura dessa obra, convidando o leitor a ser inserido nesse diálogo, reconfigurando não só as ideologias implicadas na leitura, mas a prática do ensino da literatura. Porém, ainda que essa implicação seja aqui defendida como necessária, a subjetividade também deve vir imbuída de um certo acordo para que ela se faça presente na escola, uma vez que os vários modos de expressão precisam estar ancorados no texto. Reconhecemos a pluralidade do sujeito leitor, mas existe uma linha muito tênue entre aquilo que é plural e aquilo que é completamente diverso do texto. Subjetividade não é acolher tudo, subjetividade é acolher as diferentes nuances que podem ser extraídas do texto.

Para Langlade (2013, p. 25), quando excluímos ou ignoramos a subjetividade do leitor, a sociedade/escola compreende esse fato como sendo fato bem-sucedido, uma vez que ela é vista coo algo pouco palpável e mensurável. Sendo assim, por mais que a subjetividade do leitor esteja presente de forma ativa em sua experiência de leitura literária e de vida, considerá-la parece ser absurdo e "considerado elemento parasita que falseiam, embaçam e emaranham a recepção de uma obra a um ponto de lançá-la para fora do campo da literatura".

Segundo Umberto Eco:

> Não existe em parte alguma algo como "O" texto – exceto para se referir ao "Texto" (aquele do autor, tal qual). A isso que eu chamo texto, se quisermos que essa palavra tenha algum interesse, é sempre "meu texto": uma versão da obra para meu uso, com os vazios do que não me diz nada e as saliências daquilo que me faz sonhar demoradamente, muitas vezes conforme uma ordem que pouco tem a ver com a sequência da intriga explícita. [...] Se há uma arte, no comentário, de restituir o Texto a texto (à textualidade), existe antes de tudo na leitura textanalítica uma preocupação e um prazer de apropriá-lo como meu para escutá-lo a fim de melhor me fazer percebê-lo e de fazê-lo mais bem percebido aos outros. (2001, p. 169)

Para Eco, ainda, existe uma diferença entre utilizar/ interpretar

> O leitor empírico é todo mundo, nós todos, você e eu quando lemos um texto. Pode-se ler de mil maneiras, lei alguma impõe uma maneira de se ler e, freqüentemente, utiliza-se o texto como receptáculo de suas próprias paixões, que provêm do exterior do texto ou do que o texto suscita fortuitamente nele (ECO, 1996, p.16-17)

Sendo assim, como propõe Jouve (2013, p. 53), "toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva de subjetividade (...). Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura". Por isso que nossa proposta com essa obra envolve o diário de leitura, uma vez que ele permite que o leitor expresse concepções muito individuais e particulares. Como vimos, os diários de leitura nos deixam ressaltar/enxergar a existência de uma interrelação entre a obra e a elaboração que se procede na construção

identitária de cada sujeito (ROUXEL, 2012). Desse modo, cada jovem leitor pode expressar-se e até mesmo questionar aquilo que está lendo.

Quando voltamos nosso olhar para a leitura de *O abraço*, de Lygia Bojunga, objeto de nossa discussão, pensamos nas muitas possibilidades não apenas de reflexão, mas de construção de empatia, de compreensão sobre os sinais que envolvem a violência e o abuso sexual, o olhar mais próximo e mais sensível e, sobretudo, a discussão dentro do espaço escolar, colocando nossos jovens estudantes no centro desse debate. *O abraço* vai trazer para nossos estudantes a possibilidade de pensar na dor do outro com sensibilidade, mas isso não quer dizer que o texto seja sensível, quer dizer que a forma como ele é narrado traz essa sensibilidade.

Para Rouxel (2012, p. 276), através do diário de leitura

> O jovem leitor exprime suas reações diante do texto e se interroga sobre aquilo que sente. Dessa forma, aquele aluno, impressionado pela fascinação que experimenta com a leitura de La mort est mon métier, de Merle (1952), ou, então, aquela leitora das Lettres à un jeune poète, de Rilke (1929), que reflete sobre a origem do prazer que lhe causa uma frase sem contudo conseguir defini-lo: fruição das palavras? emoção ligada à significação do enuncia - do? – provavelmente ambos, indissociavelmente misturados.

A autora defende ainda que

> A leitura cursiva introduz, na leitura escolar, um espaço de liberdade para o sujeito leitor. A confrontação de comentários de poemas, uns seguindo o procedimento analítico, outros na sequência de leituras cursivas, é esclarecedora (ROUXEL, 2005, p. 201-202): ao passo que os primeiros se interessam pelo jogo das formas e se organizam em torno de eixos de estudo hierarquizados, os segundos introduzem as reações do leitor e abandonam a estrutura canônica. O indício mais significativo desse distanciamento do investimento do sujeito reside nas escolhas das modalidades enunciativas: impessoais, no primeiro caso, como se se tratasse de produzir um comentário consensual – anônimo; no segundo, pessoal, com o emprego do "eu" (ROUXEL, 2012, p. 276).

Todas essas afirmações nos remetem ao lado intimista e autônomo desse leitor, a essa liberdade "vigiada", mas permitida. Como a própria autora caracteriza, chega a ser um jogo entre formas, eixos, reações e estruturas, sobretudo porque o canônico aqui não é a única "versão" vista e apreciada. Para Denisot (2005), a prática da leitura cursiva permite esse espaço para reflexão, ou seja, "representa uma voz indireta e criativa para exprimir um olhar pessoal sobre uma personagem, uma situação, um estilo" (*apud* ROUXEL, 2012, p. 277).

Uma obra literária, muitas vezes, é uma representação social, isso porque ela apresenta para o leitor características sociais, como é o caso do estupro relatado em *O abraço*. É, portanto, no espaço do diário de leitura que pensamos que o estudante pode se perceber como um dos sujeitos do processo de letramento literário. Seja um diário livre, como se fosse de fato um melhor amigo ou um diário guiado, ou seja, com algumas perguntas norteadoras para o desenvolvimento da atividade.

Muitas vezes, os diários podem ser acompanhados de citações, admiração, reprovação e, inclusive, reprovação. Os estudantes podem compor passagens tão longas que dão a ideia de uma antologia individual, com usem comentários, com ou sem explicações. Esse diário implica em uma atividade essencialmente única e frequentemente com "ares" de descoberta, seja de si, do outro, da obra, da leitura, da sociedade, enfim, de muitos aspectos.

Para Rouxel (2012), se o lugar privado se mostra como um lugar de expressão do leitor, pode-se dizer que as formas de se expressar variam, podem até mesmo ser indiretas e pouco claras, especialmente porque a esse leitor é permitido também o silêncio, o não dizer ou o dizer de forma não explícita. Isso porque, o usar o diário de leitura, pensamos que ele permite não apenas a expressão do leitor, mas o seu ligar de existência por meio do literário.

Ainda segundo a autora:

> Ao final dessa apresentação, pode-se medir a distância entre leitura analítica e leitura privada no que concerne ao investimento do sujeito leitor. Se uma porta é entreaberta à expressão do sujeito com a leitura cursiva e a escritura de invenção, não é assim no que tange à leitura analítica. Ainda que esta última, em princípio, vise à objetividade na descrição de determinados fenômenos textuais, ela não pode conduzir à exclusão de toda expressão singular da subjetividade do leitor. Ao contrário, nessa situação precisa, convém instituir a subjetividade do leitor, tendo consciência de seus limites, e isso só é possível se não nos esquivamos da dimensão ética e antropológica da literatura, pois é sob essa condição que a leitura se torna uma experiência humana de forte envolvimento simbólico (ROUXEL, 2012, p. 278).

E ela complementa, ao dizer que:

> A desconfiança com relação à subjetividade nos conduz muitas vezes a considerá-la e defini-la como desvio ou transgressão em relação à norma (aqui no sentido de consenso interpretativo). É pertinente essa equação? A subjetividade de um sujeito não pode unir-se àquela do arqui-leitor que constitui o grupo classe? E se ela diverge, devemos por acaso bani-la? Definitivamente, o que importa, para sair do impasse, é restabelecer o sujeito no coração da leitura e acolher na sala de aula suas reações, que irão orientar os processos interpretativos (ROUXEL, 2012, p. 278)

Com as palavras de Rouxel, retomamos algo dito no início desta seção, por Rezende, quando expressa uma possível insatisfação com essa desconfiança gerada a partir da subjetividade do sujeito leitor. Ao permitir que o leitor se torne sujeito de seu próprio processo de leitura, permite-se que esse eleitor eleja para si aquilo que o agrada ou mesmo desagrada, mas que faz sentido para si.

Em *O abraço*, de Lygia Bojunga, precisamos pensar no espaço do leitor, que pode sentir a dor revelada pela agora adolescente Cristina, mas que sofreu quando ainda era criança, em seus oito anos de idade. Cria-se um ambiente de muitos sentimentos e imaginações a partir dessa situação. Uma amiga que ela conta sobre o desaparecimento na infância delas, o reencontro com essa amiga na adolescência, as novas formas de

significar o abraço, a persistência em descobrir quem foi seu violador, o ato de deseja-lo parecendo desenvolver a Síndrome de Estocolmo, que é uma vinculação afetiva seja de terror ou trauma gerado por ele e por seu ato de violência sexual. Nessas tantas situações, podem surgir diferentes entendimentos. Será que Clarice (a amiga) existiu mesmo? Será que ela não era sua consciência? Ela reencontrou mesmo seu violador ou apenas projetou nesse novo personagem a figura de seu violador? O que aconteceu ao final? É unânime que ela foi assassinada?

Diante de todos esses questionamentos e aberturas que a obra nos permite, precisamos pensar se desejamos formar leitores de literatura capazes de sair do formalismo e reconstruir essa subjetividade leitora, uma vez que em qualquer experiência literária, é possível que aí esteja imbuída o sujeito em sua totalidade e é essa totalidade que nos demonstra que a literatura necessita daquilo que é subjetivo ao leitor, uma vez que o texto é completo quando lido e abarcado por ele (leitor).

Considerações finais

Para além do objetivo principal deste artigo, evidenciamos o valor da obra *O abraço*, de Lygia Bojunga, que provoca e intriga o leitor de forma a fazê-lo refletir e se emocionar a partir de um tema espinhoso e desafiador como a morte e também o abuso sexual, assuntos que não se limitam apenas à sociedade, mas também a sala de aula. Nessa polaridade, a literatura juvenil evoca a identificação ou incômodo no leitor, tais assuntos/tematicas não deixam de ser inerentes à condição humana.

Acreditamos que os métodos e experiências que exploram temas mais instigantes e sensíveis estabelecem um trabalho estético apurado, e ao mesmo tempo, lúdico, no qual colocamos a literatura juvenil em destaque por ser um elo de conexão entre o dito e o não-dito. Sendo assim, entendemos que a experiência de ler Lygia Bojunga, por meio de uma estratégia de leitura pode revelar caminhos que provoquem inquietação para novos desbravamentos, conforme o aprofundamento da obra, pois pode trazer elementos interessantes para pensar e repensar as práticas de leitura.

No que diz respeito a proposta, o diário de leitura passa a ser, de maneira direta, um instrumento de versatilidade que merece seu lugar nas salas de aula, e como proposta de aprimorar e deixar ainda mais expressivas as atividades de leitura. Como resultado, os diários trazem as experiências dentro e fora de sala por meio da identificação do leitor, assim, o ato de ler tornando-se um momento único e solitário para o leitor, levando-o a espelhar sua subjetividade, e, enfim, abrindo espaço para que organize seus pensamemtos e emoções registrando suas observações durante a leitura do texto. Contudo, o diário de leitura não deve ser posto como único meio de estratégia, mas a reunião de outras práticas devem ser agregadas para que o processo de projetos leitores em sala não se limite a um só plano de leitura.

A aplicação do diário não consiste numa fórmula pronta e eficaz para se trabalhar a leitura, tampouco um método milagroso na sala de aula. Diante disso, temos o professor/mediador com a função de incorporar novos métodos as novas perpectivas de sensino de leitura literária ampliando as oportunidades no que interessa à leitura de literatura de forma a atingir um público alheio a essas transformações através de novos formatos de estratégias de leitura.

Sabendo disso, a partir dessa ideia de proposta, entendemos que uma leitura compreendida de uma obra, a partir de representações de temas contudentes como *O*

abraço, que tratamos durante o texto sob a ótica do diário, podemos conceber, portanto, que tende a levar o jovem a desenvolver além da competência leitora, desenvolver a criatividade e no próprio ato de refletir, de provocar a criticiadade e organização de ideias, base para construção da sua própria identidade, provocando no leitor uma maior interação em sala.

Por fim, tal atividade e aventura lúdica, por meio do diário de leitura, representa um momento eficaz no auxílio das aulas tornando-se aliada na trajetória do jovem leitor, que, na maioria das vezes, é um narrador solitário, sem endereço para descrever suas experiências traumáticas, vivências e memórias individuais que vão muito além dos muros da escola.

Referências

BOJUNGA, Lygia. **O abraço**; Capa e vinhetas Rubem Grilo. - 7. ed. - 1 impr. - Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2017.

CÂNDIDO, A. **O direito à literatura**. *In*: _____. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2017.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual; tradução Laura Sandroni. - São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
CUNHA, Maria Teresa S. **Do Baú ao Arquivo: Escritas de si, escritas do outro**. Patrimônio e Memória (UNESP. Online), v. 3, p. 1-18, 2007.

ECO, Umberto. **Seis passeios na floresta do romance e em outros lugares**, (1996), Paris, Grasset- Fasquelle.

JOUVE, Vicent. **Por que etudar literatura?** / Vicent Jouve; Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, tradutores. - São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. 13 imp. São Paulo: Ática, 2008.

MACHADO, Ana Rachel. **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

REZENDE, Neide Luzia. Apresentação ao leitor brasileiro. *In* **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

RODRIGUES, S.; SOUZA, R. Tabus e temas polêmicos – A literatura infantil e juvenil sob censura. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, set-dez 2020. Disponível em: Acesso em: 28 de mar. de 2023.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor**? Cadernos de pesquisa** v.42 n.145 p.272-283 jan./abr. 2012.

SOUZA, Danilo. Literatura censurada: o politicamente (in)correto na literatura para crianças e jovens. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 13, n. 3, p. 430-444, set./dez. 2019. Disponível em: Acesso em: 28 de mar. de 2023.

A FORMAÇÃO DO LEITOR EM *CONVERSA DE GATOS*, DE MARCOS BAGNO

Fabiane de Oliveira Resende
Docente - UFRGS

Pesquisadores do campo do ensino da literatura compartilham a ideia de que a escolha de um texto motivador para a leitura e discussão em sala de aula é um passo decisivo no processo de letramento literário. Para Rildo Cosson (2014), é conveniente que esse texto atenda aos interesses dos estudantes e, de alguma forma, seja próximo a eles. Em acordo com outros métodos de letramento literário, a metodologia de Cosson prevê inicialmente trabalho com textos menos exigentes, que deverão ir encaminhando a outros, na sequência, de maior exigência no que se refere à participação do leitor e que contribuam para a "expansão do seu horizonte de expectativa", utilizando a expressão de Vera Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993), no texto de apresentação do "Método recepcional", por elas idealizado e fundamentado teoricamente nos pressupostos da Estética da Recepção.

O texto fabular, pensando a formação de um sujeito-leitor[14], torna-se bastante apropriado, se pensarmos na metodologia proposta por Cosson, à medida que são amplamente conhecidos e, via de regra, protagonizados por animais, temática que sempre encontrou grande aceitação junto ao público infantil e jovem, não somente na literatura, senão também nas telas de cinema e nas letras de canções. A pesquisadora espanhola Teresa Colomer (2017) aponta os animais como um frequente interesse da poesia infantil do século XX, a qual reconhece não mais ser feita "para crianças queridas", mas antes baseada "na função estética". O percurso apontado por Colomer pode ser pensado também em relação à temática em questão: de textos primeiros, em que os animais apareciam como alegorias cristalizadas de comportamentos humanos, para ensinar a estes determinadas lições, a textos contemporâneos, em que o mesmo protagonismo é exercido, com propósitos instigantes e motivadores de questionamentos, que antes de tudo, desacomodam o leitor.

Somado ao propósito de envolvimento do público-leitor, em grande medida, garantido pelo protagonismo dos animais não humanos, o gênero fábula vive um momento próspero de reescritas e novas versões, contexto em que se coloca o livro de versos *Conversa de gatos*, assinado pelo também linguista e professor, Marcos Bagno, com o qual trabalharemos aqui, na perspectiva da formação do leitor, e da sua utilização, nesse caminho, em sala de aula.

Os elementos paratextuais já dão conta de indicar o protagonismo e a personificação dos animais não humanos, no momento em que endereçam a dedicatória – tradicionalmente dirigida a pessoas importantes para a vida ou a formação profissional do autor – aos gatos: "Para Branca, Preta e Frefelte, alegrias da minha vida. E para o Dennys, gato do meu coração". A dedicatória é reforçada – ou antecipada – visualmente por três gatas desenhadas na porção inferior e centralizada da página. A conversa entre o texto verbal e visual marca uma relação afetuosa e próxima entre o autor e seus gatos.

[14] Expressão emprestada de Flávio Pereira Camargo, em "Literatura e ensino: a importância da poesia na e para a formação de profissionais do ensino de literatura e de sujeitos-leitores", texto publicado no volume *Leitura e literatura infanto-juvenil*: redes de sentido, cuja referência completa encontra-se ao final deste estudo.

[Ao término da leitura, é curioso perceber um outro caminho tomado pelo texto de Bagno, dirigindo-se ao racional, pautado pelo intelecto.]

Ao mencionar os pressupostos da Ecocrítica, linha de investigação no âmbito dos estudos literários, surgida no período de entresséculos XX e XXI, Greg Garrard salienta que a linha teórica em questão visa ao "estudo da relação entre o humano e o não humano, ao longo da história cultural humana, acarretando uma análise crítica do próprio termo 'humano'" (GARRARD, 2006, p. 16). Desse modo, trata-se de uma crítica guiada por uma perspectiva política, devido ao seu vínculo com a ecologia, e extremamente atual. O posicionamento político e o vínculo temático adotados pela Ecocrítica vêm ao encontro do que é preconizado por documentos oficiais brasileiros, como a BNCC, cujo texto inclui a cidadania e o meio ambiente como macroáreas temáticas e a educação ambiental como um de seus desdobramentos, destacando a necessidade de serem trabalhados pela escola, ao longo de toda a educação básica. E numa perspectiva crítica, questionadora e inclusiva, que contribua para os estudantes serem ativos no processo social de estabelecer relações mais igualitárias e justas com o ambiente do qual é parte integrante.

No contexto apresentado, pressupostos da Ecocrítica lançam luz ao trabalho de professores de literatura, e o livro de Bagno torna-se interessante exemplo dessa possibilidade de leitura teórica que, na sequência, pode representar um igualmente interessante trabalho em sala de aula. A Ecocrítica oferece uma visada do texto em questão que privilegia uma postura ativa do leitor, no sentido das buscas semânticas e das possíveis respostas a questões reflexivas que a "história/conversa" sugere, ligadas ao homem enquanto espécie (co)habitante deste planeta.

A relação homem – gatos (talvez, aqui, mais acertadamente gatos – homem) é o mote para a escrita do livro, pela qual a visão antropocêntrica de mundo – que se mostra, muitas vezes, autoritária e cruel, é posta em xeque, à medida que os gatos, por meio do discurso direto, emprestam sua voz para tecer considerações, elogios, mas, sobretudo, várias críticas à linguagem humana, sua arbitrariedade e ineficiência. A "história" em versos prescinde de um narrador porquanto se compõe de um diálogo entre dois gatos que, observadores e dotados de voz e de pensamento crítico, analisam o fazer humano no mundo, pelo viés de uma de suas principais faculdades, definidoras do gênero e de sua [suposta] superioridade sobre os demais seres: a capacidade de expressar-se por meio da linguagem verbal articulada:

> - Esses humanos seres são bizarros
> e mais bizarra ainda sua língua:
> falam que falam, nada porém dizem
> e a comunicação padece à míngua.

A linguagem humana aparece implodida em prolixidade e ineficácia, sob o ponto de vista do gato que, agora na posição de EU e no eixo da racionalidade, analisa e opina sobre o OUTRO, que passa a ser o homem, situado no eixo da irracionalidade, do ilogismo. O deslocamento desse eixo, note-se, também vem marcado na inversão sintática de uma expressão já "canonizada" na língua brasileira, que é "seres humanos", aqui, caprichosamente, "humanos seres". A conversa entre os gatos termina com a ratificação desse modo de ver o mundo, em que a centralidade do homem e sua suposta onisciência são observadas e contestadas. Novamente os não humanos estão em "posição paradigmática":



> – Em breve saberemos, meu compadre,
> que os gatos já nascemos prescientes;
> em nossas sete vidas aprendemos
> coisas que um ser humano nem pressente... (p. 46)

Concebido na época de vigência do "politicamente correto" (talvez por vezes exagerada para o exercício da criação ficcional, como já apontou, em conferência, a respeitada pesquisadora Lígia Chiappini), o livro de Bagno escolhe problematizar a tradicional hierarquia presente na relação entre o homem e os não humanos, os gatos, neste caso, não somente invertendo as posições, mas levando a cabo essa inversão, a ponto de os gatos domesticarem os homens. A escolha pela espécie felina torna-se significativa ainda pelo fato de os gatos serem amplamente reconhecidos por sua autonomia e "soberba".

> – Concordo prestamente, camarada,
> e vou mais longe: ai deles sem nós!
> Se não os tivéssemos domesticados,
> nosso mundo ia ser bem mais atroz... (p. 7)

Sem o peso de uma previsibilidade enfadonha ou de uma doutrinação impositiva, mas, ao contrário, com inteligência e criatividade, a conversa entre os dois não humanos, desde o início, tem o tom provocativo e envolvente, que comumente atribuímos à personalidade dos gatos. A personificação, largamente utilizada na fábula, de forma inusitada, em Bagno, recai na capacidade de crítica à linguagem verbal humana – utilizada, segundo os gatos, de maneira oportunista, aleatória, despropositada. Crítica que muitos e muitas da nossa espécie passa a vida toda sem sequer cogitar. Pondera com propriedade um deles:

> E o chocolate fino e achatado,
> LÍNGUA-DE-GATO, doce e saborosa?
> Convenha, meu amigo, nossa língua
> é uma lixa áspera, rugosa... (p.32)

Partindo dessa postura crítica, questionadora da língua e seu uso, formulam um pensamento ainda mais arguto: "[...] que na linguagem de homens nada é óbvio" (p. 14), comentário taxativo demais para não provocar algum tipo de reflexão diante da língua, cujo uso costumamos naturalizar, sem qualquer tipo de postura reflexiva, conforme afirmado há pouco. Lembrando sempre que essa atitude reflexiva e questionadora diante de algo tão cotidiano quanto o uso da língua costuma gerar maior intimidade e um trânsito mais facilitado nos diferentes momentos de usá-la, tanto na leitura quanto na produção de textos, os mais diversos. Novamente, estamos no âmbito do processo de letramento literário.

Uma brincadeira, portanto, inteligente e criativa, que toma conta de *Conversa de gatos*, tornando a leitura leve e agradável, sobretudo quando realizada oralmente, ao passo que chama atenção para importantes pautas sociais da atualidade sem descuidar da própria escrita do texto, enquanto forma e utilização poética da linguagem, para a qual também contribui o trabalho com a sonoridade (rimas, assonâncias, discurso direto e o consequente tom de conversa, anunciado já no título.

Nesse sentido, é importante pensar o fato de ser justamente a linguagem verbal, o traço que mais o torna humano e, a seu ver, superior aos demais animais, com grande poder sobre eles, por onde pauta sua relação com esses seres e com o planeta em geral. A crítica bem-humorada ao uso e à formação da língua aponta, assim, para questões mais profundas, experimentadas pela condição humana e pela forma como o homem se vê no mundo e se relaciona, especificamente, com os animais:

> – É lamentável que haja quem prefira
> a companhia inútil de outra espécie
> que se escraviza ao homem a tal ponto
> que este da própria escravidão se esquece... (p. 8)
>
> – E nem percebem esses infelizes
> o alvo de desprezo que eles são,
> pois quando se refere ao Mal supremo
> o homem utiliza o nome CÃO! (p. 9)

Tocadas de forma lúdica e criativa, em versos longos e recheados de inversões sintáticas, estão essas e outras questões que, para além da performance linguística criativa, chegam aos comportamentos humanos e aos valores cultuados e, em grande parte, responsáveis pelo mundo preconceituoso e ambientalmente descomprometido em que vivemos. Assim, o caprichoso trabalho com a linguagem transita entre a polissemia, os processos de formação das palavras, a sinonímia, a conotação e a denotação, desdobrando esses recursos linguísticos em ferramentas para criticar o comportamento do homem num espectro mais amplo. Nas duas estrofes destacadas, há um chamamento à consciência dos não humanos, desprezados e desunidos enquanto "classe". A *Revolução dos bichos* aqui é fomentada pelos gatos, cerebrais e articulados.

Pontualmente, nos trechos recém-citados, os gatos criticam a falta de união entre os cães, feitos escravos do homem, a quem se submetem e de quem recebem o desprezo, tornado claro no uso pejorativo do substantivo cão = "Mal supremo". Como em outros vários momentos do texto, há um equilíbrio entre o toque de humor, que evidencia o trabalho elaborado da linguagem, e a postura crítica que, por sua vez, convida à reflexão sobre essa relação tão longeva de convivência planetária entre homens e seres "não humanos", pautada pelo domínio e pela exploração dos primeiros sobre os demais.

Citado por Garrard (p. 14, 2006), Glotfelty explica que "a ecocrítica adota uma abordagem dos estudos literários centrada na Terra", de onde provém uma questão recorrente de pesquisa de extrema pertinência, considerando o texto em foco e a tradição temática fabular da literatura infantil: "Como são representados os animais no texto literário em questão?" Estudiosos dessa corrente teórica pontuam seu teor político, de levar o leitor a reavaliar o próprio sentido do termo "humano". Um chamado à tomada de consciência por parte do leitor que, atuante em sociedade, considera estabelecer relações mais respeitosas e igualitárias com os demais seres.

Retomando, porém, a questão suscitada pela Ecocrítica e também o que já comentamos acerca do protagonismo animal em *Conversa de gatos*, a representação do gato é o centro da história: é ele quem fala e dele o ponto de vista a partir do qual o mundo é visto. Contrariando a citação de Berger, destacada por Garrard (p. 196, 2006), para quem, "os animais são sempre os observados", "como bichos de estimação da

família, personagens da Disney, ou então objetos de espetáculo, não raro em livros e filmes sobre a vida selvagem", os gatos de Bagno tampouco servem de símile pejorativo, a exemplo de "teimosos como uma mula": ao contrário, são espertos, argutos, articulados, questionadores, predicativos que os colocam no eixo da tomada de posição e da ação. Não servem ao propósito de encarnar o bem e o mal do homem, a fim de ensinar à sociedade exemplos e contraexemplos, como se dá na tradição das fábulas tradicionais.

Por tudo que foi dito: *Conversa de gatos* em sala de aula ou Considerações finais:

Conversa de gatos é, pelo que até aqui foi apontado, uma obra bastante significativa se pensarmos sua possibilidade de trabalho em sala de aula, em um planejamento de ensino de literatura, com vistas à formação de leitor. Ágil no tom de conversa e nas constantes trocas semânticas, o livro apresenta um sofisticado trabalho com a linguagem que exige a contínua postura ativa do leitor. Um desafio em formato de jogo, que se dá ao nível da expressão e também do conteúdo, ao provocar reflexões existenciais, que nos convidam a pensar, em última instância, nosso próprio processo de humanização e de relações planetárias.

Os pressupostos da Ecocrítica conduzem uma leitura crítica, desacomodando o leitor em dois pontos cruciais de sua formação e atuação no mundo contemporâneo e para a sua cidadania: a reflexão acerca da utilização da linguagem e as relações ambientais. Aqui tais pressupostos teóricos foram utilizados para jogar novas luzes sobre as possibilidades de leitura de um tema tão recorrente e significativo para a literatura infantil como gênero, que é a representação animal, em especial, nos textos contemporâneos.

A representação animal no livro de Bagno serve para questionar a linguagem verbal humana e, por extensão, o comportamento do homem como todo, além de inusitada, causadora de certo estranhamento, é também desafiadora para as competências linguísticas dos leitores em formação e provocadora de um olhar crítico para nossa posição antropocêntrica de ver o mundo e de nos relacionarmos com os seres ao nosso redor, pautas sociais urgentes do nosso tempo.

Já não é de hoje a comprovação de que o aprendizado das competências linguísticas pelo viés da ludicidade é eficiente a curto e longo prazos: o criativo processo compositivo do livro em questão aponta para as evidentes e múltiplas abordagens e possibilidades de trabalho em sala de aula e em diferentes níveis escolares.

Conteúdos como a polissemia, os processos de formação das palavras, as figuras de linguagem, a sinonímia e competências como o aumento do repertório lexical [aqui, de modo leve e curioso, que se desdobra na oralidade e na escrita], valendo destacar serem mais de quarenta palavras, entre elas prestamente, gambiarra, desrazão, alfarrabista, capciosa... para citar algumas, com grande probabilidade de o seu significado não ser conhecido pelas crianças/pré-adolescentes.

Nesse sentido, ao contrário do que observo em vários alunos dos cursos de licenciatura que, muitas vezes, optam por trabalhar com textos cujo repertório lexical seja conhecido e próximo dos estudantes, *Conversa de gatos* propõe um caminho oposto e convoca os leitores, fomentando sua natural curiosidade, a irem à procura dos significados desconhecidos. O que ocorre porque eles têm a sua curiosidade aguçada pela leitura; o livro, portanto, investe no desafio ao leitor, algo que a escola precisa

instigar e apresentar como positivo, não somente diante da leitura, mas da vida em sociedade.

Uma leitura assim, de tão largo alcance, acaba por também potencialmente sugerir o trabalho de escrita criativa, também parte do processo de letramento literário. Nas experiências em minhas salas de aula na universidade e na educação básica, esse tipo de proposta de produção textual costuma ser bastante produtiva e muito bem acolhida pelos estudantes, somando no entendimento de trabalhar a leitura e a escrita aliadas ao prazer e ao desafio. E com isso a criatividade e a originalidade, tão esquecidas quanto necessárias na formação de um/a cidadão/ã.

No âmbito do letramento literário, o livro ainda potencializa futuras leituras ficcionais, por exemplo, em que os felinos sejam protagonistas e/ou narradores; em que os animais se conscientizem de seus direitos e os reivindiquem; outros textos poéticos cuja construção linguística se paute na polissemia, nos trocadilhos, na utilização de expressões/provérbios populares... enfim um livro que se mostra uma rica colcha de retalhos coloridos e atraentes e que, assim conduzido, desvela outro grande potencial, que são as relações intertextuais, igualmente presentes no processo compositivo de *Conversa de gatos.*

De tudo que aqui foi dito, fica mais um registro de que a poesia é preciso e prazerosa. E, por isso, seu lugar é também a sala de aula, desde cedo e até sempre!
Referências

Referências

BAGNO, Marcos. *Conversa de gatos*. Ilustrado por Miguel Bezerra. São Paulo: Pá de Palavra, 2014.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura:* a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

COENGA, Josemar (org). *Leitura e literatura infanto-juvenil*: redes de sentido. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. *Círculos literários em sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2021.
_____. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

JACOBY, Sandra. *A criança e a produção cultural*: do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.
Floresta de bichos.

GARRARD, Greg. *Ecocrítica*. Tradução de Vera Ribeiro. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

PINHEIRO, Helder. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018

GD —

O ENSINO DA LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR:

PROPOSTAS PRÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO



ARAGENS ATRAVESSADAS: LEITURA COMPARTILHADA DE TORTO ARADO NO ENSINO MÉDIO

Jadna de Sousa Ferreira
PET-Letras - UFCG
jadnasferreira@gmail.com

Virna Brena Catão Lima Tenório
PET-Letras - UFCG
virnacatao.v@gmail.com

Márcia Tavares
PET-Letras - UFCG - PPGLE
marcia.tavares@professor.ufcg.edu.br

Introdução

A leitura literária se constitui como fonte de formação cultural, quer ocorra em contexto de ensino ou não, no entanto, é necessário que se fundamente como uma atividade para os valores de promoção da condição humana. Nesse princípio devem-se fundamentar as ações e práticas leitoras centradas na formação do leitor literário, na sua dimensão crítica e autônoma, e na função humanizadora do texto literário (CANDIDO, 1988). As ações e práticas leitoras centradas na formação do leitor literário podem ser um caminho para a formação crítica, autônoma e humanizada, através da literatura.

O Programa de Educação Tutorial - PET-Letras/UFCG tem como princípio fundador o trabalho com os três eixos que regem o ensino superior público no Brasil: Ensino, Pesquisa e Extensão. Nesse sentido, ao longo do período letivo os estudantes pertencentes ao programa devem fomentar e exercer atividades que contemplem, conjuntamente ou separadamente, essas três áreas. A proposta de leitura compartilhada do romance *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Júnior, foi uma atividade de ensino realizada juntamente com o PET-Economia/UFCG durante o ano de 2022, que buscou integrar as atividades de dois grupos PETs das ciências humanas, Letras e Ciências Econômicas, a partir do trabalho com a literatura, levando os seus resultados para a comunidade estudantil do ensino médio de Campina Grande-Paraíba. Dessa maneira, o presente artigo relata a aplicação e os resultados obtidos durante a execução da referida atividade na escola. Para a ação de leitura, adotamos os conceitos da leitura compartilhada, (COSSON, 2020) compreendendo o leitor como um sujeito ativo que, ao entrar em contato com a linguagem do romance de Vieira Junior, constitui-se como co-autor à medida que dá sentido aos seus questionamentos e vislumbra os simbolismos do romance e enfatizamos os recursos de construção das representações do espaço, da presença da religiosidade e da força das protagonistas femininas. Os encontros foram divididos entre exposições dos temas e leitura de capítulos do romance. Para fundamentar nossa prática, tomamos Petit (2008) sobre a leitura e o sujeito leitor, Rouxel (2004) para discussão sobre leitura e subjetividades, e Candido (1998) sobre a função da literatura.

Fundamentação teórica

Adotamos os conceitos da leitura compartilhada, (COSSON, 2020) compreendendo o leitor como um sujeito ativo que, ao entrar em contato com a linguagem do romance de Vieira Junior, constitui-se como co-autor à medida que dá sentido aos seus questionamentos e vislumbra os simbolismos do romance.

E a perspectiva da literatura como função humanizadora (CANDIDO, 1995), em que espera-se dos alunos uma sensibilização diante dos acontecimentos do romance, ao mesmo tempo que um diálogo acerca das representações de espaço, das personagens femininas, da religião, da relação com a terra na obra é desenvolvido.

Bem como Petit (2008) sobre a leitura e o sujeito leitor e Rouxel (2004) para discussão sobre leitura e subjetividades.

Metodologia

A metodologia utilizada em nosso trabalho foi essencialmente centrada na leitura do texto literário e no entendimento do aluno em relação ao texto, onde buscamos seguir as quatro etapas de letramento literário apresentados por Cosson (2007) que consistem em: Motivação, etapa que prepara o aluno para entrar no texto; Introdução: Apresenta a obra e Leitura: Individual e compartilhada e Interpretação: O que o aluno entendeu, sentiu e aprendeu com a leitura. E, por meio de uma avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a obra e sobre os temas trabalhados nela por meio de uma atividade de socialização sobre seus hábitos de leitura.

A atividade teve cerca de um mês de planejamento, nos quais os dois grupos de alunos dos grupos PET se encontravam via *Google meet* e discutiam a obra de acordo com os tópicos que mais interessavam a sua área. Os momentos com os alunos aconteceram presencialmente em uma escola de Campina Grande – PB, uma vez por semana, com cerca de duas horas de duração e entre os dias 12/07 a 02/08.

A execução da atividade ocorreu entre três duplas de alunos, sempre com um discente do curso de Letras e outro do curso de Economia. Cada dupla ficou responsável por discutir duas temáticas onde os encontros foram divididos entre exposições dos temas e leitura de capítulos do romance.

Na leitura compartilhada, o papel do professor é mediar a leitura, de modo que seja promovido o intercâmbio de informações e a provocação de transformações a fim de instigar, estimular a reflexão dos alunos

> Em primeiro lugar, deve compreender que o compartilhamento precisa envolver todos os alunos e que todos os alunos contribuem individual e coletivamente para a compreensão e interpretação do texto literário. Depois que compartilhar a leitura literária significa colocar em discussão emoções, impressões, pressuposições e questionamentos quanto mais autênticos mais valiosos no diálogo com o texto literário. Também que o objetivo da leitura literária é desenvolver a interpretação e não impor ou confirmar uma interpretação que do professor ou de qualquer outro leitor considerado autorizado. Por fim, que não há necessidade de se chegar a uma leitura única e consensual para toda a turma, ao contrário das diferentes perspectivas servem para ampliar e enriquecer a leitura literária daquele texto. (COSSON, 2020, p. 19)

Ou seja, o professor media o estudo do texto com o objetivo de conscientizar o aluno em relação ao processo necessário para a compreensão em relação às ideias e intenções do autor.

Análise dos dados

1. **Descrição da atividade**
2.

A escolha do romance vencedor do prêmio Jabuti de 2020 se deu, primordialmente, pelo seu caráter de *reexistência*. Conceito cunhado pela pesquisadora Ana Lúcia Silva Souza (2009), que entende o conceito de letramento de reexistência como uma busca por apreender e entender as práticas cotidianas de uso da linguagem que provocam releituras de identidades étnicas, de gênero, sexualidade, políticas, dentre outras. (SOUZA, 2018 p. 02). O grupo PET-Letras/UFCG adotou esse conceito como norteador para as escolhas de leituras literárias do ano de 2022. O conceito utilizado serviu para direcionar as leituras e estudos sobre produções literárias que, de alguma maneira, rompem com o discurso hegemônico dominante e apresentam experiências interseccionais entre gênero, classe, identidades étnicas e demais minorias, como é o caso do romance proposto, que narra a profunda relação entre duas irmãs, a terra e as tradições religiosas no interior do nordeste brasileiro.

Com um ritmo único, frenético e encantador, a obra é narrada por três vozes femininas que apresentam três perspectivas diferentes acerca dos problemas e das relações entre si. Com a premissa de que um acidente doméstico une e muda a vida das duas irmãs protagonistas, a história se desenrola com o amadurecimento e os caminhos tomados por cada uma em busca de construir suas próprias histórias. Sob um cenário de condições de trabalho análogas a escravidão, o romance acontece em um espaço temporal não identificado, mas que é profundamente marcado pelo início dos movimentos pelo direito da terra no Brasil. Em uma interpretação livre, os graduandos de Economia e Letras compreenderam as três narradoras como, cada uma à sua maneira, as representações do amor, do trabalho e da terra. Temáticas que atravessam a história do início ao fim.

> Foi assim que crescemos, aprendemos a roçar, observamos as rezas de nossos pais, cuidamos dos irmãos mais novos. Foi assim que vimos os anos passarem e nos sentimos quase siamesas ao dividir o mesmo órgão para produzir os sons que manifestavam o que precisávamos ser. (VIEIRA, JR, 2020, p. 15)

O contexto social e a forma de economia de subsistência, que estão intrinsecamente relacionados aos desdobramentos dos personagens na narrativa, é um dos fatores que permitiu a relação entre os estudos literários e os estudos econômicos.

A ideia inicial da atividade sempre foi promover a integração entre os dois cursos. Dessa maneira, ao final das leituras individuais do romance, os grupos se reuniam para discutir e aprofundar o estudo da obra literária. Esses encontros tiveram duração de cerca de duas horas cada e serviram tanto para analisar a obra sob diferentes vieses, como para planejar quais seriam os tópicos discutidos com os alunos do ensino médio posteriormente.

Para possibilitar a integração efetiva entre esses dois grupos PET, foi acordado que os encontros com os alunos do ensino médio ocorreriam a partir de duplas formadas

por um aluno do curso de Letras e um aluno do curso de Ciências Econômicas. Os graduandos escolheram as temáticas que mais chamaram sua atenção e elaboraram, em dupla, slides com tópicos sobre a narrativa e informações extra-textuais que auxiliam para uma leitura mais crítica e pautada nas discussões da atualidade.

O material preparado foi levado para os encontros semanais entre os grupos PET e aprimorado com as sugestões dos demais. Dessa forma, a atividade foi concretizada em três encontros com os alunos do primeiro ano do ensino médio, com cerca de uma hora cada, em uma escola estadual de referência na cidade de Campina Grande- Paraíba.

3. Primeiro encontro: Apresentação da obra e representação do espaço

No início do primeiro encontro os graduandos iniciaram com a etapa da Motivação (COSSON, 2007), em que foram discutidas informações acerca do conhecimento de mundo dos alunos, sobre a formação do autor e sobre o meio de circulação da obra, de maneira a instigar no aluno a ter vontade de conhecer a obra.. A partir disso, se iniciou a leitura compartilhada do primeiro capítulo. Nesse encontro foram discutidos trechos dos livros, levando em consideração suas três narradoras femininas e os três momentos que separam a narrativa: Fio de corte, Torto Arado e Rio de sangue. Ao ler o primeiro capítulo da obra foi importante destacar como a narrativa possui marcas da literatura fantástica, ancoradas nas crenças e religiões dos personagens e como isso é respaldado na linguagem utilizada pelo autor:

> Eram famílias que depositavam suas esperanças nos poderes de Zeca Chapéu Grande, curador de jarê, que vivia para restituir a saúde do corpo e do espírito aos que necessitavam. Desde cedo, havíamos precisado conviver com essa face mágica de nosso pai. Era um pai igual aos outros pais que conhecíamos, mas que tinha sua paternidade ampliada aos aflitos, doentes, necessitados de remédios que não havia nos hospitais, e da sabedoria que não havia nos médicos ausentes daquela terra. (VIEIRA, JR, 2020, p. 22)

As noções de magia e espiritualidade se mesclam ao cotidiano das narradoras que enfrentam os diversos tipos de desigualdade social. A primeira demarcada, a desigualdade étnica e racial "Foi o primeiro lugar em que vi mais gente branca que preta. E vi como as pessoas nos olhavam com curiosidade, mas sem se aproximar" (p.18). Logo depois, a desigualdade regional: "Nunca havíamos saído da fazenda. Nunca tínhamos visto uma estrada larga com carros passando para os dois lados, seguindo para os mais distantes lugares da Terra." (p.19)

No que diz respeito ao olhar das ciências econômicas, o PET-Economia apresentou uma leitura interpretativa do primeiro capítulo da obra baseada em dois grandes grupos, o da Superestrutura e o da Infraestrutura, em que o primeiro grupo é composto pelas instâncias da Cultura, Religião, Moral, Direito, Estado, Política, Polícia e Exército, e é criado para fazer a manutenção das relações de produção (direitos de propriedade sobre meios de produção) e das forças produtivas (Tecnologia, Talento e Ciência), que fazem parte da Infraestrutura e que determinam a Superestrutura.

Em *Torto Arado*, a Superestrutura é formada primordialmente pela base espiritual e religiosa da sociedade, pela política regional e pela educação, essas ideias, crenças e instâncias regem aquela comunidade desde os seus primórdios e que através

de uma "consciência coletiva", condiciona a Infraestrutura para a manutenção do Status Quo.

Na infraestrutura temos a desigualdade regional, condição que rege a formação econômica do Nordeste desde os seus primordios, essa que é marcada pela monocultura, escravidão e expansão do gado e que é discutida na obra, seja de maneira interna a condição dos personagens, seja de maneira abertamente falada, como por exemplo, no discurso que uma das protagonistas, Bibiana, realizou em um protesto:

> A mesma escravidão de antes fantasiada de liberdade. Mas que liberdade? Não podíamos construir casa de alvenaria, não podíamos botar a roça que queríamos. Levavam o que podiam do nosso trabalho. Trabalhávamos de domingo a domingo sem receber um centavo. O tempo que sobrava era para cuidar das nossas roças, porque senão não comíamos. Era homem na roça do senhor e mulher e filhos na roça de casa, nos quintais, para não morrerem de fome. (VIEIRA JR, 2020, p. 220).

2. Segundo encontro: Protagonismo feminino e a força das mulheres que lideram suas jornadas

No segundo encontro com os alunos o foco se deu na representação feminina na obra, a discussão teve como temática o protagonismo feminino e a força das mulheres que lideram suas jornadas na narrativa. É notório que a extensa maioria dos personagens constitui-se do gênero feminino, personagens diversas, nas mais variadas situações de abuso ou de oportunidades, mas todas atravessadas pela vivência patriarcal da sociedade em que vivem.

> Todas nós, mulheres do campo, éramos um tanto maltratadas pelo sol e pela seca. Pelo trabalho árduo, pelas necessidades que passávamos, pelas crianças que paríamos muito cedo, umas atrás das outras, que murchavam nossos peitos e alargavam nossas ancas (VIEIRA, JR, 2020, p. 246).

Dentre elas, a narradora milenar e encantada, que viu a existência daquele povo desde a sua origem, Santa Rita Pescadeira, representante da ancestralidade, valorização da memória e da diversidade religiosa. Era protetora do povo que sofria naquelas terras e pode ser considerada uma representação feminina do tempo. Donana, que era parteira, mãe e avó, possuía conhecimentos de curandeira e era uma mulher valente que liderava a família e protegia os filhos e os netos. Pode ser considerada o ideal de liberdade para suas netas protagonistas:

> As netas a quem planejava ensinar os segredos dos encantados, como havia ensinado ao seu filho mais velho. Não para que fossem curadoras, queria antes que fossem livres, até mesmo das obrigações que a seguiram por toda a vida. Queria ensinar os mistérios dos feitiços e dos encantados para os problemas diversos. Queria ensinar para que se desenvolvessem sozinhas no mundo, para que ajudassem aos que precisassem, e mais ainda, para que procurassem pela liberdade que lhes foi negada desde os ancestrais. (...) Queria vê-las livres, senhoras do próprio destino. (VIEIRA, JR, 2020 p. 231)

Belonisia, narradora e protagonista, selvagem, forte, leal, habilidosa e corajosa. Era a fúria que havia cruzado o tempo. Gostava da vida no campo e de trabalhar na roça encontrava força nas mulheres que vieram antes dela. Sentia que tinha uma ligação especial com a terra.

> Diferente de Bibiana, que falava em ser professora, eu gostava mesmo era da roça, da cozinha, de fazer azeite e de despolpar o buriti. Não me atraía a matemática, muito menos as letras de dona Lourdes. (...) Olhava para o quadro verde, as letras embaralhadas, bonitas, mas que formavam palavras e frases difíceis que não entravam em minha cabeça, e pensava em meu pai na várzea encontrando coisa nova na terra para se dedicar, ou minha mãe cuidando do quintal, dos bichos, costurando. (VIEIRA, JR, 2020 p. 92)

Por outro lado, mas igualmente potente, Bibiana, que era corajosa, inteligente e com uma visão de futuro diferente dos demais, pois enxergava a vida além dos limites da fazenda, sonhava em ser professora e se tornou engajada na luta pelos direitos trabalhistas.

> Bibiana havia se formado professora, falava diferente,bonito, via o orgulho de meu pai ao vê-la ensinar aos filhos. Dizia que queria a filha professora da escola de Água Negra. Que falaria com o prefeito numa festa de jarê para que desse o cargo de professora à filha, se assim fosse possível. Ela e Severo construíram uma casa perto de nossos pais, como a maioria costumava fazer quando casava e não seguia para outros rumos. (VIEIRA, JR, 2020, p 149)

No romance, as mulheres embora consigam superar as mais variadas adversidades ainda são acometidas por um contexto de tripla discriminação: gênero, raça e classe.

3. Terceiro encontro: Religião e direito a terra

Como em muitas comunidades, a religião exerce um papel social considerável, visto que, dentre outras características, reúne pessoas e impacta diretamente ou indiretamente as ações coletivas e individuais. No terceiro encontro, foi discutido o papel da religião na obra lida, não somente como um conjunto de crenças, mas sobretudo como a representação daquele povo. No romance, somos apresentados ao Jarê, religião de matriz africana que só é praticada na região da Chapada Diamantina, na Bahia. As práticas religiosas do Jarê são descritas no romance como festividades noturnas, em que toda a comunidade se reunia em uma das casas, com instrumentos musicais, danças e comidas, a fim de saldar santos e entidades que assumiam os corpos de alguns participantes.

> Os jarês, antes de tudo, são festas. Seja como forma de cumprir as obrigações com caboclos e de celebrar as datas em que são homenageados, seja como uma ocasião para o encontro e o divertimento do povo de santo e de visitantes habituais. (...) A palavra 'caboclo' designa todas as entidades do Jarê. Essas forças espirituais

> acompanham a pessoa desde o nascimento e a presença delas se revela ao longo da vida. (BANAGGIA, 2015)

Os moradores da fazenda, antes de tudo, recorrem aos cuidados e orações dos curandeiros em momentos de desespero ou doenças. Acreditam que pessoas acometidas por problemas psicológicos e emocionais serão curadas nas casas desses curandeiros. Na terceira parte do romance, narrada pela entidade Santa Rita Pescadeira, que observou a vida na fazenda desde a sua origem, percebemos como o Jarê fez parte da construção da identidade daquele povo, assim como a terra, assim como o trabalho e assim como a exploração desmedida. Esses elementos presentes na narrativa demonstram como a religião em *Torto Arado* é, sobretudo, a representação de um povo. Um povo que sofre inúmeras adversidades, mas que busca amparo em sua ancestralidade. Os jarês, além de ocuparem o lugar da coletividade, das práticas festivas, da ajuda e solidariedade com os enfermos, também estão intrinsecamente ligados à personalidade e construção dos personagens, uma vez que, por serem filhas de um líder religioso, Bibiana e Belonisia cresceram em meio a essas práticas.

> Era a casa de meu pai, o curador Zeca Chapéu Grande, e havia crescido entre loucos e preces, entre gritos e xaropes de raiz, entre velas e tambores. A simples presença de um encantado que eu não conhecia não seria capaz de me intimidar, fosse uma real manifestação do encanto ou da loucura. (p. 70)

Naquela comunidade de subsistência, as práticas religiosas eram passadas de geração para geração. Na fazenda em que nasceu, Donana, a mãe de Zeca chapéu grande, além de parteira, também foi uma curandeira respeitada. As filhas de Zeca crescem reproduzindo as práticas religiosas do Jarê e o próprio Zeca, por muito tempo, também assumiu o ofício de parteiro. Dessa forma, podemos entender que a religião é tida como uma herança, uma vez que vai sendo passada de mãe para filho e de pai para filhas, de modo que conecta passado e presente.

> Então, num dia qualquer, atravessei o terreiro e cheguei a Belonisia. Estava sozinha como Miúda. Selvagem, conhecia a terra como ninguém. Me uni ao seu corpo para vagar pela terra, para correr os marimbus, atravessar cercas, pelos rios, por casas e árvores mortas. Seu nome era coragem. (p.222)

Se de um lado se observa a representação que a religião exerce na narrativa, oferecendo amparo, acolhimento e força, por outro lado é perceptível que a falta de direito à terra é a origem de todas as dificuldades e misérias que o povo é submetido.

Um dos motivos que elucidam o modo de vida análogo a escravidão é o fato dos moradores não poder construir casas de alvenaria na terra em que vivem, ha diversas gerações, apenas de barro. Essa proibição existe, como citado no romance, para que não fosse possível demarcar o tempo das famílias na terra, para que ficasse claro que aquelas terras não eram deles e que nada que fosse permanente poderia ser construído.

Considerações finais

Em nossas considerações finais, podemos concluir que a nossa atividade cumpriu o seu principal objetivo de apresentar aos leitores do ensino médio novas formas de ler e de se reconhecer no texto literário e constatamos que os alunos ficaram interessados, interagiram e se mostraram abertos a experiência de leitura da obra *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior. Também constatamos que promover a integração entre os dois cursos das humanidades, Letras e Ciências econômicas, proporcionou discussões caras e profundas a ambas as áreas

No que diz respeito a experiência de leitura com os alunos do ensino médio, compreendemos que a leitura compartilhada instiga o leitor a se posicionar e a perceber aspectos literários e sociais de maneira mais pungente, mas, é necessário que se torne uma prática contínua a fim de que o estudante adolescente possa se reconhecer como co-autor do texto literário.

Referências

BANAGGIA, Gabriel. *As forças do Jarê: religião de matriz africana da Chapada Diamantina*. Garamond, 2015.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura".In:Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 169-91

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. *Como criar círculos de leitura na sala de aula*. Contexto, 2021.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G. (org.) *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature.* Paris: PUR, 2004.

SOUZA, A. L. S. Letramentos de reexistência – poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 201

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva* - 1ªED.Editora 34, 2008.

A POTÊNCIA DA POESIA DE SÉRGIO VAZ: UMA MULTIDÃO NA SALA DE AULA

Daniel Francisco da Silva
danielbssletras@yahoo.com.br

Introdução

Por uma série de questões e principalmente pela falta de consciência das funções sociais, Pinheiro (2007) destaca o desprestígio dado ao fazer pedagógico da poesia na sala de aula. Uma questão que podemos discutir é o distanciamento do leitor de alguns textos trabalhados na escola. Não estamos indicando a retirada de circulação definitiva, por exemplo, do "cânone", todavia o "cânone literário", em alguns casos, pode fugir da vivência do aluno e dificultar uma relação mais afetiva e efetiva com a leitura.

Sugerimos, nesse sentido, não limitar a experiência de leitura do aluno somente ao "cânone literário", isto é, à lista de autores prestigiados. Propomos, dessa maneira, não ler apenas ele, nem partir sempre dele, mas uma espécie de cruzamento por meio de vários aspectos, entre eles: temáticos, de gêneros textuais, de meio de circulação, de estrutura, de recursos tecnológicos, de sonoridade, entre outros, e principalmente, de aproximação.

Um aluno/leitor criado na zona rural terá mais proximidade com temas que tratem dos recursos naturais e minerais, se for do sertão nordestino, a temática do vaqueiro, do campo, da serra, etc. Já o aluno nascido na periferia de uma grande metrópole se relacionará melhor com textos que apresentem temáticas urbanísticas. O ideal é partir do seu horizonte para expandir com novas vivências sociais por meio da leitura.

Outra questão é que a linguagem metafórica e subjetiva da poesia não dificulta a relação com o texto, o fato é que, quando é utilizada em sala de aula, geralmente, foca-se apenas em conceitos gramaticais, figuras de linguagem, termos utilizados e contexto de produção, pontos que são importantes, porém não são os únicos. A poesia pede voz, pede corpo, pede jogo, mesmo a leitura silenciosa tem uma espécie de "brincar com as palavras", pois possui onomatopeias, aliterações, assonâncias, anáforas, recursos sonoros que "cantam" no subconsciente de quem lê, e como comunicação de uma experiência humana é preciso entender a importância de tê-la como vivência.

Partindo dessa ideia, principalmente no que tange aos conceitos de *recepção, vocalidade e performance*, de Zumthor (2014), além de *Literatura de Multidão*, de Justino (2012), fizemos uma proposta de leitura das obras *Literatura, Pão e Poesia (2011)*, *Colecionador de Pedras (2013) e Flores de Alvenaria (2016)* do "poeta da periferia" Sérgio Vaz. Sérgio Vaz é poeta, cronista e produtor cultural. Reside atualmente em Taboão da Serra, na grande São Paulo, mas nasceu em Ladainha, Minas Gerais, em 1964. Idealizador da Cooperifa (Cooperativa Cultural da Periferia), transformou um bar num espaço de socialização de leitura. Tem uma verve de temática forte, com narrativas que mais parecem um relato do cotidiano do povo preto e periférico.

Nesse sentido, a escolha das obras se deu por dois motivos: o primeiro, pela experiência de leitura, por termos um apreço pela poesia desse autor; o segundo diz respeito à facilidade de circulação nas redes sociais, pois a maioria dos textos postados pelo autor na *internet* é dos três livros. Dessa maneira, acreditamos que é essencial

pensar como a poesia se relaciona com o público/leitor/ouvinte nas comunidades e de que forma a escola poderá utilizar essa relação na sala de aula, aspectos elencados nessa proposta.

Assim, buscando essa aproximação com o público leitor, com base teórica sobre a poesia na sala de aula, refletimos sobre como os alunos do ensino médio de comunidades periféricas, de grupos excluídos socialmente, recepcionariam uma poesia que dialoga com a sua realidade, ou melhor, como alunos do ensino médio receberiam, numa perspectiva estética, a obra de Sérgio Vaz vocalizada performaticamente.

1. Concepções de literatura afro-brasileira

A ideia de ampliação do cânone, passando para *literaturas*, no plural, ao invés de *literatura*, no singular, é algo que deve ser discutido. Essa tentativa excludente de uma identidade nacional forjada no século XIX e forçadamente articulada por critérios de escolha que determinam que uma obra é superior a outra, que deve ser tratada como clássica e pertencer ao cânone, sofreu um abalo por não dar conta da pluralidade existente na nossa arte literária, principalmente, na contemporaneidade.

Essa classificação da literatura em cânone ou não cânone é uma visão separatista que vem de longe e atravessa os oceanos desde o período colonial. Quando os ventos maldosos espalharam as velas da escravidão pelo continente americano, trouxeram guardadas dentro dos porões da dor muita alegria, identidade, essência, diversidade, musicalidade e oralidade, nos vários campos de atividade artística.

Essa vivência não se desvairou com o passar do tempo e permaneceu viva nos corações "pretos" de entusiasmo. Todavia, se observarmos nossa história, há uma espécie de apagamento identitário proposital. Por isso, a importância dos termos literatura "afro-brasileira" ou "afro descendente", e não estamos falando somente de reparação social, mas sim de ocupação de espaço porque mergulha num lugar que ficou à margem do reconhecimento e denuncia a pirâmide centralizadora da academia.

Não caiamos na utópica oratória de que somos um só, carregamos a mesma pátria e por isso não devemos especificar características de grupos distintos. A literatura, assim como a história, acompanhou por muito tempo um horizonte único, uma visão única e estereotipada do continente africano e de outros povos, como os nativos, por exemplo. Por isso, o lado da prateleira no qual deviam estar nossas marcas ainda está vazio, oculto, cheio de lacunas e precisa ser preenchido.

No livro *O perigo de uma história única*[15] Chimamanda Ngozi Adichie (2019) trata exatamente dessa questão. Ao pontuar como uma visão de mundo se estabelece por meio da literatura, a autora destaca que "é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna" (ADICHIE, 2019, p. 22) Outra questão importante é que essas narrativas, "como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder" (ADICHIE, 2019, p. 23).

Para a autora, "o poder é a habilidade não apenas de contar história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva" (ADICHIE, 2019, p. 23). Daí nascem os estereótipos, retirando a dignidade de conhecer e contar a própria história. Dessa maneira, os ambientes de poder (políticos, acadêmicos, empresariais, midiáticos,

[15] A obra nasceu de uma palestra dada pela escritora sobre sua relação com a literatura, como a leitura formou sua visão de mundo e como foi ampliada a partir do encontro consigo mesmo.



etc.) fazem alguns grupos não se sentirem representados. Por isso, a importância da reflexão crítica e plural da história.[16]

Essa demonstração de poder se reflete também no domínio cultural, inclusive literário. Por isso, durante séculos, estivemos centrados apenas nos padrões portugueses, e os critérios de análises não observavam outros elementos, como os de origem africana. Era preciso uma linha de análise que notasse criteriosamente esses aspectos. Duarte (2020), nas suas conclusões, encara a literatura afro-brasileira como um processo, um devir, ou seja:

> Uma produção que implica, evidentemente, re-direcionamentos recepcionais e suplementos de sentido à história literária estabelecida. Uma produção que está dentro porque se utiliza da mesma língua e, praticamente, das mesmas formas e processos de expressão. Mas que está fora porque, entre outros fatores, não se enquadra no ideal romântico de instituir o advento do espírito nacional. (DUARTE, 2020, p. 18).

De fato, a ausência histórica é notada em várias instâncias, no que se refere à arte, em especial, à literatura, não há um *corpus* consolidado e estabelecido ainda, embora tenhamos avanços, graças às políticas públicas como a Lei 10.639/03, posteriormente modificada pela 11.645/2008, sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, ressaltando a sua importância na formação da sociedade brasileira. No contexto atual, Duarte (2020) destaca que:

> No alvorecer do século XXI, a literatura afro-brasileira passa por um momento rico em realizações e descobertas, que propiciam a ampliação de seu *corpus*, na prosa e na poesia, paralelamente ao debate em prol de sua consolidação acadêmica enquanto campo específico de produção literária – distinto, porém em permanente diálogo com a literatura brasileira *tout court*. Enquanto muitos ainda indagam se a literatura afro-brasileira realmente existe, a cada dia a pesquisa nos aponta para o vigor dessa escrita. (DUARTE, 2020, p. 1)

O pensamento do autor segue na direção que visualiza a presença afirmativa do negro na sociedade desde a década de 1980 e vem numa crescente construção. Falta ainda formação aos profissionais que lidam com a temática, porque poucos cursos na área têm uma disciplina voltada para as africanidades. Outra questão é que, por muito tempo, havia uma ausência de empenho das editoras e a literatura afro-brasileira tinha pouco ou quase nenhum espaço. Entretanto, apesar do histórico apagamento do lugar da literatura negra no mercado editorial, hoje já ocorre um avanço, com editoras voltadas para a publicação de textos dessa literatura, abrindo, sobretudo, espaço e visibilidade para a produção de viés afro-brasileira.

Um aspecto positivo é que a historiografia literária vem sendo revisitada e colocada em discussão. Isso se deve ao engajamento de grupos militantes e da democratização de determinados espaços sociais por uma classe que emerge cada vez

[16] "As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada". (ADICHIE, 2019, p. 32)

mais desses velhos "porões negreiros". Assim sendo, Cuti (2010) estabelece a diferença entre o que se entende por literatura afro-brasileira e negro-brasileira, para o autor:

> A palavra "negro" nos remete à reivindicação diante da existência do racismo, ao passo que a expressão "afro-brasileiro lança-nos, em sua semântica, ao continente africano, com suas mais de 54 nações, dentre as quais nem todas são de maioria de pele escura, nem tampouco estão ligadas à ascendência negro-brasileira. Remete-nos, porém, ao continente pela via das manifestações culturais. Como literatura é cultura, então a palavra estaria mais apropriada a servir como selo. (CUTI, 2010, p. 40)

Duarte (2002) apresenta ponderações pertinentes na formação de uma historiografia literária afro-brasileira, destacando autores que tematizaram a negritude e aponta Luiz Gama como o fundador da tradição de uma poesia verdadeiramente afro-brasileira, temática inaugurada pelos poetas do século XVIII e pelos românticos, porém sem a consciência de transformação social. O autor também registra Maria Firmina dos Reis como precursora de voz feminina.

Logo, partindo dessa discussão, percebemos que há duas perspectivas de literatura afro-brasileira: na primeira, o negro é um personagem de uma história contada por outrem, figura representada, parcialmente discreta, muitas vezes, subalterna, reprimida socialmente, uma imitação europeia, valorizando traços culturais e étnicos do continente africano, contudo uma figura recalcada e/ou exclusivamente repudiada, sem reação. Na segunda, após lutas e leis, vencendo os percalços dos caminhos, o negro está sendo visto como produtor, sujeito da sua enunciação, engajado com a causa, com sua descendência celebrada, assumida, admitida na autoria.

2. Multidão? Que literatura é essa?

Justino (2019) afirma que houve um crescimento na produção literária brasileira contemporânea que não foi acompanhada pelos métodos de análise crítica das obras que dessem conta de uma experiência que se expande e revela personagens que sempre foram secundários ou deixados à margem e que agora assumem seu lugar de fala. A partir dessa constatação, o autor refletiu sobre a produção, a recepção e a circulação dessas obras, como também os métodos de pensar a literatura.

Nesse sentido, ao partir dessa reflexão sobre um novo conceito de literatura, busca-se também uma outra forma de leitura que vai além das questões de representação e identidade social. Do ponto de vista da estética, observam-se dois vetores centrais que Justino (2019) trata como trabalho imaterial e a oralização do texto.

Ao diferenciar "massa" e "povo" de "multidão", destaca-se que os dois primeiros mantêm laço com a unicidade, estabilidade e identidade: "o povo, na etnicidade e na nação; a massa na indistinção manipulável dos conglomerados de mídia, sem voz nem rosto" (JUSTINO, 2019, p. 12), uma visão pacífica e unitária. Já a multidão se rebela, não é uni, é plural, não é homogênea, não é pacífica, é um ato crítico e social. Ambos diferem entre si por causa da mudança nas relações de trabalho e de poder nas sociedades contemporâneas, transformações que deram novas formas de abordar a arte literária.

Essa relação estabelecida na contemporaneidade fez emergir um produto imaterial de consumo que está relacionado ao trabalho e à produção do saber compartilhado por novos espaços, principalmente midiáticos, de *marketing*, de entretenimento, de bens culturais expandido por meio da linguagem multimodal. É interessante descrever esses aspectos, porque são espaços que foram ocupados por grupos que estiveram ausentes ao longo da história dos locais de divulgação e produção do conhecimento. Justino (2019, p. 21) afirma que:

> Para o pensamento crítico convencional ainda muito vivo, ao longo da história da literatura moderna os personagens secundários, no mais das vezes sujeitos identificados com grupos sociais minoritários, negros, pobres, imigrantes, serviçais etc., sempre foram pensados do ponto de vista de seu trabalho material, muscular, que dava um suporte, sempre um suporte de pouco valor ou reconhecimento, ao lastro mais profundo, mais psicologicamente complexo, dos narradores e dos protagonistas. Raros são os personagens secundários tratados como produtos de riqueza imaterial, como portadores de saber, comunicativo e afetivo. (JUSTINO, 2019, p. 21)

Em se tratando de literatura, esses personagens apareciam sempre de forma subalterna, auxiliando o protagonista ou o narrador, nunca eram autores de suas histórias, todas as descrições se davam pela ótica de outrem. Quando foram os produtores, a crítica sempre tratou como arte menor, estabelecendo critérios que não davam conta da multiplicidade que emanavam.

A literatura brasileira contemporânea avançou nesse ponto e colocou em pauta essa relação, mas há uma produção que sempre foi desvalorizada, uma tradição que, desde o século XIX, não é tratada como literatura, algo incompreensível, já que "estas narrativas são um *lócus* privilegiado de estruturação e análise das formas do viver cotidiano no Brasil da era "pós" (JUSTINO, 2012, p. 82). Para entendermos o termo:

> Chamo-as literatura de multidão porque semiotizam uma "quantidade infinita de encontros" e pressupõem horizontes dialógicos e contraditórios ao multiplicarem o número de personagens na trama e os seus percursos pela cidade. (...) São narrativas de muitos, em estado de co-pertencimento. Os muitos são tanto do lugar, partilham uma vizinhança próxima e os problemas comuns de toda proximidade, quanto operam no cotidiano com diversos alhures, econômicos, culturais, linguísticos, tecnológicos. (JUSTINO, 2012, p. 82).

A literatura de multidão trata de um lugar comum e de voz coletiva de muitos, expressão de sujeitos pertencentes a um mesmo conjunto, um modo de produção de subjetividade e identidade, uma "quantidade infinita de encontros, um grito por liberdade, inclusão e igualdade, "enquanto literatura de muitos, a literatura de multidão retira o privilégio da escritura das mãos do intelectual branco formado na cultura letrada de origem europeia" (JUSTINO, 2012, p. 92) e se transforma na voz dos "segundos", dos que foram silenciados e reagem agora pela potência de suas narrativas.

Dessa maneira, vemos que a literatura de multidão se trata de uma arte que é viva e vem dos mais variados grupos e meios de circulação, com procedimentos literários públicos, revestindo-se e dialogando com outras linguagens, como

propaganda, televisão, música, cinema, *internet*, quadrinhos, redes sociais, entre outros, que circula nos espaços físicos, nas ruas, nos movimentos sociais, nas periferias. Por um lado, percebemos que ela é uma arte singular, individual, e, por outro, é também coletiva, cooperante na produção de uma linguagem múltipla que expressa o que o coletivo experimenta.

3. A potência oralizante da poesia

A relação entre os estudos literários e os estudos culturais possibilitou a articulação de uma teoria que desse conta da experiência da recepção de grupos "minoritários". Justino (2014) destaca a importância dessa relação para a construção teórico-crítica e sugere que, articulados ao pós-estruturalismo, os estudos culturais foram instrumentos impulsionadores do pensamento sobre literatura. A sua contribuição tornou mais densa ao problematizar as maneiras dominantes de abordar os objetos da cultura, resistindo à linearidade do cânone colonial e a seus projetos de eugenia cultural.

No entanto, mesmo questionando a subalternização das minorias e de seus produtos culturais, há uma carência de métodos de leitura literária que permitam "ir além dos modelos constituintes de leitura próprios da autonomia do campo literário e de seu correspondente conceito de escrita – de escrita dita literária" (JUSTINO, 2014, p. 146).

Ainda não há métodos capazes de articular literatura e a experiência cotidiana que caracterizam essas obras. Ao pensar o conceito de multidão como "um conjunto de singularidades cooperantes" (JUSTINO, 2014, p. 161), o autor valoriza outros aspectos de reflexão além das questões identitárias, de abordagens éticas, de gênero e geração aberta, observando a oralização da literatura como uma alternativa de estudo. Para o autor:

> Nossos métodos, nossas entradas nas obras, nossos modos de ler e escrever, continuam devedores de velha tradição individualista, identitária e estetizante. Abrimo-nos para visadas sociológicas, antropológicas, tecnológicas, comunicativas etc., mas continuamos usando a mesma viseira, os mesmos velhos princípios dominantes que consideramos os mais relevantes nas obras, personagens, narradores, eu-textual, estilo de época, contexto histórico, todos no mais das vezes partindo de uma implícita autonomia do literário que compreende o texto como origem e não resultado do modo de entrada nas obras. (JUSTINO, 2014, p. 148-149)

Uma possibilidade para se trabalhar a leitura é dar voz ao texto através do leitor, por meio das "vozes oralizantes da multidão" que "semiotizam seu atravessar no presente", como destaca Justino (2014, p. 152), "a potência oralizante da multidão é posicional num contexto de multiplicidade, de diferença e memória pessoal e coletiva. Ela não é um modo de oposição ao popular e ao erudito. Ela os constitui num cronotopo de muitos em inter-relação recíproca" (JUSTINO, 2014, p. 152). Pensando a leitura literária na sala de aula, com base no que se entende por potência oralizante da poesia, trazemos as considerações de Pinheiro (2015, p. 285-286) ao afirmar que:

> Por realização oral, entendemos a leitura em voz alta repetidas vezes, buscando as várias possibilidades de entonação, diferentes tons, ritmo e andamento de cada verso e do poema como um todo. Trata-se de um

> trabalho de experimentação com a voz que pode seguir ou não as convenções do verso tradicional e, na lírica moderna, sobretudo a que cultivou e cultiva o verso livre, de uma busca necessária para se chegar a possíveis sentidos. (PINHEIRO, 2015, p. 285-286).

O autor defende a leitura em voz alta repetida mais de uma vez, essa repetição ajuda o leitor a perceber o ritmo e a entonação adequada para encontrar os diferentes modos de ler, valorizando, assim, a expressividade na experiência. Na leitura de poesia, é importante destacar os efeitos de sentido produzidos por seus recursos polifônicos. A dimensão imagética, os processos metafóricos e metonímicos contribuem para desenvolver a capacidade do leitor de relacionar esses efeitos à intertextualidade temática. Seguindo também nessa perspectiva, Oliveira (2010, p. 285) afirma que:

> A leitura em voz alta é uma maneira de incorporar a experiência da leitura literária, de oportunizar um contato efetivo com as obras, ou seja, trata-se de uma experimentação no próprio corpo, mais especificadamente, na voz, da palavra do outro, escrita e inscrita na obra. (OLIVEIRA, 2010, p. 285).

A autora afirma que existem dois tipos de leitura em voz alta: a leitura oralizada e a vocalização. A leitura oralizada busca um padrão de excelência, fazer com que o leitor siga, por meio de uma lógica, a decodificação do texto. O leitor com receio de cometer erros de leitura a reduz a decifrar signos e não mantém uma relação afetiva com o texto. Esse processo prejudica a experiência de leitura como diálogo e interação. Já a vocalização não é limitadora ou imposta como um padrão ideal, ela está ligada à experiência que o leitor vivencia através de suas próprias relações com o texto na performance como um jogo de descobertas no ato de ler. Como aponta a autora:

> Quando a vocalização de textos literários assume essa instância de jogo, ela permite deslocamentos, pois o sujeito, ao ir em direção ao texto, afasta-se de si próprio. Paradoxalmente, porém, ao mesmo tempo o leitor reconhece a si próprio em sua voz. A leitura vocalizada faz que o sujeito se flexibilize, dê voltas em torno de si, (re)inaugurando sentidos em suas leituras de mundo, das próprias palavras e de si mesmo. (OLIVEIRA, 2010, p. 287).

Na vivência com a leitura vocalizada, o leitor reage performaticamente à construção de sentidos do texto. A vocalização é uma parte da performance, o momento no qual se atribui todos os recursos expressivos da linguagem poética, a voz se estabelece como elemento principal de recepção, é através da vocalidade que o fenômeno poético consegue envolver os ouvintes. Zumthor (1993) propõe observar o efeito da poesia exercida através de seus aspectos oralizantes.

Nesse processo, é preciso que haja um momento de identificação e envolvimento por quem vocaliza o texto e por quem contempla a performance, e mesmo o leitor que lê sozinho no quarto, em alguns momentos, a experiência poderá ocasionar no corpo algum efeito diante do lido. A performance vocal e corporal pode estimular sentidos e instigar nos leitores/ouvintes percepções sensoriais na recepção. Para Zumthor (1993, p. 24), a "performance constituiria uma leitura pública feita por um intérprete sentado, ou mesmo de pé, na frente de seu facistol". O autor afirma que:

> Performance designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira imediata. Nesse sentido, não é falso dizer que a performance existe fora da duração. Ela atualiza virtualidades mais ou menos numerosas, sentidas com maior ou menor clareza. (ZUMTHOR, 2014, p. 51)

Nessa perspectiva, a leitura performática se constitui da incorporação do texto, de tomá-lo para si, de dar ênfase aos efeitos vocais e utilizar todos os recursos expressivos da linguagem. A performance pode ser individual, porém, sugere um ato coletivo, no qual os participantes estimulam sentidos por meio da experiência e a relação com a voz dinamiza a vivência. Ao realizar uma leitura, preocupado apenas com informações, estamos deixando de vivenciar um longo processo de experimentação, de descoberta, da existência de outras formas de ver as coisas.

Ao vivenciar uma performance, mesmo que não façamos parte dela na apresentação, estamos participando da experiência. Do ponto de vista da recepção, a performance oferece dinamismo à leitura, e a voz tem um poderoso efeito sobre quem assiste, escuta e executa, basta observarmos os vários relatos de pessoas que aprenderam de cor os poemas cantados ou declamados pelos seus mestres.

Essa relação se concretiza em alguns modos possíveis de recepção – dizer e ouvir, ler e escutar ler, dizer ou escrever, ouvir ou ler – numa ação vocal que inclui produção, recepção e comunicação em um único momento ou espaço de recitação, no qual o leitor está em plena ação a partir da adaptação da obra à leitura vocalizada e performática dos portadores da voz. É importante apontar que não devemos valorizar a leitura em voz alta em detrimento da leitura silenciosa, cada momento pode ser condicionado pelo texto de forma a chegar a uma determinada experiência.

A partir dessa perspectiva, Oliveira (2018) sugere dois modos de leitura em voz alta, uma em que a vocalização é previamente planejada e outra em que a vocalização surge como jogos de improvisação. Na leitura planejada, o professor monta estratégias de ler o texto em voz alta, dando ênfase a determinados aspectos, decidindo antecipadamente as modulações das vozes, enfocando modos de leitura, planejando pausas, sussurros e outras maneiras que o texto provoca e, para isso, indica que o mediador elabore um "mapa sonoro". No mapa sonoro, o mediador poderá sugerir um texto para ser vocalizado, escolher um poema e criar estratégias para que os alunos leiam na frequência dos aspectos indicados.

No modo de leitura com jogos de improvisação, o professor deixa que os leitores descubram, nas suas experiências, as próprias formas de ler em voz alta. O aluno pode enfatizar determinados aspectos como: sílabas fortes, velocidade da leitura, o ritmo, a tonicidade da fala, o canto, entre outras possibilidades. Contudo, um acompanhamento é necessário para que não fuja totalmente do que oferece o texto. As duas propostas de leitura poderão ser utilizadas numa mesma experimentação. Quando o leitor já possui uma experiência efetiva com o texto, a segunda proposta é uma ótima possibilidade; já aos leitores menos experientes, a leitura planejada é mais adequada.

4. Performatizando a poesia de Vaz na sala de aula

A poesia produzida por Vaz traz a essência cotidiana da sociedade brasileira

"marginalizada", personagens periféricos e socialmente excluídos, com temas que versam sobre os problemas geradores dessa exclusão, como miséria, fome, racismo, educação precária ou ausente, etc. é a voz de uma multidão silenciada e que precisa se expressar, por isso, encontra nas mídias sociais, nas linguagens oral e corporal, seu lugar de luta, de anseio, de sonho e de resistência. Tal experiência cultural pode possibilitar uma experiência significativa aos envolvidos. Para Moreno (2020, p. 107):

> Nos textos dos livros *Colecionador de Pedras* e *Literatura, Pão e Poesia*, Sérgio Vaz lembra aos seus leitores, de forma incisiva, que literatura é arte, talvez para dissociá-la de uma disciplina meramente escolar ou de algo que só passeia nos espaços onde o saber encontra-se sacralizado.

Para a proposta em destaque, tendo como público alvo alunos de escolas públicas de comunidade socialmente negligenciadas, especialmente do ensino médio, podemos utilizar poemas das obras *Literatura, Pão e Poesia (2011)*, *Colecionador de Pedras (2013) e Flores de Alvenaria (2016)*. Para a leitura performática com jogos de improvisação de Oliveira (2018), organizamos três passos: *leitura-produção, criação-performatização e fruição- expansão*.

Essa perspectiva parte dos conceitos de produção, recepção e comunicação, fundamentais na fruição estética da poesia, conforme Jauss (1979). A produção (*poesis)* é compreendida como "o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos", a *aisthesis* "designa o prazer estético da percepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo" e a *katharsis* como "aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o expectador tanto à transformação de suas convicções, quanto à libertação de sua psique". Em suma:

> A conduta de prazer estético, que é ao mesmo tempo liberação *de* e liberação *para* realiza-se por meio de três funções: para a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra (*poesis*); para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa, quanto da interna (*aisthesis*); e, por fim, para que a experiência subjetiva se transforme em inter-subjetiva, pela anuência ao juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas e a serem explicitadas. (JAUSS, 1979, p. 81)

A fruição estética nessa proposta pode ligar-se às mais diversas situações da leitura, desde o efeito desenvolvido pelo ritmo, aos sentimentos de alegria, de emoção, ao sentido do prazer que pode causar sensações como arrepios, entre outras possibilidades e, cada leitor, em momentos distintos, poderá responder de forma diferente à vivência.

Leitura-produção

Para a leitura ser mais significativa, é essencial que tenhamos um momento de antecipação, sobretudo com ações que dialoguem com os textos que serão lidos. Dessa maneira, na experiência que estamos propondo, decidimos chamá-la de "Identidade". Nesse primeiro momento, lançamos algumas perguntas sobre o significado dessa palavra, o que ela sugere: um documento? Uma identificação? Um registro social? Um

número? Em seguida pediremos que digam um nome ou sobrenome de qualquer cidadão comum na comunidade em que vivem. Esses nomes serão colocados no quadro e cada leitor deverá dizer uma característica de cada cidadão. As características podem ser verdadeiras ou fictícias.

Dando continuidade, podemos sugerir que escrevam numa folha as características de um dos cidadãos descritos. Se possível, narrarem sua vida a partir da sua visão pessoal, exemplo: "João é pedreiro, mora na rua mais estreita, acorda cedo, pega três ônibus, tem três filhos etc.". O facilitador poderá levar algum texto como exemplo, uma matéria de jornal, um vídeo, uma notícia, um pôster do *Instagram* ou *Facebock.* Durante todo o momento, eles precisam construir uma identidade para os personagens caracterizados, partindo do específico, um cidadão brasileiro, para o geral, a comunidade[17] que nasceram.

No segundo momento, pode-se distribuir o primeiro texto de Sérgio Vaz que será lido, *Vale quanto sonha, do livro Literatura, pão e poesia,* que tem como temática um pouco dessa relação de "inexistência social"[18] em que vive parte significativa da sociedade. No texto, o eu-lírico descreve como nasce um registro, um nome, uma identidade pessoal, vejamos um trecho:

> Algum tempo depois, baseado nessas informações, deram-me um documento chamado identidade, com número e tudo, acompanhado das minhas digitais. Sem ela ninguém se responsabiliza pela minha existência, sem ela sou um indigente, mais um número para a assistência social. Sem ela eu não consigo a minha subsistência, nem você. (VAZ, 2011, p. 21)

Depois dessa parte inicial, o texto sugere que no meio desses que são apenas números e registros há aqueles que se rebelam, que não aceitam a situação cotidiana imposta, aqueles que "constroem sonhos com as próprias mãos" (Vaz, 2011, p. 22). A partir daí, dando continuidade à proposta, após uma leitura breve e silenciosa, poderemos lançar perguntas dentro do que foi debatido até então, a exemplo: como nós nos construímos enquanto cidadãos? Qual o meu papel na comunidade? De que forma posso mudar a realidade existente? Entre outras.

Para a continuação, sugerimos a distribuição de poemas que trazem nomes, personagens, como, por exemplo, *Os miseráveis* que tem Vítor e Hugo, *Gente miúda* com Daniel, do livro *Colecionador de Pedra*, *Monalisa de fogo*, e dependendo do público, o texto *Maria Fodida*, do livro Flores de alvenaria. Poderiam realizar uma primeira leitura dos poemas, em seguida, solicitar que substituam esses personagens pelos cidadãos descritos anteriormente de acordo com suas características. Por fim, pedir que escolham um personagem para ser representado por eles. Vemos que, dessa forma, estarão re-construindo o que Jauss (1979) chama de *poesis.*

Criação-performatização

[17] Como ainda não houve a aplicação da proposta, quando nos referimos a comunidade estamos tratando de qualquer bairro, periferia, favela, morro, etc. que apresentem os problemas tratados ao longo do texto.
[18] Pode-se pensar no termo num sentido metafórico, de falta de oportunidades, de emprego, de renda, de vida digna, mas também num sentido real, de falta de registro civil, há cidadãos que sequer possuem uma identificação registrada em cartório.

Jogos de improvisação – a poesia de Vaz é uma poética narrativa, histórias contadas em versos, preenchidas de muitas figuras. Dessa maneira, pode-se desenvolver uma prática de leitura em voz alta buscando esmiuçar cada detalhe do texto, as pausas, os sussurros, os gritos, musicalizar, levar para batida do *hip-hop.* Há a possibilidade de reconstrução do enredo, sem muitas "regras", livre, de forma que os leitores desenvolvam o prazer ante a obra, um discurso que provoque, que estimule, tal qual o conceito de *katharsis.* Como exemplo, ainda utilizando o poema *Os miseráveis*, poderá sugerir que três alunos façam uma espécie de dramatização, o narrador do texto e os dois personagens, Vítor e Hugo. Vejamos um trecho do poema:

> Vítor nasceu
> no jardim das Margaridas.
> Erva daninha,
> nunca teve primavera.
> Cresceu sem pai,
> sem mãe,
> sem norte,
> sem seta.
> Pés no chão,
> nunca teve bicicleta.
> Hugo não nasceu, estreou.
> Pele branquinha,
> nunca teve inverno.
> Tinha pai,
> tinha mãe,
> Caderno
> e fada madrinha. (VAZ, 2013, p. 57)

Enquanto o narrador conta a história, os dois personagens se apresentam, buscando refletir sobre as relações sociais de classe e de poder. Em seguida, pode-se desenvolver um ciclo de debates, uma roda de conversa, discutir o poema, compartilhar a leitura.

Leitura previamente planejada – é necessário que o facilitador esteja muito adaptado à leitura do texto para desenvolver uma sequência que valorize as expressões do discurso. Partindo dessa ideia, poderemos pensar o poema *Felicidade?,* do livro Colecionador de Pedra, como um exemplo da utilização da leitura previamente planejada. O facilitador poderá sortear entre os alunos 9 personagens (o tolo, o intelectual, o empresário, o operário, o cientista, o místico, o político, o religioso e o poeta), além de um narrador.

Cada leitor deverá se expressar da maneira que a profissão ou o cargo supostamente exige, exemplo: quem utilizará um tom mais forte, quem falará mais calmo, quem estará mais sério etc. A distribuição das falas e as expressões serão todas "determinadas" pelo facilitador da leitura. A *aisthesis* na linha estética e perceptiva é disposta na prática de provocação social, do corpo que fala, da mente que grita, do sorriso que chora, da revolta pelos seus, são alguns aspectos que poderão ser explorados na obra de Vaz.

Fruição-expansão

Após os primeiros momentos de contato essencial com a obra, é preciso expandir para que frua a leitura, dessa forma, pode-se contextualizar trazendo aspectos relacionados à temática, ao momento de produção, ao lugar de origem do texto, às características da poesia, como se organizam os poemas, os fatos históricos, o dialogismo com outras obras, com outras manifestações.

Utilizando ainda o poema *Os miseráveis*, seria possível realizar uma leitura comparada, melhor, contextualizada com o romance de Vítor Hugo. Outro caso seria o do poema *Monalisa de fogo,* há a possibilidade de trabalhar tanto com a canção *Monalisa*, de Jorge Vercilio, e ainda a magnífica obra de Leonardo da Vinci. São algumas sugestões de experiência de leitura que poderiam ser exploradas na sala de aula a partir desses conceitos.

Considerações finais

Este trabalho foi apresentado como critério parcial avaliativo para o curso de Especialização em Literatura e Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. O trabalho teve como objetivo propor estratégias metodológicas de leitura que privilegiassem a leitura performática, como também textos que estivessem ao alcance do público-alvo e que circulassem nos meios de comunicação de massa, principalmente nas redes sociais, além de uma linguagem que aproximasse o leitor do texto.

A literatura está ligada aos mais diversos modos de vida. No caso da poesia de Sérgio Vaz, há um sentimento revolucionário constante que aproxima os leitores e faz dialogar com os seus horizontes de expectativas, independentemente da sua origem social e lugar de fala. Pensando dessa maneira, colocamos em destaque a leitura literária, refletindo sobre a forma como são utilizadas e selecionadas as obras a serem lidas em sala de aula, por que uma é mais privilegiada em detrimento de outra? Buscamos refletir sobre a leitura de poesia na sala de aula.

A leitura de poesia precisa ser vivenciada, não podemos continuar na linha historicista da crítica literária e deixar de lado a leitura de determinados textos, o que se deve levar em conta é a recepção do leitor. As peculiaridades de cada texto devem ser trabalhadas em sala de aula, explorando diferentes critérios, desde linguísticos, sonoros, narrativos, aos cômicas e performáticos etc. Buscamos, nesta proposta, uma metodologia que envolva os alunos através desse diálogo permanente com a obra, através do corpo e da voz, numa leitura performática que compartilha saberes prévios com novas experiências.

Destarte, pensamos que deve haver um desdobramento da pesquisa e a possibilidade de aplicação da proposta. Com a prática de leitura e a coleta de dados a partir da recepção dos leitores será possível desenvolver estratégias metodológicas mais significativas. Além de explorar e expandir os horizontes dos textos lidos, acreditamos que o trabalho pode contribuir para a formação de leitores, uma vez que sugere uma relação mais dialógica e interativa com a poesia.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. Notas sobre a Literatura Brasileira Afro-descendente. *In:* SCARPELLI, Marli Fantini. DUARTE, Eduardo de Assis. **Poéticas da diversidade**.

Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/teoricos-conceituais.pdf Acesso em: 17/11/2020.

ISER, Wolfgang. Interação entre texto e leitor. *In*: **O ato da leitura**. Trad. Johannes Zretschmer. São Paulo: Ed 34, 1999.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. *In:* LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor:** textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis, aisthesis e katharsis*. *In:* LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor:** textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

_____. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellarol. São Paulo: Ática, 1994.

JUSTINO, Luciano Barbosa. A crítica diante do trabalho imaterial da multidão. *In*: **Literatura de multidão:** crítica literária e trabalho imaterial. Rio de Janeiro: Makunaima, 2019, p. 11-43.

_____. A potência oralizante da multidão. *In:* **Literatura de multidão e intermidialidade**: ensaios sobre ler e escrever o presente. Campina Grande: EDUEPB, 2014, p. 159-180.

_____. **Literatura de multidão**: a potência dos pobres na literatura brasileira contemporânea. Revista Graphos, UFPB/PPGL, vol. 14, n° 1, 2012, p. 82-97, ISSN 1516-1536

MORENO, Luciana Sacramento. **A poesia de rua que brota o mundo**. Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Culturais. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/37662/pdf. Acesso em: 25/11/2020.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. **Corpo a corpo com o texto literário**. Campinas SP: UEC, 2009. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000448024. Acesso em: 24/05/2017.

_____. O jogo do texto no ensino de literatura: por uma metodologia performativa. *In:* CARVALHO, Aluska Silva et al. (Orgs.). **Literatura e outras artes**: interfaces, reflexões e diálogos com o ensino. João Pessoa: EDUUFCG, 2018, p. 241-262.

_____. **Leitura, voz e performance no ensino de literatura**. Goiânia: Signótica, 2010, p. 277-307. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/13609. Acesso

em: 24/05/2017.

PINHEIRO, Hélder. Poesia, oralidade e ensino. *In:* DIONISIO, Angela Paiva; CALVACANTE, Larissa Pinto (orgs). **Géneros na linguística e na literatura:** Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil. Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015.

_____. **Poesia na sala de aula**. 3 ed. rev. ampl. Campina Grande: Bagagem, 2007.

_____. Pesquisa em literatura e ensino: a contribuição da estética da recepção. *In:* ARANHA, Simone D. de Gusmão, et al. (org) **Gêneros e Linguagens:** diálogos abertos. João Pessoa: ed. Da UFPB, 2009.

VAZ, Sérgio. **Colecionador de pedras**. São Paulo: Global, 2013.

_____. **Flores na alvenaria**. São Paulo: Global, 2016.

_____. **Literatura, pão e poesia**. São Paulo: Global, 2011.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. Trad. Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Introdução à literatura oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte, UFMG, Humanitas, 2010.

_____. **Performance, recepção, leitura**. ed. 2. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerichc. São Paulo: COSAC NAIFY, 2014.

INSTALAÇÕES LITERÁRIAS: PRÁTICAS DE ENSINO DE LITERATURA INFANTIL E A RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante
PPGL/ UFPB
gillianejp@hotmail.com

Lucilene Maria da Conceição
PPGL/ UFPB
lucimcs2013@gmail.com

Renata Junqueira de Souza
UNESP
recellij@gmail.com

Introdução

A educação é processo contínuo que se propõe a contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos, responsáveis e atuantes socialmente. Neste sentido, a escola é o espaço institucional, complexo e dinâmico, no qual acontecem as práticas educativas, que são "ações conscientes e participativas que visam a atender expectativas educacionais de uma determinada comunidade. Elas servem para organizar, potencializar e interpretar as intencionalidades de um projeto educativo." (FRANCO, 2016, p.536)

Deste modo, as práticas educativas só poderão propiciar uma educação emancipatória se produzirem em seus alunos significados. Neste sentido, a teoria construtivista dialogando com a teoria crítico-cultural, apresenta-nos uma compreensão da relevância da "vivência" para o desenvolvimento infantil.

Para ser mais preciso, o que podemos dizer sobre os exemplos que vimos ao conversar com crianças é que os fatores existentes para avaliar a influência do ambiente no desenvolvimento psicológico de uma criança e na formação de sua personalidade consciente são experiência de vida e vivência. Que tipo de influência uma determinada situação ou determinada metodologia terá sobre uma criança, depende de como ela é vivida, incluindo a vida de todos os componentes envolvidos. Isso nada mais é do que as vivências proporcionadas a elas. Desta forma, mais do que ser uma decisão independente da criança, a influência de um elemento no curso do desenvolvimento futuro da criança pode depender de como a criança o interpreta no contexto de sua vida, por meio das experiências que vivencia. (VIGOTSKI, 2010).

Por isso, partindo de uma concepção construtivista defendemos que as práticas educativas precisam assegurar vivências significativas, saudáveis e culturais no ambiente escolar. Assim, o conhecimento não é oferecido de forma alguma como algo completo, que foi concluído. Ele é construído por meio da interação do indivíduo com os ambientes físicos e sociais, bem como pelo poder de suas próprias ações.

Desta forma, a Escola Municipal Professora Lúcia Giovanna Duarte de Melo desenvolve um projeto de leitura literária permanente intitulado "Lúcia Giovanna no Mundo da Literatura Infantil", através do qual busca promover o letramento literário para docentes e discentes, por meio de ações conjuntas que acontecem concomitantemente ao longo do ano, e que se destacam por possibilitar tais vivências promotoras de saberes e conhecimentos.

As ações do projeto dividem-se em subprojetos dentro dos anos escolares atendidos pela escola. De forma que, no ano de 2022, as turmas de Educação Infantil trabalhavam "*As Aventuras de Bambolina*" de Michele Lacocca; as turmas de 1º ano com as obras: Bruxinha Zuzu, Bruxinha Zuzu e Gato Miú ambos da autora Eva Furnari, no subprojeto "As bruxinhas de Eva Furnari"; as turmas de 4º ano com a proposta metodológica dos Círculos de Leitura de Rildo Cosson (2014), e as turmas de 3º ano com "As instalações literárias".

O projeto "Lúcia Giovanna no Mundo da Literatura Infantil" desenvolve suas práticas ancoradas nos estudos de Isabel Solé (1998), que estruturam estratégias de leitura que se dividem em *antes* (reconhecimento do tema e elementos paratextuais), *durante* (leitura do texto) e *depois* (síntese do texto e impressões do texto lido). E na etapa do *depois* que os alunos conseguem expressar o sentido, significado que a leitura provocou neles. Também é nesta etapa que caminhamos para a produção de confecção de materiais, como é o caso das Instalações Literárias.

Tais estratégias foram apresentadas e estudadas pelo corpo docente, em parceria com grupos de estudos da Universidade Federal da Paraíba, por intermédio da professora Dra. Daniela Segabinazi. Inicialmente, o grupo coordenado pela referida professora ministrava formações continuadas para o corpo docente da escola, e à medida que o projeto foi se constituindo como identidade da escola, algumas professoras, supervisoras e a gestão escolar trilharam pelo caminho do aperfeiçoamento por meio de cursos de pós

graduação stricto sensu e lato sensu, na área de leituras literários e do ensino da literatura. As Instalações Literárias são práticas desenvolvidas na escola pelas turmas de 3º ano, através das quais, professores e alunos produzem e montam uma instalação a partir de uma proposta de texto literário. O objetivo deste subprojeto é formar leitores, por meio de um trabalho interdisciplinar com a arte e a literatura, visando à criação conjunta a partir de uma experiência concreta com a exposição dos trabalhos realizados entre os docentes e discentes.

Neste sentido, o objetivo este estudo é apresentar o relato desta ação exitosa no contexto do ensino de literatura, que possibilita a ressignificação dos saberes entre os participantes de tal evento. Por ser um projeto permanente da escola, as instalações ocorrem duas vezes ao ano, pois seu desenvolvimento é composto de várias etapas: formação dos professores, visita aos autores (quando possível), práticas de leitura das obras, atividades pós leitura com alunos, dentro e fora da escola, montagem e vivência nas Instalações, o que envolve toda comunidade escolar. As primeiras instalações aconteceram na escola em 2019, de forma presencial. Nos dois anos seguintes, por conta da pandemia trazida pela Covid-19, a escola desenvolveu seu projeto por meio de compartilhamento de atividades de leitura em grupos de WhatsApp, vídeos e publicações em rede social. Em 2022, foram retomadas as atividades presenciais, o que possibilitou acontecer as duas instalações que passaremos a descrever.

No que se refere a abordagem metodológica, este estudo aproxima-se de uma pesquisa de ensino de arte "cuja ênfase está no processo de ensino de arte, seus fundamentos e as reflexões sobre eles, sua prática e sua reflexão sobre ela." (PIMENTEL, 2006, p. 310), e possui caráter qualitativo, pois pretende descrever as implicações das vivências ocorridas nas Instalações Literárias e como tais vivências produzem ressignificação de saberes na comunidade escolar.

A fundamentação teórica está posta sobre os estudos de Rildo Cosson (2021) no tocante ao letramento literário, aos estudos de Solé (1998), como citado anteriormente,

as contribuições de Nereide Rosa (2012) quanto ao entendimento de instalações (ainda que no aspecto artístico), aos estudos de Teresa Colomer (2007) e Regina Zilberman (2003), no que tange ao papel que escola desempenha no ensino de educação literária, bem como as orientações legais da Base Nacional Comum Curricular – BCNN (2018).

1. Fundamentação teórica

O trabalho com textos literários infantis permite as crianças a compreensão de mundo por meio de uma visão ampliada da realidade, que expressa sentimentos, valores, conhecimento e cultura. Segundo Colomer (2017), a literatura para crianças e jovens, apresenta funções que podem ser sintetizadas em três pontos:

> 1. Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade.
> 2. Desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário.
> 3. Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização de novas gerações. (COLOMER, 2017, p. 20)

Desta forma, "os pequenos aprendem rapidamente que tanto a conduta humana quanto a linguagem são sistemas governados por regras, de maneira que se dedicam a explorar as normas comprovando o que se pode fazer e o que não se pode" (COLOMER, 2017, p.27).

Originalmente, a literatura infantil foi marcada por seu caráter pedagógico e moralizante. Fortalecendo os meios de controle do desenvolvimento infantil e a manipulação das emoções das crianças. Contudo, ao longo dos anos, contrariando seu caráter pedagógico, sua atuação "dá-se dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite informações e conhecimentos morais, mas porque pode outorgar ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais" (ZILBERMAN, 2003, p. 46).

Quando refletimos sobre a literatura, podemos compreender como ela casa perfeitamente com uma proposta de educação emancipadora. Como esclarece Zilberman:

> Como procede a literatura? Ela 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 concedida, 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, suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (ZILBERMAN, 2003, p.25)

Deste modo, ressaltamos que a literatura infantil auxilia o processo educativo, pois permite a humanização, a educação e a formação integral da pessoa. Enquanto as crianças estão sendo introduzidas no cenário literário, são inseridas na própria vida em sociedade e desenvolvendo-se de forma significativa. Como acrescenta ainda Colomer:

> A literatura ajuda as crianças a descobrirem que existem palavras para descrever o exterior, para nomear o que acontece em seu interior e falar sobre a própria linguagem. Os pequenos aprendem rapidamente que tanto a conduta humana quanto a linguagem são sistemas governados por regras, de maneira que se dedicam a explorar as normas comprovando o que se pode fazer e o que não se pode. (COLOMER, 2017, p. 27)

O trabalho com o texto literário é um desafio no espaço escolar, especialmente no cenário atual, no qual a Literatura vem sendo cerceada por possibilitar inserir o leitor num universo de novos sentidos, colocando em "questão suas verdades, desestabilizando-o e levando a reestruturar-se" (AGUIAR, 2001, p.242). Pois, "ler é ampliar horizontes e a literatura será tanto melhor quanto mais provocar o seu leitor" (AGUIAR, 2001, p. 242).

Um componente fundamental no desenvolvimento e formação do leitor crítico é a leitura literária. Diante disso, a inclusão da leitura na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento do crescimento educacional da criança, pois, quando uma criança é estimulada a ler nos primeiros anos de desenvolvimento, isso refletirá no crescimento intelectual da criança ao longo de sua vida.

A capacidade de construir as próprias ideias sobre a própria realidade e de refletir sobre o próprio papel na sociedade por meio da literatura pode ajudar a criança a se tornar um cidadão mais consciente e crítico. Porque contribui para a construção da formação cultural da criança em todas as suas diversas concepções e serve de suporte para a exploração do mundo.

Deste modo, a escola desempenha um papel significativo na vida das crianças. Pode ser nela o primeiro encontro da criança com a literatura, pois, na ausência de incentivo dos pais para a leitura, a escola torna-se a principal fonte de motivação para a leitura. Se a criança for encorajada criará um elo que durará toda a sua vida.

No contexto da escola pública esta realidade é bem marcante, a maioria dos nossos alunos teve o primeiro contato com a literatura no espaço escolar, e para nossa alegria, esse contato tem contagiado toda família. No entanto, este fato só aumenta a responsabilidade da escola.

Na realidade, no cenário dos multiletramentos, a escola só tem ampliado suas responsabilidades. Todavia, mediante tantos desafios, a literatura continua dando suporte para a formação integral do sujeito. Desde os primeiros momentos da infância, até a fase mais experiente da vida. Assim, como diz Ramos (2010, p. 21):

> O fato de a criança não ter competência para ler a palavra escrita impõe a necessidade de que os educadores promovam situações que propiciem ao infante interagir com o universo da Literatura, por meio da oralização dos textos. O tema da Literatura é o ser humano e sua vida, suas relações com o Outro, seus conflitos, suas incertezas, seus medos. Em todos os momentos da vida, convivemos com dúvidas e, na infância, pelo intenso processo de adaptação que a criança sofre para se ajustar ao meio social onde vive, a interação com conflitos de personagens ficcionais é ainda mais significativa. Ao escutar as angústias do Soldadinho de Chumbo, o leitor vai entendendo um pouco mais sobre as necessidades humanas, questões difíceis de falar

> racionalmente como a constituição da identidade, a busca por outro para partilhar a existência entre outros aspectos.

Deste modo, entendemos quando Souza e Cosson (2011, p. 102), afirmam que "o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma". O letramento literário, neste sentido, é o "aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética." (COSSON, 2021, p. 120).

Desta forma, compreendemos que:

> É a literatura, como linguagem e 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, 2000, p.106).

A ideia das Instalações Literárias nasce da busca de desenvolver um trabalho interdisciplinar que une literatura e artes. Rosa (2012, p. 338), explicam que "Instalação é a arte espacial com construções e montagem de materiais, permanentes ou temporários que permitem a interatividade com o espectador". Numa abordagem literária, tudo deve surgir da própria obra literária. Ela norteará, estimulará, direcionará todos os trabalhos artísticos e literários presentes em nossas instalações.

As instalações aproximaram toda a comunidade escolar do universo letrado, como afirma Sogabe:

> Nas instalações, o ambiente inteiro se torna obra e o espaço que o público possui para se movimentar é o espaço da própria obra. A presença do público dentro do espaço da instalação possibilita uma vivência sensorial e conceitual diferenciada de acordo com seu deslocamento físico e com seu contato visual, tátil, sonoro com os elementos presentes. (SOGABE, 2008, p. 1984).

Observamos que, os alunos são capazes de expandir o significado dos textos literários enquanto trabalham para desenvolver sua compreensão e interpretação deles, a fim de compartilhá-los com toda a comunidade escolar.

2. Metodologia

Este estudo tem abordagem qualitativa descritiva, pois ao mesmo tempo que pretende descrever as implicações que estas vivências têm trazido ao universo escolar, também aguça a reflexões quanto a necessidade do desenvolvimento da formação dos leitores literários na comunidade escolar. Sua abordagem aproxima-se ainda de uma pesquisa de ensino de arte, como afirma Pimentel:

> A pesquisa em ensino de arte é aquela cuja ênfase está no processo de ensino de arte, seus fundamentos e reflexões sobre eles, sua prática e sua reflexão sobre ela. É o ensino de arte enquanto processualidade do ser vinculado ao fazer e ao aprender/ ensinar concomitantes, indissociáveis, interagentes interativos. (PIMENTEL, 2006, p. 310)

Nossa intenção é relatar as duas instalações ocorridas em 2022: uma com o livro No risco do caracol – Maria Valéria Rezende, com ilustrações de Marlette Menezes, e a outra instalação, com a obra Amar – Severino Rodrigues, com ilustrações de Laerte Silvino. Os haicais são estruturas poéticas compostos de três versos, onde o primeiro e o terceiro apresentam cinco sílabas, enquanto o segundo deve trazer sete sílabas. Ambas as obras abordam a temática da natureza, com um destaque que a obra Amar faz uma apologia ao cuidado ao meio ambiente.

2.1 Instalação Literária Maria Valéria Rezende

Para se preparar para o livro *No Risco do Caracol*, as professoras foram até a casa da autora, onde tiveram a oportunidade de conversar com ela, entender os fundamentos do haicai e compreender como é feita a construção. Como apresenta a Figura 1:

Figura 1 – Visita das professoras a autora



Fonte: Acervo das pesquisadoras

Antes de apresentar o livro para as criança foi rezalizado um trabalho com a biografia da autora, juntamente com uma série de elementos de origem japonesa para os haicais e sua fundamentação na natureza. As crianças puderam então entender um pouco desse universo e conversar com as professoras sobre como elas percebiam o mundo e a natureza.

Na no desenvolvimento do projeto, as professoras realizaram a leitura da obra para as crianças por meio da proferição. Para Souza, Silva e Motoyama (2020, p. 05), proferir é “dizer um texto com todas as palavras escritas e o recurso do livro impresso nas mãos do mediador, mas sem minimizar a importância de preparar, entoar ludicamente cada palavra, expressar sentimento, literalmente atribuído”.

Após a leitura, as crianças foram motivadas a produzirem trabalhos a partir do que chamou atenção na obra. As professoras fizeram um levantamento com os alunos sobre os pontos de destaque, e planejaram coletivamente, propostas que atenderiam as demandas apresentadas pelas crianças.

A partir da obra as crianças se inspiraram para realizarem um concurso de fotografia com elementos da natureza. Os alunos buscaram folhas secas dentro e fora da sala de aula, criando moldes com caracóis e flores utilizando outros aspectos da cultura japonesa, como o origami. Alguns alunos foram incentivados a criar ninhos de pássaros usando elementos naturais, pela professora de arte. As fotos registradas pelos alunos foram expostas num mural e toda a comunidade escolar pôde votar na sua preferida. É sempre importante frisar que as ações literárias que a escola oferece trazem uma rica experiência para o ambiente educacional e estimulam a criatividade de todos. A figura 2 apresenta a instalação montada e pronta para visitação:

Figura 2 – Instalação Literária Maria Valéria Rezende



Fonte: Acervo das pesquisadoras

O momento de destaque de toda essa vivência literária foi marcado pela visita da autora Maria Valéria a escola, para receber o carinho dos alunos e professores, para conversar com seus leitores mirins e responder a uma série de perguntas. A figura 3 mostra o momento da chegada da autora a referida escola. E as figuras 4 e 5 mostram o momento da roda de conversa, com direito a entrevistas promovidas pelos próprios alunos.

Figura 3 – Recepção a Maria Valéria Rezende



Fonte: Acervo das pesquisadoras

Figura 4 – Roda de conversas literárias



Fonte: Acervo das pesquisadoras

Figura 5 – Entrevistas realizadas pelos alunos



Fonte: Acervo das pesquisadoras

Sem dúvida, a literatura é uma ferramenta que pode ajudar as pessoas a desenvolverem diversas competências e habilidades. Além de ajudar a adquirir conhecimentos variados, a leitura literária permite o desenvolvimento sua própria identidade, como ser sempre em formação, pois os textos literários costumam ter um efeito humanizador.

2.2 Instalação Literária Severino Rodrigues

Para o momento de preparação com o livro Amar – Severino Rodrigues, as professoras optaram por apresentar uma biografia do autor e do ilustrador, e realizaram proferições em vários espaços escolares: sala de aula, jardim, biblioteca. Com o objetivo de que a narrativa fosse fixando na mente dos alunos, e quanto mais experiências de leitura elas tivessem, mais poderiam estar motivadas para a montagem das instalações.

As crianças optaram por apresentar a personagem central em destaque na instalação e abordaram bastante os problemas ambientais que o homem tem provocada na natureza. Muitos outros trabalhos foram expostos.

O dia na inauguração da instalação foi marcada pela visita do autor, que foi recebido de forma calorosa por todos os alunos. Como nos mostra a figura 6:

Figura 6 – Acolhida a Severino Rodrigues



Fonte: Acervo das pesquisadora

Novamente como atividade durante a visita do autor, as crianças tiveram oportunidade de fazer perguntas a respeito da obra, das motivações, da biografia, dos desafios enfrentados por ele, entre outros. Com de costume é um momento extremamente rico para toda comunidade escolar, especialmente para os alunos. A figura 7 apresenta este momento.

Na ocasião, os alunos realizaram várias apresentações e dramatizações relacionada ao livro, para outras turmas e para o próprio autor. Entendemos que as escolas são projetadas para serem o cenário, no qual a relação entre a literatura e a arte deve ser despertada. É fundamental que a escola proporcione aos seus alunos a possibilidade de interagir com obras artísticas e literárias que terão um papel fundamental na formação da comunidade, permitindo-lhes ver e compreender a sua própria realidade a partir de pontos de vista que não estão habituados a ver.

Considerações finais

A Escola Municipal Professora Lúcia Giovanna tem abraçado a Literatura Infantil com marca e identidade da escola. Todos o trabalho literário realizado nesta comunidade escolar vem ganhando destaque e transformando a própria vida da comunidade. Professores, funcionários, pais, responsáveis e alunos estão constantemente sendo atraídos pelo universo mágico e, ao mesmo tempo, muito realista, que os textos literários nos apresentam.

Outro grande ponto de ênfase é o impulso que a Universidade Federal da Paraíba trouxe para nossa prática educativa. Por meio de projetos, a academia trouxe professores, alunos e voluntários a corroborar com um arcabouço teórico que fortaleceu cada vez mais as vivências existentes no universo escolar.

As Instalações Literárias são, de modo geral, uma forma de linguagem de arte e literatura, contemporâneas, que criam um espaço onde o espectador também é convidado a entrar no mundo da obra usando seu corpo como matéria que compõe a obra.

A escola compete assumir seu papel de propagadora de conhecimento, desenvolver meios eficazes para a formação do leitor, possibilitar o leitor a ampliar e compreender o texto e o mundo em que vive. As vivências literárias só têm sentido quando conectam a mente, o coração e o intelecto. As Instalações Literárias cada vez mais aproximam as famílias da escola, e toda a comunidade da literatura, fomentando assim o letramento literário tão desejado.

Referências

AGUIAR, Vera Lucia. (Org.) **Escolarização da leitura literária***:* O jogo do livro infantil e juvenil. 2 ° ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 268.

COLOMER, T. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2021

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line) , Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/?format=pdf&lang=pt . Acesso em fevereiro de 2023

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Arte e tecnologia da Imagem**. Memorial apresentado ao Departamento de Artes Plásticas como requisito parcial para inscrição ao concurso de professor titular. Belo Horizonte: EBA/UFMG, 2008. ROSA, Nereide S. Santa. Retratos da Arte: História da Arte. São Paulo: Leya, 2012. p. 338.

REZENDE, Maria Valéria. **No risco do Caracol**. Literatura Infantil. Ilustrações de Marlette Menezes. São Paulo: Autêntica, 2008.

ROCHA, Flávia Brocchetto. **Literatura Infantil**: De ponto a ponto. Curitiba, Editora CRV, 2010.

RODRIGUES, Severino. **Amar**. Saberes e Letras, 2021.

SOGABE, Milton. **O Espaço da Instalações**: objeto, imagem e público. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 17., 2008, Florianópolis. Anais do Encontro...Florianópolis: ANPAP, 2008. p. 1984-1993. SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira; SILVA, Kenia Modesto; MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins. **Ler e ensinar**: Contar e Dizer Histórias. Presidente Prudente, São Paulo: Educação Literária, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, set./dez. 2010.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003

UMA ANÁLISE PARADIGMÁTICA EM VIDEOAULAS DE LITERATURA PRESENTES NO YOUTUBE

Marta Lídia Linhares Pereira
Letras Português - UFCG
marta.lidia@estudante.ufcg.edu.br

Victoria Soares Cardoso de Andrade
Letras-Português - UFCG
victoria.soares@estudante.ufcg.edu.br

Introdução.

Nas últimas décadas a educação tem passado por diversas transformações, uma vez que por intermédio dos avanços tecnológicos o conceito de "aprendizagem" recebeu uma ressignificação. Sendo assim, é possível observar que o mundo virtual tem propiciado um vasto acervo de informações, permitindo que o aluno se utilize de vários meios interativos para a construção do seu conhecimento, pois o mesmo deixa de existir como um sujeito passivo que só recebe informações e passa a atuar de forma ativa nesse processo de aprendizagem, como menciona Leão (1999).

Diante desse cenário, o ensino também sofreu modificações, visto que houve uma ruptura de paradigmas, assim colocado por Moraes (2012) que interferiu na prática pedagógica dos professores e ocasionou uma visão mais crítica e reflexiva sobre suas atividades em sala de aula. Tendo em vista isso, percebemos que as relações entre discente e docente passaram a ser enxergadas a partir de uma perspectiva sistêmica, em que segundo Vasconcellos (2018) um está interligado ao outro por meio de "redes" de interdependência. Ainda no tocante à essas modificações, a literatura também passa a ser tratada por formas diferentes de ser concebida, uma vez que não se limita mais a ser colocada apenas como um pretexto para análise gramatical, mas surge como algo que estabelece relação com o pensamento do homem e sua vida cotidiana.

Considerando que segundo Moraes (1997, p. 84), "o aluno se utiliza não só do seu lado racional para aprender, como também do seu potencial criativo, talentos, emoções, intuições e sentimentos", escolhemos trabalhar com **as videoaulas do *Youtube*** como objeto de nossa pesquisa, dado que detectamos as mesmas como um mecanismo capaz de potencializar os efeitos de aprendizagem no aluno. Nessa situação, nosso objetivo será observar **quais são os paradigmas de ensino e literatura que norteiam essas aulas disponíveis no espaço virtual**, e de acordo com isso traçaremos uma metodologia comparativa, com o propósito de observá-las de maneira paralela e constatar as principais características que denotam formas diferentes de conceber o ensino. O estudo será feito através do modo como os professores expõem o assunto.

O trabalho se encontra dividido em cinco partes: os paradigmas de literatura e sua relação com o ensino, metodologia, onde há um detalhamento no processo de escolha dos nossos dados, os resultados, a discussão e a conclusão.

1. Os paradigmas de literatura e sua relação com o ensino

Tendo em vista que o paradigma pode ser caracterizado como algo que serve de modelo, de exemplo a ser seguido em determinada situação, pode-se perceber que o ensino é fundamentado em alguns paradigmas formados a partir de um conjunto de

crenças, valores, regras e regulamentos que estabelecem limites. Mas, é interessante notar que ao longo dos anos, os paradigmas passaram por diversas transformações e chegaram a interferir também no ensino literário.

Um exemplo disso de forma aplicada são as plataformas de ensino que vem surgindo, mais especificamente falando: o *Youtube*, considerando que as videoaulas (aulas gravadas) se tornaram populares, podendo contribuir nos conhecimentos dos alunos e agregarem ainda mais seus horizontes literários, pois grande parte das aulas são formuladas visando as experiências escolares dos discentes. Porém, assim como as aulas presenciais, as mesmas são direcionadas por meio de paradigmas e metodologias diferentes, e cabe ao aluno assisti-las como forma de favorecer suas ligações literárias.

1.1. Paradigmas do ensino de literatura.

Como visto na seção anterior, os paradigmas referem-se aos padrões, no caso do ensino, estruturas curriculares comumente seguidas, e se tratando de literatura, temos seis paradigmas de literatura "reconhecidos" por Cosson (2020): Gramatical, histórico, analítico, social, o de formação de leitor e o experiencial. Com base nos seguintes paradigmas iremos basear parte da nossa análise.

Os dois primeiros paradigmas mencionados se adequam a um formato mais tradicional, ambos com propostas de trabalho voltadas para os cânones, apesar disso diferem em outros aspectos como o conceito de literatura, a metodologia de ensino e o conteúdo de ensino. No paradigma gramatical a literatura é conceituada apenas como um meio para o ensino de língua, e é trabalhada de forma fragmentada, com sentenças soltas e sem contexto, com intuito de mostrar os usos possíveis para a língua. No paradigma histórico a literatura é conceituada como herança artística cultural, nesse paradigma vemos um foco maior nas escolas literárias e na cronologia dos eventos, situando sempre que evento ocorre de acordo com a época, o objetivo deste paradigma é demonstrar como os diversos meios dialogam.

Esses dois paradigmas tornaram-se os mais utilizados nas escolas, contando desde sua "fundação". Com pouca contextualização com a sociedade e sem promover "diálogos" entre as obras e os leitores. Com as deficiências que vêm atreladas a esses paradigmas, foi-se tornando necessária a presença de outros que preenchessem as lacunas que eram deixadas. Assim vemos os demais paradigmas, que se associam mais a uma visão contemporânea da literatura, trazendo propostas "inovadoras" e com objetivos diferentes dos paradigmas citados anteriormente.

O paradigma analítico traz a literatura conceituada como "textos de alta elaboração estética", se referindo a criação de uma imagem, assim ela é trabalhada através da análise textual, trabalhando os elementos composicionais do texto, tais como enredo, espaço, personagens, entre outros, fazendo com que se possa sempre enxergar a estrutura do texto e saber como esses fatores podem ajudar a entendê-lo.

O paradigma social apresenta a literatura como espaço de representação, com o objetivo de trabalhar a consciência crítica. Sendo a análise feita também de forma mais crítica. Os textos apresentados nesse paradigma trazem representações da sociedade atual e passada, como temas socialmente relevantes e que tentam produzir um debate através de cada obra.

O paradigma de formação do leitor se diferencia um pouco dos outros na sua conceituação, primeiramente ele divide a os textos em duas categorias: ficcionais e poéticos, e traz como papel do professor a mediação entre o texto e o leitor. Esse

paradigma tem como foco desenvolver o habito de leitura, independente da obra. Já o paradigma experiencial traz um enfoque maior na experiência literária, baseadas em textos plurais e significativos, com propósito de desenvolver a competência comunicativa.

Considerando nosso objeto de especificidade, é perceptível que a literatura é concebida de diversas formas de acordo com pensamentos teóricos: de acordo com a visão tradicionalista, a mesma é notada apenas como um instrumento para o trabalho do sistema de regras da língua. Porém, de acordo com outras teorias, o texto literário pode ser utilizado para o estudo do próprio, bem como para trabalhar atribuição de sentidos, de elementos extratextuais e permitir ao leitor uma leitura crítica e consciente.

1.2. O ensino do objeto da especificidade: literatura.

No que diz respeito ao ensino de literatura, muitos professores ainda têm fundamentado sua prática docente em paradigmas **tradicionalistas**, uma vez que retiram pequenos fragmentos de livros literários clássicos usando como pretexto para o estudo de gramática, como afirma Bordini e Aguiar (1998, p. 40): "Essa coisificação parece decorrer da insistência numa postura conservadora, que entende literatura como exercício talentoso da língua e vê a esta como um sistema de regras a serem memorizadas e aplicadas."

De acordo com essa visão, o estudo literário se resume à aulas expositivas, em que as escolas solicitam posturas críticas dos alunos, mas continuam repetindo as mesmas atividades: fazendo uso do livro didático e somente utilizando o livro literário como complemento; colocando apenas "exercícios voltados para a identificação de elementos textuais, mas sem chegar a investigar a funcionalidade destes suas inter-relações e seu diálogo com o leitor" como menciona Bordini e Aguiar (1988). Com isso podemos concluir que elas são atividades fechadas em si mesmas, com escolhas de textos desvinculados das experiências e realidades dos estudantes, em que o professor só se preocupa em sistematizar os conteúdos, mas sem fazer relação com o caráter artístico do texto literário, sem suscitar o debate e discursão livre direcionado à reflexão. Portanto, essa leitura se torna inexistente de significado para o aluno, pois sua aprendizagem não se dá de maneira **sistêmica** (ele não consegue estabelecer ligação com suas vivências, conhecimentos e nem muitos menos se posicionar diante do que está escrito, apenas recebe aquelas informações totalmente descontextualizadas de suas práticas).

Em contradição com a perspectiva tradicionalista, a literatura pode ser concebida por meio de outras formas, visto que de acordo com o pensamento **reflexivo**, ela representa uma mistura de realidade com imaginário, é um resultado de uma interação receptível e criadora. Sendo assim, o texto literário pode ser tomado como algo que permite uma leitura polissêmica, uma vez que ele não será limitado somente um tipo de interpretação. Outra concepção sobre a literatura é que necessário colocar diante do leitor diversas opções de textos, sejam aqueles que se aproximem da sua realidade e conhecimentos como aqueles que agucem sua curiosidade, pois fazendo assim haverá uma ampliação no universo cultural dos alunos, que percebem a literatura como uma interação do homem com o mundo interior e exterior e passam a se posicionar de forma crítica diante desses textos. Somente após esse contato de abranger seu horizonte cultural, que o aluno irá se preocupar com sistematizações e classificações que agreguem à sua experiência literária, conforme coloca Bordini e Aguiar (1988).

2. Metodologia

Em relação a definição de nosso objeto, a pesquisa consiste em observar dados em videoaulas com temática sobre **o ensino de literatura com foco no nível de ensino médio,** disponibilizadas na plataforma *Youtube*, de forma gratuita. A busca pelos dados de observação teve como caminho de busca o uso da seguinte expressão "aulas de literatura no ensino médio", digitada na aba de buscas presente na plataforma.

Em seguida, passamos a selecionar as videoaulas que comporiam o material de estudo. Após a leitura de todos os vídeos, localizamos aqueles em que as aulas tinham a literatura voltada para o ensino médio como assunto ou tema de estudo. Embora as opções sejam muito abrangentes, optou-se por escolher canais que **aparentassem** ter estilos diferentes de apresentar seu conteúdo, como resultado chegamos a três canais: *Prof. Noslen, Brasil escola e Aula De*. É relevante ressaltar que a observação desses canais foi feita no período entre setembro e outubro de 2021.

Em cada canal encontra-se pelo menos uma *playlist* dedicada a literatura, no caso do canal *Prof Noslen*, foi selecionado cerca de 30% do material disponível para o estudo de observação. Nos outros dois canais, por estarem ativos a mais tempo, logo conterem mais vídeos, foram selecionados 6 vídeos do canal *Aula De* e 7 vídeos do canal *Brasil Escola.* Para a seleção das videoaulas específicas desses canais, se foi levado em conta a cronologia do canal, assim foram selecionados vídeos de "períodos"' diferentes de cada canal, a fim de uma análise mais abrangente sobre os paradigmas utilizados pelos professores. As *playlists* analisadas se intitulam "*Literatura*" nos três canais. Reunimos as principais informações sobre o material selecionado e que serão uteis nos pontos apresentados futuramente. O resultado foi o que apresentamos no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Relação entre canais, professores, quantidade de aulas e conteúdo transmitido.

Nome dos canais	Professores	Quantidade de aulas analisadas	Conteúdo transmitido
Prof. Noslen	Noslen	11	ESCOLAS LITERÁRIAS, GÊNEROS LITERÁRIOS
Brasil escola	Helissa Soares, César Machado, Guga Valente e Mirelli Costa	07	ANÁLISE LITERÁRIA DE OBRAS CLÁSSICAS, BIOGRAFIAS
Aula de	Professor Ibirá Costa e Virginia Novak	06	ESCOLAS LITERÁRIAS, LEITURAS OBRIGATÓRIAS

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os nomes dos canais se tornam relevantes pois de certa forma eles influenciam na interação, uma vez que, no caso do primeiro canal, ele se vincula ao próprio nome do professor, diferente dos outros que pertencem a redes de ensino e contam com mais de um professor para ministrar as aulas. Ressaltamos também que todos os canais apresentam conteúdos voltados para assuntos que sejam relevantes para o ENEM.

3. Resultados

Como resultado das análises feitas, constatou-se a presença majoritária do Paradigma histórico, aparecendo em 17 dos 24 vídeos escolhidos. O segundo mais presente é o paradigma analítico, presente em 6 e o paradigma social aparece em terceiro, estando presente em 3 vídeos. Em alguns vídeos pode se ver mais de um paradigma implantado, mas para uma definição mais consistente, optou-se por categorizá-los pelo paradigma predominante no vídeo. Os quadros a seguir resumem o que foi constatado e será trabalhado na análise:

Quadro 2 – Relação entre os vídeos analisados do canal professor Noslen.

Canal professor Noslen		
Nome do vídeo	**Paradigma Predominante**	**Duração da aula**
Gêneros Literários	Paradigma Histórico	10:59
Escansão	Paradigma Analítico	9:09
Introdução à Literatura - Linha do Tempo das Escolas Literárias	Paradigma Histórico	22:37
Trovadorismo - Cantigas	Paradigma Histórico	22:45
Arcadismo	Paradigma Histórico	14:38
Romantismo - Contexto Histórico	Paradigma Histórico	13:20
Parnasianismo Brasil	Paradigma Histórico/Analítico	11:01
Pré-modernismo	Paradigma Histórico	12:22
Modernismo 1ª geração	Paradigma Histórico	14:54
Modernismo 2ª Geração (Poesia)	Paradigma Histórico	9:04
Literatura Contemporânea	Paradigma Histórico	14:54

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Quadro 3 – Relação entre os vídeos analisados do canal brasil escola.

Canal Brasil escola		
Nome do vídeo	**Paradigma Predominante**	**Duração da aula**
Barroco: o contexto histórico	Paradigma Histórico	08:05
Senhora | Análise Literária	Paradigma Histórico	07:53
Conto	Paradigma Analítico	10:40
Importância da leitura	Paradigma da Formação do Leitor e experiencial	10:38
Eça de Queirós: vida e obra	Paradigma Histórico e social	16:26

A hora da Estrela	Paradigma Social	15:05
Capitães da Areia | Análise Literária	Paradigma Social e Analítico	14:43

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Quadro 4 – Relação entre os vídeos analisados do canal aula de.

Canal aula de.		
Nome do vídeo	**Paradigma Predominante**	**Duração da aula**
Literatura - Aula 1: Introdução à Literatura	Paradigma Histórico	30:50
Literatura - Aula 4: Arcadismo	Paradigma Histórico	22:41
Literatura - Os Lusíadas: Introdução	Paradigma Histórico/Analítico	22:23
Leitura Obrigatória - Bagagem: Adélia Prado	Paradigma social	12:04
Leitura obrigatória - Jorge Amado: Capitães de Areia	Paradigma Histórico	16:22
Literatura – ENEM: Exercício XXV	Paradigma Gramatical	7:42

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Paradigma histórico

Através das análises feitas, percebeu-se que na maioria dos vídeos os professores se apoiam no paradigma histórico, tanto para a apresentação de literatura, como de seus componentes, exemplos disso são as seguintes explicações: "[...] eu já falei isso pra vocês literatura nada mais é do que **a expressão do homem de um determinado** período, através de textos, artes plásticas [...]" (NOSLEN, professor. **Gêneros literários**, 01:10 – 01:16), quando se é definido o que é literatura e neste caso a seguir, em que são feitas explicações sobre as escolas literárias:

> agora nós vamos estudar escolas ou períodos literários pessoal, a literatura brasileira **é dividida conforme a sua época, o seu contexto**, em escolas ou **períodos literários. E esses autores de mesma época e mesmo contexto, tem afinidades**, tem **características semelhantes**. (COSTA, Ibirá, Literatura - Aula 1: Introdução à Literatura, 2013, 21:09 – 21:42**)**

Nessa fala, percebemos que o professor deixa bem demarcado que as produções literárias de cada escola estão totalmente situadas dentro de um determinado período histórico. Outro exemplo bem claro está no pronunciamento a seguir: "[...] dependemos antes de mais nada conhecer esse **ambiente**, esse **cenário**, **esse cheiro do tempo** que ali produziu esses **efeitos artísticos** [...]" (MACHADO, Cesar, Barroco: o contexto histórico**,** (0:45 – 0:52), ressaltando assim que as manifestações artísticas e literárias estavam situadas dentro de um período de acontecimentos históricos.

Através dessas aulas a literatura acaba sendo dividida em blocos, de acordo com o período histórico, chegando a ser apresentado em uma linha do tempo em alguns momentos, e paralelos sendo apresentados como "o antigo e o atual":

> além das principais características vou mostrar um tipo modelo de texto da **época** do trovadorismo [...] e eu vou trazer uma música **atual** que tem características dessas cantigas pra você tentar fazer um paralelo e ver que olha até hoje rola aí uns trovadorismos de vez em quando aí nas características das músicas que temos por aí. (NOSLEN, Trovadorismo – Cantiga, 2019, 3:08 – 3:32)

Nesse mesmo ínterim, tal análise também foi observada nos seguintes vídeos: *Introdução à Literatura - Linha do Tempo das Escolas Literárias*, *Arcadismo*, *Romantismo - Contexto Histórico, Parnasianismo Brasil*, *Pré-modernismo*, *Modernismo 1ª geração*, *Modernismo 2ª Geração (Poesia)* e *Literatura Contemporânea* do canal *Professor Noslen*, *Senhora | Análise Literária* e *Eça de Queirós: vida e obra* do canal *Brasil escola, Literatura - Aula 4: Arcadismo*, *Literatura - Os Lusíadas: Introdução* e *Leitura obrigatória - Jorge Amado: Capitães de Areia* do canal *Aula de*.

Paradigma social

O paradigma social está presente em quatro dos 24 vídeos, sendo eles: *A hora da estrela*, *Eça de Queirós: vida e obra* e *Capitães da Areia | Análise Literária* do canal Brasil Escola, e no vídeo *Leitura Obrigatória - Bagagem: Adélia Prado* do canal *Aula De*, aqui aparecendo em conjunto com o paradigma analítico. Essa analise se sustenta através das falas que os professores trazem durante a explicação. Como por exemplo a fala a seguir presente em um dos vídeos do *Brasil Escola*:

> e é pelo ponto de vista dessas crianças que o Jorge Amado vai fazer uma **crítica as desigualdades sociais**, aos preconceitos, seja ele **racismo**, seja o **preconceito de classes**, essas diferenças, essas oposições entre as classes sociais e como o pobre é sempre... é sempre mais jogado pra miséria, como a ideia de bem estar social não alcança a todos nessa sociedade (SOARES, Helissa. Capitães da Areia | Análise Literária, 2020, 10:16 – 10:40)

Através dessa fala pode-se perceber que o que está em debate é a representação da sociedade, o que acaba por levantar a possibilidade de um debate sobre esses aspectos. O mesmo ocorre na aula *A hora da estrela*, uma vez que o livro é apresentado como uma obra que traz **reflexões sociais**, por possuir uma protagonista retirante nordestina na região sudeste, e que aborda temas como infância sofrida, fome, pobreza, miséria.

No caso do vídeo *Leitura Obrigatória - Bagagem: Adélia Prado,* o texto é usado para fazer uma análise mais crítica em relação aos temas que são abordados nos poemas de Adélia. Para isso utiliza os poemas: com licença poética, grande desejo e ensinamento, e começa a grifar as principais palavras que ressaltam determinados temas como: cotidianidade, religiosidade, condição feminina, memória relacionada a infância e família. Por meio da fala desses professores pode-se perceber evidências do

paradigma social, uma vez que são abordados aspectos filosóficos e existenciais, gerando uma série de críticas que podem ser discutidas e repensadas.

Na videoaula *Eça de Queirós: vida e obra*, podemos perceber o paradigma social de forma implícita, visto que a professora comenta que suas obras são fundadas em certas críticas relacionadas a burguesia portuguesa, ao adultério, falso moralismo, e seus personagens eram tidos como representações sociais (simbolizavam traços de caráter, comportamentos dentro da sociedade).

Paradigma analítico

Esse paradigma está presente em cinco videoaulas, sendo elas *Literatura - Os Lusíadas: Introdução* do canal *Aula de*, *Conto* e *Capitães da Areia | Análise Literária* do canal *Brasil escola*, *Escansão* e *Parnasianismo Brasil* do canal *Professor Noslen*.

Dentre essas, citaremos alguns exemplos claros, em que os professores apresentam de forma enfática os aspectos de construção da narrativa, por exemplo na exposição da aula sobre **Conto***,* o professor demonstra as principais características desse gênero sendo assim, deixando bem claro a conceituação do conto como: uma narrativa literária curta e densa. Além disso, é colocado também outros fatores que permitem a identificação de um conto:

> não se atem a detalhes quando se escreve um conto... você só vai detalhar alguma coisa se ela for realmente importante pra narrativa [..] no conto você só descreve aquilo que é essencial... ou seja a tipologia textual descrição já aparece menos no conto do que no romance. (VALENTE, Guga. Conto, 2019, 5:59 – 6:21)

Do mesmo modo nos comentários apresentados sobre a obra: Os lusíadas: "[...] essa obra que falei anteriormente por seguir um **padrão** épico clássicos [...] ele é dividido em 10 cantos... ok...[...] seriam mais ou menos como capítulos [...] o canto mais curto é o terceiro com 87 [...] e o mais longo é o decimo que tem 156 [...]" (COSTA, Ibirá. Literatura - Os Lusíadas: Introdução*,* 9:47 – 10:29). Por meio dessas partes da videoaula podemos perceber o foco na estrutura da obra, como ela é configurada externamente.

Na videoaula sobre *Capitães de Areia do canal Brasil Escola*, é mencionado os principais **personagens, o ambiente** onde a história acontece, quais os principais fatos narrados. Também há menção das principais características da obra: **linguagem no estilo** pungente e lírico, coloquial, marcas da oralidade, presença do discurso jornalístico, metalinguagem, **enredo linear**. Na videoaula sobre parnasianismo o mesmo acontece, sendo assim, por meio dessa análise percebe-se que que essas aulas se enquadram nas características do paradigma analítico, visto que se ressalta o cunho estético do texto.

Paradigma gramatical

Há ocorrências desse paradigma em somente um vídeo: *Literatura – ENEM: Exercício XXV* do canal *aula de*. Uma vez que a questão a ser respondida no exercício é "*considerando o trecho do poema e as* ***funções de linguagem****, é INCORRETO afirmar que:*" É notável que o professor nessa situação utiliza o texto como pretexto para se

trabalhar as funções da linguagem relacionadas a literatura, sendo assim, é perceptível que o poema utilizado não foi explorado em questões textuais, apenas questões de linguagem.

Paradigma da formação do leitor e experiencial

A videoaula: *Importância da leitura* do canal *Brasil escola* é a única que apresenta marcas desses dois paradigmas., dado que recomenda que o leitor desenvolva o hábito da leitura, ou melhor, ***"o gosto"*** uma vez que o professor menciona que Leitura tem que **"*ser algo que a gente gosta, que dê prazer*"**, sendo assim o mesmo dá algumas dicas para desenvolver essa capacidade de ler:

> **comece lendo as coisas que você gosta**, obrigue-se a ler todos os dias [...] **troque ideia com pessoas que gostam da mesma coisa que você isso vai te estimular a querer ler mais** [...]. (VALENTE, Guga. Importância da leitura, 2019, 6:34 – 7:11).

Dentre essas dicas, o paradigma experiencial também se encontra já que recomenda o leitor "*escrever sobre o que leu",* e *"citar as obras lidas em seus textos"*, colocando a leitura como algo que desenvolve **competências** relacionadas a decodificação, a inferência e a leitura crítica. O professor menciona que ler não é somente reconhecer as palavras, mas também antecipar informações, perceber quais são as intenções do autor e colocar um posicionamento pessoal diante daquele texto tal qual: "o que eu penso", "quais são meus juízos de valor" e "minhas ideologias".

4. Discussão

Considerando a análise realizada das videoaulas selecionadas, podemos constatar semelhanças entre as mesmas, de acordo com suas marcas de paradigmas de literatura e ensino. Observa-se que o paradigma histórico se faz presente em boa parte das aulas, uma vez que ao abordar determinados assuntos literários, os professores evidenciam que a literatura parte da expressão do homem em determinado período**,** ou seja, é colocado que as manifestações artísticas são produzidas em consequência do que os seres humanos vivem em um tempo, século e época específica.

A maioria dos vídeos apresentam os conteúdos a partir de um contexto histórico que influencia nas produções literárias, em que os textos estão situados historicamente e culturalmente nos ambientes em que foram produzidos**,** logo representam uma herança artística cultural**.** Um exemplo bem claro disso são as escolas literárias apresentadas, que são divididas a partir de uma linha do tempo e das características que possuem em comum, nesse ínterim são mencionadas as principais obras e biografias de autores consagrados que foram e são considerados relevantes em determinados movimentos artísticos. Os gêneros literários também são abordados a partir de uma concepção histórica, apresentadas por meio das falas dos professores como resultados dos estudos greco-romanos, que possuem raízes na produção de Aristóteles.

Algumas videoaulas apresentam essa relação da história com a literatura de forma bem demarcada e explicada, colocando como algo extremamente importante para o entendimento do assunto; outras apenas fazem uma rápida contextualização, com o intuito de fazer uma breve vinculação com a história e tornar a aula mais interessante.

Ainda no tocante à paradigmas tradicionalistas, o gramatical aparece superficialmente na maioria das aulas, de forma que retiram trechos textos considerados

consagrados somente para fazer alguns comentários sobre a narração da obra ou, neste caso como paradigma predominante, com o propósito de servir de base para exercícios que auxiliem no ensino da língua portuguesa.

Na observação realizada, percebe-se em alguns momentos a preocupação dos professores em mostrar para os alunos a importância dos elementos composicionais dentro da constituição de um texto, sendo assim é notável que essas videoaulas apresentam marcas do paradigma analítico, pois a **estrutura** é enfatizada, os docentes chamam atenção para o estilo, o padrão daqueles textos, em que gênero eles se enquadram, como está dividido, quais são seus principais aspectos estéticos, demonstrando a configuração externa de narrativas (personagens, tempo, espaço e enredo) e também de poemas (versos, métrica e rima), deixando bem claro que as estruturas seguem determinadas regras e padrões. Já outras videoaulas não se detêm tanto nessas elaborações estéticas, uma vez que usam o texto somente como instrumento para abordagens temáticas.

No que diz respeito ainda à essa análise, também pode-se notar evidências do paradigma social, visto que algumas exposições não estão limitadas somente a aspectos composicionais, mas são utilizados como meio de trazer reflexões sociais. A fala dos professores corrobora com a ideia de enxergar o que está sendo posto através de uma perspectiva crítica. Portanto, os textos nesses vídeos aulas são vistos como instrumentos para o trabalho de temas socialmente relevantes, considerando que os mesmos demonstram representações sociais em que o aluno pode fazer associações com realidades específicas do cotidiano.

Em apenas uma videoaula podemos detectar o paradigma experiencial e da formação de leitor, o docente comenta sobre a importância da leitura com intuito de afirmar para os alunos como o desenvolvimento do gosto por ler é fundamental para adquirir competências e experiências literárias. Desse modo, a exposição demonstra que é necessário realizar diversas ações durante o processo de leitura para que haja uma interpretação de qualidade, desmistificando texto como objeto de decodificação. Nessa aula o professor deixa bem claro que a seleção de textos deve ir de acordo primeiro com as leituras mais atrativas do leitor para somente depois partir para textos que desafiem seu horizonte literário.

Sobre os paradigmas de ensino, percebemos que há marcas paradigmáticas construtivistas, uma vez que alguns canais como o Aula de e o do professor Noslen tentam estabelecer um diálogo com os alunos por meio de falas como: “bora lá”, “vamos conversar sobre literatura”, “como é que tá a temperatura aí onde tu mora, tá quente, tá frio?”, “fala queridão, queridona, tudo tranquilo?!”, “como vocês estão pedindo...”, algumas aulas se utilizam de paródias como aprendizagem, ou seja, os professores tentam quebrar “o gelo” das aulas virtuais e assim estabelecem uma interação que leve em conta o sujeito que está do outro lado da tela, bem como seus conhecimentos literários.

Alguns sinais das videoaulas também expressam estarem fundamentadas no paradigma sistêmico, pois ao colocar a relação da literatura com a história, filosofia, artes, gramática e outras disciplinas, os mesmos estão compactuam com a ideia de que uma disciplina está imbricada à diversas áreas do conhecimento. A exposição do conteúdo se dá numa visão de totalidade indivisa, de que as partes existem em função de um todo, numa relação de ligação e interdependência, segundo discorre Vasconcelos (2018).

Há aulas específicas enquadradas num paradigma de ensino construtivista, visto que na abordagem de temas sociais, estimulam superficialmente o aluno a exercer posicionamentos críticos diante da leitura, o enxergando como uma figura ativa, que exerce um papel fundamental na construção da sua aprendizagem. Portanto, ao comentar sobre textos críticos, os professores deixam bem claro que a literatura não é somente uma ficção, mas a mesma estabelece ligações com o cotidiano, com realidades que fazem parte da vida do aluno.

Por outro lado, algumas videoaulas selecionadas se fundam no paradigma tradicional, visto que expõem os conteúdos sem fazer relações com as experiências dos alunos, tratam os assuntos literário por meio de um panorama estrutural de identificação das partes do texto, de forma que a análise textual está centrada somente no que está posto e não avança para a criticidade e sentidos do texto.

5. Conclusão

Concluímos assim, através do que foi observado nos 24 vídeos analisados, que existe uma predominância do **paradigma histórico** no ensino de Literatura na plataforma *Youtube*. Isso não significa que esse seja o único paradigma encontrado, entre os vídeos vistos há uma variação de professores, logo uma variação no modo como o conteúdo é apresentado, então apesar da maioria seguir pelo viés histórico, também são demonstrados principalmente o paradigma Analítico e o paradigma Social.

Através da análise feita podemos concluir que as aulas possuem muitas semelhanças entre si, uma vez que todas partem do princípio de que literatura e história estão imbricadas, e o que sujeito literário manifesta externamente o que está contido em seu interior, ou seja, existe um movimento dialético, tal qual menciona Moraes (2012) quando explica que: “o pensamento e o ambiente geral estão indissoluvelmente ligados, num movimento cíclico em que o ciclo deve ser visto mais precisamente como um espiral” (p. 93).

Observamos também que as escolas literárias aparecem como mudanças do pensamento do homem de acordo com seu contexto histórico, sendo assim é possível perceber que os vídeos aulas remetem a ideia de que o conhecimento é dado como algo que se segue em construção e reconstrução, que se modifica a partir de um fluxo de holomovimento, assim, nesse sentido as aulas reconhecem que o novo depende do passado e que nada é fixo pois o homem está em constantes transformações, “[...] A consciência de que tudo no universo está em movimento tem implicações educacionais importantes.” (MORAES, 2012).

Com base em todas essas perspectivas, vê-se que algumas mudanças vêm acontecendo na concepção de Literatura, e assim também o modo como ela deve ser trabalhada, visto que nas videoaulas podemos notar como os professores tratam o texto literário de forma mais produtiva, explorando não só aspectos estruturais, mas também esquadrinhado suas questões sociais e críticas, como apresentado na análise.

No tocante as finalidades das videoaulas selecionadas, percebe-se que apesar das mesmas estarem voltadas para a preparação de processos seletivos, elas revelam uma **visão de ensino contemporânea**, uma vez que mesmo tendo um foco em movimentos históricos, boa parte das aulas tratam os conteúdos de forma sistêmica que incitam o aluno à pesquisa de outros fatos que envolvem a literatura. Desse modo, percebe-se que embora essas aulas se apresentem de forma virtual e se apoiem em alguns momentos na tradição, os docentes manifestam práticas interativas, que estimulam o aluno a

desenvolverem capacidades literárias e a enxergarem o texto numa perspectiva crítica de relação não só com o passado, como também com a atualidade.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. 176 p.

AULA De. **Leitura Obrigatória - Bagagem: Adélia Prado**. Youtube. 17 de jul. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4wqu76HNDJk&ab_channel=AulaDe>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Leitura obrigatória - Jorge Amado: Capitães de Areia**. Youtube. 15 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A-78GLSXvME&ab_channel=AulaDe>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Literatura - Aula 1: Introdução à Literatura**. Youtube. 5 de set. de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=POalSeti9cA> . Acesso em: 21 de ago. de 2021.

_____. **Literatura - Aula 4: Arcadismo**. Youtube. 24 de set. de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SwuEXi4Bfuo&ab_channel=AulaDe>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Literatura – ENEM: Exercício XXV**. Youtube. 21 de jun. de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AuJpql6Iea8&t=332s&ab_channel=AulaDe>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Literatura - Os Lusíadas: Introdução**. Youtube. 17 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LCeMoNj0P_A&ab_channel=AulaDe>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

BRASIL Escola. **A hora da Estrela – Brasil escola**. Youtube. 26 de abr. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gt3nX23qmNI&ab_channel=BrasilEscola>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Barroco: o contexto histórico – Brasil escola**. Youtube. 20 de dez. De 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z2OUVBHNwmo&ab_channel=BrasilEscola>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Capitães da Areia | Análise Literária – Brasil escola.** Youtube. 18 de fev. de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/qBFXWIeI3pU>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Conto – Brasil escola**. Youtube. 15 de já. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c-rge5nGRyk&ab_channel=BrasilEscola>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Eça de Queirós: vida e obra – Brasil escola**. Youtube. 16 de ago. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GIP1mAgFOxQ&ab_channel=BrasilEscola>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Importância da leitura – Brasil escola**. Youtube. 13 de ago. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s0_VtJHwbpg&ab_channel=BrasilEscola>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Senhora | Análise Literária – Brasil escola**. Youtube. 28 de out. De 2019. Disponível em: < Senhora | Análise Literária - Brasil Escola>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020. 224 p.

LEÃO, Denise Maria Maciel. **Paradigmas contemporâneos de educação**: escola tradicional e escola construtivista. Cadernos de Pesquisa, n. 107, p. 187-206, julho/1999.

MORAES, Maria Cândida. A ruptura do paradigma. *In:*____. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012. Cap. 2, p. 55-81.

_____. Implicações educacionais do novo paradigma. *In:*____. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012. Cap. 3, p. 83-112.

PROFESSOR Noslen. **Arcadismo no Brasil [Prof. Noslen]**. Youtube. 27 de maio de 2019. Disponível em: <https://youtu.be/-ko2O_3gijM>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Escansão [Prof. Noslen]**. Youtube. 25 de mar. De 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SUIr4ZQtYGk&t=26s&ab_channel=ProfessorNoslen>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. Introdução à Literatura - Linha do Tempo das Escolas Literárias [Prof. Noslen]**. Youtube. 11 de mar. de 2019. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=WGZFBePibF0&t=379s&ab_channel=ProfessorNoslen>. Acesso em: 17 de ago. de 2021**

_____. **Introdução à Literatura - Linha do Tempo das Escolas Literárias [Prof. Noslen]**. Youtube. 11 de mar. De 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WGZFBePibF0&t=377s&ab_channel=ProfessorNoslen>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Literatura Contemporânea [Prof. Noslen].** Youtube. 28 de out. De 2019. Disponível em: <https://youtu.be/dWmGwQCl32s>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Modernismo 1ª geração [Prof. Noslen]**. Youtube. 23 de set. De 2019. Disponível em: <https://youtu.be/WmOICqpg4Rg>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Modernismo 2ª Geração (Poesia) [Prof. Noslen]**. Youtube. 07 de out. De 2019. Disponível em: <https://youtu.be/PyojY1qM9pU>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Parnasianismo Brasil [Prof. Noslen]**. Youtube. 12 de ago. De 2019. Disponível em: <https://youtu.be/JKmrUc1PhuE>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Pré-Modernismo [Prof. Noslen]**. Youtube. 02 do set. De 2019. Disponível em: <https://youtu.be/UBxq1C4jVLE>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Romantismo - Contexto Histórico [Prof. Noslen]**. Youtube. 03 de jun. De 2019. Disponível em: <https://youtu.be/PyUy_9mKGCk>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Trovadorismo - Cantigas [Prof. Noslen]**. Youtube. 08 de abr. De 2019. Disponível em: <https://youtu.be/ea65K0B9TLk>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. Identificando as noções de paradigmas e epistemologia. *In:*_____. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 11. ed. Campinas-SP: Papirus, 2018. Cap. 1, p. 27-48.

LITERATURA NA SALA DE AULA: EXPLORANDO AS RELAÇÕES ENTRE FICÇÃO E REALIDADE NA OBRA *ROBIN HOOD A LENDA DA LIBERDADE*

Laiz Claudia Balbino Martins
PROFLETRAS - UEPB
laisbalbino72@gmail.com

Maria Suely da Costa
UFRN
suelycosta@servidor.uepb.edu.br

Odjane da Silva Lima Melo
PROFLETRAS - UEPB
odjane19@gmail.com

Introdução

O trabalho com a literatura, tão necessário à formação de indivíduos reflexivos, precisa ocupar maior espaço nas salas de aula de Ensino Fundamental em escolas públicas. Assim, conscientes do papel transformador que a literatura promove no campo da educação, o objetivo da presente pesquisa foi apresentar uma sequência didática voltada para a formação de leitores através da promoção da experiência de leitura literária com vistas ao letramento literário a partir da obra *Robin Hood A lenda da liberdade* de Pedro Bandeira.

Na prática docente atual, tem sido comum a percepção de que os alunos não tem gosto pela leitura, apresentam grandes dificuldades leitoras e não possuem o hábito de ler, pois, normalmente consideram o exercício de leitura uma atividade cansativa e pouco atrativa com o objetivo de responder tarefas. Partindo da problemática apontada e com o intento de envolver e despertar os discentes para a prática de leitura literária, optamos pelo uso da obra supracitada para a prática de leitura da obra de forma integral, devido ao caráter dinâmico da narrativa, com herói valente, além da linguagem acessível o que tornam a obra de Bandeira um instrumento profícuo para construção do hábito leitor. Assim, com foco nesta narrativa, pretendemos levar os alunos a experienciar a multiplicidade de sentidos do texto literário no jogo entre ficção e realidade.

A presente proposta foi direcionada para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, na qual foi utilizada a sequência básica proposta por Rildo Cosson (2021), composta pelas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação. Com foco para o letramento, enquanto prática social, é esperado que o estudo sistematizado do texto literário habilite os discentes a explorar a relação ficção/realidade, relacionando elementos da obra ao contexto atual, suscitando debate acerca das problemáticas identificadas.

A fundamentação teórica tem por base os estudos acerca do letramento literário, além dos estudos sobre leitura e formação de leitor, a exemplo de Cosson (2011, 2021), Paulino e Cosson (2009), Colomer (2003, 2007), Coelho (2000), Kleiman (2002) dentre outros.

1.Fundamentação teórica

A literatura é um campo de conhecimento essencial para a formação humana e leitora dos discentes, uma vez que permite experienciar um mundo novo de saberes repleto de possibilidades interpretativas. Embora a leitura não seja uma exclusividade da escola, considerando que o aluno pode ler em outros espaços, é na escola onde, normalmente, a literatura ganha outros significados e que a experiência de leitura direcionada pode ganhar novas conotações. Nesse sentido, entendemos o espaço escolar como o lugar adequado para a realização da leitura literária, conforme apontado por Coelho (2000, p. 16) ao afirmar ser a escola um lugar "[...] em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações".

Colomer em sua obra *Andar entre livros* (2007, p. 11), também afirma que é a escola o lugar que dá sentido específico à leitura das obras literárias. Assim, neste espaço formativo é necessário além de assegurar o lugar da literatura no ambiente formal, garantir que a leitura literária cumpra sua função formadora. Nesse processo, faz-se necessário a prática do letramento literário.

Segundo Souza e Cosson, (2011, p.101):

> [...] o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.

Embora os autores supracitados apontem o letramento literário enquanto experiência a ser realizada na construção de sentidos por meio da palavra, a leitura literária nem sempre é tomada para este fim. Nas aulas de Língua Portuguesa, o trabalho destinado à literatura nos anos finais do Ensino Fundamental é, normalmente, compreendido como a leitura de textos, ou fragmentos destes, tomados como base para ensino normativo da língua, ou, o estudo das características do gênero a qual pertencem. Este formato de ensino desestimula o interesse e prazer trazidos pela leitura aos discentes, em especial dos anos finais do Ensino Fundamental, quando se trata de leitura literária. Colomer observa que (2007, p. 102-103):

> Um dos aspectos mais espetaculares do estímulo à leitura é a rapidez com que as crianças passam para o outro lado da barreira. Em seus primeiros anos de vida todos respondem efetiva e esteticamente à palavra e à narração de histórias, mas quando se aproximam dos oito ou nove anos já são muitos os meninos e meninas que dizem "é que eu não gosto de ler".

Esta configuração de utilização do texto literário como pretexto para o ensino da gramática também foi observada por (RODRIGUES et al. 2022) ao afirmar que "o texto literário é utilizado como meio para trabalhar gramática ou objeto para ensinar contextos históricos, análises temáticas, características dos estilos literários e biografia de autores". Cosson (2021a) também aponta algumas práticas de leitura de forma engessada, maçante e totalmente descontextualizada com a realidade do aluno, o que

aumenta ainda mais o desinteresse pela língua portuguesa, a produção textual e a literatura. Realidade que necessita ser alterada em nome de uma prática pedagógica que perceba o texto literário dentro de uma outra dinâmica, entendendo que, conforme nos aponta Kleiman (2002 p.13), "[...] é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento como o linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto".

Em função da utilização de obras literárias nas aulas de Língua Portuguesa, a prática do letramento literário constitui-se um caminho, dentre outros, para o uso sistemático da literatura no processo de formação do leitor literário. Nesse processo, é essencial a construção de sujeitos reflexivos, capazes de reconhecer a multiplicidade de sentidos presentes nos signos linguísticos. Além disso, as práticas de leitura dos diferentes textos literários possibilitam a construção de um processo de humanização dos leitores envolvidos com diversas temáticas, possibilitando despertar aspectos como a empatia, a solidariedade, a compaixão, o respeito às diversidades, a alteridade, entre outros.

Com efeito, a utilização de obras de literatura infantil e juvenil, além de trazer a aventura como um aspecto estimulante, pode também funcionar como um despertar do leitor quanto aos elementos da ficção que também podem fazer parte da sua realidade, trazendo assim afinidade no processo de letramento literário. Conforme Colomer:

> Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio. (COLOMER, 2007, p. 70)

Nessa ótica, a prática constante da leitura literária bem orientada promove o crescimento do aluno enquanto um leitor atento aos sinais que o texto apresenta, ao mesmo tempo em que possibilita o reconhecimento de informações implícitas, estratégias de produção, bem como o caráter prático das atividades humanas. Colomer (2007), Cosson (2021) e Souza e Cosson (2011) apontam este processo como prática social, tomando como base a literatura para construção de novos significados do próprio leitor e do mundo que o cerca. Por isso, a literatura deve ser vista como uma valiosa ferramenta para condução de experiências de leitura nas escolas.

Assim, este estudo traz uma proposição de sequência didática básica fundamentada em Cosson (2021), com fins a experiência de letramento do leitor literário, utilizando a obra *Robin Hood - A lenda da Liberdade* de Pedro Bandeira (2012) para a prática de leitura e letramento de leitores do 6º ano do Ensino Fundamental. Espera-se, com o estudo sistematizado do texto literário, que os discentes possam explorar a relação entre a ficção/realidade, relacionando elementos atemporais da obra ao contexto atual e perceber como estes podem ser correlacionadas com as problemáticas identificadas.

2. Metodologia

Este estudo tem por base os fundamentos da pesquisa de natureza aplicada, pois prevê a utilização da ferramenta pedagógica em sala de aula para intervenção no fenômeno observado: a dificuldade leitora dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, o estudo envereda pelos caminhos da pesquisa-ação, uma vez que possibilita "a estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14). Assim, os alunos atuam como colaboradores participativos e cooperativos. Isso significa dizer que não são "meros fornecedores de informações", mas sim agentes ativos que participarão em todo o processo de geração dos dados e, por conseguinte em seus resultados.

Na prática cotidiana tem se observado a falta de interesse e prazer na leitura. Neste cenário, os alunos deixam de ser sujeitos ativos na construção do seu conhecimento por enxergar a leituras literárias como um recurso do componente da língua portuguesa, deixando de apreender a reflexão mais centrada nas relações entre o ficcional e o real e como estes se relacionam no cotidiano.

Assim, trata-se também de um estudo de abordagem qualitativa, uma vez que são considerados os aspectos subjetivos da aprendizagem (Ex.: dificuldade, estímulo, compreensão, esforço, persistência, interesse). Uma vez que cabe ao professor "está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Desse modo, consideramos o caminho mais viável a ser percorrido no desenvolvimento dessa prática pedagógica, pois um dos focos desta proposta está em contribuir para a melhoria da prática pedagógica e, por conseguinte, a ampliação dos conhecimentos dos estudantes, levando em consideração "os seus dizeres" sobre aquilo que é analisado.

No que tange à leitura literária, é o importante observar que o trabalho com o texto literário requer bem mais do que a prática da leitura, é necessário um trabalho sistemático com objetivos claros e planejamento prévio, além de um olhar atento para as particularidades que cada sala de aula apresenta. Assim, colaboram os preceitos da pesquisa exploratória, uma vez que facilita a proximidade do pesquisador com o problema de modo que "seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado". (GIL, 2002, p.26). A flexibilidade presente na pesquisa exploratória mostra-se bastante alinhada às práticas escolares, devido ao caráter variável, dinâmico e heterogêneo das atividades humanas presentes no ambiente escolar.

Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal Governador Mário Covas, situada na cidade de Passa e Fica -RN. A aplicação da metodologia proposta foi executada em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, ao longo de três semanas, totalizando 10 horas/aula. A descrição metodológica exposta mais adiante a respeito da realização da sequência básica de leitura, pode representar mais um instrumento didático para que outros docentes possam adaptar e utilizar em sua prática didática voltada para estudo do texto literário.

A sequência básica (COSSON, 2021b) não é um modelo estanque ou uma cartilha prescritiva na qual o professor tem que utilizar de forma rígida. Importante entender que esta serve para orientar a tarefa de realizar a leitura e a compreensão do texto literário de forma ordenada, o que consiste no trabalho do texto literário em quatro

etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Por isso, consideramos este método um meio coerente para atingir o objetivo proposto.

No caso exposto, a primeira etapa, a motivação, caracterizou-se como um momento importante da sequência adotada, uma vez ser responsável por despertar o interesse do educando partindo de algum elemento capaz de fazer conexão com o texto que ainda seria estudado. Para realização desta etapa, foram utilizados os primeiros 30 minutos de uma aula, pois de acordo com as orientações de Cosson (2021b, p.57) "[...] o limite da motivação dentro de nossa proposta costuma ser de uma aula. Se ela necessitar passar disso, certamente não cumprirá seu papel dentro da sequência". Assim, ao atingir o seu objetivo, a etapa da motivação se apresenta como um importante diferencial para despertar o olhar dos estudantes sobre a obra antes mesmo da leitura efetiva.

O próximo passo da sequência básica se deu com a introdução, realizada em duas aulas. Momento para a apresentação do autor, de forma que os discentes pudessem inferir características sobre a personalidade, pensamentos e abordagens do escritor, seguido de uma breve apresentação da biografia deste. De acordo com Cosson (2021b), é preciso ficar atento para que a apresentação do autor e da obra não seja uma lista exaustiva de datas e extensa biografia. Além disso, nesta etapa os alunos além de ter o primeiro contato com a obra, podem explorar os recursos paratextuais e levantar hipóteses sobre o enredo.

Conforme orientação da sequência adotada, partiu-se para etapa da leitura que foi dividida em dois momentos: em sala de aula (três aulas) e em casa, intercalados por intervalos. Cosson (2021b) frisa que o intervalo é o período destinado pelo professor para o acompanhamento da leitura, apresentação dos resultados, explicação, auxílio para eventuais dificuldades, dentre outros. Em cada intervalo o professor tem a chance de observar e direcionar a leitura de forma que os estudantes sigam sua tarefa conforme os objetivos que foram traçados.

A última etapa, apresentada como sendo "[...] a interpretação do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade." (COSSON, 2021b, p. 64), deve ser pensada em dois momentos, o momento interior e o exterior:

> O momento interior [...] é o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. [...]O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação com o ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. (COSSON 2021b, p.65)

Conforme o que foi apontado, nesta fase, espera-se que os discentes tenham se apropriado da leitura de forma que possam dar sentido ao que foi lido. Em nossa construção, as atividades de interpretação foram realizadas em quatro aulas, nas quais foram direcionadas atividades em forma de questionário e produção textual.

3. Resultados e análise de dados

As observações registradas ao longo da prática pedagógica na perspectiva do letramento, sob a metodologia da sequência básica, são resultantes da experiência de

leitura executada com a obra *Robin Hood - A lenda da Liberdade*. As análises realizadas baseiam-se na aplicação metodológica em sala de aula em torno de rodas de conversas e exposição por parte dos alunos de suas impressões de leitura sobre a obra literária lida.

A narrativa criada por Bandeira (2012), conta uma história de aventura na busca pela liberdade de um povo que sofre com aumento da desigualdade gerado pela ganância e pelo abuso de poder das instituições que deveriam estar a favor da população. No enredo, Robin Hood reconhece que o povo está cada vez mais pobre e explorado, então, resolve convidar um grupo de amigos para lutar contra as injustiças.

Na perspectiva da leitura literária voltada para a sociedade, a obra supracitada, através da leitura e contextualização, apresentou-se como um meio propício para suscitar no discente a reflexão acerca das desigualdades sociais do contexto atual, possibilitando a ponte entre ficção e realidade. Além do aspecto estrutural da narrativa, foi possível chamar a atenção dos alunos para questões relacionadas ao enredo, como coragem e o espírito de solidariedade coletiva de lutar pelo povo, a união em prol dos menos favorecidos, o senso de justiça político, considerando que os pobres eram os mais explorados. Todos estes aspectos foram discutidos levando em consideração a faixa etária dos estudantes e o objetivo da proposta da sequência, a fim de não fugir ao que foi pretendido.

A execução da etapa de motivação deu-se a partir da seguinte pergunta motivadora: *A arte imita a vida ou a vida imita a arte?* O interesse esteve em explorar, desde o início, o elemento norteador da proposta de leitura, digo, a relação ficção/realidade. Posteriormente, foi solicitado para que cada estudante fizesse comentários orais sobre a sua percepção acerca do questionamento levantado. À medida que os alunos respondiam, registrávamos as palavras-chave dos comentários no quadro, com o propósito de suscitar o diálogo e a reflexão dos demais leitores para a relação entre o real e o ficcional que perfazem os textos, filmes, desenhos, novelas, séries e arte em geral. A roda de conversa oportunizou que todos estivessem mais à vontade para sua expressão oral.

Na fase da motivação, a turma mostrou-se surpresa com o questionamento levantado, muitos disseram nunca terem pensado sobre tal assunto necessitando de exemplificações, mas no decorrer da discussão todos contribuíram com as opiniões possibilitando explorar vários pontos de vista diferentes e criar expectativas para a leitura da obra. Grande parte dos alunos conseguiram apontar para fatos vivenciados na vida real que serviram de inspiração para a criação dos filmes, novelas e artes em geral. Este momento possibilitou questionarem se a leitura proposta se tratava de realidade ou ficção.

Na etapa da introdução, foi apresentado o autor Pedro Bandeira em sala de aula, com destaque para frases autorais, tais como:

> porque eu não sou o que visto. Eu sou do jeito que estou! Não sou também o que eu tenho. Eu sou mesmo quem eu sou!
> Aí eu fico pensando que isso não está bem, as pessoas são o que são ou são o que elas têm?
> Não é importante gostar do livro ou concordar com ele. É importante pensar no assunto. (BANDEIRA, 2001; 1992)

Para a execução desta etapa, alguns alunos retiraram de uma caixinha uma frase do autor e fizeram a leitura oralmente. Logo em seguida, solicitamos que explicassem o

que compreenderam das frases e o que se pode inferir sobre o autor, para somente então apresentar a imagem do Pedro Bandeira e comentar as principais informações deste autor e da obra que seria objeto de estudo.

Com o objetivo de engajar o leitor/discente para a leitura propriamente dita, todos foram direcionados para a sala de multiusuário para serem apresentados à obra. Com o livro em mãos, chamamos a atenção para os aspectos paratextuais da capa, da contracapa, as ilustrações, as informações do ilustrador e neste caso, consideramos importante abordar também o sumário, pois contém frases muito criativas que podem despertar a curiosidade e incentivar o desejo pela leitura. Durante essa atividade, utilizamos de perguntas provocativas, as quais foram respondidas pelos educandos, tais como:

> *Descreva o que vocês veem ilustrado na capa.
> *Aponte os detalhes e as cores utilizadas.
> *O título da obra é *Robin Hood e a lenda da liberdade*. Você já ouviu falar sobre essa personagem?
> *De acordo com a sua percepção, quem os personagens ilustrados na capa podem representar?
> *De acordo com as frases do sumário, você acredita que este texto falará sobre o quê?

Após o primeiro contato com a obra, apresentamos aos alunos as razões pelas quais o livro foi escolhido e a importância dessa leitura. Além disso, para um melhor encaminhamento da leitura literária, achamos necessário expor brevemente a contextualização do momento histórico em que a narrativa se passa para que os alunos compreendessem, por exemplo, as relações entre clero, nobreza e monarquia presentes na história do livro.

Nesta etapa, foi possível verificar que houve maior ânimo por parte dos alunos, estimulados, inicialmente, pela curiosidade suscitada pela caixinha contendo frases do autor. Assim, foi possível montar o perfil do autor a partir da leitura de frases autorais. De acordo com a percepção da maioria dos alunos, o autor seria jovem, branco, alto, sonhador, criativo e questionador. A montagem desta imagem suscitou maior atenção e desejo dos estudantes na expectativa em confrontar ficção e realidade.

No que diz respeito à discussão dos elementos paratextuais, os estudantes mostraram-se muito empolgados em dar palpites acerca das figuras e frases presentes na capa e no sumário. Um ponto que chamou a atenção foi que a maioria dos alunos não conheciam a personagem Robin Hood, um herói clássico que não faz parte do contexto dos discentes. Diante dessa situação, achamos necessário um breve comentário sobre a personagem, sem, no entanto, adentrar na narrativa, como elemento base para a compreensão da leitura.

A etapa da leitura foi realizada de forma coletiva oralmente pelo professor, com contribuições dos alunos até o sexto capítulo. Ao longo deste período, foram feitas indicações para que os alunos pudessem explorar as imagens, relacionando-as ao trecho lido ou servindo de motivação para os próximos capítulos. Logo em seguida, realizou-se o primeiro intervalo, no qual foi feita uma discussão sobre o narrador da história, o conflito, o contexto, as personagens e a construção do enredo, relacionando esses elementos ao que já foi observado pela leitura feita até o momento.

Para o segundo momento, os alunos foram orientados a continuar e concluir a leitura em casa. Nesse ponto, seguimos a outro intervalo em sala de aula, a fim de orientar os alunos para a observação de recursos presentes no livro, auxiliando-os para a percepção da plurissignificação presente no texto.

A realização desta atividade de modo coletivo, possibilitou um maior engajamento dos alunos que quiseram realizar a leitura das onomatopeias utilizadas com recurso de aproximação dos sons produzidos pelas flechas, por exemplo. Outro ponto que merece destaque foi a rápida relação que estabeleceram entre o enredo e as imagens, momento em que os alunos se mostraram muito empolgados em descobrir os próximos capítulos revelando maior integração quando indagados a respeito das imagens que ilustravam cada página. Nesse processo, ficou evidente que a construção de sentidos foi alicerçada numa relação entre a leitura das palavras e de imagens, quando alguns alunos destacaram as expressões faciais e posturas das personagens no momento da história que cometiam injustiças.

Os intervalos realizados na leitura funcionaram como um importante instrumento para que os alunos pudessem reconhecer de maneira mais clara os elementos da narrativa ao mesmo tempo em que sanaram algumas dúvidas relacionadas ao vocabulário e a compreensão. Neste momento, foi possível explorarmos a relação da ficção com a realidade, uma vez que alguns alunos já apontavam descontentamento com alguns personagens devido ao caráter corrupto de suas ações. Foram discutidos elementos como, por exemplo, as características dos reis e príncipes como líderes, a figura dos religiosos em relação aos mais necessitados, o que o povo espera das lideranças, a relação justiça/injustiça, a presença do herói na resolução de conflitos.

Por fim, para a última etapa da sequência básica proposta por Cosson (2021b) - a intepretação - foi conduzida uma roda de conversa na qual cada discente pôde compartilhar oralmente os sentimentos e impressões causados pela obra, objetivando a partilha da sua compreensão, bem como a escuta atenta da compreensão do outro. Em seguida, explicamos de forma mais objetiva sobre os elementos da narrativa como: personagens, narrador, tempo, espaço, enredo utilizando-se da obra lida. Quanto a uma perspectiva de interpretação do mundo exterior, os alunos responderam a uma atividade individual com questões reflexivas. Tais como:

1. De acordo com uma reportagem do site G1 de 24/06/2021[19], um menino de 9 anos, em um gesto de amor, salvou um gato preso em um bueiro.

[19] Fonte: https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2021/06/24/crianca-de-9-anos-salva-gato-preso-em-bueiro-em-rio-verde-video.ghtml. Acesso em: 10 de outubro de 2022.



(Foto do site G1)

- Para você, este garoto foi um herói?
- De acordo com o seu conhecimento, o que é necessário para ser um herói?

2. Na história, o personagem Robin luta por seu povo. E hoje, alguém luta por nós?
3. Você acredita que na sua cidade há desigualdade social? Comente.
4. O que a sociedade atual pode fazer pelos mais necessitados?
5. A obra nos fala em liberdade, o que para você é ser livre?

Como tarefa de fechamento, foi solicitado que os estudantes criassem um novo herói e construíssem um texto narrativo, partindo da reflexão realizada ao longo da sequência. Após produção e correção, os textos foram expostos em um mural na sala de aula.

Na etapa da interpretação, alguns alunos chegaram à conclusão que ser herói é fazer algo muito importante e indispensável para alguém em uma situação de perigo ou necessidade e reconheceram que os próprios pais e avós eram seus heróis da vida real, pois não mediam esforços para fazer o bem. Com isso, os textos produzidos traziam heróis com características reais e ficcionais, havendo uma mescla de poderes sobrenaturais com habilidades humanas.

Ao final da sequência de aulas, foi possível perceber que aqueles alunos que não conheciam a figura do Robin Hood ficaram encantados com a valentia e bom humor demonstrados pelo herói, enquanto demonstraram descontentamento pela desigualdade social trazida no enredo, associando a riqueza de poucos e a pobreza de muitos aos conflitos gerados. Por fim, os alunos mostraram-se empenhados na realização das tarefas propostas com engajamento e curiosidade em explorar todos os recursos presentes na obra, um dos indícios que reforça a construção de um novo olhar sobre a leitura literária.

Considerações finais

As bases teóricas voltadas para o trabalho com a literatura em sala de aula que embasaram este escrito corroboraram para o entendimento que o trabalho com a leitura literária é uma necessidade para a formação de um leitor eficiente, crítico e propositivo que a escola pretende formar. Em função de um ensino na perspectiva do letramento literário, é preciso que a leitura literária seja uma prática constante no ambiente escolar. Em vista disso, as estratégias metodológicas assumem um importante papel na

construção de um percurso formativo em que o aluno seja envolvido pela leitura literária e alcance o objetivos traçados.

Do ponto de vista da prática docente, podemos afirmar que, ao longo da realização das etapas da sequência básica proposta por Cosson (2021), os alunos se envolveram em todo o processo, apresentando interesse na execução das etapas e atendendo satisfatoriamente os objetivos propostos. O método adotado contribuiu para que a leitura fosse mais dinâmica e tomasse uma dimensão bem maior do que a usual, levando o aluno a uma crescente imersão na obra. Esse processo, contudo, contou com o devido acompanhamento e direcionamento do docente, para fins de possibilitar o exercício da leitura literária com vistas ao letramento.

A sequência aqui exposta mostrou-se adequada para explorar a leitura literária em um momento em que os estudantes estavam retornando à escola após um período de isolamento social em decorrência da Covid 19. Além disso, assim como outros métodos, a referida sequência pode viabilizar práticas de leitura, fornecer possibilidades de motivação e reflexão de variados textos, estimular a criatividade, a observação e senso crítico sempre orientados pelos objetivos e particularidades do público-alvo e do próprio professor.

É importante destacar que a prática de leitura não é algo novo nas aulas Língua Portuguesa. Contudo, o método adotado causou, inicialmente, estranheza por parte dos alunos devido ao hábito do modelo tradicional de leitura e interpretação. No entanto, ao longo das aulas, ficou evidente que as etapas de leitura possibilitaram muito além da decodificação, do ler por ler, pois permitiram aos alunos uma leitura pautada pelos sentidos observados e contextualizações, de modo que estes demonstraram capazes de reconhecer na sociedade atual elementos presentes em um texto ficcional tradicional.

Diante do exposto, quanto aos resultados verificados, é possível afirmar que a realização deste estudo com o texto literário possibilitou valiosas reflexões que partiram de uma narrativa ficcional, mas que podem ser exploradas para além da sala de aula, na vida cotidiana dos estudantes, resultando não somente na formação leitora, mas também cidadã.

Referências

BANDEIRA, Pedro. **Robin Hood: a lenda da liberdade**. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2018.

BANDEIRA, Pedro. **Palavras de encantamento**. Maristela Petrili de Almeida, Pascoal Soto (coord.). São Paulo, Moderna, 2001.

BANDEIRA, Pedro. **A droga da obediência**. São Paulo: Moderna, 1992. Disponível em: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.colegiomilitarbacabal.com.br/wp-content/uploads/2016/04/A-Droga-da-Obedi%C3%AAncia.pdf. Acesso em: 12/10/2022

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. **A formação de leitor literário**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2021a.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021b.

COSSON, Rildo. **A prática do letramento literário em sala**. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. (Orgs.). Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRIJÓ, Andréa Antolini; PAULINO, Graça. Letramento literário: mediações configuradas pelos livros didáticos. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 10, n. 9, 2006.Disponível em: http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article /view PDF Interstitial/2686/1896. Acesso em: 12 out. 2022.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura- teoria e prática**. Campinas: Editora Pontes, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PAULINO, G.; COSSON, R. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.** In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). Escola e leitura: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
PRODANOV, C. C.; FREITAS, C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, A. P. *et al*. Leitura literária no ensino fundamental: o início do percurso para as formações leitora e humana. Minas Gerais. **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas**, [*s. l.*], 2002. Disponível em: http://www.ufvjm.edu.br/vozes. Acesso em: 13 dez. 2022.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São Paulo, 2011: UNESP/UNIVESP. Disponível em:

<http://www.acervodigital.unesp.b /bits tream/ 123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 25/10/2022.

THIOLLENT, Michel. 1947 – **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

GD —

LEITURA E LITERATURA NA SALA DE AULA:

DIMENSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS



DAS VOZES SILENCIADAS PELA HISTÓRIA AO HEROÍSMO POPULAR: O PROTAGONISMO FEMININO NEGRO NOS CORDÉIS DE JARID ARRAES

Jordânia Dantas Freire
PPGLE/UFCG
jordaniadantasjprn@gmail.com

Naelza de Araújo Wanderley
PPGLE/UFCG
naelzanobrega@gmail.com

Introdução

A ausência de poesia no cotidiano escolar tem sido objeto de algumas discussões teóricas na perspectiva de quem defende a sua abordagem no contexto de ensino. Em pesquisa realizada por Pinheiro (2018), o autor destaca que esse gênero é pouco privilegiado na prática pedagógica de professores em sala de aula e na ordem de interesse dos alunos, a partir de dados que permitem constatar que os docentes priorizam o trabalho com textos em prosa, por julgarem a poesia difícil de ser entendida ou interpretada, passando este gênero a ocupar um segundo ou terceiro plano no contexto de ensino. Pinheiro (2018, p. 12) ressalta ainda que essa dificuldade pode ser superada, desde que o "[...] o profissional [se disponha] a ler um pouco mais de poesia."

Desse modo, quando o trabalho com a poesia acontece na escola, geralmente a partir do que o livro didático propõe como atividade, há uma forte tendência em focalizar apenas nos aspectos formais dos poemas, como os tipos de rimas, quantidade de estrofes que compõe os textos poéticos ou ainda nos seus aspectos historiográficos e gramaticais, desconsiderando a capacidade sensível da linguagem poética de tocar os leitores, pelo viés da emoção, da musicalidade e da fantasia. Quando se trata de literatura popular, essa recorrência ainda é menor nos bancos escolares, por ser vista com uma "literatura menor", subalternizada em detrimento de poesias já canonizadas, produzidas sob o preceito de uma estilística já consagrada no âmbito da linguagem literária.

Sobre a cultura popular, Luyten (1992, p. 9) define que "A cultura popular abrange todos os setores da vida de um povo, mas geralmente indica uma certa oposição à cultura oficial, erudita. E ela se manifesta com maior vigor em sociedades nas quais a divisão de classes é acentuada". Nesse ínterim, é possível afirmar que a literatura popular não age de maneira despretensiosa e neutra, com o intuito de focalizar apenas em determinados temas, ligados à tradição oral, mas se apresenta como um forte indicador de resistência, principalmente em sociedades onde há uma forte dicotomia entre o que seria 'popular' e 'erudito'. Ademais, a literatura popular rompe com estigmas, preconceitos e se manifesta em detrimento de uma cultura tida como oficial, já padronizada pelo cânone literário.

Ainda nessa perspectiva, outro fator que permite-nos compreender a literatura popular como sinônimo de resistência, acontece pelo fato de que mesmo em meio as mudanças sociais advindas da tecnologia, há uma forte luta para manter viva essa tradição, por meio de alguns suportes de comunicação em massa que ganharam

abrangência nas últimas décadas, inclusive a internet e a televisão. Lima (2021) destaca que os poetas começaram a se adaptar a essa nova realidade quando passaram a transmitir e a divulgar o que era produzido em praças públicas, feiras-livres e cordelarias, para a tv, rádio e redes sociais. Segundo a autora, a adaptação de cordéis para os livros de capa dura também permitiu que muitos clássicos dessa literatura tradicional pudessem ser divulgados nas escolas em outros formatos, através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), no qual intensifica a difusão de obras de literatura, de pesquisa e de referência nas escolas públicas do país.

Do mesmo modo, alguns sites de divulgação de cordel, como a Fundação Casa de Rui Barbosa, a Fundação Joaquim Nabuco e a Academia Brasileira de Cordel, ainda se mantêm ativos e contribuem para a preservação do cordel (LIMA, 2021). Assim, mesmo com a forte presença da tecnologia nos dias atuais e a inevitável redução nas produções artísticas de literatura de cordel (quando comparadas aos séculos XIX e XX), os folhetos de cordel impressos ainda são comercializados e vendidos, em alguns estados do Nordeste, de maneira regular, em livrarias e eventos culturais que tem como objetivo divulgar os poetas populares e suas produções.

No entanto, cabe ainda ressaltar que mesmo havendo essa expansão de conhecimento estimulado pela tecnologia e pelo avanço de pesquisas científicas desenvolvidas sobre o tema, ainda há muitos produtores de cordéis que se encontram invisibilizados na mídia e no âmbito da comunidade universitária, cujas produções poéticas necessitam de apoio e espaço para garantir legitimidade e permanência em um mundo predominantemente tecnológico.

Luyten (1992, p. 34) reforça que o Brasil "[...] está entre os países que menos se preocuparam em pesquisar suas próprias potencialidades culturais. Com isso retardou muito a produção de tecnologia própria", embora seja o maior produtor e o país de maior destaque em produção popular. Podemos compreender que essa indiferença à cultura popular pode estar associada ao estigma que foi mencionado anteriormente, a respeito de que esta seria uma literatura menor, sem valor estilístico ou com pouco valor literário, por se tratar de uma literatura produzida 'pelo povo e para o povo'.

Torna-se fundamental destacar que, mesmo disposta a acompanhar as diferentes transformações que acompanham a sociedade, é preciso que a literatura de cordel seja experimentada com uma certa regularidade, como afirma Ayala (2011, p. 118), "Caso contrário, essa literatura deixa de ser vivida de maneira socializada para continuar latente, presente na memória e na solidão de quem já a experimentou em situações anteriores mais intensas de convívio social e de solidariedade".

Desse modo, compreendendo a riqueza de elementos que essa cultura carrega, nós defendemos que a abordagem da literatura popular, especialmente da literatura de cordel, em sala de aula, se faz necessária e deve ser incentivada, mas, assim como qualquer literatura, a sua abordagem deve acontecer de maneira lúdica, abrindo espaço para que o aluno dialogue com o texto e possa se sentir motivado (ou não) a fazer inferências sobre o que se lê, mobilizando as suas experiências de vida e de mundo, uma vez que, em contato com o leitor, o texto passa a ser intermediário entre ele e o próprio mundo (ZILBERMAN, 1988).

Partindo desse pressuposto, o objetivo do presente trabalho consiste em apresentar uma proposta de abordagem literária orientada a partir do livro *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, da escritora cearense Jarid Arraes. Para atingir objetivo traçado nesta pesquisa, adotamos uma postura metodológica de caráter bibliográfico e de cunho qualitativo, centralizando temas que focalizam no papel

humanizador e emancipatório da literatura, sobretudo a partir da poesia popular, ancorados nos pressupostos teóricos de Candido (1996, 2011); Marinho e Pinheiro (2012); Paes (1996); dentre outros.

A respeito da literatura enquanto um elemento indispensável na vida do sujeito, Candido (2011) ressalta que assim como a moradia, alimentação e vestuário são algumas das necessidades básicas na vida dos seres humanos, a literatura também se constitui uma "necessidade profunda" do indivíduo, já que "[...] ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado" (CANDIDO, 2011, p. 176). O crítico reforça que é um direito de todos ter acesso a esse bem, pois é um fator indispensável de humanização: "A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas" (CANDIDO, 2011, p. 177).

A partir dessa perspectiva, é possível notar, que dentre outros valores, a obra *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, da autora Jarid Arraes, possibilita atender à Lei educacional 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2003). Segundo Duarte (2010, p. 114), juntamente com as ações afirmativas, a Lei vem "[...] contribuindo para a construção de um ambiente favorável a uma presença mais significativa das artes marcadas pelo pertencimento étnico afrodescendente". Nessa perspectiva, o objetivo da Lei consiste em resgatar, por meio da Literatura e outras artes, a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Nesse ínterim, Arraes (2020) consegue perfazer isso em sua obra, através da elaboração de 15 cordéis no interior do livro, que resgata, de forma poética, a história de vida e as contribuições sociais, políticas e literárias, de 15 mulheres negras, na História do Brasil.

1. Os folhetos de cordel para além do atlântico: desmistificando à travessia

A Literatura de Cordel produzida no Brasil, também conhecida como 'folhetos de cordéis' ou 'folhetos', tem sido exaustivamente associada à literatura de cordel produzida em Portugal. Nesse sentido, inúmeros são os estudos e artigos acadêmicos que apontam a produção de literatura de cordel brasileira como fruto indissociável da produção de cordéis lusitana, exaurindo a possibilidade de desvincular ou particularizar essas duas literaturas, que protagonizam caminhos históricos específicos.

Ainda sobre esse fato, no livro *História de Cordéis e folhetos*, Abreu (1999, p. 17) esclarece que a própria terminologia "literatura de cordel" nem sempre foi reconhecida no Brasil, uma vez que os autores de cordéis nomeavam e reconheciam a poesia popular em verso como "literatura de folhetos" ou, simplesmente, "folhetos". De acordo com a pesquisa realizada pela autora, os poetas populares só começaram a ter contato com a denominação "literatura de cordel" a partir da década de 70, por influência de estudiosos, que passaram a usar o termo reconhecido em Portugal, para fazer referência à poesia de folhetos produzida no Brasil. Nessa perspectiva, torna-se impreciso tentar definir a origem da literatura de cordel no Brasil a partir de uma concepção portuguesa, já que ambas possuem aspectos diferentes de circulação, produção e autoria.

Além disso, a autora também ressalta que no século XVIII, assim como, no século XIX, houve um vasto crescimento de publicações de cordéis em Portugal; mas, nos anos oitocentos, o público que consumia esse tipo de literatura não era totalmente

popular, tampouco os produtores de cordéis se resumiam a pessoas com baixo poder aquisitivo.

Nessa perspectiva, o fato da literatura de cordel ser considerada "popular" em Portugal, não dizia respeito ao texto ou ao público, mas sim a maneira como o cordel era veiculado e vendido a esse público (normalmente em papel simples e barato) e pelas estratégias editoriais de ampliar o acesso aos folhetos. Dessa maneira, a literatura de cordel produzida em Portugal também não estaria plenamente associada a uma literatura oral, como se supõe ostensivamente, considerando o fato de que, os interesses editorias portugueses estariam direcionados a tornar essa literatura mais vasta do ponto de vista de divulgação, tornando-a mais acessível a pessoas com habilidades de leituras mais reduzidas.

No caso da América, a presença dos folhetos surge de maneira diferente: se, por um lado, a literatura de cordel portuguesa não está associada à oralidade, já que a maioria dos cordéis eram adaptados a partir de histórias já convencionadas pela escrita; no Brasil, os folhetos estão fortemente associados à oralidade, por terem sido transmitidos largamente através da memória, muito antes de haver a impressão escrita.

Nesse sentido, considerando que havia um distanciamento da oralidade na literatura de cordel portuguesa, muitos folhetos que foram adaptados na terra lusitana e enviados para o Brasil, não eram consumidos em larga escala neste país, já que na literatura de cordel portuguesa predominava uma linguagem relativamente distante da oralidade. A partir desse fato, os poetas brasileiros, principalmente inseridos na região Nordeste, passaram a adaptar nos folhetos as histórias advindas da Europa de uma maneira predominantemente popular, aproximando-as da oralidade e da realidade vigente na colônia, onde os índices de analfabetismo eram acentuados. Luyten (1992, p. 21) ressalta que, até hoje, no Brasil, "[...] aproximadamente a metade da população não tem acesso a uma escolaridade regular, o que é uma das grandes razões para o predomínio das formas orais na sua comunicação."

Desse modo, "Fica evidente que mesmo nos casos de adaptação para versos de histórias tradicionais europeias, os poetas populares não transpõem mecanicamente, mas aclimatam, regionalizam, nordestinizam, podemos dizer, estes temas cuja origem perde-se no tempo" (AYALA, 1997, p. 162). A autora esclarece que essa aclimatação, isto é, a abordagem ambiental dos temas, não se refere apenas ao lugar em que os poetas estão inseridos, mas diz respeito a linguagem que eles utilizam nas produções e que reforça a marca identitária do espaço onde estão localizados, na medida em que os produtores de literatura popular, como cantadores, repentistas e escritores, incorporam, na própria linguagem, uma cultura específica.

Além disso, é valido destacar, ainda de acordo com os pressupostos teóricos de Ayala (1997), que a cultura popular se nutre da mistura, ou seja, de elementos aparentemente distintos, que se fundem e dão ao texto um teor de mescla, como o sagrado se fundindo ao profano, o aspecto de crítica social se mesclando com o cômico, a escrita se entrecruzando com a oralidade, o que torna essa literatura de difícil delimitação compartimentação.

Estima-se que a visibilidade da produção de folhetos no Brasil aconteceu, de maneira expansiva, no Nordeste brasileiro, em meados do século XX, mas ainda no século XIX há registros de cantorias e publicações feitas no país. A exemplo disso, podemos citar um dos fundadores dessa literatura, Agostino Nunes da Costa, morador de Teixeira, Paraíba, "de onde saíram os mais importantes poetas do século XIX" (ABREU, 1999, p. 74).

Na esteira de cordelistas brasileiros reconhecidos nesse século, Leandro Gomes de Barros é um dos principiantes autores nordestinos a se dedicar a tarefa de produção e impressão de cordéis. O autor, nascido no município de Pombal, Paraíba, além de produzir os chamados "folhetos", editava, vendia e garantia o sustento da família com essa atividade. No Nordeste brasileiro, outros poetas populares, como Patativa do Assaré, Manoel Camilo dos Santos, João Martins de Athayde e Francisco das Chagas Batista, também ganharam visibilidade e garantiram espaço na literatura de cordel. Segundo Marinho e Pinheiro (2012), no caso de Francisco das Chagas Batista, este era conhecido pelas vendas de folhetos e miudezas no interior da Paraíba e em outros estados do Nordeste, e ainda pela sua "Livraria Popular Editora", criada em 1913, que permitiu a edição, impressão e venda de folhetos de muitos autores da região.

Ainda de acordo com os autores, "no final do século XIX e início do século XX, o cordel fazia parte da vida dos nordestinos que viviam no campo, dependendo da agricultura ou ainda nas cidades, com seus pequenos comércios" (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 17). Nesse sentido, o cenário começou a mudar quando os produtores de literatura cordel, até então, inseridos no campo, foram afetados pelas mudanças ocorridas nesse espaço entre o final do século XIX e início do século XX.

Desse modo, os trabalhadores, que eram também os produtores de cordéis e viviam no campo em condição de subserviência e dependência, tiveram que se mudar para a cidade em busca de novos meios de subsistência. Foi durante a chegada dos dois séculos mencionados, que as características dos folhetos de cordéis começaram a ser definidas, e: "Os folhetos, que no início eram produzidos em tipografias de jornal, passaram com o tempo a ser impressos em tipografias dos próprios poetas" (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 23), o que permitiu muitos poetas venderem cordéis de forma independente.

Com efeito, após terem normas de composição fixas, os folhetos passaram a ser avaliados e começaram a seguir um parâmetro técnico, após as contribuições de João Martins de Athayde e Leandro Gomes de Barros a essa literatura. Os autores destacados foram os principais responsáveis por fixarem as normas dos folhetos de cordéis em estruturas tradicionais, as quais vigoram até hoje, cujo princípio básico se caracteriza pela uniformidade na estrutura dos folhetos, ligada à métrica, a rima e a estruturação artística dos cordéis, produzida exclusivamente através de versos. Em contrapartida, a literatura de cordel produzida em Portugal não possuía essa mesma uniformidade, podendo ser escrita também em prosa e dedicada somente a adaptações de textos já conhecidos.

Por outro lado, no cenário brasileiro, os poetas que se dedicavam a produzir e a vender cordéis não tematizavam, necessariamente, nos folhetos, histórias ou temáticas já conhecidas; versavam, antes, sobre diferentes temas, desde assuntos ligados ao campo, como os fenômenos da natureza, até críticas contundentes a realidade social do país.

Dessa maneira, inseridos no perímetro urbano entre os séculos XIX e XX, os poetas brasileiros levaram consigo as lembranças das experiências vivenciadas com a literatura popular na zona rural, a exemplo das pelejas protagonizadas pelos cantadores de viola e histórias que permeavam o imaginário popular e eram transmitidas largamente pelos cordelistas através de versos. Passaram então, a registrar, formalmente na escrita, essas experiências vividas com a palavra, retratando histórias diversas e abrindo espaço para que o público urbano conhecesse essa literatura, por meio das

vendas de folhetos e declamações realizadas livremente pelos próprios poetas, em feiras, praças e mercados.

Assim, de acordo com Marques e Silva (2020, p. 36), a literatura de cordel permite, dentre o que já foi mencionado, que os estudantes e pesquisadores tenham contato com diferentes "[...] acontecimentos históricos, políticos e sociais – geralmente, narrados sob o ponto de vista dos vencedores pela historiografia oficial -, da perspectiva das minorias, das classes subalternas e pouco escolarizadas." Nesse sentido, a literatura de cordel, ao mesmo tempo em que possibilita o autor versar sobre diferentes assuntos de conhecimento popular, ainda o faz por meio de uma ótica de quem está inserido no contexto do povo.

Dessa forma, "encoberta por um invólucro de aparente simplicidade" (AYALA, 2011, p. 107), a literatura popular revela que não é tão simples quanto se supõe, pois, como qualquer outra literatura, acontece mediada por transformações sociais e reflete os anseios e as necessidades de um povo de uma dada época e de um dado lugar.

1.1 A literatura de cordel como possibilidade pedagógica na formação de leitores

A literatura de cordel, enquanto uma manifestação social e cultural rica da cultura popular, se apresenta como um válido instrumento de ensino, quando bem utilizado, capaz de suscitar aos leitores em formação diferentes experiências significativas com a linguagem, podendo "[...] propiciar experiências estéticas e sociais únicas [...]" (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 8) aos indivíduos.

Assim como reforçam os autores mencionados, nenhuma literatura deve receber um tratamento pragmático em sua abordagem, menos ainda a literatura popular, que é produzida e vivenciada por muitas pessoas como um "fazer dentro da vida" (AYALA, 2011, p. 104), carregada de histórias, memórias, pensamentos e sentimentos de uma dada comunidade.

Ainda nessa perspectiva, Marinho e Pinheiro (2012, p. 9) reforçam que "ninguém aprende a gostar de folhetos decorando regras sobre métricas e rimas", mas pela própria experiência estética com a linguagem literária, reconhecida por sua "eficácia expressiva", capaz de suscitar nos leitores diferentes emoções e reações.

José Paulo Paes (1996), no livro *Poesia para crianças,* fala sobre a capacidade que a linguagem poética tem de nos provocar, de tornar-nos atentos para aspectos do cotidiano que antes eram ignorados ou desprezados durante o nosso dia a dia. Sendo assim, a poesia nos sensibiliza a ter "[...] Atenção voltada para as coisas concretas do cotidiano mais do que para as grandes questões abstratas; olhos e ouvidos bem abertos às eventuais surpresas que podiam estar escondidas nas palavras do dia a dia" (PAES, 1996, p. 15).

Desse modo, a poesia, sobretudo a poesia popular, quando é vivenciada em totalidade, permite que sejamos tocados por um viés peculiar da linguagem, através de recursos linguísticos que desautomatizam a linguagem convencional, a exemplo dos trocadilhos, paradoxos, musicalidade, jogos de criação, que envolvem a linguagem criativa e enriquece, mediante o contato com a leitura literária, as nossas experiências de vida e de mundo.

Dessa maneira, o objetivo fundamental da poesia consiste em:

> [...] mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atiçar o poder da imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da

> rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas; estabelecer entre estas correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica; ligar entre si o imaginário e o vivido, o sonho e realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida (PAES, 1996, p. 27).

O autor chama a nossa atenção para um aspecto interessante da literatura, principalmente da poesia, que é a capacidade de nos "libertar" da mesmice da rotina e nos conectar de maneira mais profunda com os seres e as coisas que estão à nossa volta, aguçando a nossa imaginação e sensibilidade de perceber o real.

Nesse ínterim, Antonio Candido (1996, p. 12) concebe a poesia como "[...] forma suprema de atividade criadora da palavra, devida a intuições profundas e dando acesso a um mundo de excepcional eficácia expressiva". O crítico ainda reforça que a poesia tem um caráter superior dentro da literatura, pois, até os tempos modernos, a sua criação era avaliada com profunda excelência e valorização.

No caso da poesia popular, essa literatura geralmente é caracterizada por versos e rimas que interiorizam repetições e auxiliam na memorização, possibilitando que os textos poéticos populares sejam fixados no imaginário popular e levados adiante. Embora em muitos casos as histórias sejam alteradas, enriquecidas, suprimidas, a essência do texto se mantém, dando um teor híbrido a essas manifestações. A exemplo de manifestações populares que atravessam o tempo e o espaço, podemos citar as canções de ninar, que povoam o universo infantil e costumam ser lembradas durante toda a fase adulta dos sujeitos.

Desse modo, acreditando na capacidade primordial da literatura, de humanizar o sujeito, e na eficácia inovadora da linguagem, expressada na poesia, é que defendemos a sua abordagem no contexto de ensino. Seguindo as intenções, sugerimos uma proposta literária orientada a partir da obra *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, de Jarid Arraes, que será detalhada adiante.

2. O protagonismo feminino negro nos cordéis de Jarid Arraes: uma proposta literária para o ensino

Descreveremos, em linhas gerais, a metodologia que foi adotada durante a elaboração deste trabalho para atingir o objetivo traçado inicialmente. Com vistas a esse fim, recorremos à pesquisa bibliográfica, cujo princípio básico, segundo Oliveira (2007, p. 69), é justamente "levar o pesquisador (a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo". Nesse sentido, com base no material supracitado, elaboramos uma proposta literária orientada a partir da antologia de cordéis *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*, da escritora cearense Jarid Arraes. Essa proposta pode ser desenvolvida com turmas do Ensino Médio, mas a nossa sugestão de abordagem focaliza, especificamente, na turma de 2º série.

Compreendemos que a literatura de cordel, assim como qualquer outra atividade de cunho intelectual, político e social, ligada à esfera pública, esteve, historicamente, destinada ao masculino. Em vista disso, muitas mulheres, sobretudo mulheres negras, excluídas de esferas de poder e reduzidas a esfera privada, tiveram poucas chances de escreverem e tornarem pública as suas produções, uma vez que necessitavam de um nome masculino para ser associado ao que escreviam. Para tornar possível a publicação

de seus escritos, algumas delas recorriam a um pseudônimo masculino ou ao nome do próprio marido, a quem detinha os créditos da produção empreendida pela esposa.

Segundo Nogueira (2021), no caso da literatura de cordel, foi somente em 1938, quando o cordel já tinha mais de 70 anos, que uma mulher ousou publicar um folheto: Maria das Neves Batista Pimentel é o nome da precursora desse fato. Essa autora, mesmo sendo filha de um cordelista e esposa de cantador "[...] não se sentiu à vontade para assinar a obra com o próprio nome, preferindo usar um pseudônimo que combinava o nome e o lugar de reconhecimento do marido: Altino Alagoano" (NOGUEIRA, 2021, p. 216).

O autor ainda destaca que a literatura de cordel, até a década de 60, abarcava produções que reproduziam os preconceitos de uma época e de uma dada sociedade, dominada pelo machismo e patriarcalismo, cujas representações como o "[...] negro, o homossexual, a mulher, o protestante são algumas das figuras que sofreram, ainda que geralmente sobre a capa do gracejo, com representações desdenhosas por parte de alguns poetas populares" (NOGUEIRA, 2021, p. 215). Desse modo, impossibilitadas de poderem falar por si e sobre si mesmas, muitas mulheres ficaram à mercê de uma escrita masculina, que pouco representava os seus anseios e necessidades, relegando o protagonismo feminino, sobretudo negro, ao esquecimento, como se constata no excerto a seguir:

> No Brasil, mulheres, principalmente as negras, nem sempre puderam falar, escrever e quanto mais publicar sobre si mesmas. Tampouco tiveram suas vozes plenamente respeitadas por aqueles que delas falaram, escreveram e publicaram; na maioria, homens brancos. De forma geral, neste país estruturalmente racista e machista, o protagonismo negro para se expressar, sem intermediários, foi invisibilizado, senão questionado e punido. Até mesmo o nosso maior escritor, Machado de Assis, teve sua identidade como homem negro silenciada ou negada – censuras da máquina colonial que se alimentou da escravidão e ainda rumina nas mentes e corações deste povo (JESUS, 2020, p. 9).

No cenário de produções literárias, especificamente na esteira de novas produções cordelísticas, tem surgido algumas autoras femininas que vêm tentando desmistificar questões sociais importantes, como o preconceito, o racismo, a misoginia, que há muito tempo têm perdurado nos folhetos de cordel. A exemplo disso, destaca-se o nome de Jarid Arraes, neta de um dos grandes nomes da literatura de cordel brasileira, Abraão Batista, a quem a autora ultrapassou em variedade de produções artísticas e literárias, produzindo, além de cordéis, romances, contos e poemas.

Dentre as produções empreendidas por Jarid Arraes, destacamos a antologia de cordéis, *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis (*publicada em *2017);* a antologia de contos, *Redemoinho em dia Quente (2019);* O livro de poesias*, Um buraco com o meu nome (2018);* além dos romances publicados recentemente*,* intitulados *As lendas de Dandara (2019) e Corpo desfeito (*2022*)*.

A obra *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis,* escrita pela autora e objeto de nosso estudo*,* retrata a história de vida de 15 mulheres negras que tiveram o seu protagonismo invisibilizado pela historiografia oficial. Nessa antologia de cordel, destacam-se os nomes de diversas mulheres negras que lutaram pela abolição da

escravatura e em favor do direito de serem reconhecidas como escritoras e como protagonistas de suas próprias histórias: Antonieta de Barros, Aqualtune, Carolina Maria de Jesus, Dandara dos Palmares, Esperança Garcia, Eva Maria do Bonsucesso, Laudelina de Campos Melo, Luísa Mahin, Maria Felipa, Maria Firmina dos Reis, Mariana Crioula, Na Agontimé, Tereza de Benguela, Tia Ciata e Zacimba Gaba.

Tendo em vista a relevância da obra, sobretudo no contexto de ensino, apresentaremos, a seguir, uma proposta de abordagem literária a partir da obra de Arraes (2020), a qual envolverá atividades de leitura, oralidade e registro escrito em diários de leituras, objetivando principalmente o desenvolvimento crítico do leitor. A proposta está voltada, inicialmente, para a abordagem conceitual acerca da literatura e do fazer poético, assim como para o desenvolvimento de atividades que contribuam para o despertar do tema a ser abordado nos versos de Jarid Arraes.

Seguindo as intenções da proposta, sugerimos como motivação inicial uma sondagem, a fim de instigar os alunos a uma reflexão crítica acerca do tema que será tratado adiante. De acordo com Cosson (2021), uma boa prática de motivação visa aproximar o aluno do texto de maneira mais efetiva, e uma das maneiras mais usuais disso acontecer é quando o professor apresenta uma questão para os alunos responderem ou estimula-os a se posicionarem diante de um tema. Nesse sentido, algumas perguntas motivadoras podem ser feitas, antes de apresentar efetivamente a obra de Arraes aos discentes, tais como: se eles já tiveram contato com alguma escritora mulher nas aulas de literatura?; se lembram de terem estudado, durante a vida escolar, sobre mulheres negras nas aulas de Literatura?; Havia mulheres negras dentro dos textos literários nos quais tiveram contato?; Essas mulheres representavam algum papel de destaque dentro dos textos?

Essa sondagem inicial pode ajudar os alunos a perceberem a lacuna existente na historiografia oficial e na educação básica, acerca de uma escrita feminina negra, cujas mulheres nem sempre puderam falar e publicarem sobre si mesmas; eram antes, representadas por homens brancos, que delas falavam e escreviam, associando-as, muitas vezes, a estereótipos que reforçavam uma suposta inferioridade feminina.

Em seguida, feita a sondagem inicial, os alunos seriam solicitados a trazerem, na próxima aula, nomes de mulheres negras que protagonizaram algum feito na sociedade, mas não tiveram o reconhecimento merecido em decorrência do machismo e racismo existentes. Na aula seguinte, feitas as apresentações das pesquisas, o docente apresentaria a obra *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* para os alunos e explicaria que a antologia está composta por 15 títulos de protagonistas negras, as quais estão descritas nos cordéis. Posteriormente, o professor destacaria os nomes das protagonistas e questionaria aos alunos se eles conhecem algumas das mulheres mencionadas nos cordéis. Em seguida, após ouvir a resposta dos alunos, o docente perguntaria quais histórias eles gostariam de conhecer, considerando os títulos dos cordéis que compõem a antologia e objetivando atender ao horizonte de expectativas do leitor.

Selecionados os cordéis, após sugestões feitas pelos alunos, o professor propõe uma atividade de leitura oralizada, em que cada discente poderia ler uma estrofe dos folhetos escolhidos. Após a leitura, o mediador pergunta se os discentes gostaram dos cordéis e pede para que destaquem e comentem um verso que tenha chamado a atenção. Nesse momento, os alunos podem ser instigados a refletirem sobre a obra a partir do próprio título (por que esse título?), levando em conta que eles já terão contato com o seu conteúdo.

Para o momento seguinte, o professor pede que os alunos se reúnam em grupo e tragam, na próxima aula, informações que no momento anterior não foram contempladas por Jarrid Arraes, nem por ele, durante a roda de conversa sobre as mulheres destacadas na obra, objetivando ampliar o conhecimento dos alunos sobre mulheres negras e visando estimular a pesquisa sobre o tema.

Ao final da etapa, os alunos podem apresentar as impressões de leitura acerca dos textos trabalhados, através de registros realizados em diários de leitura, momento em que poderão discutir também, de forma oralizada, sobre o apagamento e silenciamento feminino nos textos literários. Por fim, o professor faz um balanço junto aos alunos das ações realizadas, com o objetivo de sistematizar o que foi apreendido e verificar os cordéis que os discentes consideraram mais significativos durante a realização da proposta e o porquê desses textos terem sido marcantes para eles.

Considerações finais

Conforme apresentado neste trabalho, a poesia popular ainda é um gênero preterido no contexto escolar, embora se apresente como um válido instrumento de ensino que pode trazer experiências e emoções variadas aos leitores. Vimos, também, que quando a poesia é abordada em sala de aula, há uma tendência a se focalizar apenas em aspectos pragmáticos dos poemas, impossibilitando o leitor a dialogar e ter contato com um viés mais prazeroso do texto.

Ao longo das discussões empreendidas neste trabalho, foi possível perceber que a história sobre folhetos de cordel, no Brasil, ainda é frequentemente associada à história da literatura de cordel portuguesa; no entanto, é preciso considerar que ambas possuem origens e trajetórias históricas distintas.

Nesse sentido, a literatura de cordel, no Brasil, assim como outras atividades de cunho intelectual¸ reproduziram, durante muito tempo, o preconceito e machismo vigentes da sociedade brasileira, mas alguns nomes têm surgido com o intuito de descontruir estereótipos relacionados a mulheres negras, reconstruindo, através da literatura, a memória apagada pelo racismo, no âmbito Historiografia oficial do país. Conforme o exposto, Jarid Arraes abrange, na obra *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis,* essa discussão, contemplando a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino sobre a cultura afrodescendente.

Portanto, ressaltamos a necessidade da presença de literatura de cordel na educação básica, aliada a abordagem de temas que centralizem a história de vida de mulheres negras que tiveram suas vozes silenciadas e o seu protagonismo apagado na sociedade, principalmente nos espaços poder. Esperamos que as reflexões suscitadas neste trabalho contribuam no âmbito da formação de leitores e possibilitem dar visibilidade a obra de uma escritora brasileira negra contemporânea.

Referências

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis.** São Paulo: Pólen, 2020.

AYALA, Maria Ignez Novais. Aprendendo a apreender a cultura popular. *In*: PINHEIRO, Hélder (Org.). **Pesquisa em literatura**. 2 ed. Campina Grande: Bagagem, 2011. p. 95-131.

AYALA, Maria Ignez Novais. Riqueza de pobre. **Literatura e sociedade**, [*s. l.*], v. 2, n. 2, p. 160-169, 1997. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/15694. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 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". Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 14 nov. 2022.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 3. ed. São Paulo: Humanistas Publicações, 1996.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira margem**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 23, p. 113-138, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10953>. Acesso em: 8 nov. 2022.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Resgatar nossa memória. *In*: ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2020.

LIMA, Josefina Ferreira Gomes de. Literatura de cordel: dos folhetos tradicionais aos modernos livros de capa dura. *In*: Lima, Stélio Torquato *et al*, (org.). **No desfolhar dos folhetos**: escritos sobre o cordel. Amapá: UNIFAP, 2021. p. 315-329. Disponível em: https://www2.unifap.br/editora/files/2021/02/no-desfolhar-dos-folhetos.pdf. Acesso em: 06 de mar. 2023.

LUYTEN, Joseph Maria. **O que é literatura popular**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, Francisco Cláudio Alves; SILVA, Esequiel Gomes da. A literatura de cordel brasileira: poesia, história e resistência. *In*: FERREIRA, Eliane Aparecida

Galvão Ribeiro; MARQUES, Francisco Cláudio Alves; BULHÕES, Ricardo Magalhães (org.). **Literatura de cordel contemporânea**: voz, memória e formação de leitor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020. p. 21-48.

NOGUEIRA, Ariadine Maria Lima. Revendo criticamente a tradição: uma leitura de cordéis de Jarid Arraes. *In*: LIMA, Stélio Torquato *et al*, (org.). **No desfolhar dos folhetos**: escritos sobre cordel. Amapá: UNIFAP, 2021. p. 215-242. Disponível em: https://www2.unifap.br/editora/files/2021/02/no-desfolhar-dos-folhetos.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PAES, José Paulo. **Poesia para crianças**. São Paulo: Giordano, 1996.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2018.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.

O CONTO DE FADAS A BRANCA DE NEVE EM CORDEL:UMA ABORDAGEM PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Carlos Ryan Silva de Araujo
UNNINTER
carlosryansilva22@gmail.com

Introdução

Quando pensamos em trazer para a sala de aula uma leitura literária vem muitas perguntas a nossa cabeça principalmente quando optamos por trabalhar a literatura de cordel voltada para o público infantil e juvenil para realizar uma relação agradável entre os leitores e o texto. Em nossa prática em sala de aula nos anos iniciais realizamos leituras deleite todos os dias com os nossos alunos mais raramente escolhemos a literatura de cordel muitas vezes apenas fragmentos soltos, desta forma apresento A Branca de Neve em cordel um conto maravilhoso bastante conhecido tanto por professores como alunos mais essa adaptação aborda a curiosidade e o interesse no contar da história sendo em rimas e suas ilustrações acrescentando uma ludicidade para a leitura.

Os contos maravilhosos apresentados as crianças como uma das primeiras leituras realizadas em casa ou até mesmo na escola se torna muito conhecido é até mesmo decorados não realizando interesse quando são trabalhados com frequências. Olhamos para os textos adaptados como um segundo texto com menos interesse que o original mais cada um traz suas características próprias diferenciadas. A adaptação A Branca de Neve em forma de cordel sendo um clássico popular oferece possibilidade de leitura prazerosa em sala de aula despertando aos alunos conhecimento de um texto em cordel popular e abre novos leques para a leitura no ambiente educacional.

Diante da idealização acredito que tanto os contos de fadas como a literatura de cordel trazem uma aproximação dos discentes para a leitura em sala de aula ou até mesmo no ambiente familiar formando leitores literários iniciantes surgindo interesse para outras leituras através de pesquisas e livros de interesse próprio.

O cordel trabalhado e até mesmo lido podemos perceber que traz fortes marcas da oralidade características da nossa língua popular que também ajuda aos nossos alunos a entender o texto pois é uma língua que os mesmos usam no cotidiano em casa com os colegas e em seus momentos de brincadeiras na rua e outros momentos de interação social.

No conto apresentado como sugestão de texto literário aborda momentos da narrativa diferentes do conto conhecidos por muitos, despertando ainda mais o gosto e o prazer para conhecer como acorrerá o final da história que muitos já conhecem.

Ao falar em literatura de cordel é trazer a nossa cultura popular para a sala de aula para conhecimento de textos populares com uma linguagem que e do povo com características próprias versificadas e rimadas difundidas no nordeste brasileiro.

1. O cordel brasileiro: uma cultura do povo

O cordel é de origem ibérica portuguesa em forma de prosa, trago nas embarcações portuguesas para o Brasil, chegando e sendo contadas ao povo, desta forma ganha grande repercussão na oralidade entre o povo até os próprios poetas nordestinos metrificar e rima para uma estrutura única diante dos feitos realizados pelo cordelista Leandro Gomes de Barros.

Quando pensamos em cordel escrito, lido em comunidades é em nossa casa em algumas ocasiões quem tem esse hábito nos deparamos com muitos momentos com várias perguntas como o cordel surgiu? Quais suas melhores histórias contadas ao povo? Qual foi o cordelista que começou a escrever literatura de cordel? Dentre essas e muitas outras perguntas vem a nossa mente quando começamos a ler e até buscar um pouco de informação a respeito do cordel.

O cordel possui sua estrutura própria, muitas ocasiões divulgados e mencionados tanto na formada de oralização e outras impressos em folhetos foi ganhando espaço em feiras livres onde era comercializado para o público, impressos em papel barato e vendidos a baixo custo. Leandro Gomes de Barros, Paraibano natural da cidade de Pombal-PB, foi o grande pai e criador desta obra belíssima com linguagem própria, seus folhetos escritos em diversos ciclos com uma vasta obra impressa e vendidos para o povo.Os contos populares contados em várias idades são em diversos momentos encantadores e vem ao nosso encontro em forma verbal através da oralização, desta forma (DIÉGUES, 1973, P. 43) ressalta:

> De onde vem os Contos populares, este não raros, conhecidos entre nós, como "de fadas", em Portugal como Histórias de Trancoso, na França como Contos de Perrault, e são também as Histórias da Carochinha ou do Arco-da- Velha? [...].

A cultura oral vem de geração contada pelos mais velhos costume adquirido na zona rural onde não existia eletricidade e muito menos meios de comunicação além das conversas e histórias oralizadas nos alpendres das fazendas onde eram recitados cordéis e história de Troncoso, nesses momentos crianças não participavam desses momentos de recitação oral , portanto (PINHEIRO, 2012) relata que muitas crianças ficavam escondidas atrás dos pilares ouvindo e chegando até aprender estrofes inteiras de alguns cordéis recitados nesses encontros em fins de tarde.

Nas grandes e vastas publicações dos folhetos de cordéis com diversos temas e temáticas não eram voltados para o público infantil, entretanto surge uma grande produção de contos maravilhosos ou contos de fadas produzidos por cordelistas voltados para esse ciclo como Branca de neve e o soldado guerreiro de Leandro Gomes de Barros[20], Branca de neve e os sete anões de João José Silva e dentre outros que não seja sobre Branca de Neve mais trás essa idealização de conto, portanto o trabalho com o cordel voltados para os contos de fadas não são de origem da atualidade mas os poetas e cordelistas populares estão dando continuidade ao trabalho mais com uma característica diferenciada o cordel em suporte livro sendo autores da contemporaneidade.

O público leitor dos folhetos de cordel gostam de temas variados que é oferecido e escritos por cordelistas como religiosos, maravilhosos ou mágicos, de conselhos ou

[20] Leandro Gomes de Barros nasceu em Pombal-PB a 19 de novembro de 1865, e morreu no Recife, em 04 de março de 1918, vitimado pela gripe espanhola. Considerado o pioneiro na publicação de histórias em cordel, até os 15 anos viveu na cidade de Teixeira-PB, centro da poesia nordestina.

exemplos, pelejas e desafios, vaquejadas e cangaceiros ou de amor ou de romances, podemos analisar como a cultura popular oferece um acervo deslumbrante que poucos conhecem ao nosso redor cabe a cada um de nós que apreciamos o cordel popular brasileiro uma cultura nossa seja reconhecida e propagada em nossas aulas e trabalhada em sala de forma de reconhecimento não com objetivos de construção mais de conhecimento e apreciação por meio de uma formação de leitores iniciantes de literatura.

O cordel além de fazer parte da nossa cultura está presente na BNCC (2017) em sua terceira competência que ressalta em valorizar e fluir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Diante do que foi ressaltado sem dúvidas fica claro a importância de se trabalhar a literatura popular de cordel para crianças em sala de aula.

Os contos de fadas é o público infantil.

Quando falamos e pensamos em contos de fadas para o público infantil lembramos da nossa infância e dos momentos de leituras em casa, na escola e até mesmo na oralização contados por nossos amigos ou colegas, lembramos que viajávamos na imaginação com muita euforia e curiosidades nos acontecimentos no decorrer das passagens da leitura principalmente nos contos de fadas com personagens como a bruxa malvada, a princesa, o cavalheiro e os demais seres maravilhosos que completava esses espetáculo fantástico com tantos elementos se tornaram grandes inspirações para autores para novas adaptações para que esse maravilhoso não seja perdido mais que permaneça viva em cada criança por diferentes fontes de publicação até que seja reportado ao cordel um gênero popular e nordestino que também traz esses contos de fadas como temática.

Os contos de fadas e a adaptação deve ser voltados e recriados para jovens leitores como nos apresenta Vera Aguiar (2012, p. 47-48).

> O processo é o de adaptá-las aos novos leitores que os autores nos intuem como um público especial, com experiências de vida e de nível de conhecimentos diferentes daqueles dos adultos e, por conseguinte, com percepção do mundo e interesses próprios. Aliás, exatamente por isso, dentre os contos mágicos, curtidos ao pé do fogo, aqueles vividos por fadas e bruxas são os mais agradam aos pequenos.

Então podemos perceber que as adaptações para o público criança ganhando novos horizontes para os leitores referentes aos contos de fadas ganhando novas curiosidades não perdendo sua essência mais sendo recriado e tendo sua própria magia no contar e no desfecho da narrativa.

Os contos de fadas são histórias que chamam a atenção das crianças em diversos aspectos com o uso de elementos mágicos os personagens malvados sempre são desmascarados no final e a própria magia das falas das qualidades que cada componente aborda e transborda para os leitores sendo agradável e apreciado nesse momento de leitura, por isso a adaptação é importante para que a história seja vivida pelos leitores de uma forma cada vez diferente do primeiro contato com o conto.

As adaptações muitas vezes são vistas como uma obra secundária com pouca importância para os leitores iniciantes ou até mesmo leitores com vasta experiência mais cada obra aborda suas características próprias com objetivos centrados na formação leitora trazendo suas qualidades nas ilustrações e no enredo favorecendo a viagem na leitura e na interpretação tirando o leitor suas próprias conclusões.

Referente as adaptações dos contos de fadas Vera Aguiar (2012, p.48) afirma que: "Em outras palavras a adaptação mantém a história original, reescrita segundo a necessidade de leitores específicos, enquanto o reconto dá-lhe roupagem diferente, mantendo, contudo, referências evidentes da fonte". Alguns leitores não obtém uma diferenciação entre adaptação e reconto pois a adaptação traz características exatas da obra original já o reconto dá uma nova roupagem com uma nova forma de contar e recriar a história sem características da obra original mais ganhando uma nova versão de acordo com a idealização do autor.

A Branca de Neve que será meio de estudo nesse artigo de autoria do cordelista Varneci[21] Nascimento é uma adaptação da obra obtendo traços da fonte original que foi adaptado da obra dos irmãos Grimm.

Os contos de fadas são maravilhosos nos mostram muitas idealizações e pensamentos, portanto, nós seres humanos necessitamos de histórias lidas ou contadas, mesmo no século XXI, os contos de fadas permanecem vivos com novas adaptações seja em prosa ou em versos como a obra de Varneci escrita em cordel com uma linguagem acessível para o público infantil e juvenil encantando jovens e os mais velhos, sendo que esse encantamento se fundamenta em aprendizagem para a vida educacional como familiar.

Os clássicos e suas adaptações como a Branca de Neve um clássico adaptado para jovens leitores ganha maior ênfase em sua apreciação no momento da leitura não sendo a mesma leitura mais existindo musicalidade e expressividade nas estrofes recitadas para os leitores pois (PINHEIRO, 2012, p.126) ressalta que: "a experiência com a poesia oral está presente em qualquer região do país". Desta forma sem sombra de dúvidas antes de trabalhar a Branca de Neve em cordel os alunos já terão conhecimento prévio da história em prosa ficando mais fácil o trabalho com o texto em cordel, precisa apenas moldar o texto de acordo com os objetivos a serem alcançados com o cordel.

Talvez essa obra seja o primeiro texto em cordel a ser trabalhado em muitos ambientes educacionais portanto muitos pesquisadores nutrem um pensamento que a literatura de cordel não é uma obra de grande prestigio por ser uma cultura do povo escrita para o povo, mas traz grandes aprendizagens e conhecimentos para os leitores e educadores a partir do momento que se trabalha cordel em sala de aula.

Branca de Neve em cordel: uma proposta para sala de aula.

Ler em sala de aula e uma tarefa continua que praticamos todos os dias possibilitando diversos significados para as crianças principalmente a abordagem dos contos de fadas exclusivamente a Branca de Neve em cordel de Varneci Nascimento, publicado em 2010 na editora panda books com o título contos em cordel com ilustração de Andrea Ebert.

[21] Varneci Nascimento nasceu em Banzaê-BA EM 24 DE ABRIL DE 1978. Formado em história pela UFPB é autor de mais de 200 folhetos em cordel sobre as mais variadas temáticas.

Quando abordamos a literatura de cordel em sala de aula muitos pensam que o cordel está ligado apenas aos folhetos, mas o cordel de Varneci vem com um novo suporte sendo em livro um cordel da contemporaneidade com um tamanho diferenciado de um folheto simples, agregado ainda mais com o suporte de ilustrações ao longo das páginas retratando os acontecimentos da narrativa.

A adaptação do cordelista é uma literatura voltada para crianças dentro do ciclo temático dos cordéis referente aos contos maravilhosos como o próprio título retrata. A autora Vera Aguiar (2012, p.47-48) reflete que dentre a literatura ofertada às crianças e aos jovens de então, os contos de fadas são aqueles que obtém maior sucesso no ambiente de ensino, também uma vez que adaptados com vistas de serem lidos e consumidos desta forma o cordel da Branca de Neve é um chamado para ser trabalhado em sala de aula como uma abordagem de leitura para as crianças.

Quando começamos a abordar um livro para crianças começamos da capa para a conta capa para início da leitura, na capa do cordel a Branca de Neve traz elementos marcantes da narrativa cores fortes e imagem da personagem principal com elementos chamativos para o texto. O nome do cordel está destacado de cor branca em caixa alta assim como a cor da pele da ilustração remetendo a cor da princesa branca como a neve, a moldura que se encontra em volta de branca de neve faz lembrar a moldura do espelho da malvada madrasta bem rústico realizando referências a época da escrita do conto. Na própria capa tem características além das citadas acima passagens do texto concordando com as tentativas de a bruxa ceifar a vida da princesa como o pente e a fechadura fazendo uma ideologia a essas passagens.

Diante disso, podemos perceber quanto é importante trabalhar um cordel com suporte de livro para os pequenos leitores retirando esses pequenos elementos prévios antes da leitura para um momento agradável e a curiosidade seja aguçada.

Ainda remetendo se a capa de cor vermelha chamativa se refere a elementos da princesa como a cor de seus lábios, a pureza e também sua beleza, trazendo um impacto de curiosidade para o significado que traz de imediato para o cordel.

Dentre os contos de fadas adaptados, Varneci Nascimento traz elementos marcantes na história preservando elementos essenciais da obra original dos irmãos Grimm, o texto e estruturado em estrofes com seis versos sendo sextilhas como veremos a seguir;

Certa vez uma criança
Disse:- o poeta me deve
Uma história em cordel
Bonita, atraente e leve.
Quando perguntei: - Qual era?
Respondeu: - Branca de Neve!
(NASCIMENTO, 2010, p.01)

Nessa primeira estrofe do cordel Branca de Neve o cordelista faz um chamado ressaltando que este cordel está voltado para o público infantil com marcas da história que é atraente, bonita e leve tanto o enredo como a linguagem abordada para as crianças.

Referente as ilustrações fazem lembrar a xilogravura de cores pretas todas as ilustrações no decorrer das passagens das estrofes ao final do conto. Branca de Neve é

um clássico da literatura universal escrita pelos irmãos Grimm em 1812 até ser adaptada por essa versão em cordel.

Na versão de Varneci a bela princesa é odiada pela sua madrasta desde o momento que a beleza de Branca de Neve supera a dela após a pergunta ao espelho mágico para começar todas as tramas horríveis através de perseguições para a madrasta ser a mais bela não tento atributos de mais velha em todo o mundo.

Nas expressões faciais da princesa e da madrasta no cordel traz uma característica peculiar a cada atitude das personagens como a de Branca de Neve serena, ingênua e doce com olhos encantadores sem algum tipo de maldade, já da madrasta traz um temor apenas em seu olhar como de maldade, aflição e inveja de tudo ao seu redor.

As tramas feitas para aniquilar a princesa feita pela madrasta ocorre em quatro momentos nessa adaptação, a primeira realizada através de uma ordem para um de seus servos dar cabo da vida de Branca de neve, mas não teve coragem deixando-a na floresta para ser devorada por animais, na segunda tentativa diante da pergunta da madrasta ao espelho descobre que Branca de Neve esta na casa dos sete anões, disfarçada de mendiga, amarra a princesa com cordões para assim ela chegar a morrer, na terceira tentativa se disfarça de vendedora e deixa um pente envenenado para a princesa se pentear assim cair e morrer, chegando os anões e retirando o pente da princesa salvando sua vida, na última investida, vestida de camponesa a rainha má envenena belas maçãs, come a parte que não contem veneno e lhe oferece a outra metade como uma forma de enganação, assim a princesa deu uma mordida caindo morta de dormência.

Com tantas tentativas a madrasta pergunta ao espelho o que deseja até conseguir seu êxito ser a mais bela da terra, com seu coração invejoso fica satisfeita. Em todos os contos de fadas ao final sempre aparece um príncipe encantado desta mesma forma no final do conto o príncipe salva a princesa retirando-a do caixão de vidro e a maçã caindo da sua garganta e ela despertando. Um ponto bem peculiar nesta narrativa que o momento do beijo no final não aparece, portanto é uma obra com encantamentos deslumbrantes mesmo sem esse detalhe chegando até o momento do casamento e o fim da madrasta, a rainha má, morrendo de enveja no final da narrativa.

O poeta popular adapta esse conto de acordo com elementos nordestinos fluindo cada vez mais o interesse na leitura, nas imagens é principalmente na forma de utilizar a linguagem de acordo que o leitor criança entenda com clareza todos os pontos cruciais da narrativa com uma nova visão de leitura. Favorecer uma leitura lúdica faz parte do planejamento de cada professor que não seja tão longa e enfadosa, dentro deste pensamento o cordel A Branca de Neve se encaixa perfeitamente nesses objetivos citados acima para turmas diversificadas de acordo com cada objetivo que se deseja alcançar com o cordel em um ambiente formador de leitores literários para que o gosto da leitura seja despertado.

Em algunhas estrofes aparecem palavras do contexto nordestino assim (AYALA, 1997, p. 162) afirma que “fica evidente que mesmo nos casos de adaptação das histórias tradicionais europeias, os poetas populares não transpõem mecanicamente, mas aclimatam, regionalizam, nordestinizam, podemos dizer que esses temas cuja origem perde-se no tempo” então palavras como “ataúde[22]”, “camponesa” são palavras regionais da cultura nordestina que enriquece o texto e traz conhecimentos da nossa língua, sendo que o ataúde é um caixão trazendo a regionalização da nossa língua.

[22] Retrata a um caixão linguagem utilizada por nordestinos.

Ao percebermos ao longo da história o cordelista faz uma transposição de lugares ao longo do texto desde o desejo da rainha de ter uma filha em um ambiente com neve na segunda estrofe até o termo camponesa utilizado pela madrasta na trigésima primeira estrofe do cordel.

Fica evidente que o conto de fada Branca de Neve desenvolverá uma atividade em sala de aula agradável para o despertar de formadores de leitores iniciantes de literatura com os pontos abordados aqui neste trabalho como uma sugestão de leitura literária em cordel para alunos.

Com o trabalho voltado nesta perspectiva cria novos laços com a nossa cultura e empodera o conhecimento dos discentes referente a literatura de cordel e também por parte do educador propondo novas vivências e práticas em sala de aula com uma narrativa pouco conhecida por muitos professores atuantes em sala de aula de longos anos de carreira educacional.

A sala de aula: uma troca de saberes entre professor e aluno com o cordel voltados para crianças.

Em sala de aula a troca de saberes e indispensável quando ocorre o processo de ensino e aprendizagem como trocas de vivências e culturas de diversos lugares e comunidades onde os alunos e professores estão ou estiveram inseridos ou tiveram momentos parecidas no decorrer de alguns momentos corriqueiros ou conversas no cotidiano.

O cordel de alguma forma já esteve ou ouviram falar desse termo, adultos com os avós ou crianças com os pais alguns deles, nos primeiros momentos e dever do professor trabalhar essas perguntas prévias antes de tomar qualquer iniciativa em um ambiente alfabetizador sempre realizando uma busca na memória dos pequenos já conhecem ou ouviram falar, para assim realizar o trabalho de fato como deve ser trabalhado com o leitor criança.

O cordelista popular de bancada sempre produz na maioria das vezes sua obra com conhecimento de outra obra bem conhecida ou não, apenas nordestizando a obra para uma linguagem mais acessível para outros leitores com mais sonoridade na leitura para que produza maior facilidade no objetivo central o conhecimento ou da história contada em versos e rimas.

O poeta Varneci traz uma obra fantástica com elementos maravilhosos no livro, trazendo maior praticidade no entendimento do conto, A Branca de Neve em cordel foi inspirada na obra de Perrault de uma forma diferenciada rimada e com versos em suas estrofes buscando o leitor criança ter cada vez mais curiosidade na leitura.

Ao analisarmos vários momentos da explanação deste breve textos que abordo para vocês, podemos perceber que todos os pontos tragos justifica a importância de se trabalhar a literatura de cordel no processo de ensino e aprendizagem das nossas crianças em sala de aula, momentos que são pouco tragos para o ambiente alfabetizador por profissionais que conhecem mais pouco valoriza nossa cultura e aprendizagem que podemos obter com o cordel nordestino.

2. Metodologia

Ao longo dos meus estudos e práticas voltadas para a formação de professores, vejo pouco conhecimento do termo cordel para o público infantil, muitas praticas são

desconhecidas por educadores da atualidade, principalmente obras voltadas para o leitor criança como a obra citada acima do cordelista Varneci.

De acordo com PINHEIRO (2012) " Há, em muitos cordéis, traços como o predomínio da fantasia, inventividade ante situações inesperadas /complexas, musicalidade expressiva, caráter fabular, marcas comuns à literatura para crianças" desta forma vejamos que a literatura de cordel esta voltada para o público infantil em diversas obras como na fábula, adivinhas dentro outros que podemos criar conexões de atividades e contação de histórias em momentos de leitura literária em sala de aula para favorecer um momento de leitura por prazer aos nossos educandos não uma leitura forçada ou meramente mecanicista favorecendo uma leitura por prazer e diversão entretanto será aguçado o desejo de ler por prazer, não para obter informações para responder certa atividade repassada em sala de aula.

Ler e bem mais que decodificar palavras ou textos mais sim analisar seu real sentido nas entrelinhas de um texto, seja ele em prosa ou cordel. O cordel traz para a sala de aula musicalidade e expressividade em seus textos, referente a recitação de versos ou estrofes em uma leitura por prazer realizando uma estratégia de leitura a visualização e ativando o conhecimento prévio dos discentes realizando conexões com outros textos ou relembrando de situações parecidas, aguçando cada vez mais o desenvolvimento dos conhecimentos e proporcionando a persuasão da interpretação que os sistemas de ensino mais investe e discute em nossa pratica na atualidade.

Formar leitores fluentes e competentes, atualmente estes termos está ganhando espaço nos ambientes educacionais e em diversos programas voltados para o ciclo de alfabetização e nos anos finais, todavia não oferecem um acervo com livros literários para os leitores em formação se deleitarem as suas ilustrações e contações de histórias por professores nos sistemas educacionais.

Muitos professores que moram no berço da criação do cordel de Pombal-PB a Teixeira-PB, desconhecem que o maior cordelista de todos os tempos permeou por entes lugares, natural da cidade de Pombal, passando uma temporada em Teixeira que foi o grande Leandro Gomes de Barros criador de invariáveis cordéis que muitos desconhecem suas criações nem menos que foi ele. "Experiências culturais fortes e determinantes de grandes obras artísticas como o cordel, seu valor não está apenas nisto, estão praticamente esquecidas e a escola pode ser um espaço de divulgação destas experiências. Sobre tudo mostrando o que nelas há de vivo, de efervescente, como ela vem sobrevivendo e adaptando-se aos novos contextos socioculturais" (PINHEIRO, 2012), podemos perceber que o autor retrata e de grande valor regatarmos essa cultura em nossas salas de aula, não trabalhar meramente em uma ocasião mais resgatarmos o valor da cultura oralizada e cultivada por cordelistas da nossa terra isso e fazer cultura na contemporaneidade que vivemos atualmente.

Considerações finais

Ao longo do meu trabalho acima podemos perceber que o cordel tem várias vertentes favoráveis na formação de leitores desta forma devemos conhecer a essência que cada obra traz de inovador e adaptarmos a nossa realidade e fazer acontecer como um despertar lúdico para prender a atenção dos leitores em construção que estão em nossos ambientes educacionais.

Espero que este artigo possa orienta professores no processo de ensino com o cordel voltado para o público infantil possibilitando melhores caminhos para serem

trabalhados em sala de aula. Ler o cordel será de grane avanço nas salas de aulas pois possibilitará aos educandos um conhecimento prévio da obra e até mesmo os despertar pela leitura literária em sala de aula.

Para formarmos leitores fluentes e competentes no que leem, precisamos também ser leitores ativos e conhecedores do que iremos abordar e repassar para os nossos alunos desde de uma pequena obra as mais complexas.

Atualmente temos que nos embasa na construção de leitores fluentes assim ressalta (WANDERLEY, 2021) que a formação de leitores é, ou deveria ser, uma das tarefas primordiais no exercício da docência, qualquer que seja a área de atuação de um professor. Cabe esclarecer que esta não é uma tarefa fácil, principalmente no atual contexto da educação brasileira. A dificuldade em formar leitores, mais ou menos competentes, deve-se aos mais diversos fatores, estes já bastante apontados e discutidos nos mais diversos meios, então fica evidente nossa como e primordial trabalhar a leitura em sala de aula.

Referências

ABREU, Márcia. **"Então se forma a história bonita**" - Relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 10, nº 22, p.199-218, jul./dez. 2004.

MAXADO, Franklin. **O Que é Literatura de Cordel?** Editora Codecri. Rio de Janeiro,1980.

NASCIMENTO, Varneci. **Branca de Neve-** contos em cordel. 2° ed-São Paulo. Panda Books, 2020.

SOUSA, Liêdo Maranhão. **Classificação popular da literatura de Cordel**. Petropolis, Vozes, 1976.

MARINHO, Cristina Marinho/PINHEIRO, Hélder. **O cordel no Cotidiano Escolar.** São Paulo: Cortez, 2012.

TAVARES, Márcia. MARIA, Daniela. JUNQUEIRA, Renata. **Modos e meios de ler a literatura infantil e juvenil contemporâneo [livro eletrônico].** Campina Grande: EDUFCG, 2021.

DIÉGUES JÚNIOR, M. **Ciclos temáticos na literatura de cordel**. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2012.

SOUZA, Renata Junqueira. FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Leitura literária na escola: Reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas-SP: Mercado das letras, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. -6° edição- Porto Alegre. Artmed, 1998.

O ESPAÇO DA LITERATURA JUVENIL NO PPC DE LETRAS DA UFPB: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS INOVAÇÕES DO FAZER LITERÁRIO

Israela Rana Araújo Lacerda
Letras Língua Portuguesa – UFPB
israela.rana@academico.ufpb.br

Tainá Farias dos Santos
Letras Língua Portuguesa – UFPB
tsf@academico.ufpb.br

Daniela Maria Segabinazi
DLCV/PPGL/UFPB
daniela.segabinazi@academico.ufpb.br

Introdução:

O conceito de juvenil, se escutarmos popularmente em rodas de conversas, debates e diálogos dos mais diversos, sempre acaba em algo destinado aos jovens, ou que está entre a infância e a adultez. Assim, o próprio conceito, ainda persiste amplo e vago e desse arquétipo surgem diversas outras áreas, como por exemplo, a própria Literatura Juvenil, que ainda é tardiamente estudada nos meios acadêmicos, embora tenha e venha ganhando seu espaço.

A partir desses diálogos, embora não se tenha concretude do que seria Literatura Juvenil, parte-se do pressuposto de que é uma produção literária que se destina a falar com, sobre e dos jovens, isto é, é um tipo específico de expressão literária, constituído por obras de ficção, escritas geralmente – ou não – por adultos e destinadas a um público juvenil, por isso, baseadas em contextos determinados, com conteúdos temáticos do dia a dia desse público alvo. Luft (2010) afirma que a literatura juvenil é aquela que tem um teor mais elaborativo na ficção no que se refere a construir um enredo mais complexo, com personagens jovens, seus conflitos, seu real cotidiano e suas subjetividades.

Sendo tão vasta e simultaneamente tortuosa, a Literatura Juvenil graças aos estudos acadêmicos, têm conseguido um espaço de fala, principalmente nos cursos de licenciaturas em Letras, visto que os futuros professores precisam ensinar o que se relaciona com a vivência juvenil do seu alunado, então, é para isso, também, que essa literatura precisa ser contemplada nos currículos superiores. Com base nessa problemática, a Universidade Federal da Paraíba, mediante à criação do seu novo Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC), homologado em 2019, atendeu esse importante demanda do ensino de Literatura Juvenil como disciplina obrigatória da sua grade curricular, possibilitando aos discentes de graduação uma ampliação e conhecimento dessas obras, tornando-se não só professores dela, mas também leitores.

Dessa maneira, este trabalho visa, através de um relato de experiência da primeira turma de Literatura Juvenil do semestre 2021.2, discutir a relevância da literatura juvenil no curso de graduação em Letras e as contribuições do novo currículo para a formação do professor de literatura, sobretudo, das literaturas e leituras juvenis.

Desse modo, o trabalho busca discutir alguns dos principais pontos que circundam a Literatura Juvenil e o seu ensino, fazendo essa interlocução com a proposta do novo PPC de Letras da UFPB (2019).

Além do mais, pretende relatar a vivência da turma pioneira da disciplina de Literatura Juvenil e refletir sobre os resultados e impactos dessa experiência na formação de futuros professores e no irremediável acesso à leitura literária de obras juvenis. A partir de uma metodologia qualitativa e de campo, mediante o olhar testemunhal que foi ao encontro da prática dessa literatura, nos baseamos em Zilberman (2005) Petit (2009; 2019), Luft (2010) entre outros, para discutir o ensino de literatura, sua recepção e suas conceituações e contribuições para com a ficção juvenil e seus leitores.

Literatura juvenil: algumas reflexões…

A literatura juvenil foi consolidada no Brasil a partir da década de 1970/1980. Nesse período, houve uma abordagem à expansão da literatura, em que após o *boom* da literatura infantojuvenil, agora começavam a representar tendências do início da década de 1980/90, tematizando o que a estudiosa Luft (2010) chama:

> Da consolidação de um quarto ciclo, contemporâneo à época do "milagre econômico", marcado pelo estreitamento da dependência brasileira ao mundo ocidental capitalista. É também nessa época que começa a florescer uma vasta produção dirigida aos jovens, além de uma vertente da crítica destinada a estudar os novos títulos (LUFT, 2010, p. 113)

Dada a expansão do mercado jovem e a bem-sucedida importação de produtos da indústria cultural, o período em questão também se caracteriza pelo aumento de gêneros e temas como a ficção científica e a narrativa de suspense. Ainda, configurou-se o que a autora intitulou de revisão do mundo fantástico tradicional – isto é, contos de fadas e outros gêneros antes produzidos – por meio da publicação de irreverentes e irônicas dessas narrativas. Também se enxergou a incorporação da oralidade, a ruptura com a poética tradicional e a incorporação de procedimentos narrativos como: metalinguagem e a intertextualidade.

Nessa época que autores como Ruth Rocha (1931), Lygia Bojunga (1932), Ziraldo (1932), Marina Colasanti (1938), Ana Maria Machado (1942), Bartolomeu Campos de Queirós (1944) e Sérgio Capparelli (1947) alavancaram a produção que se denominou, segundo Luft (2010), como mais complexa, com o enredo mais elaborado, presença de metáforas, interpretações além do texto e um cotidiano mais hostil, já enveredando a realidade de um público mais jovem.

> As inovações delineadas demandam maior complexidade dos elementos que configuram o discurso narrativo, o qual se afasta dos pressupostos básicos "de uma estrutura simples, um ponto de vista onisciente, uma voz narrativa ulterior e um desenvolvimento cronológico linear" (id., p. 176). Constatam-se inovações situadas nos temas tratados, no tipo de imaginário, dos personagens, no cenário narrativo ou na incorporação de recursos não-verbais. (LUFT, 2010, p. 115)

Surgem narrativas, portanto, dispostas a encarar os problemas e não a ocultá-los. Segundo Colomer (2003) a narrativa para adolescentes é a mais inovadora: "o desenvolvimento recente da literatura juvenil, assim como seu propósito de atrair a atenção de um público adolescente, conduziu, sem dúvida, à introdução de temas com pouca ou nenhuma tradição na ficção infantil e juvenil" (COLOMER, 2003, p. 282). Essa que tematiza os jovens, seu cotidiano, seus conflitos e relações com o mundo. Ramos e Javas (2019) tematizam a literatura juvenil como sendo uma corrente literária preferencialmente destinada aos jovens, pois esses são seus personagens, leitores e foco central de produção, criação e publicação.

Além disso, segundo Segabinazi e Rodrigues (2021), ela se distancia do que chamamos de literatura infantil, pois possui um público alvo, o leitor jovem, como também, embora esteja vinculada aos ambientes escolares, ela também de veicula em espaços editoriais e característicos de um público juvenil, haja vista que essa literatura, além de adentrar as salas de aulas, também permeia as casas dos jovens leitores, que a adquire pelo seu hábito de ler tais temáticas, por se identificarem com elas de acordo com sua maturidade leitora e, sobretudo, como um jovem em formação, utilizando das narrativas para, por exemplo, responder questões antes não respondidas. Seria o que Carvalho e Dias (2019) citam:

> A literatura juvenil é uma esfera da literatura que se destina à produção de obras que possui um leitor específico designado por juvenil, [...] é o indivíduo que se situa na transição entre a criança e o adulto, considerado por vezes em processo de maturidade. (DIAS; CARVALHO, 2019, p. 258)

Feito um panorama geral, abordando alguns dos principais pontos dessa literatura, é importante que saibamos, como futuros professores, ou também como leitores, a sua existência autônoma e significativa dentro do universo literário. Além de identificarmos as características dessas obras e, o mais importante, dos leitores que as leem. Para isso, é também central pensar em como esta literatura se vincula ao ensino, especificamente, como está disposta e acessada nos currículos das universidades que formam professores do ensino básico/superior. É sobre isso que abordaremos no próximo ponto.

A literatura juvenil e o ppc de letras da ufpb

A literatura juvenil, nos currículos pedagógicos das instituições superiores, ainda é vista como algo secundário, um componente optativo, infelizmente. Embora muitos estudiosos, escritores, professores de universidades e os próprios estudantes procurem, cada dia mais, se apropriarem da leitura dessas obras literárias, há uma visão equivocada de que é algo que "pode ser encaixado" em outro tipo de literatura e de menor qualidade, não lhe fornecendo espaço próprio. Isso é justificado pelo fato de insistentemente a literatura juvenil sempre vir atrelada a literatura infantil, logo, denominando-se como a disciplina de "Literatura infanto-juvenil", mas também vir associada a uma literatura paradidática ou mesmo *best-sellers*.

Sobre a limitação exercida pela junção de duas literaturas em uma só, como disciplina curricular, é interessante observar que a Literatura Infantil e Juvenil são dois

espaços que oferecem uma gama de possibilidades, vivências e significados para públicos distintos, as crianças e, por conseguinte, os jovens; assim associar tais literaturas seria perder um pouco desses lugares, dessas narrativas e poesia, com a preocupação curricular de "fornecer o conhecimento necessário dentro de um pequeno espaço de tempo semestral".

Partindo dessas problematizações, mas não somente essa, sobre a necessidade de separação dessas duas áreas para ampliação e contato do estudante de graduação com diversas produções literárias para jovens, surgiu o inquietamento para uma mudança curricular no Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal da Paraíba (PPC/UFPB); para atender às novas demandas do ensino e formação de professores em um curso de Licenciatura em Letras Português, sobretudo, no que concerne ao ensino de literatura em sala de aula e a formação de professores leitores e conhecedores de várias literaturas.

Até o semestre de 2018.2, a UFPB adotava o seu antigo currículo, instituído em 2006, no qual havia a disciplina Literatura infanto-juvenil, de caráter obrigatório. Com a necessidade e obrigatoriedade da mudança curricular dos cursos de graduação, demandada pela Resolução nº 02/2015, de 01 de julho de 2015, a área de Literatura incorporou novas perspectivas de ensino de literatura para a formação de professores e alterou significativamente seus componentes curriculares. Essa mudança, em parte, foi pautada pelas orientações e reflexões apresentadas no capítulo "A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa" (2005), da Professora e Pesquisadora Regina Zilberman, que afirma como essencial ensinar literaturas mediante temas caracterizadores considerando o contato com as mais diversas variedades literárias, autores, épocas, estilos e nacionalidades. Assim, em uma construção coletiva da área de Literatura e Língua Portuguesa, em 2019 o curso de Letras da UFPB passa a um novo Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC), com sua primeira turma ainda no semestre de 2019.1. Nesse sentido, enfatizamos que o projeto tem como objetivo "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)

Nesse documento, as literaturas foram dispostas a partir dos estudos da professora Regina Zilberman (2005) que orienta um currículo de literatura por temas, contextualizados e numa perspectiva de literatura comparada e, principalmente, que "não deseja perder de vista a perspectiva histórica, nem assumir posicionamento idealista diante da literatura" (2005, p. 235). A disposição e a criação de novas disciplinas, para atender falhas do antigo currículo e tornar mais completa a formação de professores da instituição, ficou constituída da seguintes maneira: Literatura I: viagem, natureza e novo mundo, Literatura II: campo, sertão e cidade, Literatura III: identidades e etnias, Literatura IV: gêneros e minorias, Literatura V: história e nacionalidade, Literatura VI: política e movimentos sociais e Literatura VII: memórias e subjetividades e Literatura Juvenil.

Além do tronco que abriga as literaturas como conteúdos básicos profissionais, outros componentes obrigatórios foram incluídos e/ou reestruturados; são eles: no campo das práticas temos a Prática de Letramento Digital e Ensino de Literatura e a Prática de leitura literária e escrita criativa; no campo das teorias a Literatura Comparada, Crítica literária, Teoria da Narrativa, Teoria da Poesia e Teoria do Drama. Por fim, há também um elenco de disciplinas optativas que abarcam um universo contemporâneo e de tradição que atendem uma formação mais ampla e alargada do

professor de literatura, entre elas a literatura infantil, que deixa de ser infanto-juvenil obrigatória e passa no novo currículo a tomar esse espaço.

Assim, institucionalizada e reconhecida, a disciplina de Literatura Juvenil foi integrada à grade curricular obrigatória do curso de Letras da UFPB, tendo como ementa: A literatura, o jovem e a sociedade. Origens da literatura juvenil no mundo e no Brasil. A produção contemporânea e a linguagem iconográfica. (PPC, 2019, p. 44); colocando fim, é o que se espera, pelo menos no contexto da Universidade, a marginalização dessa produção para jovens e adolescentes.

A disciplina de literatura juvenil no contexto da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

A disciplina Literatura Juvenil foi ofertada no período de 2022.1, tendo encontros semanais, no Campus I sede da UFPB, em João Pessoa, mais especificamente no CCHLA – Centro de Ciências Humanas Letras e Artes – e foi ministrada pela Professora Doutora Daniela Segabinazi. O objetivo da disciplina era discutir e analisar questões inerentes à juventude na produção literária contemporânea para o público juvenil. Nesse contexto, as principais temáticas abordadas no curso foram: a literatura, o jovem e a sociedade, as origens da Literatura Juvenil no mundo, no Brasil, os gêneros literários e a produção contemporânea.

Além do mais, outros pontos importantes que a disciplina buscou discutir foram, de acordo com o plano de curso:

> 1- Refletir sobre as relações entre juventude, sociedade e literatura; 2. Estudar as origens da literatura juvenil no mundo e no Brasil; 3. Analisar obras representativas da literatura juvenil, considerando as especificidades do/a leitor/a e do gênero; 4. Analisar a presença da linguagem iconográfica em obras literárias juvenis e demais tendências contemporâneas. (SEGABINAZI, 2022)

A partir do cronograma do plano de curso, a disciplina dividiu suas discussões por meio de temáticas, sendo a primeira delas: "Juventude: perspectivas sociais, culturais e psicológicas", tendo como base a leitura do livro *A adolescência*, de Contardo Calligaris (2000), em que foi discutido a gama no qual os jovens estão inseridos, nos processos sociais e comportamentais subjetivos. Ademais, buscou-se relacionar essa visão psicológica e social, com o gosto de leitura literária presente nesta comunidade tão diversa. Com uma visão primeira fundamentada sobre o que seria o jovem e a adolescência, os diálogos dos encontros semanais foram se aprofundando, dando início a uma nova jornada dentro desse mundo que é a literatura.

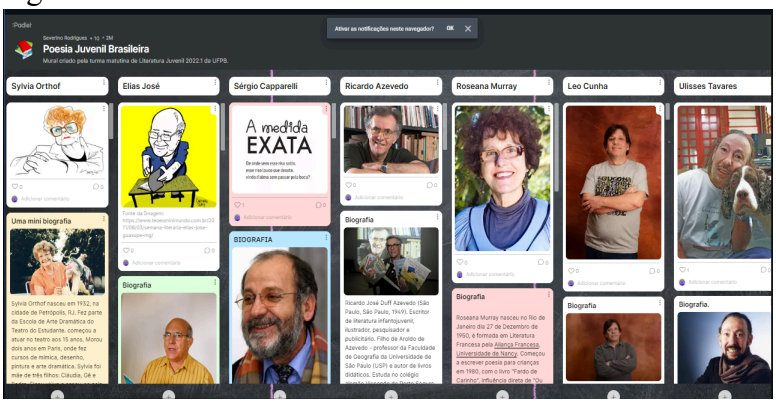
Já o segundo tópico discutido foi: "A literatura juvenil: um conceito e (des)construção", em que já podíamos adentrar no universo literário juvenil, através dos estudos sobre a formação do que era considerado um "subsistema literário" e como deu-se sua formação e sua consolidação. Como também, foi tratado as construções de sentido da literatura brasileira contemporânea para os jovens.

O encontro seguinte debruçou-se sobre a literatura juvenil e o mercado. Nesse ponto, debatemos em sala, mediante diálogos e leituras de textos, sobre como está a literatura juvenil no mercado editorial. Para tanto, começamos a conversar sobre a Literatura Juvenil e/ou *Young Adult,* e como leitoras, nossa confissão é de que essa diferenciação fora essencial para nós, visto que, segundo os autores Segabinazi e

Rodrigues (2021), a primeira corresponde a uma literatura mais escolarizada e didatizada, enquanto que a segunda corresponde a uma livre escolha do leitor, uma literatura mais editorial que busca suprir a demanda dos jovens.

Entre uma discussão teórica e outra, a turma era convocada às atividades: a primeira delas correspondeu a um trabalho escrito, em que os discentes descreviam o que haviam aprendido de todos os debates tidos em sala. Uma segunda prática, já apropriando-se de ferramentas digitais, foi realizada de maneira coletiva através do *site PadLet*[23]. A professora distribuiu nomes da poesia juvenil brasileira e cada aluno ficou responsável por trazer o máximo de informações possíveis sobre tais autoras e expor no mural digital; com a construção feita o resultado final foi debatido em sala de aula.

Figura 1 - Mural: Poesia Juvenil Brasileira



Fonte: *Padlet*

Essa atividade colocou em cerne o que Petit (2009) fala sobre como a leitura pode desenvolver sensações e emoções nos leitores quando eles são colocados frente ao acesso à literatura, isso porque, muitos estudantes não conheciam – ou conheciam pouco – a maioria dos autores citados e, ao entrarem em contato, desenvolveram um extremo afeto por seus versos.

Dando sequência às atividades desenvolvidas, já no início da disciplina, a professora nos comunicou da prática dos Círculos de Leitura, idealizados pelo professor Rildo Cosson em seu livro *Letramento Literário* (2014). Ela nos explicou, com base na metodologia criada por Cosson (2014), como funcionaria a dinâmica dos círculos. Segundo o autor, a prática é realizada de maneira coletiva, cada aluno, caso tenha acesso a obra escolhida, fará a leitura integral, além disso, para cada integrante – não sendo obrigatório todos – será destinada uma função, essas são utilizadas para fornecer direcionamento as discussões levantadas no momento da troca de experiências.

Nesse círculo em específico, a professora escolheu a obra, um clássico da literatura infantil e juvenil: *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi. No momento da

[23] Uma espécie de mural comunitário on-line

escolha, após a explicação da prática, a professora distribuiu as funções dos estudantes, sendo: conector – aquele que conecta passagens da obra com sua realidade –, questionador – constrói perguntas acerca da narrativa para discutir com os outros colegas –, pesquisador – realiza uma pesquisa sobre a obra e expõe aos demais – e perfilador – traça um perfil de alguns personagens. É importante ressaltar que não há somente essas funções na metodologia de Cosson (2014), porém essas foram as utilizadas a priori. Também é interessante enfatizar que nem todo círculo de leitura precisa abarcar todas as funções estabelecidas, isso, claro, fica a critério do mediador e dos participantes. Bem, voltando a experiência realizada, a prática do círculo de leitura surtiu efeitos positivos perante a turma, alguns relataram que nunca haviam participado de um encontro como aquele, em que sentar e discutir literatura fosse uma atividade tão prazerosa e significativa.

Outros afirmaram nunca terem lido a história do Pinóquio, mas sim assistido o que era convencionado pelas grandes emissoras de animações, mudando sua perspectiva diante da narrativa. Ainda escutamos relatos bem profundos acerca do caráter de Pinóquio, a posição da Fada Azul e de seu pai Gepeto. Por fim, alguns estudantes disseram, em vários momentos, se identificar com Pinóquio mediante algumas atitudes que ele tomava no decorrer da história. Em suma, tal encontro nos fez perceber como a partilha constrói diversos sentidos a um texto e como afirma Petit (2019) são nesses encontros de compartilhamento de leituras que muitos estudantes, não apropriados de um espaço pessoal e subjetivo, conseguem reconhecer conflitos, questões interiores e sociais, através de histórias e personagens.

Com a finalização do primeiro círculo, a professora pediu para que os alunos realizassem uma pesquisa sobre a "Coleção Vaga-Lume", elencando, dentre seus diversos títulos, alguns livros para a escolha da obra que seria discutida em um segundo Círculo de Leitura. Após alguns dias de estudo e pesquisa, em encontros posteriores, a obra selecionada foi *O escaravelho do diabo*, de Lúcia Machado de Almeida. Neste momento, também foram feitas as distribuições das funções, essas correspondendo às mesmas já mencionadas anteriormente, com a inserção do ilustrador – cuja função é ilustrar algum aspecto da narrativa e do sintetizador – este que resume toda a história.

Antes da realização do segundo círculo, a disciplina percorreu outros pontos importantes, como a contextualização das origens da literatura juvenil no mundo e no Brasil, uma abordagem histórica sobre a construção desse sistema literário no contexto global, entretanto, afunilando-se no brasileiro. Enveredando-se sobre os principais autores, obras e, sobretudo, tendências, essas denominadas de: Tendências da Literatura Juvenil Brasileira, sendo elas: Intertextualidade e metaficção na literatura juvenil; Narrativa psicológica e memória histórica; Utopia, distopia e ficção científica; Romance gráfico, mangás e HQs.

De acordo com o plano de curso da disciplina, cada vertente seria exposta em um seminário pelos estudantes, e assim aconteceu, em cada encontro semanal um grupo de alunos ficava responsável por uma tendência. O objetivo era trabalhar as características desta tendência mediante a escolha de uma obra literária que obtivesse aspectos correspondentes ao tema, entre as obras escolhidas temos: *Sapato de salto*, Lygia Bojunga; *Persépolis*, de Marjane Satrapi; *Dick Silva*, de Luís Dill, entre outros títulos. Importante dar ênfase ao fato de que essas tendências e seminários foram uma escolha recortada e que restringe um campo de estudo que é muito maior na produção literária mundial e nacional para jovens e adolescentes, mas no "meio do caminho" há

uma carga horária que limita e impõe escolhas, as quais sempre deixam fora do campo uma pluralidade, quantidade e diversidade de produções de grande qualidade.

O segundo círculo de leitura foi realizado conforme o previsto; as discussões giraram em torno da narrativa policial e de aventura protagonizando um assassino em série de uma pequena cidade, cujo os alvos eram todos os civis com o cabelo de coloração ruiva. Com a inserção das novas funções, os estudantes sentiram de maneira ampla como o círculo de leitura pode ser prático e proveitoso sendo uma ferramenta de letramento literário. Alguns questionamentos levantados na obra foram sobre a maestria da autora em criar uma trama muito bem interligada, com linguagem simples e que teve o poder de nos inserir na história como um dos investigadores tentando desvendar o mistério do temível assassino.

Na imagem a seguir podemos verificar a exposição da função do Ilustrador, realizada pela discente A, para os demais participantes; ela arquitetou uma espécie de mapa policial e saiu ligando as informações para descobrir o verdadeiro assassino no livro. Outros apontamentos foram sobre a própria série "Vaga-Lume" e seu impacto na disseminação das narrativas juvenis, na formação de leitores e no que Petit (2009) chama de recordação de leitura, visto que essas narrativas marcaram a vida de muitos leitores e são revisitadas até os dias atuais.

Figura 2 - Círculos de Leitura 2 - O Escaravelho do Diabo (função - ilustrador)



Fonte: Autoral 2022

Já chegando a sua finalização, a respeito das tendências da literatura juvenil, como dissermos, houveram apresentações de seminários; cada grupo ficou responsável por uma vertente da Literatura Juvenil para apresentá-la e relacioná-la a obra elencada. Assim, a cada semana os grupos iam se apresentando. Nesse meio tempo, o terceiro livro escolhido para o terceiro e último círculo de leitura foi decidido pelos estudantes, um romance contemporâneo do escritor Lucas Rocha, denominado *Você tem a vida inteira*. A obra trata de temas sensíveis, como a realidade de pessoas soropositivas, a comunidade LGBTQIAP+ e os conflitos internos presentes nos jovens com HIV e Aids e suas relações sociais.

O último círculo aconteceu no dia 08 de junho de 2022. Com a presença da professora e de toda a turma, na mesma dinâmica de distribuição de funções, conforme a metodologia do professor Rildo Cosson (2014). O encontro teve uma atmosfera de

sensibilidade, surpresa e utilidade pública acerca dos tratamentos e realidades das pessoas que convivem com HIV. Ressaltamos, que os três círculos objetivaram, além de uma prática de leitura da literatura, também o contato com obras representativas de épocas diferentes da produção para jovens e sua importância em cada momento histórico, assim como, realizar uma seleção de títulos em um pacto de indicação da professora e dos discentes.

As últimas atividades da disciplina, no que se refere ao campo teórico, foram discutir os tipos de leitores contemporâneos, espectadores e internautas. Isto é, o que esses leitores leem, onde leem, o porquê das escolhas e como funcionam suas recepções e contato com os livros. Finalmente, nos últimos encontros, foi entregue a última atividade do semestre, pedida e orientada logo no início do período letivo. A professora nos informou que uma das avaliações, e última, seria a produção e entrega de um diário de leitura. Nele, colocaríamos nossas impressões, emoções, questionamentos, dúvidas, sentidos, ou seja, toda uma gama de recepções provocadas pelas leituras. Ela ainda nos informou que a criação estética e criativa do diário ficaria a nosso critério, como podemos ver pela imagem 3.

Figura 3 - Diários de Leitura produzidos pelos estudantes.



Fonte: Fotos cedidas pela Professora. Daniela Segabinazi (2022)

A atividade, segundo os estudantes, foi apaziguadora, seria o que Petit (2019) fala sobre a leitura sem caráter utilitário, mas sim que provoca o devaneio, as emoções, as fantasias e ajuda o imaginário, que foi reprimido pelas demandas limitantes do

ensino, transbordarem sobre nossa psique, colocando em cena o poder da prática de ler o mundo.

Conclusão

Após todas as discussões apontadas, este trabalho buscou mediante um relato de experiência, discutir a importância dos estudos literários juvenis para formação de professores e a sua inserção nos currículos superiores de ensino no Brasil. Assim, fica claro que a partir desse estudo foi mostrado que é possível um ensino de novas vertentes literárias nos PPC's dessas instituições, como também, que se observa a efetivação da práxis do Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC, 2019) da UFPB, pois os pensamentos da professora Regina Zilberman (2005), com base nos eixos temáticos literários somado a novas disciplinas com discussões a margem, ampliam o repertório teórico e literário do futuro professor, além de tornar a grade curricular mais diversa.

Outro fator resultante desses diálogos foi a melhora na aprendizagem dos tópicos relacionados ao ensino de literatura em sala de aula, estratégias de leitura e práticas de leitura literária. Nesse aspecto, houve também uma significativa construção da formação social e literária dos futuros docentes ao adotarem uma postura de professor-leitor, refletindo sobre o ato o hábito de leitura e o acesso a uma literatura juvenil, não só para os jovens, mas também para eles próprios.

Não menos importante, notou-se que o acesso aos conhecimentos sobre o processo de escolha dos livros literários pelos documentos oficiais e pela lógica de publicação editorial, forneceu aos graduandos um olhar mais crítico perante tais escolhas, pois nada é meramente posto no ambiente escolar e educacional. Por fim, a disciplina possibilitou o trânsito fluido com a literatura juvenil, por somente e plenamente curiosidade e afeto pela leitura, pelo hábito da fruição de ler, partindo do pressuposto que só se encanta pela literatura quando se permite mergulhar n(ela).

Esse estudo, portanto, visou entregar informações acerca da própria literatura juvenil – de um ponto de vista mais conceitual – até sua aplicação no ensino superior – observado na práxis – que é porque não, pode também participar de vivência do ensino básico, basta formamos professores qualificados e defensores de um ensino de literatura. Literatura dos/pra/sobre os jovens.

Referências

COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual.** São Paulo: Global, 2003.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

DIAS, E. da S.; CARVALHO, Diógenes B. A. A literatura juvenil contemporânea: breves considerações sobre a formação de um subsistema literário. **Revista Miscelânea**, Assis, v. 26, p. 257-269, jul.-dez. 2019. ISSN 1984-2899. Disponível em:

https://seer.assis.unesp.br/index.php/miscelanea/article/view/1461. Acesso em: fev. 2023.

RAMOS, A. M.; NAVAS, D. **Literatura juvenil dos dois lados do Atlântico**. São Paulo: EDUC, 2019.

CURSO DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL EM LETRAS - LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA. **Projeto Político-Pedagógico de Curso**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

PETIT, M. **Ler o mundo: Experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. São Paulo: Editora 34, 2019.

_____. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiv**a. São Paulo: Editora 34, 2009.
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.

ATUALIDADE E RECEPÇÃO DO POEMA "QUEM SOU EU?", DE LUIZ GAMA

Allyne de Oliveira Andrade
Mestrado em Linguagem e Ensino - PPGLE
allyneliteramor@gmail.com

Naelza de Araújo Wanderley
PPGLE - UFCG
naelzanobrega@gmail.com

Janile Simony Rodrigues Bandeira
Mestrado em Linguagem e Ensino – PPGLE
janilesimony@hotmail.com

Introdução

A obra poética de Luiz Gama é conhecida pelo seu lado jocoso e mordaz. Apesar de estar relacionado à segunda geração do Romantismo no Brasil, seus poemas salientam uma proximidade maior com a terceira fase, ligada à sátira social. O caráter satírico é o aspecto predominante em sua obra, por isso seus poemas tornam-se atuais, sobretudo pelos temas abordados, como o racismo e o preconceito de classe. Poemas como "Sortimentos de gorras para gente do grande tom", "Quem sou eu?", "Lá vai um verso" e "Pacotilha" revelam a diversidade de temas e a percepção do poeta sobre a sociedade brasileira de sua época. Todavia, essa significativa produção ficou durante muito tempo fora das indicações de leitura na escola. Atualmente, observa-se que tem crescido o número de estudos sobre a obra de Luiz Gama e, aos poucos, os seus poemas, mesmo que de modo fragmentado, têm chegado à sala de aula.

Neste artigo, apresentamos uma apreciação do poema "Quem sou eu?", de Luiz Gama, e o relato de uma experiência em sala de aula com o referido texto. Buscamos observar como os jovens leitores captam o viés satírico que caracteriza a obra do poeta baiano.

A concepção de sátira menipeia formulada por Bakhtin (1981) liga-se de modo importante com a obra de Luiz Gama, por isso em nosso trabalho destacaremos algumas caraterísticas pontuadas pelo teórico russo, bem como as contribuições de Frye (1973), também acerca da sátira.

No desenvolvimento do nosso trabalho, optamos por uma metodologia centrada no diálogo entre texto e leitor através da leitura compartilhada. Para Colomer (2007), compartilhar as impressões sobre uma obra com outras pessoas é importante porque possibilita "nutrir-se" do outro, o que ajuda a construção de sentido. Consideramos também a importância da leitura mediada em sala de aula, o professor lendo com o aluno, levando-o a posicionar-se criticamente, questionando e refletindo sobre o texto.

2. A atualidade da sátira: breve leitura do poema "Quem sou eu?"

No poema "Quem sou eu?", Luiz Gama aponta os defeitos e vícios de uma sociedade preconceituosa e corrupta. Utilizando a palavra "bode" como metáfora, o

autor se dirige aos diversos tipos sociais na tentativa de mostrar que não há diferença entre as pessoas, sobretudo a diferença de cor de pele, tema central de seu poema.

Embora seja um texto que foi escrito por um negro, não há nenhum privilégio direcionado a esse grupo, ao contrário, a sátira de Luiz Gama não poupa ninguém. Além desse tema, o poeta critica qualquer espécie de corrupção e hipocrisia nas mais diversas classes, não poupando sequer os "intocáveis" das igrejas, até mesmo os "deuses" são dessacralizados em seu poema. Do ponto de vista estrutural o poema é composto por uma estrofe única com 138 versos com sete sílabas poéticas (redondilha maior); as rimas que permeiam o poema se assemelham aos dísticos do tipo (AABB), embora não permaneçam com as mesmas terminações ao longo do poema. Como se trata de um poema longo, no decorrer de nossa leitura convocaremos algumas estrofes para exemplificar os aspectos da sátira menipeia presente na poesia de Luiz Gama, bem como ressaltar sua atualidade.

Inicialmente, Luiz Gama traz uma epígrafe extraída do poema "Ninguém", de Augusto Emílio Zaluar (poeta português naturalizado no Brasil), que serve como uma espécie de resumo do que será abordado no poema "Quem sou eu". Podemos observar a epígrafe abaixo:

> Quem sou eu? Que importa quem?
> Sou um trovador proscrito,
> Que trago na fronte escrito
> Esta palavra sim – Ninguém!
> (A.E.Zaluar – Dores e flores)

Nessa quadra o eu-lírico se apresenta como proscrito, como alguém que foi vetado/banido e enfatiza tal estado ao dizer que traz na fronte a palavra "ninguém. Um aspecto importante de "Quem sou eu?" é o caráter metalinguístico, como na passagem "Faço versos, não sou vate*"* e ainda na concepção de poeta que aparece no poema. Nos versos 19 a 30, Gama faz uma reflexão sobre essa questão:

Sei que é louco e que é pateta
Quem se mete a ser poeta;
Que no século das luzes,
Os birbantes mais lapuzes,
Compram negros e comendas,
Tem brasões, não – das Calendas,
E com Tretas e com furtos
vão subindo a passos curtos;
Fazem grossa pepineira,
só pela "arte do Vieira"
E com jeito e proteções
Galgam altas posições!

Observa-se que o poema fala de um eu-lírico que faz versos, mas que não se considera certo tipo de poeta, o vate (o inspirado), pois configura em sua poesia uma função social. Ressaltamos que estamos falando de poeta no sentido romântico, pois podemos verificar que há uma desidealização do romantismo através das palavras: pateta/ poeta.

O eu-lírico faz referência ao Século das Luzes, remetendo ao Iluminismo – movimento intelectual que se desenvolveu durante o século XVIII na Europa e que defendia o uso da razão e do conhecimento – e, por consequência, ao fato de se deparar com situações contrárias a esse movimento, como, por exemplo, a compra de negros e comendas (benefícios concedidos antigamente a eclesiásticos e a cavaleiros de ordens militares, sendo que a concessão era feita pelo Papa).

Nos próximos versos, de 43 a 50, veremos o viés satírico do autor de forma mais intensa:

Não tolero o magistrado,
Que do brio descuidado,
Vende a lei, trai a justiça
– Faz a todos injustiça –
com rigor deprime o pobre,
Presta abrigo ao rico, ao nobre,
só acha horrendo crime
No mendigo que deprime.

Um dos temas recorrentes na poesia de Luiz Gama é a corrupção. Nas estrofes destacadas acima, pode-se observar a questão da hipocrisia e da corrupção dos magistrados que agem de maneira injusta por não julgar com severidade os nobres, tratando, todavia, os pobres (marginalizados) de modo autoritário.

Outros aspectos da sátira sinalizados por Bakhtin (1981) e Frye (1973) estão presentes no poema. Vejamos os versos abaixo:

Fujo as léguas do lojista,
Do beato e do *sacrista* –
Crocodilos disfarçados,
que se fazem de honrados,
Mas que tendo ocasião,
São mais feros que o leão.

A sátira também tem como característica disseminar princípios morais, visando combater alguns vícios da sociedade de forma sarcástica e é isso que Luiz Gama faz na estrofe acima. Nas palavras de Frye (1973), "o satirista tem de selecionar suas absurdidades e o ato de selecionar é um ato moral" (p. 220).

Nos versos acima, o poeta não demonstra nenhum tipo de piedade, pelo contrário, expõe de forma crítica sua visão sobre o beato e o sacrista, dessacralizando a imagem de pessoas que deveriam ser exemplos da boa conduta. Dentro dessa perspectiva, podemos perceber um dos traços da sátira menipeia de Bakhtin (1981) – as declarações inoportunas, violações às normas e às etiquetas comportamentais de discurso.

Uma das características da sátira é a produção do riso. Nas palavras de Bakhtin (1981, p. 98), "a menipeia aumenta globalmente o peso específico do elemento cômico". Podemos notar tal característica nos versos 93 a 100:

Aqui n'esta boa terra,
Marram todos, tudo berra;
Nobres Condes e Duquesas[,]
Ricas Damas e Marquesas,
Deputados, senadores,
Gentis-homens, veadores
Belas Damas emproadas,
De nobreza empantufadas

A metáfora de pessoas como bodes que marram produz o riso. A elevação excessiva do elemento cômico e o surgimento dos tipos nas camadas da sociedade são características presentes na sátira menipeia, elementos que Luiz Gama retoma de forma veemente em seu poema. Conforme Bakhtin (1981), "a menipeia gosta de jogar com passagens bruscas, o alto e o baixo, ascensões e decadências" (p. 101). Nas estrofes acima temos o homem e o bode, os opostos sendo comparados, sobretudo se formos pensar na ausência de refinamento do bode.

Nos últimos versos, Luiz Gama não exclui sequer os deuses, ao aludir à imagem de Jove (deus romano) chupitando leite caprino e também estabelece um vínculo entre Fauno e o bode ao dizer "E segundo antigo mito/ também Fauno foi cabrito" (segundo mito, Fauno seria um deus, protetor dos pastores e rebanhos, que possui cabeça de homem e corpo de bode). Além disso, o poeta desmistifica a imagem de uma prática religiosa ao dizer que "um bode guarda o alcorão".

Segundo Bakhtin (1981), "quase toda denúncia se bastante vigorosa, é seguida pelo leitor com uma espécie de prazer que logo raia o riso". É o que pode ser observado nos versos abaixo:

Na suprema eternidade,
Onde habita a Divindade,
Bodes há santificados,
Que por nós são adorados.
Entre o coro dos Anjinhos
Também há muitos bodinhos. –
O amante de Siringa
Tinha pêlo e má catinga;
O deus Mendes, pelas contas,
Na cabeça tinha pontas;
Jove quando foi menino,
Chupitou leite caprino;
E, segundo o antigo mito,
Também Fauno foi cabrito.
Nos domínios de Plutão
Guarda um bode o Alcorão;
Nos lundus e nas modinhas
São cantadas as bodinhas:

Pois se todos têm rabicho,
Para que tanto capricho?
Haja paz, haja alegria,

Folgue e brinque a bodaria;
Cesse, pois, a matinada,
Porque tudo é *bodarrada*! –

Frye (1973, p. 221) ao discorrer sobre a sátira, afirma que "chamar um homem de porco ou jaritaca ou uma mulher de cadela proporciona uma satisfação fortemente limitada, pois muitas das qualidades desagradáveis do animal são projeções humanas". E é justamente por meio dessa perspectiva, que o autor elabora tais comparações com animais.

De modo geral, nota-se que o elemento cômico está presente em todo o poema, mas de forma mais enfática nos últimos versos em que o eu-lírico pergunta: "Pois se todos têm rabicho/ Para que tanto capricho?". Desse modo, o poeta finaliza propondo uma reflexão: se não há diferenças entre os seres humanos, por que alguns se consideram superiores?

Feita esta rápida leitura, passemos à experiência na sala de aula com o poema. Nela pudemos perceber que uma das coisas que mais chamou a atenção dos alunos foi a atualidade temática. Essa aproximação dos leitores com a obra literária envolvendo temas atuais acabou provocando a interação dos alunos com o texto.

3. Atualidade e recepção do poema "Quem sou eu?"

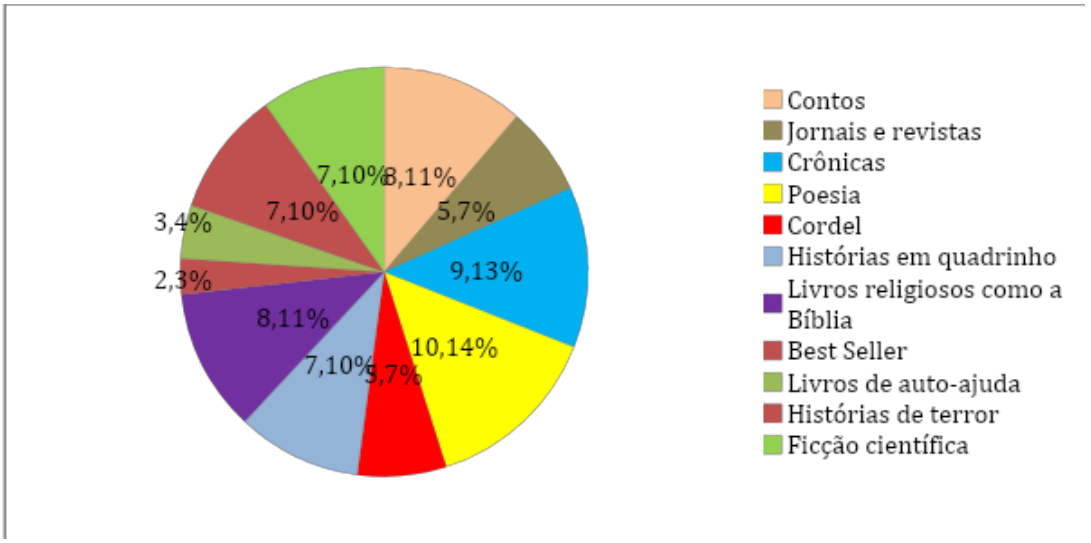
A experiência aconteceu numa escola da rede pública na cidade de Campina Grande-PB. O experimento foi realizado com uma turma do segundo ano do ensino médio composta por 30 alunos, dentre eles apenas 14 aceitaram que os resultados fossem divulgados, por isso relataremos aqui apenas as impressões dos colaboradores que concordaram.

Aplicamos um questionário e através das respostas elaboramos um breve perfil dos participantes desta pesquisa. Pudemos observar, por exemplo, o que os alunos costumavam ler fora da escola, que relação tinham com a poesia e se gostavam de textos com humor.

Elaboramos perguntas simples, mas todas objetivavam conhecer ao máximo o nosso público leitor para que pudéssemos levar para a sala de aula não apenas os textos que gostaríamos, mas também textos que atenderiam o horizonte de expectativas dos alunos.

Quanto ao gosto pela leitura, dos 14 alunos apenas 1 marcou que não gosta de ler. Quanto ao tipo de leitura que eles realizam, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 1 – Questionário respondido pelos colaboradores – 8ª questão – Que tipo de leitura você mais gosta? (Podem assinalar mais de uma alternativa)



Fonte (ANDRADE, 2018)

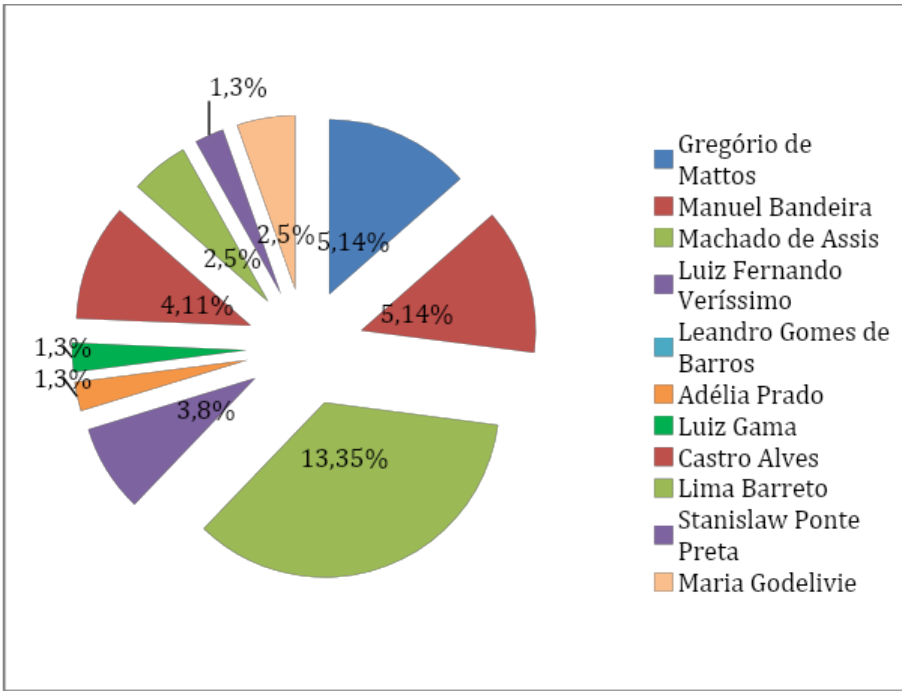
Como podemos ver no gráfico acima, a poesia foi a mais citada, seguida do gênero crônica, contos e livros religiosos. Em outra questão anterior, pedimos para os alunos comentarem o que liam fora da escola e apenas 3 alunos tinham colocado o gênero poema. O que parece ser contraditório com o gráfico exposto. Os dados revelam que os alunos têm alguma aproximação com a poesia, mas que estão lendo pouco. Pudemos comprovar essa afirmação após observar as respostas da seguinte questão: Qual a sua relação com a poesia? 12 alunos marcaram a alternativa "Gosto, mas leio pouco", 1 aluno assinalou a alternativa "Conheço, mas nunca li" e apenas 1 aluno assinalou a opção "Gosto muito e leio com frequência". Através dessas respostas pudemos observar que a maioria gosta de poesia, mas lê pouco. Significa dizer que mesmo gostando do gênero, os alunos estão tendo pouco contato com a poesia, seja na escola ou fora dela.

Como pretendíamos desenvolver um trabalho com textos satíricos que possuem um viés humorístico, também precisávamos descobrir se os alunos gostavam de textos com humor. Para tanto, elaboramos a seguinte questão: "Você gosta de ler histórias de humor? Caso sua resposta seja afirmativa, cite algumas histórias de humor que você tenha lido e gostado". A partir das respostas dos 14 alunos verificamos que 2 não gostavam de histórias de humor, 1 deixou a resposta em branco, 1 afirmou gostar desse tipo de texto e indicou a leitura em sites de humor e 11 disseram que gostavam, mas não

lembravam de nenhuma história no momento, exceto um aluno que citou a Turma da Mônica – história em quadrinhos muito apreciada por crianças e adolescentes.

No questionário, também julgamos importante apresentar uma lista de escritores para que eles assinalassem os nomes que tinham sido lidos em sala de aula. Os resultados podem ser observados no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Questionário respondido pelos colaboradores – 12ª questão – Abaixo segue uma lista com alguns autores da literatura brasileira; marque apenas os autores que você já leu em sala de aula.



Fonte (ANDRADE, 2018)

Como podemos ver Machado de Assis foi apontado como o mais lido em sala de aula, na sequência, os autores Gregório de Mattos de Luiz Fernando Veríssimo. Significa dizer que a leitura de autores cristalizados continua sendo privilegiada nas escolas, acreditamos que a causa maior seja a rotulação presente nos livros didáticos, em que apenas alguns autores são destacados. Um ponto positivo desse gráfico é que os autores mais citados possuem textos satíricos, sobretudo o poeta Gregório de Mattos.

Através dos dados coletados por meio do questionário, concluímos que o contato que esses alunos tiveram durante o primeiro ano do ensino médio e o início do segundo ano com a literatura foi um pouco raso. No entanto, também foi perceptível o interesse dos alunos por autores desconhecidos e por tipos de textos que não estavam vendo com frequência, como, por exemplo, livros de aventura, poesia e cordel.

Para realizarmos a leitura do poema "Quem sou eu?", nos baseamos no pressuposto de que trata Colomer (2007) acerca da leitura compartilhada, entendendo esse tipo de leitura não como uma divisão de partes a serem lidas, mas como um momento de compartilhamento de experiências a partir do texto literário. Também nos apoiamos nos procedimentos metodológicos sugeridos por Aguiar e Bordini (1988), desde o atendimento dos horizontes de expectativas dos alunos até a ampliação desses horizontes.

Iniciamos a aula perguntando aos alunos se alguém tinha alguma experiência ou contato com o bode (animal). Todos começaram a falar ao mesmo tempo. O aluno[24] G.S disse: "meu pai mata bode". Os demais alunos riram. A aluna E.T disse que já havia criado bode. Já a aluna C.N afirmou que já comeu a carne e que adora. Em seguida, perguntamos se algum aluno já havia chamado alguém de bode. Um dos alunos disse que sim e, ao comentar a situação, contou que já chamou o colega de olho de bode, para dizer que o olho era grande. Posteriormente, colocamos no quadro a expressão "bodarrada" e perguntamos o que os alunos achavam que significava. As respostas foram as mais variadas. Listamos no quadro cada hipótese levantada pela turma, vejamos abaixo algumas delas:

Bodarrada é?

Uma bagunça de pessoas.
Uma festa com muito bode.
Uma comida.
Uma cidade.
Uma raça de bode.
Vários bodes juntos.

Após esse levantamento, questionamos: E da internet, o que vocês conhecem sobre bode? O aluno E.S apressadamente respondeu: o "bode gaiato". Logo depois entregamos para a turma alguns memes do bode gaiato e dissemos que poderiam trocar entre eles. Assim que os alunos recebiam já iam lendo e rindo bastante. Após a entrega, pedimos para que cada aluno fosse lendo seu meme para os demais. Iremos expor abaixo apenas um dos memes que foi lido em voz alta pelo aluno E.S:

Meme presente na página virtual do facebook dedicada ao bode gaiato



Fonte: https://www.facebook.com/BodeGaiato/

Os alunos ficaram animados com o compartilhamento de memes. Até a aluna F.C, que era tímida, leu pela primeira vez para todos. Após esse momento, perguntamos aos alunos qual era a intenção dos memes do bode gaiato. Alguns responderam que a

[24] Os nomes dos alunos serão representados a partir das primeiras letras do primeiro e segundo nome para efeito de preservação dos sujeitos e respeito à ética que envolve o nosso trabalho.

intenção era fazer rir. Comentamos também com a turma que além de fazer rir, alguns memes também podem fazer uma espécie de crítica.

A turma, como um todo, demonstrou interesse durante a brincadeira com os memes e o levantamento de inferências acerca da expressão "Bodarrada". Ainda não tínhamos feito a leitura, contudo notamos um significativo envolvimento dos alunos e, assim, acreditamos ter alcançado o que Cosson (2009) propõe em uma de suas etapas de leitura, a "motivação". O referido autor afirma que "A motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo a ser lido" (Cosson, 2009, p. 77).

Após a atividade motivacional, dissemos aos alunos que essa brincadeira em torno da figura do bode não é de agora, que iríamos ler um poema intitulado "Quem sou eu?", de Luiz Gama, conhecido popularmente como "Bodarrada". Perguntamos se os alunos já tinham ouvido falar nesse poema, mas apenas um respondeu que havia visto um vídeo no "Giramundo".

Na sequência, entregamos a cópia do poema para os alunos e explicamos que iríamos fazer a leitura oralmente e que eles poderiam anotar no caderno alguma expressão ou estrofe que chamasse atenção no decorrer da leitura. Quando entregamos o poema, notamos que alguns alunos ficaram impressionados com o seu tamanho e ficavam cochichando entre si. Mas quando iniciamos a leitura, quase todos ficaram em silêncio, prestando atenção.

Ao final da leitura, perguntamos aos alunos o que acharam do texto de modo geral. A aluna E.T comentou que o poema falava que não havia diferença entre bodes. Em seguida, indagamos: será que esse bode pode remeter a alguma coisa? O aluno G.L comentou que provavelmente seria uma metáfora para falar sobre as pessoas. O aluno L.G também complementou dizendo que o texto faz uma crítica a pessoas que agem de um determinado modo e a aluna E.T participou dizendo que seria um modo de demonstrar que não há diferença entre as pessoas.

Perguntamos o que mais os alunos tinham observado no texto e eles disseram que perceberam a questão da crítica feita às pessoas que se corrompem. A aluna E.T também comentou sobre a questão do racismo abordada no poema ao referir-se aos bodes brancos e pretos. O aluno A.N também comentou que havia gostado da leitura porque o texto o fazia refletir sobre a questão da condição humana.

Desse modo, podemos dizer que mesmo sem ter um conhecimento sobre a teoria, os alunos conseguiram destacar uma das características da sátira apontada por Bakhtin (1981), que é a "ousadia no trabalho com a invenção combinada com um universalismo filosófico, apoiando-se numa reflexão sobre a vida humana". Os alunos conseguiram observar essa relação devido à atualidade dos temas presentes no poema.

Em seguida, propusemos que os alunos comentassem sobre alguma estrofe ou verso que tinham gostado ou despertado a atenção. O aluno L.G leu a estrofe que se referia aos santinhos também chamados de bodes no poema. Na leitura do aluno, o eu-lírico estava fazendo uma crítica, até mesmo, às divindades. Concordamos com o aluno e explicamos que era isso mesmo, no poema, ninguém escapava das críticas, nem mesmo os santinhos.

Conforme Bakhtin (1981), "a menipeia é plena de contrastes agudos e jogos de oximoros: a hetera virtuosa, a autêntica liberdade do sábio e sua posição de escravo, o imperador convertido em escravo, a decadência moral e a purificação, o luxo e a miséria, o bandido nobre, etc." (p. 101). No poema em estudo, as divindades são deslocadas do lugar de santidade e colocadas metaforicamente como "bodes", ou seja,

como um animal comum.Gostamos da participação da turma. Tínhamos dúvidas em relação à recepção do poema, pelo fato de ele ser longo. No dia seguinte, fizemos a releitura do poema chamando a atenção dos alunos para as palavras "diferentes" empregadas pelo poeta. Perguntávamos se sabiam o que significava e quando não sabiam, nós perguntávamos o que imaginavam que era pelo contexto do poema. Muitas das vezes, os alunos acabavam descobrindo o sentido das palavras sem que fosse necessária a definição conforme o dicionário.

Os alunos L.G, G.S e L.B afirmaram que o autor tinha predileção por palavras antigas. Achávamos que a linguagem empregada por Luiz Gama poderia ser um fator complicado, pelo fato de possuir um vocabulário em desuso para a época atual, mas foi justamente o contrário. No entanto, devemos esse êxito não apenas ao poema, mas também ao "bode gaiato". A ideia de partir de algo presente no cotidiano dos alunos influenciou positivamente na leitura.

Após a discussão, perguntamos se os alunos já tinham visto esse texto em algum lugar. No entanto, todos disseram que não. Informamos aos alunos que esse poema era o mais conhecido de Luiz Gama e aproveitamos para comentar brevemente sobre a vida e obra deste. Explicamos a importância de conhecer novos autores que não são contemplados nos livros didáticos por algum motivo.A experiência com outros textos satíricos que utilizamos na sala de aula superou nossas expetativas. Os alunos participavam e conseguiam se posicionar, demonstravam senso crítico em suas respostas. A aproximação dos textos com a vida de cada leitor[25] fez com que os alunos percebessem a atualidade do poema e de outras narrativas que foram lidas em sala de aula.

Considerações finais

A experiência resultante desse trabalho nos fez perceber que o ensino de literatura não é um processo simples e requer uma atenção constante no que diz respeito ao planejamento, à metodologia de ensino e, sobretudo, ao trabalho reflexivo do professor sobre sua prática. A recepção do poema "Quem sou eu?", de Luiz Gama, aponta para o fato de que é possível promover atividades de leitura literária que oportunizem experiências baseadas no diálogo e na reflexão. É importante destacar também que a relação do aluno com o texto na escola parte, sobretudo, da mediação do professor. Em nosso trabalho, as estratégias utilizadas para a realização de atividades de leitura e a aproximação dos textos com o cotidiano dos discentes, pôde estimulá-los a atribuir significados aos textos. A ideia de trabalhar com memes do bode gaiato antes de partir para a leitura despertou o interesse dos alunos e facilitou a interação entre eles. Desse modo, não sentiram muita dificuldade com o vocabulário empregado pelo poeta e conseguiram se posicionar criticamente sobre os temas abordados no poema, inclusive comparando algumas estrofes com determinados contextos políticos do Brasil.

Quanto à recepção dos textos satíricos, podemos dizer que se deu a partir da aproximação dos textos com a realidade dos alunos, isso devido à atualidade dos temas abordados no poema em estudo. Também é importante ressaltar que mesmo sem o

[25] Foram realizadas leituras de outros textos satíricos: "Pacotilha", de Luiz Gama, *O cavalo que defecava dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros, "A vontade do falecido" e "Conversa de viajantes", de Stanislaw Ponte Preta. O trabalho completo resultou em uma Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG: A recepção da sátira na escola entre a poesia e a prosa.

conhecimento da teoria, os alunos, durante as discussões, mencionaram características da sátira menipeia ao terem atentado para o caráter reflexivo e jocoso do poema.

É válido destacar o ganho metodológico do experimento, sobretudo do ponto de vista reflexivo sobre nossa prática em sala de aula. O fato de termos trabalhado com um poema que possui um viés humorístico facilitou a interação em sala de aula, pois os alunos riam e compartilhavam algumas histórias já vivenciadas por eles. Dessa forma, cultivávamos não apenas o gosto pelo texto, mas também a capacidade de ouvir o outro e aprender através de outras experiências.

Referências:

AGUIAR, Vera Teixeira. BORDINI, Maria da Glória. **A formação do Leitor:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ANDRADE, Allyne de Oliveira. **A dimensão satírica da poesia de Luiz Gama**/ Allyne de Oliveira Andrade. – Campina Grande, 2016. Trabalho de conclusão de curso.

ANDRADE, A. de O. **A recepção da sátira na escola: entre a poesia e a prosa**. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2019. Disponível em: http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/11806

ANDRADE, A. de O., WANDERLEY, N. de A. (2019). **A sátira em Luiz Gama: uma leitura do poema "Quem sou eu?"**. A cor das Letras, 20(3), 128-142.

BAKHTIN, Mikhail. Particularidades do gênero e temático-composicionais das obras de Dostoiévski in **Problemas da poética de Dostoiévski**/Mikhail Bakhtin; tradução de Paulo Bezerra. – Rio de Janeiro: Ed. Forense- Universirária, 1981, p. 87-155.

COLOMER, Teresa. Ler na escola: os "livros de leitura". In. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. [Tradução: Laura Sandroni]. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FERREIRA, Ligia Fonseca. **Primeiras Trovas Burlescas & outros poemas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FRYE, Northrop. O mythos do inverno: a Ironia e a Sátira In **Anatomia da Crítica**. São Paulo: Cultrix, 1973.

JAUSS, Hans Robert**. A história da literatura como provocação à teoria literária** trad.de Sérgio Tellaroli). São Paulo: Ática, 1994.

PINHEIRO ALVES, José Hélder. Pesquisa em literatura e ensino: a contribuição da estética da recepção. In: ARANHA, Simone Gusmão; PEREIRA, Tânia Maria Augusto;

ALMEIDA. Maria de Lourdes Leandro, (Orgs.) **Gêneros e linguagem**: diálogos abertos. João Pessoa. EDUFPB, 2009, p. 129-140.

SILVA, Júlio Romão da. **Luís Gama e suas poesias satíricas**, 2 ed. Ver. E aum – Rio de Janeiro: Cátedra: Brasília: INL, 1981.

GD —

PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PARA A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO:

INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA



A ABORDAGEM DA SELEÇÃO LEXICAL NO ESTUDO DO POEMA: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Carlos Roberto Gonçalves da Silva
Mestrado em Linguagem e Ensino - PPGLE/UFCG
borges.carlosroberto9@gmail.com

Herbertt Neves
PPGL-UFPE/ PPGLE/UFCG
herbertt_port@hotmail.com

Introdução

Refletir sobre as atividades empreendidas pelo professor de língua portuguesa em sala de aula, ou, ainda, a respeito dos documentos norteadores dessa execução, pressupõe a investigação de um conjunto de teorias e concepções que fundamentam sua prática. Conforme Geraldi (2010, p. 184), não se pode negar o valor da teoria para a compreensão de fenômenos, haja vista que ela "constrói modelos, faz abstrações, deixa resíduos". A práxis docente, assim, está sempre orientada por perspectivas subjacentes, sendo estas o ponto de partida para todas as posições que assumimos, desde as escolhas de conteúdos à seleção ou elaboração dos materiais didáticos.

Toda a proposta pedagógica tem início no que se pensa sobre a linguagem, língua, gramática, texto e os processos complexos de aprendizagem e ensino, o que leva à constatação de que "nossa programação de ensino é ditada pelas concepções que alimentamos" (Antunes, 2014, P. 16). Ao observarmos o trabalho com o léxico no livro didático (LD) de português, isso não é diferente, especialmente ao considerarmos sua relação com o texto.

Sintetizando visões sobre o texto, Koch (2015) aponta-o como lugar de interação entre atores sociais e de elaboração de sentidos interacionalmente, em diálogo direto com a postura sociointeracionista. Um texto é, então, "uma unidade complexa (...), indissociavelmente constituída de sintaxe, semântica e pragmática e que mobiliza diferentes sistemas de conhecimento" (Antunes, 2017, p. 32). Na construção de sentidos e na escrita de um texto, assim, mobilizamos não só conhecimentos do léxico ou de seu uso, mas, também, da gramática, o que nos leva a constatar que o trabalho com o léxico não pode acontecer desvinculado dos outros subsistemas da língua, como os recursos de textualidade e a gramática.

A relação entre a textualidade, o léxico e o ensino se mostra evidente nas metarregras para avaliação da coerência dos textos apresentadas por Cavalcante (2016), a saber: (i) a continuidade, pela retomada de elementos; (ii) a progressão, pela adesão de novos conceitos e ideias; (iii) a não contradição, pelo respeito a princípios lógicos elementares; e (iv) a articulação, pelo encadeamento e organização do texto. Nota-se que o léxico atravessa cada uma delas, passando por atividades como a seleção e a adequação lexicais até culminar em propriedades textuais, como a coesão e a coerência.

São aspectos relevantes, quando se pensa na amplitude do fenômeno lexical e seu trabalho em LP, o papel da seleção vocabular e como os problemas de adequação podem prejudicar o trabalho com a escrita de textos, seja na esfera acadêmica, seja no âmbito escolar (Simões, 2015; Sipavicius Seide, 2015). Em se tratando, ainda, do trabalho com os dicionários escolares, presentes no cotidiano das salas de aula e nos materiais didáticos, é vista uma exploração pouco significativa, tratando-os como meros

instrumentos de consulta e, por vezes, de busca apenas da ortografia oficial (Krieger, 2012; Antunes, 2012). Tal trabalho se mostra necessário e produtivo, também, ao percebermos a abordagem da seleção de palavras em textos literários, como o poema.

Considerando a necessidade de pensarmos o léxico em função da textualidade e todo o exposto, neste trabalho, objetivamos analisar as perspectivas de análise linguística (AL) verificadas na abordagem da seleção lexical em atividades com o gênero poema, tendo, como pano de fundo, as concepções de léxico subjacentes a elas.

1. Fundamentação teórica

Cabe pensarmos a respeito do léxico, a princípio. Nos dicionários de língua, é comum vislumbrarmos definições que o ilustram como uma espécie de lista estática de termos, dos quais se valem os falantes de maneira igual, desconsiderando aspectos interacionais, por exemplo. No Glossário CEALE, o verbete *Léxico* amplia o horizonte apresentado no dicionário:

> O conjunto das palavras e expressões de uma língua é denominado léxico. A noção de léxico é abstrata, visto que não se consegue saber exatamente qual é o total de palavras em uso. Como a língua está em constante mudança, ora surgem palavras novas, ora palavras caem em desuso. Logo, nem mesmo os dicionários padrão, por maiores que sejam, conseguem registrar essa dinâmica lexical. Nas práticas discursivas diárias, os falantes fazem uso de apenas uma parte do léxico, ou seja, de um subconjunto desse total de palavras, denominado vocabulário (ou repertório lexical). Assim, vocabulário é o conjunto de palavras (ou vocábulos) e expressões efetivamente utilizados, seja por uma pessoa em textos orais ou escritos, seja por um grupo de pessoas de uma determinada faixa etária, de uma certa região ou de uma época específica. (Carvalho, 2014, p. 189, grifos nossos)

Conceber o léxico como esse conjunto de palavras e expressões de uma língua de forma abstrata traz à tona o fato de esse componente não ser quantificável; não há como precisar, por exemplo, quantos itens lexicais o português brasileiro tem, haja vista que diariamente surgem novos termos, novas expressões, que vão sendo incorporadas, inicialmente, ao vocabulário de grupos específicos de falantes e, se aceitos pela comunidade, passam a incorporar o repertório lexical dos usuários da língua. É, nesse sentido, que a distinção apontada pela autora se insere.

Enquanto o léxico é um conceito amplo e que engloba em si uma inumerável quantia de elementos, fazendo parte do universo de uma língua associada à sua história, o vocabulário se constitui em algo mais limitado, que diz a respeito dos usos de determinados grupos ou de uma época delimitada. Isso reflete a dinamicidade lexical de que trata Carvalho (2014): os falantes mudam constantemente, as sociedades se adaptam, as culturas são alteradas; consoante a isso, o léxico é ampliado. A dinâmica desse sistema está intrinsecamente ligada às relações sociais, marcadas no tempo, no espaço e na cultura.

As noções que abordamos são ampliadas ao observarmos as considerações de Trask (2011, p. 155):

> O vocabulário de uma língua. Todo falante de uma língua possui um determinado vocabulário, que compreende seu vocabulário ativo, ou seja, as palavras que dele faz uso, e seu vocabulário passivo, ou seja, as palavras que ele compreende, mas normalmente não usa. Em linguística, porém, geralmente não se fala do vocabulário de uma determinada língua, e sim de seu léxico, o inventário total de palavras disponíveis aos falantes. É muito comum que o léxico não seja entendido apenas como uma longa lista de palavras, ao contrário concebemos o léxico como um conjunto de recursos lexicais, que incluem os morfemas da língua e mais os processos disponíveis na língua para construir palavras com esses recursos. [...] (grifos do autor).

Pelo apresentado, em primeiro plano se aponta o léxico não como lista de palavras, conforme as definições dos dicionários dão margem à compreensão, mas como um conjunto de recursos que incluem morfemas lexicais (entendidos como os elementos mínimos de sentido da língua que têm significado biossocial ou extralinguístico) e os processos de ampliação lexical. Além disso, quando trata sobre o vocabulário, o autor considera dois tipos: o ativo, referente às palavras das quais o falante constantemente faz uso, e o passivo, relacionado àquelas que ele compreende, mas não usa. Nessa perspectiva, pelas palavras de Biderman (2001 [1978]), temos que:

> É certo que cada indivíduo, membro da comunidade que fala essa língua, domina apenas uma parcela pequena do Léxico global. Vamos chamar de l1 o Léxico total desse sujeito. Um outro indivíduo dominaria o repertório l2, que coincidirá parcialmente com l1; um terceiro indivíduo disporá de um repertório léxico l3, e assim por diante. Donde: L = l1 + l2 + l3 + ... + *ln* (Biderman, 2001 [1978], p. 180).

Associando as ideias de Trask (2011) e Biderman (2001 [1978]), podemos considerar o léxico global como sendo o conjunto virtual de todas as palavras da língua, enquanto que o léxico total dos sujeitos, a pequena parcela do léxico global, seria o repertório lexical do indivíduo. Do léxico global, cada sujeito, membro de uma comunidade que fala a mesma língua, domina uma parte, conforme a autora aponta. De alguma forma esses léxicos se inter-relacionam, formando interseções, fazendo com que as gírias, objeto de nosso estudo, possam estar inseridas tanto nos léxicos parciais quanto no global.

Uma possível categorização maior das concepções de léxico é dada por Neves (2020), segundo o qual há três possibilidades: (i) a concepção estrutural; (ii) a concepção cognitiva; e (iii) a concepção textual-interativa. No primeiro caso, a ideia de léxico está próxima dos pensamentos estruturalistas acerca da língua, que influenciam na delimitação do sistema lexical. O interesse reside, então, na estrutura do léxico, na categorização de padrões:

> A preocupação, pois, de uma Lexicologia Estrutural é identificar padrões gramaticais nos processos de formação das palavras da língua. Para isso, são realizados estudos sobre os morfemas que compõem os itens lexicais e seus graus de significação contidos em radicais e afixos (Neves, 2020, p. 76-77).

No que diz respeito à concepção cognitiva, parte-se da abordagem gerativista de Noam Chomsky, que conduziu uma tentativa de analisar objetos lexicais de forma hierárquica e inseridos em matrizes:

> Esses traços seriam espécies de compartimentos do cérebro humano responsáveis por categorizar em matrizes de significação os estímulos linguísticos dos falantes. Trata-se, pois, de uma noção mentalista, biologizante da dinâmica lexical. O tratamento científico do processamento lexical a partir de matrizes de armazenamento de sentido é o ponto característico principal da concepção cognitiva (Neves, 2020, p. 82).

Interessa-nos, neste trabalho, a concepção textual-interativa, pois as anteriores elencadas não permitem, isoladamente, a compreensão do funcionamento do léxico, nem tampouco, com efeito, das gírias que se usam nas interações via redes sociais. Conforme Neves, (2020), é somente com a consideração de aspectos interacionais que podemos vislumbrar a pluralidade de sentidos que um texto é capaz de produzir. Não excluímos, no entanto, a pertinência de uma análise que utilize aspectos estruturais ou cognitivos do léxico, mas apontamos para a insuficiência de um olhar limitado a essas concepções. De acordo com o autor:

> Seu caráter textual justifica-se porque, para o entendimento da dinâmica lexical, são observadas as relações de textualidade, voltadas à organização e à funcionalidade do texto, com olhar específico para as propriedades da coerência e da coesão. Seu caráter interativo explica-se no fato de que, para análise da textualidade, recorre-se a elementos da interação verbal, como o tema, o contexto ou o perfil dos interlocutores (Neves, 2020, p. 89).

Quanto às ideias acerca das atividades de análise linguística (AL), para Bezerra e Reinaldo (2020), há três possíveis perspectivas para a AL:

> (i) a perspectiva conservadora, a qual enfatiza os conhecimentos propostos pela Gramática Tradicional em seus aspectos descritivos e prescritivos;
> (ii) a perspectiva conciliadora, que elenca denominações para o estudo da língua que revelam influências teóricas advindas da linguística e da tradição gramatical;
> (iii) a perspectiva inovadora, esta que abarca ideais para o estudo da língua ancoradas nas contribuições da linguística e se caracteriza pelo objetivo de auxiliar o aluno, por exemplo, no desenvolvimento de sua competência de leitura.

De acordo com Cardoso (2009), várias são as formas de que dispomos para a análise do texto literário, sendo uma delas a observação das escolhas lexicais para a criação de determinados efeitos de sentido pelo autor. Embora tome base, para suas análises, na Estilística Léxica, da qual não fazemos uso, lançaremos mão de alguns pressupostos teóricos da autora. Assim, para ela, é necessário recordar que o estilo está associado à escolha, fazendo com que sejam notados, a cada leitura do texto literário, elementos como: a escolha das palavras, seus significados, as relações existentes entre cada uma delas, os efeitos criados pela sua seleção e colocação etc. Segundo ela:

> É importante notar se o universo lexical do texto é erudito (culto) ou mais próximo da coloquialidade. É bom observar se as palavras se repetem, se são acompanhadas de sinais de pontuação expressivos, tais como as reticências e as exclamações. Em se tratando dos verbos, é necessário verificar, além dos tempos e modos, se eles são de ação ou estado. Convém examinar a expressão dos juízos de valor por trás das escolhas e os processos de intensificação das palavras, observando, principalmente, a adjetivação e os empregos figurados, conotativos (...) (Carvalho, 2009, p. 69-70).

Não se trata, portanto, de apenas considerar que há uma palavra posta em uma dada posição, mas, mais do que isso, cabe identificá-la enquanto elemento necessariamente ativo no texto literário e que encontra sentido e funcionalidade no esquema interacional autor-texto-leitor. Há uma complexa rede que precisa ser analisada, que vai desde o aspecto variacionista da seleção da palavra, até o recurso expressivo e a expressão dos juízos de valor imbricados na colocação do item lexical.

Além disso, é preciso considerar que a escolha lexical pode estar ligada à flexibilidade da língua (Cardoso, 2009). Entendendo que o sistema linguístico é formado por dois grandes componentes - o léxico e a gramática, conforme Antunes (2007), é também compreensível defender que a plasticidade do primeiro reflete a plasticidade inerente da língua, sujeita à variação, à mudança e às particularidades intencionais dos falantes. No texto literário, essa concepção assume um papel fundamental, porque o *erro* do senso comum assume, na verdade, é a categoria de desvio estilístico motivado, isto é, marcado propositadamente pelo escritor.

Um outro elemento, muito tratado quando se fala na análise dos textos literários, é a criação de esquemas imagéticos. Nesse sentido, um dado enunciado não se constitui apenas como material linguístico, mas, para além disso, deve tecer, na mente do leitor, imagem(ns) a respeito do que é dito, já que as palavras lexicais, que se referem ao mundo extralinguístico, carregam a marca da força expressiva, que suscita a imagem das coisas a que fazem referência (LAPA, 1959 *apud* Cardoso, 2009).

2. Metodologia

Para que possamos caracterizar o recorte de pesquisa aqui proposta, destacamos seu embasamento na lógica de investigação dedutiva, sua natureza documental, de abordagem quantitativa e qualitativa e intenção descritiva.

Nesse sentido, nossos procedimentos metodológicos foram baseados em duas etapas. Na primeira, foi feita a coleta de dados: (1) realizamos um levantamento dos capítulos e das seções teóricas que abordam algum elemento do léxico, a fim de que, a partir disso, (2) fosse feito um mapeamento e quantificação das atividades que trabalham com esse objeto, para, em seguida, (3) catalogarmos os assuntos trabalhados, organizando-os em blocos. Diante disso, percebemos um quantitativo de ocorrências a ser considerado, justamente o de atividades de análise linguística que versam sobre a seleção lexical em textos poéticos. Assim, selecionamos, para o limite deste trabalho, um total de 4 (quatro) atividades que nos permite vislumbrar a abordagem do sistema lexical em 2 (dois) livros didáticos aprovados pelo PNLD 2021 para o Ensino Médio. Destacamos que a escolha desses materiais foi feita a partir do maior número de ocorrências encontradas no universo dos 7 (sete) livros aprovados pelo Programa. Com

isso, temos um quadro geral do que é trazido sobre a seleção de palavras em poemas nos LDs.

No segundo momento, de posse do *corpus* delimitado, procedemos à análise dos dados, a fim de compreender o tratamento e os fundamentos para o ensino do léxico existentes nesses LDs. Essa análise se ancorou na (1) identificação das concepções de léxico reveladas nas abordagens das obras, partindo da leitura e interpretação de Neves (2020), assim como dos autores apresentados, e na (2) verificação das perspectivas de análise linguística reveladas nessas ocorrências.

3. Análise dos dados

Conforme dito anteriormente, na poesia, se verifica uma liberdade maior na escolha lexical, que decorre de várias ordens. Uma delas é a construção de figuras de linguagem através da seleção de palavras, como se vê na ocorrência a seguir:

Figura 1 – Personificação no poema através da seleção lexical.



A RECONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO POEMA

12. Há uma personificação da África no poema, o que significa que são atribuídas características humanas a ela. 12a. O título do poema atribui um gênero e uma cor à África.

a) Que atributos humanos o título do poema confere à África?

b) A palavra *mãe*, que encerra o poema, também atribui traços humanos ao continente. Que características e valores humanos ligados a essa palavra são conferidos à África? Características e valores como afeto, abrigo, calor, vida.

c) Considerando essa imagem da África criada no poema, a quem o eu poético estaria se remetendo nos versos "do mesmo sangue, mesmos nervos, carne, alma, / sofrimento"? Aos filhos da mãe África, isto é, aos africanos.

Fonte: Paiva *et al*., 2020, p. 34.

Após a leitura de um poema de Noêmia de Sousa, escritora moçambicana de língua portuguesa, intitulado *Negra*, os alunos são expostos a uma atividade que parte do princípio de que há uma personificação no poema, o que significa atribuir a um ser inanimado características humanas, ou, de outra forma, dar a um ser marcas de humanidade. Com isso, o discente é direcionado à observação e análise do título da atividade, em que, pela escolha do substantivo *negra* para dar nome ao poema, deve perceber como há a atribuição de um gênero e de uma cor à África, que contém o traço [-humano] ou [+inanimado].

Essa, porém, não é a única personificação contida no texto. Ao utilizar, no último verso, o substantivo *mãe*, com destaques de letras maiúsculas, o eu poético atribui marcas inerentemente humanas da maternidade ao continente africano, que viu, ao longo dos séculos, seus filhos lhe serem retirados e postos nas condição de escravizados. Nota-se, aqui, uma concepção cognitiva do léxico, ao recorrer a elementos semânticos dos itens lexicais, remetendo às matrizes cognitivas, além de ser conciliadora a perspectiva de AL, por recuperar aspectos da tradição gramatical (Neves, 2020; Bezerra; Reinaldo, 2020).

No caso a seguir, apresentamos, na íntegra, o poema que deu origem a essa atividade junto a outra ocorrência:

Figura 2 – Escolha lexical e uso do vocativo no poema.

Negra

Gentes estranhas, com seus olhos cheios doutros mundos
quiseram cantar teus encantos
para elas só de mistérios profundos,
de delírios e feitiçarias.
Teus encantos profundos de África

Mas não puderam.
Em seus formais e rendilhados cantos,
ausentes de emoção e sinceridade,
quedaste-te longínqua, inatingível,
virgem de contactos mais fundos.
E te mascararam de esfinge de ébano, amante sensual,
jarra etrusca, exotismo tropical,
demência, atração, crueldade,
animalidade, magia...
e não sabemos quantas outras palavras vistosas e vazias.

Em seus formais cantos rendilhados
foste tudo, negra...
menos tu.

E ainda bem.
Ainda bem que nos deixaram a nós,
do mesmo sangue, mesmos nervos, carne, alma,
sofrimento,
a glória única e sentida de te cantar
com emoção verdadeira e radical,
a glória comovida de te cantar, toda amassada,
moldada, vazada nesta sílaba imensa e luminosa: MÃE.

Sousa, Noémia de. Negra. *In*: Sousa, Noémia de. *Sangue negra*. Moçambique: Kapulana, 2016. (Série Vozes da África).





Escritora moçambicana Noémia de Sousa, s.d.

Autoria desconhecida/ID/BR

5. No poema "Negra", como foi apontado no início desta leitura, o eu poético estabelece um diálogo com seu continente de origem, a África. MP

a) Vocativo é o termo da oração usado para chamar ou interpelar o interlocutor, ou seja, aquele a quem se dirige. Qual é o vocativo utilizado pelo eu poético no poema?

b) A utilização desse termo revela o tipo de relação existente entre o eu poético e seu interlocutor. Que relação seria essa? Justifique sua resposta.

c) O que, no poema, justificaria esse tipo de relação entre o eu poético e seu interlocutor?

Fonte: Paiva *et al.*, 2020, p. 47-48.

Costumeiramente, pela seleção e organização dos objetos do conhecimento abordados no Ensino Médio, o vocativo, inserido no momento de estudo da sintaxe, não é visto através da ótica lexical, isto é, da escolha das palavras que o comporão, gerando um engodo de que não há aspecto lexical ao estudarmos a estrutura sintática da língua. Na

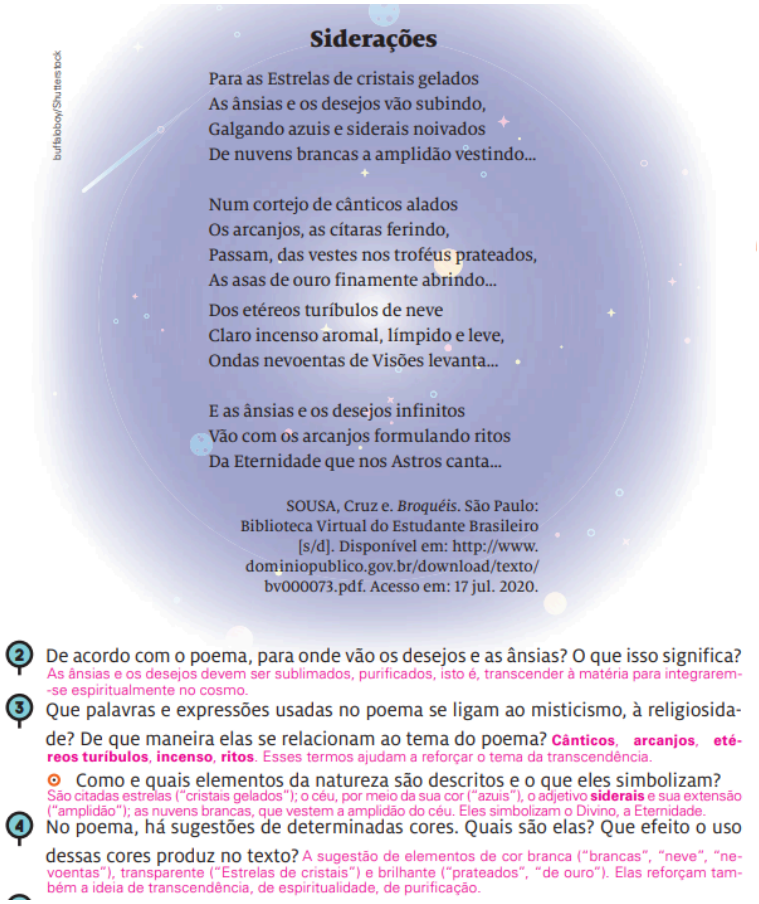
atividade acima, os autores fazem questão de apresentar o vocativo como, inerentemente, uma categoria sintática que passa pela palavra e pela sua escolha.

Assim, evidencia-se o vocativo pelo conceito tradicionalmente constituído, a fim de que o aluno, na letra "a", possa identificá-lo. Percebendo o uso do substantivo *negra* como um meio para criar aproximação entre locutor e interlocutor, questiona-se o discente sobre as justificativas para esse uso, de modo que perceba como a escolha da palavra influencia diretamente os efeitos de sentido e interacionais imbuídos nela. A partir da análise dessa escolha, então, questiona-se sobre as justificativas para a relação que se estabelece entre o eu poético e o interlocutor.

Percebe-se, na ocorrência acima, que a abordagem do léxico não se desvincula da consideração do texto, enquanto unidade de sentido que se encontra no fluxo interacional. Assim, as palavras são vistas na sua relação com a constituição da materialidade linguística, sem deixar de considerar a necessidade de se pensar na interação e nos elementos próprios desse fluxo (Neves, 2020). Já a AL é vista pela ótica conservadora, pois, embora ponha em evidência o texto, não se deixa de lado a importância dada à terminologia (Bezerra; Reinaldo, 2020).

No caso a seguir, observamos a relação entre a escolha lexical e campos semânticos:

Figura 3 – Seleção lexical e campos semânticos.



Siderações

Para as Estrelas de cristais gelados
As ânsias e os desejos vão subindo,
Galgando azuis e siderais noivados
De nuvens brancas a amplidão vestindo...

Num cortejo de cânticos alados
Os arcanjos, as cítaras ferindo,
Passam, das vestes nos troféus prateados,
As asas de ouro finamente abrindo...

Dos etéreos turíbulos de neve
Claro incenso aromal, límpido e leve,
Ondas nevoentas de Visões levanta...

E as ânsias e os desejos infinitos
Vão com os arcanjos formulando ritos
Da Eternidade que nos Astros canta...

SOUSA, Cruz e. *Broquéis*. São Paulo: Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro [s/d]. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000073.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

buffaloboy/Shutterstock

2 De acordo com o poema, para onde vão os desejos e as ânsias? O que isso significa?
As ânsias e os desejos devem ser sublimados, purificados, isto é, transcender à matéria para integrarem-se espiritualmente no cosmo.

3 Que palavras e expressões usadas no poema se ligam ao misticismo, à religiosidade? De que maneira elas se relacionam ao tema do poema? **Cânticos**, **arcanjos**, **etéreos turíbulos**, **incenso**, **ritos**. Esses termos ajudam a reforçar o tema da transcendência.

Como e quais elementos da natureza são descritos e o que eles simbolizam?
São citadas estrelas ("cristais gelados"); o céu, por meio da sua cor ("azuis"), o adjetivo **siderais** e sua extensão ("amplidão"); as nuvens brancas, que vestem a amplidão do céu. Eles simbolizam o Divino, a Eternidade.

4 No poema, há sugestões de determinadas cores. Quais são elas? Que efeito o uso dessas cores produz no texto? A sugestão de elementos de cor branca ("brancas", "neve", "nevoentas"), transparente ("Estrelas de cristais") e brilhante ("prateados", "de ouro"). Elas reforçam também a ideia de transcendência, de espiritualidade, de purificação.

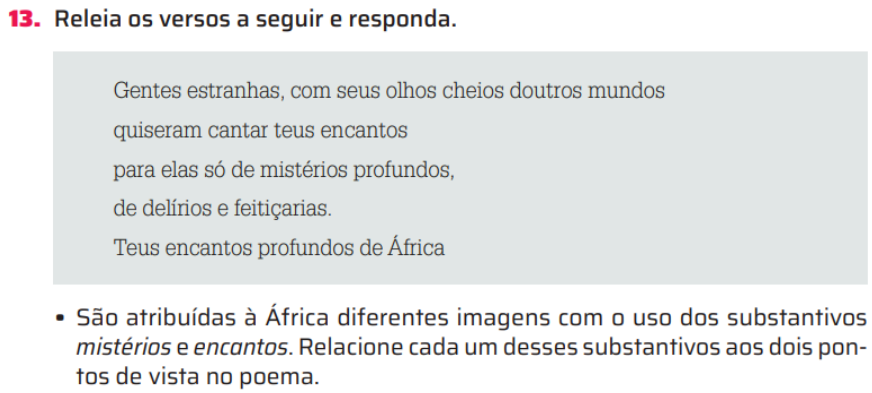
Fonte: Barros *et al.*, 2020, p. 127.

Após a leitura de um poema de Cruz e Sousa, o aluno é questionado, no exercício 3: *que palavras e expressões usadas no poema se ligam ao misticismo, à religiosidade? De que maneira elas se relacionam ao tema do poema?* Nesse sentido, reflete sobre a seleção de palavras e expressões que são usadas no poema e se ligam ao misticismo e à religiosidade. O aluno é conduzido à reflexão, portanto, sobre como a escolha adequada de palavras contribui para a instauração do ambiente de mistério do místico e do religioso no texto poético.

Há, ainda, a possibilidade de visualizarmos a relação existente entre as palavras por associação semântica, criando espécies de campos semânticos. No campo do místico, inserem-se itens lexicais como *cânticos, arcanjos* e *incensos*, além de haver a estratégia de descrição dos objetos referenciais no poema de que fala Antunes (2012).

Mais uma vez, se verifica uma concepção cognitiva de léxico, que remete ao aspecto semântico das palavras (Neves, 2020). Em contrapartida, por destacar o linguístico sem se ancorar na tradição gramatical, há uma perspectiva inovadora de AL (Bezerra; Reinaldo, 2020). Vejamos a próxima ocorrência:

Figura 4 – Escolha de substantivos e pontos de vista.



13. Releia os versos a seguir e responda.

Gentes estranhas, com seus olhos cheios doutros mundos
quiseram cantar teus encantos
para elas só de mistérios profundos,
de delírios e feitiçarias.
Teus encantos profundos de África

- São atribuídas à África diferentes imagens com o uso dos substantivos *mistérios* e *encantos*. Relacione cada um desses substantivos aos dois pontos de vista no poema.

Fonte: Paiva et al., 2020, p. 34.

Pelo viés argumentativo, é comum visualizarmos análises sobre construção de pontos de vista através da escolha de adjetivos, visto que, prototipicamente, essa classe de palavras tem a função de apresentar juízos de valor a respeito das mais diversas questões elencadas em um texto. Em se tratando do texto poético, apresentado na ocorrência anterior, há uma escolha não muito comum: a seleção de substantivos para a expressão de pontos de vista acerca do que se trata no texto. Através do uso de *mistérios* e de *encantos*, o eu poético expressa duas visões diferentes sobre a África: ora do conquistador-explorador, que considera os mistérios religiosos, culturais e biológicos do continente, ora do nativo, daquele que é originário do continente, que vê as belezas de onde vive.Pelas razões semelhantes àquelas apresentadas anteriormente, nota-se uma abordagem conciliadora de AL e uma concepção textual-interativa do léxico (Bezerra; Reinaldo, 2020; Neves, 2020).

Considerações finais

Diante do exposto em nossas análises, foi possível perceber que a exploração da seleção lexical, em poemas, embora seja feita de maneira ainda tímida, se mostra parcialmente produtiva ao desenvolvimento de competências necessárias aos alunos. Considera-se, já, uma abordagem que não se centra apenas no aspecto sistemático e estrutural do léxico, mas que avança para a consideração do texto e da interação. A AL, nas perspectivas percebidas nos livros didáticos analisados, é tratada de forma que permite notarmos avanços no tratamento do sistema lexical.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

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

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada:** limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade:** noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

BARROS, Fernanda Pinheiro *et al.* **Estações língua portuguesa:** rotas de atuação social. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística:** afinal a que se refere? 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020. *E-book*. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/13M_XKnaXZrT4ZC5jcCuB2fbQD-F-tPYs/view. Acesso em: 08 out. 2022.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística:** linguística quantitativa e computacional. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1978].

CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia. Léxico. *In:* FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. p. 189-190.

CARDOSO, Elis de Almeida. A poesia: escolha lexical e expressividade. *In:* GIL, Beatriz D.; CARDOSO, Elis de Almeida; CONDÉ, Valeria Gil. **Modelos de análise linguística.** São Paulo: Contexto, 2009, p. 69-79.

GERALDI, João Wanderley. **Aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual:** trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2015.

KRIEGER, Maria da Graça. **Dicionário em sala de aula:** guia de estudos e exercícios. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

NEVES, José Herbertt. **Argumentatividade das palavras**: construção de aparato textual interativo para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018. 2020. 259 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

PAIVA, Andressa Munique *et al.* **Ser protagonista - a voz das juventudes**: língua portuguesa, ensino médio. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2020.

SIMÕES, Darcilia Marindir Pinto. Importância da seleção lexical no texto acadêmico. *In:* VALENTE, André C. (Org.). **Unidade e variação na língua portuguesa***:* suas representações. São Paulo: Parábola, 2012. p. 101-109.

SIPAVICIUS SEIDE, Marcia. Inadequação vocabular em redações escolares brasileiras. **Confluência**, [S.l.], v. 1, n. 47, p. 157-171, 2015. Disponível em: <http://llp.bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc/article/view/29/23>. Acesso em: 29/05/ 2021.

TRASK, Robert Lawrence. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

PERSPECTIVAS DE TRABALHO COM O LÉXICO NO ENSINO DO GÊNERO CRÔNICA: UMA ANÁLISE DO CADERNO DO DOCENTE DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Evanielle Freire Lima
PPGLE/UFCG
nielle.ufcg@gmail.com

Herbertt Neves
PPGL-UFPE
PPGLE/UFCG
herbertt_port@hotmail.com

Introdução

A propositura do termo Análise Linguística (AL), em meados dos anos 1980, para nomear uma nova concepção teórico-metodológica de ensino de língua, que adotava o texto como objeto de análise visava, também, provocar uma mudança gradativa na postura assumida pelos professores de língua portuguesa com relação à prática docente. Desde então, notamos uma ressignificação do trabalho com os elementos do subsistema gramatical da língua, que passaram a ter sua funcionalidade observada na materialidade do texto, fato que ampliou de forma considerável a produtividade do ensino de gramática na Educação Básica. No entanto, o mesmo ainda não pode ser dito com relação ao trabalho com os elementos lexicais, de modo que o subsistema lexical permanece à margem do ensino de língua, visto que não há um tratamento sistemático para o trabalho com as palavras. Essa realidade resulta na dificuldade do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e implica no baixo rendimento dos estudantes em exames de larga escala.

O Programa Escrevendo o Futuro aparece no cenário da Educação Básica brasileira como uma grande política pública de incentivo à escrita por fomentar ações de formação continuada para os professores de língua portuguesa de todas as regiões do país, que culminam na realização da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP). Esse concurso de produção escrita premia os relatos de prática escritos pelos professores participantes e os textos produzidos pelos estudantes de acordo com os gêneros propostos do 5° Ano do Ensino Fundamental ao 3° Ano do Ensino Médio.

Além dos cursos de formação continuada, o Programa disponibiliza, gratuitamente, em seu portal virtual, diversos materiais didáticos que podem ser utilizados por todos os professores interessados na OLP. Dentre esses materiais, destacamos as sequências didáticas para o ensino dos gêneros textuais solicitados no concurso de produção escrita, a saber: Poema (5° Ano do Ensino Fundamental), Memórias Literárias (6° e 7° Anos do Ensino Fundamental), Crônica (8° e 9° Anos do Ensino Fundamental), Documentário (1ª e 2ª Séries do Ensino Médio), Artigo de Opinião (3ª Série do Ensino Médio).

Essas sequências didáticas se consolidaram ao longo dos anos como documentos orientadores do ensino de língua e passaram a influenciar a postura teórico-metodológica assumida pelos professores de língua portuguesa. Desta forma, é

imperativo analisarmos que fundamentos orientam o trabalho com o léxico nos materiais didáticos disponibilizados pelo Programa Escrevendo o Futuro.

Neste trabalho, propusemos como objetivo geral: investigar o tratamento dado pelo Caderno *A ocasião faz o escritor* para o ensino de léxico. Para tanto, precisaremos: a) descrever as orientações do Caderno relacionadas aos conhecimentos lexicais; b) reconhecer as concepções de léxico encontradas nessas orientações; c) identificar as perspectivas de ensino de análise linguística subjacentes a essas orientações de ensino do léxico.

Após situarmos o leitor no contexto da pesquisa, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados. Em seguida, traremos a discussão teórica que fundamentaram este trabalho. Por último, destacaremos as análises e as discussões dos resultados encontrados.

Percurso metodológico da pesquisa

Para constituir o *corpus* desta pesquisa, selecionamos as orientações para o ensino do léxico encontradas no Caderno *A ocasião faz o Escritor*, sequência didática para o ensino do gênero Crônica, fornecida pelo Programa Escrevendo o Futuro para os docentes participantes da Olimpíada de Língua Portuguesa.

Nossa escolha se deve ao fato de que os Cadernos Docentes, nome atribuído às sequências didáticas de gênero, são materiais utilizados por grande parte dos professores de língua portuguesa que lecionam na Educação Básica brasileira e funcionam, como já dito anteriormente, como documentos orientadores da prática docente, sobretudo, para professores que atuam na rede pública de ensino. Além disso, acreditamos que esse material pode ampliar as possibilidades de trabalho produtivo com o sistema lexical da língua por sugerir tendências inovadoras de ensino de léxico.

O Caderno destinado ao trabalho com o gênero Crônica está organizado em 11 (onze) oficinas que têm por objetivo chamar a atenção dos estudantes para situações corriqueiras do dia a dia e apresentar como essas situações podem se tornar temas para a escrita de crônicas. As oficinas detalham, também, a organização da estrutura composicional do gênero Crônica e destacam como os recursos linguísticos podem ser utilizados em favor do estilo de cada cronista. A sequência didática conta com 37 (trinta e sete) orientações para o ensino do léxico. Depois de quantificarmos as orientações, organizamos as ocorrências de acordo com os aspectos de léxico abordados e as tendências de análise linguística adotadas pelas ocorrências.

Este trabalho caracteriza-se como de método dedutivo, porque partimos das contribuições das teorias linguísticas para analisar um *corpus* específico; abordagens descritiva, tendo em vista que buscamos descrever as orientações para o ensino do léxico encontradas no Caderno; qualitativa, porque consideramos as contribuições das orientações para a proposição de um ensino produtivo de léxico; e aplicada, porque refletimos como a compreensão do trabalho com léxico mobiliza as atividades desenvolvidas pelos docentes. Esta pesquisa, ainda, é de natureza documental, porque lança uma nova perspectiva de análise para um material já existente e se propõe a servir como fonte de consulta para análises posteriores (Gil, 2008; Proadanov; Freitas, 2013; Mascarenhas, 2018; Paiva, 2019).

A prática de análise linguística na escola: visão geral

Em um viés teórico, o termo *análise linguística* pode fazer referência à descrição linguística. Em um viés prático, esse mesmo termo pode ser entendido como uma prática metodológica pautada na reflexão sobre o funcionamento linguístico em situações reais de interação. A análise linguística também é apresentada como um eixo estruturador do ensino de língua, que se propõe a trabalhar com os conhecimentos linguísticos na aula de português. Nesta seção, discutiremos acerca da análise linguística (AL) enquanto metodologia para o ensino de língua (Bezerra; Reinaldo, 2020).

A compreensão da AL enquanto prática metodológica surge quando Geraldi (1984) propõe o termo para identificar uma proposta de renovação do ensino de língua. Em suas publicações, o autor destacou a urgência de reformular a aula de português, visando o desenvolvimento de uma prática contextualizada e sistêmica, que permitisse aos estudantes reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelos elementos da língua em textos reais. Essa noção, no entanto, provocou inúmeras discussões e enfrentou resistência por grande parte dos professores, que viam na proposta a iminente mudança no perfil docente e nas escolhas metodológicas do professor de português (Geraldi, 2003; Mendonça, 2006; Antunes, 2003).

Diante disso, diferentes pesquisas passaram a ser produzidas no campo acadêmico, a fim de suprir as demandas da escola com relação à prática de análise linguística. Com resultado, percebemos como as orientações para o ensino de língua, os materiais didáticos de português e a postura docente se adequaram, gradativamente, a uma perspectiva de ensino de língua contextualizada (Antunes, 2007; Lima; Neves; 2022).

Ainda assim, as práticas contextualizadas de ensino permanecem restritas ao subsistema gramatical da língua e acabam por desconsiderar o subsistema lexical que, aliado a esse, formam o sistema linguístico. Tal fato, possivelmente, está ligado a dois fatores que merecem atenção: a dificuldade de compreensão do termo *análise linguística* e a ausência de uma atividade sistemática de ensino de léxico.

Primeiro, a falta de compreensão da proposta pedagógica da AL promoveu a ideia superficial de equivalência entre os termos prática de análise linguística e ensino de gramática. É verdade que o ensino de gramática é uma das pedagogias contempladas pela análise linguística, mas não somente ele a constitui, à prática de AL estão relacionadas também outras pedagogias, o que inclui a pedagogia do léxico.

Depois, a concepção inatista que muitos pesquisadores e professores adotam ao acreditar que a aquisição do léxico de uma língua ocorre apenas pela exposição dos estudantes a textos de gêneros diversos, desconsiderando a necessidade de atividades sistemáticas que observem o funcionamento das palavras em diferentes situações comunicativas e garantam o desenvolvimento tanto do léxico passivo, quanto do léxico ativo dos estudantes (Neves; Lima; Bezerra, 2022).

Apresentaremos, agora, a prática de AL com foco no ensino do léxico segundo os aspectos morfológicos, semânticos e textual-interativos (Ilari; Geraldi, 2006; Basílio, 2011; Antunes, 2012; Neves, 2020).

O trabalho com o léxico na aula de língua portuguesa

No Ensino Básico, as atividades com foco no subsistema lexical da língua podem contemplar os aspectos morfológicos, que estão relacionados ao modo como as palavras são estruturadas na língua; os aspectos semânticos, que tratam a respeito dos

significados que as palavras exprimem e os aspectos textual-interativos, que dizem respeito ao modo como as palavras funcionam na materialidade do texto.

Aspectos morfológicos

O estudo do sistema lexical em uma abordagem mais estrutural visa analisar a organização interna das palavras e os processos que ocorrem no interior delas. Embora tal conceito se aproxime do trabalho feito pela morfologia, ao verificar as regularidades encontradas nas unidades mínimas que formam as palavras da língua, a abordagem estrutural não estabelece sua proposta para fins de estudo gramatical, mas se dedica a entender como esses processos, influenciados por aspectos externos, contribuem para a renovação linguística (Khedi, 1992; Tréville; Duquette, 1996; Freitas, 1997; Laroca, 2005).

Ainda assim, essa proximidade é utilizada como argumento para o ensino de gramática tradicional na aula de língua portuguesa, fazendo com que o trabalho com a palavra seja reduzido ao estudo da forma por meio de atividades mecânicas de segmentação e descrição de suas unidades mínimas. O estudo do léxico, nesse caso, é feito de maneira superficial e insuficiente, porque não promove reflexões sobre como a construção de uma palavra ou o desaparecimento de outra evidencia mudanças históricas, sociais e culturais. (Duarte, 2011; Melo, 2019).

A superficialidade do trabalho com o léxico a partir da abordagem morfológica também pode ser vista nos materiais didáticos, que limitam o trabalho com o léxico ao estudo gramatical das classes de palavras, através de atividades de identificação e classificação (Gileno; Fioravante, 2015; Souza, 2021). A postura assumida por esses materiais dificulta o trabalho docente que tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, já que as atividades fornecidas não colaboram para a construção da competência lexical, necessária às práticas de leitura, interpretação e produção textual.

A nosso ver, o estudo dos aspectos morfológicos do léxico deve propiciar a reflexão sobre como as estruturas mínimas que formam a unidade lexical servem aos falantes nos mais diversos propósitos comunicativos. É importante que os estudantes reconheçam, por exemplo, o que o uso de determinado prefixo indica ao ser acrescentado a uma palavra já existente na língua e aprendam a empregá-lo adequadamente em suas ações de linguagem.

Outra reflexão necessária está relacionada à organização das palavras em classes, que deve considerar, para além dos aspectos gramaticais, como essas classes estão dispostas de modo a contribuir com as escolhas lexicais dos falantes nas construções textuais. Além dessas, a reflexão sobre fenômenos como os neologismos e arcaísmos linguísticos são essenciais para a formação crítica dos estudantes, tendo em vista que os estudos sobre a renovação e expansão da língua promovem a percepção das mudanças histórico-sociais que ocorrem ao longo do tempo dentro da sociedade (Correia; Almeida, 2012; Gonçalves Da Silva, 2021).

Aspectos semântico-estilísticos

Segundo a abordagem cognitiva, a formação do arcabouço lexical dos falantes ocorre a partir das atividades de percepção, concepção e interpretação das experiências de linguagem obtidas. Essa abordagem mentalista e biológica considera que todo usuário da língua tem uma organização mental que categoriza os objetos lexicais e os armazenam de acordo com matrizes de significação (Fontanals, 2009; Guerra; Andrade,

2012). O trabalho com léxico, em uma abordagem puramente cognitiva, dedica-se ao estudo dos significados literais ou figurados de palavras e expressões (Neves, 2020).

A ampliação dessa concepção ocorre quando o estudo do léxico passa a considerar a influência das vivências socioculturais dos falantes no processo de internalização das palavras da língua, de forma que a construção do arcabouço lexical em uma concepção sociocognitiva acontece por meio da exposição do falante à sucessivas experiências com a linguagem (Marcuschi, 2004; Antunes, 2012; Neves, 2020, 2022).

Na aula de português, o ensino dos aspectos semântico-estilísticos do léxico consiste, sobretudo, em um trabalho reducionista, que equivale o estudo do léxico apenas à busca por sinônimos e antônimos, à resolução de ambiguidades e à identificação de figuras de linguagem, sem que haja uma reflexão sobre os sentidos produzidos por essas palavras em contextos reais de comunicação (Antunes, 2012; Baião, 2017; Bezerra, 2020).

Um trabalho de análise produtivo dos aspectos semântico-estilísticos deve considerar que as palavras podem ter seus significados atualizados a depender do contexto em que forem inseridas e da intenção comunicativa de cada falante. Deste modo, muito mais do que identificar palavras com sentidos estritamente semelhantes ou opostos, é importante que os estudantes entendam que efeitos de sentido a escolha de cada palavra pode produzir em determinado contexto (Castim, 1983; Leal, 2004).

É preciso pontuar, ainda, que o ensino produtivo do léxico considera o trabalho com as palavras enquanto recursos expressivos ou estilísticos, como no tratamento das figuras de linguagem, devem ultrapassar as atividades de reconhecimento e classificação das palavras em textos literários, a fim de que os estudantes percebam que as figuras de linguagem podem ser encontradas e utilizadas em textos literários e não-literários com o objetivo de promover alterações nos discursos, tornando-os mais harmônicos, críticos, ou mesmo mais poéticos (Ilari; Geraldi, 2006; Ilari, 2001; Botelho, 2006).

Aspectos textual-interativos

Diferente dos aspectos morfológicos e semântico-estilísticos, o léxico segundo a concepção textual-interativa entende que o funcionamento do léxico em sua totalidade só pode ser percebido na dinamicidade do texto. Esse aspecto leva em consideração fatores externos que influenciam a maneira como os falantes fazem uso do léxico, desta forma, as influências socioculturais, o contexto de produção e os interlocutores são tomados como critérios condicionantes para as escolhas lexicais dos falantes (Koch, 1997, 2015; Bezerra, 2004; Antunes, 2007; 2012; Marcuschi, 2012; Neves, 2020).

Para o ensino de língua portuguesa, o trabalho com os aspectos textual-interativos do léxico se alinha à proposta da prática de análise linguística, que toma o texto como unidade de análise. Dessa maneira, o trabalho com as palavras passa a ter como foco analisar o seu funcionamento em textos diversos e envolve refletir sobre como as escolhas lexicais dos falantes contribuem para a construção da textualidade (Antunes, 2012; Neves, 2020). Uma abordagem pedagógica dos aspectos textual-interativos do léxico envolve garantir que os estudantes compreendam os efeitos de sentido que as palavras produzem e percebam de que forma as palavras se organizam na materialidade do texto enquanto recursos que promovem a coesão e a coerência (Koch, 1997, 2015; Marcuschi, 2012; Antunes, 2012; Neves, 2020).

O trabalho com os substantivos e adjetivos, numa concepção textual-interativa, valoriza as funções que cada classe pode exercer na construção textual. Nesse sentido, a leitura de textos de diferentes gêneros pode contribuir para que os estudantes percebam o papel dos substantivos enquanto referenciadores, capazes de indicar a presença ou a ausência de posicionamentos, crenças e valores. Aliado ao estudo dos substantivos, o trabalho com os adjetivos como delimitadores, ou palavras que especificam, situam as referências indicadas pelos substantivos. Esse trabalho pode ajudar o desenvolvimento da criticidade dos estudantes ao refletirem sobre aspectos como a ausência de neutralidade nos textos.

O estudo sobre os verbos, conteúdo considerado como sendo de difícil compreensão por parte dos estudantes, pode ultrapassar a lógica das atividades mecânicas e alcançar o nível da reflexão sobre os verbos enquanto selecionadores de argumentos, sendo essas palavras responsáveis por organizar o modo como pretendemos falar sobre os elementos aos quais nos referimos (Antunes, 2003; Ferrarezi Jr., 2014).

A análise de fenômenos como a sinonímia a e antonímia devem frisar a relação de proximidade semântica, embora nem sempre tenham significados equivalentes, que as palavras estabelecem entre si. Os estudantes, por sua vez, passarão a perceber a importância de ampliar o repertório lexical, reconhecendo como o uso de palavras dentro de um mesmo campo semântico podem auxiliar no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita (Antunes, 2003; 2012).

Outro fenômeno que, dentro da concepção textual-interativa, recebe uma abordagem pedagógica é a seleção lexical, mecanismo que fornece a coesão e coerência aos textos. Esse fenômeno é fundamental para o alcance da textualidade e está condicionado a fatores como o suporte em que o texto será veiculado, os possíveis interlocutores, o nível de formalidade do texto, o gênero, a finalidade e a temática que o texto abordará (Antunes, 2012). O trabalho com a referenciação propicia aos estudantes refletir como as escolhas lexicais são determinantes para indicar os posicionamentos assumidos pelos falantes e estão a serviço da intenção comunicativa de cada produtor (Oliveira, 2015).

Acreditamos que uma prática pedagógica que contemple os aspectos textual-interativos do léxico favorece a ampliação e o fortalecimento da competência lexical e auxilia o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes, porque tal concepção os coloca em contato direto com a materialidade do texto e incentiva reflexões acerca do uso das palavras em contextos de interação reais e bem definidos.

Na próxima seção, apresentaremos as perspectivas de análise linguística com foco no ensino do léxico, a saber: perspectiva inovadora, perspectiva tradicional e perspectiva conciliadora.

Perspectivas para o ensino do léxico na aula de português

O ensino de língua portuguesa adotou em diversos momentos práticas metodológicas que tinham por objetivo efetivar de maneira produtiva o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, ao longo dos anos, os documentos orientadores do ensino de língua, os materiais didáticos e a postura docente assumiram diferentes tendências metodológicas para o ensino de língua portuguesa.

Como explicam Bezerra e Reinaldo (2020), há tendências mais inovadoras, que se valem das contribuições dos estudos linguísticos para direcionar as atividades de

ensino; há, tendências mais tradicionais, que respaldam sua prática na tradição dos estudos gramaticais e há, também, tendências que conciliam a tradição e a inovação. A depender de qual tendência seja adotada, é possível perceber evidentes diferenças no trabalho com os conhecimentos linguísticos (Lima; Neves, 2019; Bezerra; Reinaldo, 2020).

As perspectivas para o ensino de língua, nesse sentido, estão associadas às atividades de linguagem realizadas pelos falantes da língua. Sobre essa questão, Franchi (2009) aponta que os falantes são capazes de produzir atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. No campo dos estudos do léxico, as atividades linguísticas estão relacionadas ao domínio e ao uso consciente de cada falante ao realizar escolhas lexicais coerentes ao propósito comunicativo. Sendo assim, essa atividade já é realizada desde antes do ingresso dos estudantes ao ambiente escolar, visto que esses estão inseridos em outros contextos sociais.

As atividades epilinguísticas tratam da reflexão consciente sobre os itens lexicais e envolve analisar, comparar, avaliar e investir em diferentes formas linguísticas, a fim de seja possível ampliar e fortalecer o repertório linguístico. Essa atividade de reflexão sobre a língua, portanto, é imprescindível ao ensino de língua portuguesa, porque permite que os estudantes conheçam e se apropriem do sistema lexical, tornando-se capazes de realizar escolhas lexicais adequadas nas situações de interação em que atuam (Franchi, 2006; Polato; Menegassi, 2021).

As atividades metalinguísticas são as atividades que visam a sistematização dos conhecimentos aprendidos após a exposição a inúmeras atividades linguísticas e epilinguísticas. A metalinguagem se ocupa em descrever as reflexões obtidas durante as práticas de linguagem, trata-se, então, de uma organização científica do saber linguístico (Franchi, 1987; 2001; Geraldi, 2013). Essa atividade também é uma ação consciente e está intrinsecamente relacionada às atividades de linguagem e epilinguagem, fato que impede um trabalho pedagógico dissociado. Sobre esse ponto, Geraldi (2013) defende que a metalinguagem precisa suceder a epilinguagem de modo que os estudantes possam descrever processos já refletidos por eles.

Veremos, agora, quais são perspectivas de análise linguística encontradas para o trabalho com o léxico na aula de português.

Tradicional

A perspectiva tradicional lança um olhar pouco sistematizado sobre o trabalho com o léxico, porque centraliza o trabalho a partir de um viés gramatical, privilegiando o estudo descontextualizado da estrutura dos itens lexicais. Essa perspectiva desconsidera o caráter social, histórico e cultural do léxico que o coloca como um sistema em constante mudança (Antunes, 2012; Bezerra; Reinaldo, 2020; Polato; Menegassi, 2021).

A ênfase do trabalho tradicional está na realização de atividades metalinguísticas, que valorizam a identificação, descrição e classificação dos itens lexicais de acordo com suas características internas, como no caso dos morfemas que compõem a unidade lexical, a organização em classes, e a definição dos significados literais e não-literais dos itens lexicais (Bezerra; Reinaldo, 2020).

Na aula de língua portuguesa e nos materiais didáticos, essas atividades na maioria das vezes antecedem qualquer ação de reflexão sobre a língua, fato que distancia os estudantes do conhecimento lexical, fazendo com que esses sejam

considerados elementos externos à realidade dos estudantes quando, na verdade, eles normalmente fazem uso dos itens estudados em situações do cotidiano (Araújo, 2016; Antunes, 2003; 2012; 2014). A falta de contextualização faz com que a perspectiva tradicional não contribua de forma efetiva para o desenvolvimento da competência lexical dos estudantes e influencie as dificuldades de aprendizagem, por fragilizar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (Antunes, 2012, 2014; Lima; Neves, 2019).

Inovadora

A perspectiva inovadora centra sua análise no funcionamento dos itens lexicais nos textos e considera os aspectos morfológicos, semântico-estilísticos e textual-interativos do ponto de vista da interação verbal. Nessa perspectiva, as atividades epilinguísticas são enfatizadas com foco na reflexão sobre o papel dos itens lexicais na tessitura do texto. Desta forma, o processo de formação de palavras e a sua organização em classes, a produção de significados literais e não literais e outros fenômenos são estudados com vistas às funções que eles exercem na materialidade do texto (Bezerra; Reinaldo, 2020; Neves, 2020; 2022).

Esse trabalho é resguardado por documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que indica em habilidades do eixo da análise linguística a reflexão sobre itens lexicais. É necessário ressaltar, no entanto, que a maneira como essas habilidades são descritas no documento pode induzir o professor a desenvolver atividades no âmbito gramatical, deixando o ensino do léxico à margem das propostas didáticas.

Outro cuidado importante é a tendência de teorizar, descrever e classificar os aspectos textuais-interativos do léxico sem promover a reflexão efetiva acerca do seu funcionamento. Em outras palavras, uma prática de ensino inovadora com foco no léxico utiliza a metalinguagem ao final do processo de aprendizagem, momento em que os estudantes já têm consciência dos usos dos itens lexicais em textos diversos. Caso contrário, ainda que o conteúdo em questão trate sobre aspectos textuais, a perspectiva de ensino permanece fundamentada na tradição.

Como exemplo de trabalho produtivo, podemos citar a ampliação do trabalho com o dicionário enquanto um aliado no desenvolvimento de práticas inovadora de ensino do léxico. Ao ser utilizado não somente como um instrumento normativo de consulta, mas como uma ferramenta de pesquisa de aspectos históricos, sociais e culturais que permeiam as acepções dadas às palavras, o dicionário pode contribuir para a ampliação do repertório lexical dos estudantes.

Um trabalho produtivo e inovador do léxico valoriza a reflexão sobre as palavras em diferentes condições da atividade discursiva. Perceber os efeitos de sentido produzidos pelas palavras fará com que os estudantes desenvolvam autonomia para executar com maior precisão suas ações de linguagem, além de fazer com que eles sintam propriedade sobre a língua materna, visto que é por meio do léxico que as nossas intenções comunicativas se materializam.

Conciliadora

A perspectiva conciliadora, como já dito anteriormente, reúne as contribuições da tradição gramatical e dos estudos linguísticos em busca do equilíbrio entre

metodologias tradicionais e inovadoras para o ensino de língua (Lima; Neves, 2019; Bezerra; Reinaldo, 2020).

Em uma perspectiva conciliadora, percebemos uma relação entre as atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Para essa perspectiva, trabalho com o sistema lexical envolve tanto os aspectos mais formais, como também os aspectos mais textuais do léxico. Nesse sentido, as atividades pedagógicas demandarão ora ações de descrição e classificação, ora ações de reflexão sobre o funcionamento do sistema.

Essa conciliação pode ser encontrada em materiais didáticos de língua portuguesa, que apresentam questões voltadas para o sistema lexical, principalmente, em atividades de articulação entre os eixos de leitura e análise linguística. Observamos nesses materiais, por exemplo, atividades que observam os efeitos de sentido produzidos pelas palavras nos textos e que solicitam, também, a descrição desses itens lexicais de acordo com a classe gramatical a que pertencem.

A proposta de conciliação entre as perspectivas tradicional e inovadora apresenta um caminho viável para o trabalho com os conhecimentos lexicais na aula de português, tendo em vista que o ensino de língua ainda passa por um processo de reestruturação para adequar-se à análise linguística enquanto prática metodológica.

Na próxima seção, apresentaremos as perspectivas de ensino com foco no léxico e os conteúdos trabalhados nas orientações do Caderno do Docente A ocasião faz o escritor.

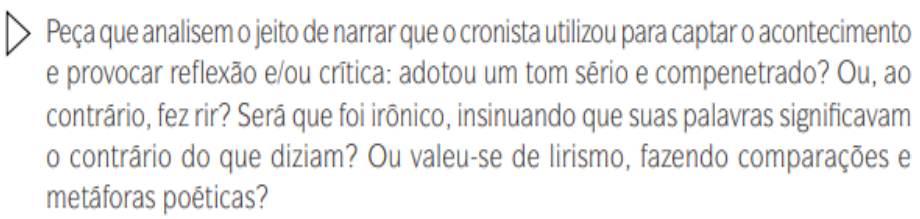
Práticas de análise linguística com foco no ensino do léxico

Nesta seção apresentaremos as orientações encontradas na sequência didática voltada para o ensino do gênero Crônica, a fim de entender se as práticas de análise linguística propostas pelo material da Olimpíada de Língua Portuguesa apontam para uma tendência de ensino mais tradicional, inovadora ou conciliadora.

Tradicional

No Caderno do Docente *A ocasião faz o escritor*, observamos orientações que adotam a perspectiva tradicional, principalmente no tratamento das figuras de linguagem. Isso é possível de observar nas ocorrências OLP-CR-02, OLP-CR-05 e OLP-CR-08:

Figura 01 – Ocorrência OLP-CR-02


Peça que analisem o jeito de narrar que o cronista utilizou para captar o acontecimento e provocar reflexão e/ou crítica: adotou um tom sério e compenetrado? Ou, ao contrário, fez rir? Será que foi irônico, insinuando que suas palavras significavam o contrário do que diziam? Ou valeu-se de lirismo, fazendo comparações e metáforas poéticas?

Fonte: Rodrigues; Laginestra; Pereira; Schlatter (2021, p. 49)

Figura 02 – Ocorrência OLP-CR-05



> Faça um cartaz bem colorido com as principais figuras de linguagem e afixe-o no mural. Utilize como sugestão o quadro da página ao lado, para analisar as crônicas a partir desta Oficina 4.

Fonte: Rodrigues; Laginestra; Pereira; Schlatter (2021, p. 63)

Figura 03 – Ocorrência OLP-CR-08

> Vamos retomar a crônica lida e fazer o reconhecimento das figuras de linguagem.

Fonte: Rodrigues; Laginestra; Pereira; Schlatter (2021, p. 70)

As orientações apresentadas nessas ocorrências dizem respeito à análise de um exemplar do gênero Crônica. Percebemos que todas as orientações abordam o trabalho com o léxico, visto que trabalham com o significado figurado das palavras, ou seja, com as figuras de linguagem. A perspectiva tradicional se justifica pelo fato de que, nos três casos, a proposta de abordagem das figuras de linguagem resumiu-se ao processo de identificação e classificação dessas figuras, sem refletir sobre como o uso dessas palavras/figuras promoveu efeitos de sentidos na crônica lida.

Outra ocorrência que adere à perspectiva tradicional é a OLP-CR- 03:

Figura 04 – Ocorrência OLP-CR-03

> Que tal fazermos um primeiro exercício? Divida a sala em dois grupos: um se encarrega de criar títulos usando um verbo, em qualquer tempo: presente, passado ou futuro. O outro, sem o uso de verbos, somente com substantivos, adjetivos, pronomes, preposições e/ou advérbios.

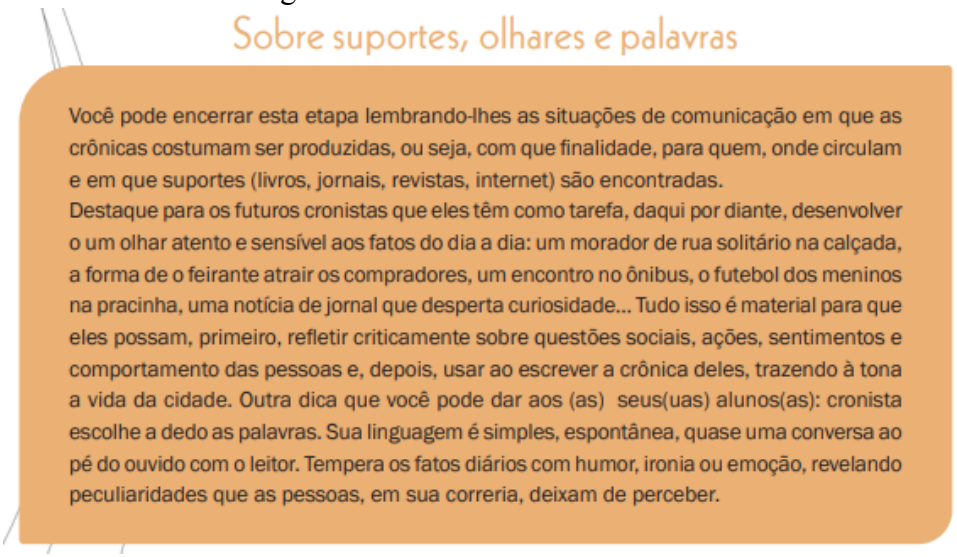
Fonte: Rodrigues; Laginestra; Pereira; Schlatter (2021, p. 55)

Essa ocorrência prevê o trabalho com as classes de palavras. A partir dessa orientação o professor poderia mediar a compreensão dos alunos de que é possível construir sentido a partir da articulação entre palavras de uma mesma classe, sem necessariamente obedecer às construções canônicas (sujeito + verbo + predicado). No entanto, a orientação não direciona o professor para essa compreensão, de modo que não é possível compreender, de fato, qual é a finalidade da proposta apresentada na orientação.

Inovadora

Agora, vamos observar as ocorrências que apresentaram uma perspectiva de ensino inovadora no Caderno *A ocasião faz o escritor*. Como exemplo, destacamos a ocorrência OLP-CR-01:

Figura 05 – Ocorrência OLP-CR-01

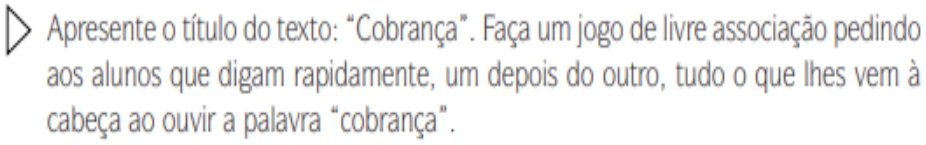


Fonte: Rodrigues; Laginestra; Pereira; Schlatter (2021, p. 37)

Na oficina *Balaio de crônicas*, em uma conversa introdutória, o professor é incentivado a explicar aos estudantes que "o cronista escolhe a dedo as palavras". Embora implícita, essa orientação relembra ao professor a necessidade de valorizar e incentivar o processo de seleção lexical nas produções textuais dos estudantes, de modo a permitir que eles construam adequadamente seus textos.

Mais uma ocorrência que podemos analisar é a OLP-CR-19:

Figura 06 – Ocorrência OLP-CR-19



Fonte: Rodrigues; Laginestra; Pereira; Schlatter (2021, p. 94)

Essa orientação aparece na oficina *Trocando em miúdos*, que visa diferenciar os processos de narração e descrição encontrados em um jornal dos processos de narração e descrição encontrados em crônicas. A orientação permite ao professor partir do conhecimento de mundo e do repertório lexical dos estudantes para construir noções acerca da palavra 'cobrança'. Essas noções serão posteriormente avaliadas durante a leitura da crônica que tem essa palavra como título. Nesse sentido, o professor poderá refletir com os alunos se as ideias construídas por eles foram confirmadas ou não pelo texto em análise.

Outra ocorrência é a OLP-CR-07, que apresenta uma orientação inovadora no texto de apoio à análise de uma crônica presente na oficina *Histórias do cotidiano*:

Figura 07 – Ocorrência OLP-CR-07



Sobre "O novo normal"

A crônica de Prata é marcada pelo humor, mas uma dose de humor que alcança a ironia. Diante da situação complexa e difícil que estamos enfrentando, o cronista escolheu o caminho do humor ácido.

E é com um tom bastante irônico que ele comenta a chegada desse personagem que está no centro do texto como protagonista, o Novo Normal. Sem saber ao certo de quem se trata, Prata imagina uma festa onde o personagem vai sendo apresentado para as pessoas que estão ali. De forma ficcional, o cronista vai exercitando a reação das pessoas para esse personagem.

Como tudo o que é novo, o Novo Normal causa estranhamento nos primeiros momentos da conversa, mas, com o passar das horas e a convivência com os outros convidados, torna-se uma figura enturmada. Ou seja, a figura que já se tornou natural, comum. E aí encontramos uma visão metafórica sobre a situação que estamos vivenciando desde março do ano de 2020.

A crônica está estruturada em diálogos, os quais, diferentemente de um texto corrido, nos contam uma história por meio de frases que os personagens trocam. É essa troca de falas que vai construindo a sequência dos episódios, até a hora do término da festa, em que todos, já superamigos, saem festejando e cantarolando por uma das principais ruas de São Paulo.

Ao usar palavras comuns às conversas e leituras do dia a dia das pessoas, o texto tem fácil leitura e comunicação, o que nos mostra que o autor escolheu essa seleção de palavras para deixar o texto fácil de ser compreendido, num papo direto e reto com o maior número possível de leitores.

Por outro lado, vale notar que tratar de assuntos que ainda não deixam as pessoas à vontade, como a ausência da prática sexual, é algo que causa estranheza, por isso o cronista aqui também escolheu o caminho da ironia e do humor, ao dizer: "contanto que o Pornhub e o Redtube liberem o acesso".

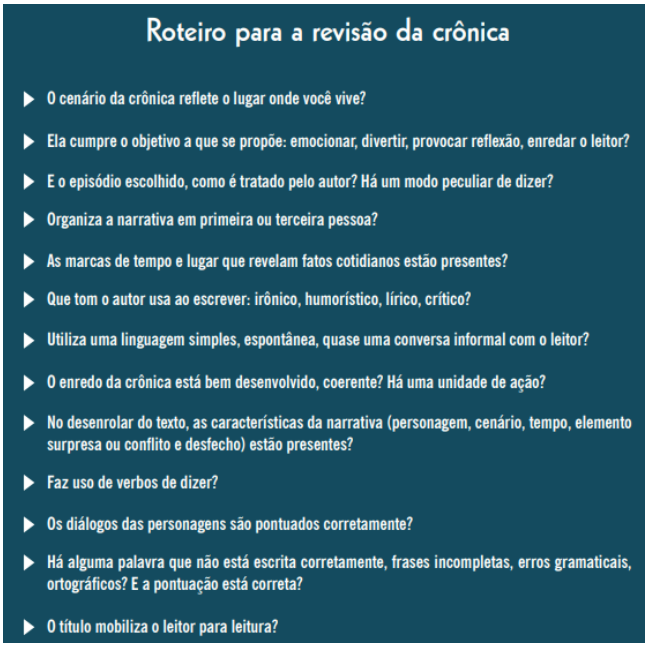
Fonte: Rodrigues; Laginestra; Pereira; Schlatter (2021, p. 68)

No quinto parágrafo do texto em análise, observamos novamente a valorização da seleção lexical para a construção de textos adequados. Esse texto de apoio permite ao professor refletir como a escolha de palavras adequadas pode garantir aos textos a facilidade de leitura e da comunicação e, consequentemente, permitir uma maior aproximação com os leitores. Essa visão fará com que o professor esteja atento na seleção lexical nas produções dos estudantes com o objetivo de que eles também consigam organizar seus textos de maneira adequada.

Conciliadora

No Caderno do Docente destinado ao ensino do gênero Crônica, encontramos questões voltadas para uma perspectiva de ensino conciliadora, sobretudo no trabalho com as figuras de linguagem e as classes de palavras. Na ocorrência OLP-CR-30, observamos um trabalho de perspectiva conciliadora com o verbo:

Figura 08 – Ocorrência OLP-CR-30



Fonte: Rodrigues; Laginestra; Pereira; Schlatter (2021, p. 153)

O roteiro de revisão é encontrado na última oficina que compõe o Caderno *A ocasião faz o escritor*. Nesse momento, o professor é incentivado a orientar a revisão dos textos de Artigo de Opinião produzidos pelos estudantes. Um dos pontos a serem revisados é o uso de "verbos de dizer", como apresentado na orientação. Consideramos essa orientação como pertencente a uma perspectiva conciliadora, porque, embora seja utilizada a nomenclatura, a fim de verificar a presença de verbos nas produções, o trabalho com a classe de palavras foi realizado em função do texto. É importante ressaltar que essa revisão ocorreu após a exposição dos alunos às características do gênero, o que inclui a análise de palavras e expressões que são mais recorrentes nos textos, visando tanto a organização textual quanto a construção da narrativa.

Considerações finais

Neste trabalho, tecemos algumas considerações sobre a análise linguística enquanto alternativa metodológica para o ensino de língua e defendemos essa proposta como caminho viável para um trabalho produtivo com os conhecimentos linguísticos, principalmente, para o trabalho com foco no ensino do léxico.

Essas considerações se justificam mediante o cenário em que o léxico aparece na Educação Básica, seja em documentos orientadores, materiais didáticos ou na prática docente. O espaço breve e insuficiente concedido léxico é preocupante, porque entendemos que o domínio desse sistema e, por sua vez, o desenvolvimento da competência lexical são critérios determinantes para o alcance das habilidades solicitadas em práticas de leitura, interpretação e produção de textos.

Desta forma, buscamos encontrar na sequência didática fornecida pelo Programa Escrevendo o Futuro possibilidades para um trabalho contextualizado de léxico. Nosso trabalho foi pautado na análise das orientações que, de alguma maneira, abordavam conteúdos do sistema lexical. Nossa pretensão era refletir sobre quais as perspectivas de ensino de léxico as orientações assumiam.

Como resultado, percebemos que a maioria das orientações assumem uma postura inovadora de ensino e contribuem para a ampliação do repertório lexical dos estudantes ao propor atividades contextualizadas referentes aos aspectos morfológicos, semântico-estilísticos e textual-interativos do léxico.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática:** por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

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

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada:** limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola, 2014.

ANTUNES, I. **Textualidade:** noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

BAIÃO, F. **Ensino do léxico em material didático de português língua estrangeira.** 2017.112 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** 4ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASÍLIO, M. **Formação e classes de palavras no português do Brasil.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BEZERRA, M. A. (Org.). **Estudar vocabulário:** como e para quê? Campina Grande: Bagagem, 2004.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística:** afinal, a que se refere? – 2.ed. – Recife: Pipa Comunicação, 2020, Campina Grande: EDUFCG.

BEZERRA, M. A. R. **Orientações para avaliação da seleção lexical em redações**: análise de critérios em exames vestibulares. 72f. – Monografia – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística:** linguística quantitativa e computacional. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1978].
BOTELHO, J. M. **A relação denotação-conotação:** uma questão de plurissignificação imanente. REVISTA SOLETRAS, São Gonçalo - RJ, v. III, p. 7-21, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: Educ, 2009.

CORREIA, M. **Produtividade lexical e ensino da língua**, *In*: Valente, A. & Pereira, Maria Teresa (orgs.) Língua Portuguesa: descrição e ensino, S. Paulo, Parábola editorial, p. 223-237, 2011.

DUARTE, I. **O conhecimento da língua**: desenvolver a consciência lexical. Ministério da Educação. Lisboa. 2011.

FERRAREZI JR., C. **O estudo dos verbos na Educação Básica**. 1 ed. Contexto: São Paulo, 2014.

FONTANALS, Jaume Mateu. **Modelos cognitivos**. *In*: DE MIGUEL, Elena (Edit.). Panorama de la lexicologia. Barcelona: Ariel, 2009. p. 281-300.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo "gramática"?** *In*: POSSENTI, S. (Org.). Mas o que é mesmo "gramática"? São Paulo: Parábola, 2006 [1991]. p. 11- 33.

GERALDI, J. W. **Unidades básicas do ensino de português**. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 59-79.

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

GILENO, R. S. S.; FIORAVANTE, Y. W. **O vocabulário no livro didático de PLE:** *uma proposta de análise*. *In*: NADIN, O. L. et al. (Org.) Léxico e ensino. Letraria: Araraquara, 2015.

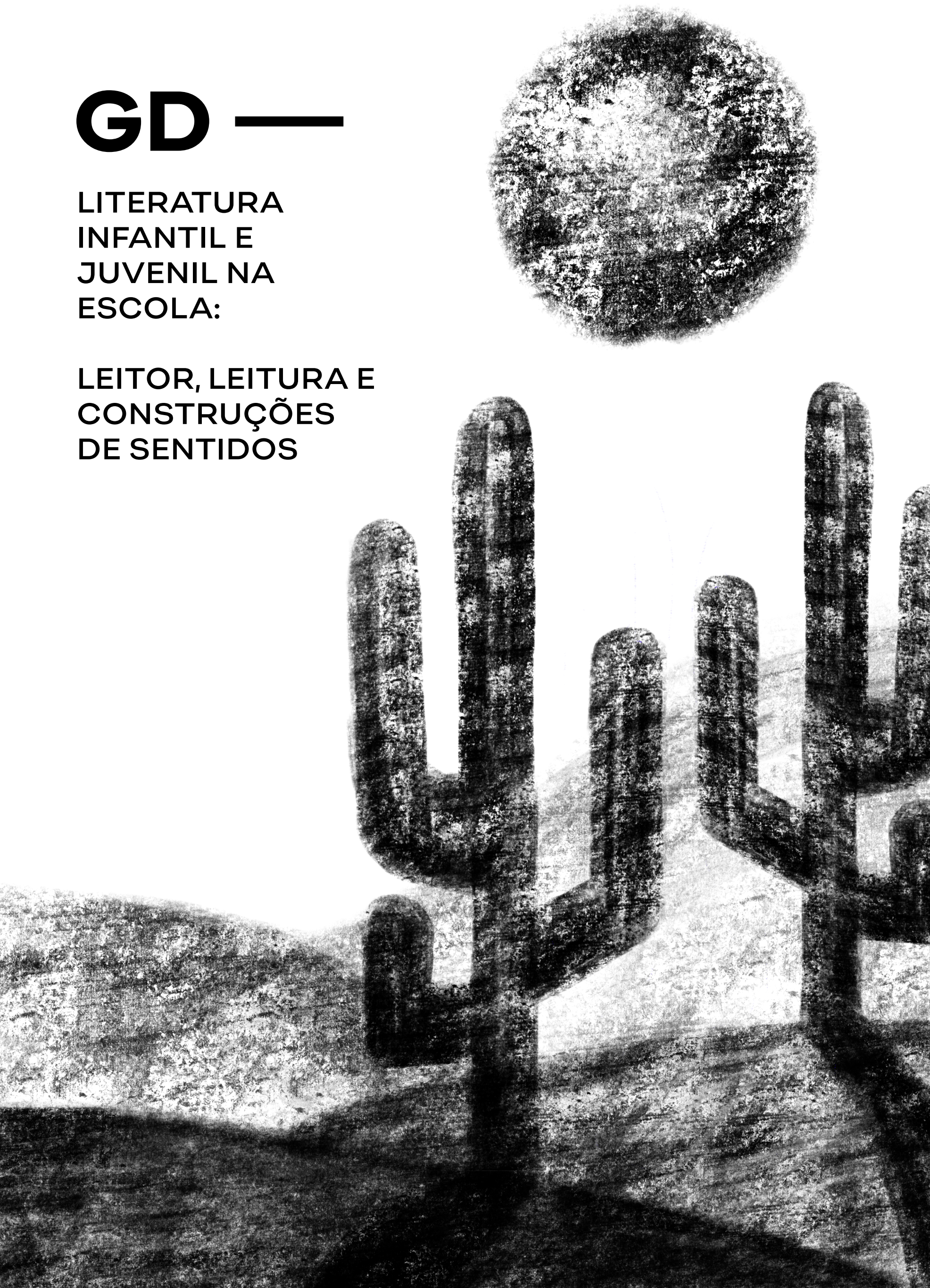
NEVES, H. **Argumentatividade das palavras:** construção de aparato textual-interativo para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018. 2020. 259 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

NEVES, H; LIMA, E. F; BEZERRA, M. A. R. **Conversando sobre o ensino do léxico:** uma entrevista com Maria Auxiliadora Bezerra. LEIA ESCOLA, v. 21, p. 195-202, 2021.

GD —

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA ESCOLA:

LEITOR, LEITURA E CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS



O LIVRO DE IMAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR: INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM *BÁRBARO* DE RENATO MORICONI

Kamila Pedrosa Soares
PIBIC - UFPB
kamila.pedrosa@academico.ufpb.br

Maria Ester Pereira Soares
PIBIC - UFPB
mester1417@gmail.com

Daniela Maria Segabinazi
Programa de Pós Graduação em Letras - UFPB / PPGL
dani.segabinazi@gmail.com

Introdução

O presente artigo surge a partir de uma experiência de leitura, fruto de atividades práticas desenvolvidas por meio do projeto de extensão *Cultura literária na escola*: para ler, ouvir, ver e sentir, da Universidade Federal da Paraíba. Tal prática foi realizada com alunos dos 6º e 7º anos do ensino fundamental de uma escola pública na cidade de João Pessoa, em que buscou-se analisar e refletir de que forma a recepção do livro de imagem acontece dentro do contexto escolar e seu significado no processo de ensino-aprendizagem.

O livro escolhido para a prática de leitura é a obra *Bárbaro*, do artista plástico e autor brasileiro Renato Moriconi, por trazer elementos bastante convidativos, como o seu formato peculiar, que chamam para uma experiência de leitura particular, os elementos da capa que comunicam e dão pistas sobre a história; nesse sentido, a obra foi essencial para responder como as noções narrativas de tempo e espaço são colocadas pelos leitores. Além disso, a escolha de trabalhar com o livro-imagem se deu na busca de verificar sua contribuição na formação leitora dentro da escola e responder alguns questionamentos acerca da interação e construção de sentido com esse tipo de livro no espaço escolar.

Como documento norteador para a execução da prática, foram construídos roteiros de leitura, tendo como aporte fundamentos de estudos teóricos em Chambers (2007), Colomer (2003, 2007) e nas estratégias de leitura sugeridas por Solé (1998). Sendo assim, as dinâmicas de leitura realizadas entre os alunos e as mediadoras, ocorreram explorando camadas significativas que a obra proporciona, evidenciando os elementos que auxiliam na construção do sentido, analisando em recortes as considerações e os aspectos estéticos do livro identificados durante a leitura e a interpretação particular dos alunos.

1. Por que o livro-imagem?

Por vezes o livro de imagem não é visto como uma ferramenta para o desenvolvimento da leitura, as imagens, ou melhor, o processo de ler imagens se limita a uma preparação para uma futura leitura de textos verbais. Apesar do objeto livro-imagem ser um rico atrativo por ampliar as experiências do olhar e instigar a sensibilidade dos mediadores ao escolher fazer uma mediação de leitura com este tipo de livro uma vez que "Há coisas que furtivamente se revelam quando não estão sendo apontadas por palavras." (LEE, 2012, p.150), essa redução a um mero motivador de leitura simplifica e até mesmo desconsidera suas funções estéticas e de produção de sentido.

O ato de ler imagens também precisa de mediação e o livro-imagem é uma ferramenta bastante útil nessa vivência, "conduzir com delicadeza os leitores e, ao mesmo tempo, abrir todas as possibilidades de diversas experiências de leitura." (LEE,2012, p.146). Sendo assim, a partir de questionamentos optou-se por utilizar o livro-imagem na prática de leitura também como veículo para responder perguntas que surgem enquanto mediadoras de leituras, como a partir da leitura de imagens é possível identificar as noções narrativas de tempo e espaço? Quais as contribuições do livro-imagem na formação leitora? De que modo interação e construção de sentido acontecem a partir da leitura do livro-imagem no espaço escolar?

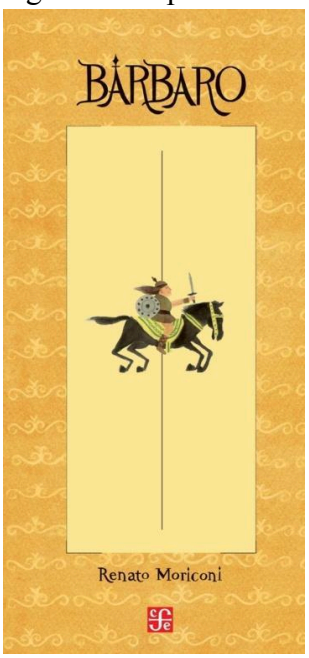
Outro aspecto relevante a se levar em conta quando se pensa e se fala sobre livro-imagem, são as indagações exploratórias acerca do que é um livro-imagem, um livro silencioso? um livro que permite construir uma história? ou um livro ideal para quem não sabe ler? "Um livro sem palavras é um espetáculo maravilhoso exibido diante de nossos olhos, mais como um mapa, um hieróglifo ou um jogo de pistas. Nada para ler, tudo para pensar." (LARTITEGUI, 2012, p.1). Verificando o objeto livro-imagem, tal modalidade editorial vale-se da imagem, que ao escolher não contar com palavras, apresentam caráter polissêmico, sendo a imagem como forma da estrutura narrativa, junto aos elementos gráficos que compõem o livro são o que o leitor pode contar em sua leitura, sendo um convite para uma participação mais ativa na construção dos sentidos da história,

2. *Bárbaro*

"Era uma vez um bravo guerreiro que montou em seu lindo cavalo e saiu em uma perigosíssima expedição. Ele lutou contra serpentes, gigantes de um olho só, sobreviveu a flechadas, enfrentou leões monstruosos, plantas carnívoras até que…" (MORICONI, 2013, pág. 1)

Escrito e ilustrado pelo brasileiro Renato Moriconi, *Bárbaro* foi editado em 2013 pela Companhia das letrinhas e no ano seguinte foi o livro vencedor do Prêmio Jabuti 2014 (ilustração de livro infantil ou juvenil), além disso, tem o selo altamente recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e já foi publicado em francês e italiano.

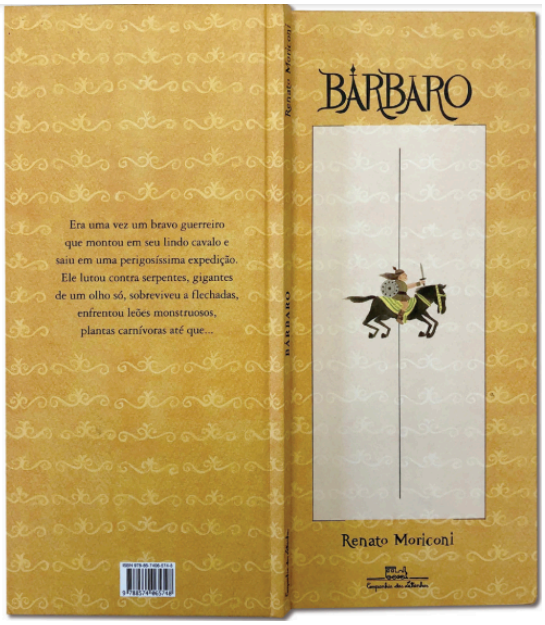
Figura 1 – capa Bárbaro



Fonte: https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788574065748/barbaro

O projeto gráfico de *Bárbaro* desperta curiosidade pelo formato vertical (Fig. 1 – capa), medindo mais ou menos 14,0 cm x 31,0 cm, medidas que lembram um formato de cardápios, sendo essa sua peculiaridade no formato o primeiro convite a uma experiência de leitura particular com a obra.

Figura 2 – capa e contracapa Bárbaro



Fonte: Elaborado pelas autoras para fins de pesquisa

Como podemos ver (Fig. 2) a capa e contracapa estão no mesmo tom de mostarda, a fonte utilizada para o título e as ornamentações de fundo que o autor utiliza na capa e contracapa, conduz o leitor a inferências acerca da história, tais atributos remetem para uma época medieval.

Figura 3 – página dupla Bárbaro



Fonte: Elaborado pelas autoras para fins de pesquisa

Ao escolher o papel em branco e somente atribuindo cores e ilustrações à imagem do bárbaro em direção ao seu cavalo, o autor chama a atenção do leitor para o

personagem principal da história. Ambos os personagens encontram-se na base das páginas e é necessário a leitura das páginas duplas para o entendimento completo da sequência de imagens; este mesmo formato segue até o final do livro, levando o olhar do leitor a um percurso junto ao bárbaro, a diferença no entanto, está no movimento cadenciado que o personagem faz a cada nova dupla de páginas, ora estando no topo delas, ora na base, como podemos ver na Fig. 4.

Figura 4 – páginas duplas Bárbaro



Fonte: Elaborado pelas autoras para fins de pesquisa

3. O Roteiro e a Prática

A construção do roteiro tem fortes influências das reflexões levantadas por Bajour (2012) no seu livro *Ouvir nas Entrelinhas*: o valor da escuta nas práticas de leitura, uma vez que durante a prática de leitura as conversas acerca da obra aconteciam numa tríade em confluência: Ler, conversar e escutar. A prática foi desenvolvida com alunos do 6º ano e 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública na cidade de João Pessoa, além disso, vale destacar que a dinâmica é fruto de práticas do projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba intitulado *Cultura Literária na Escola*: para ler, ouvir, ver e sentir. O roteiro da prática segue o formato de antes, durante e depois da leitura (Fig 7), sendo a leitura realizada pelas mediadoras ao mesmo momento que propõe um diálogo literário com os alunos por meio de perguntas acerca da obra conforme Chambers (2007) na sua obra *Dime,* ressaltamos ainda a importância das estratégias de leitura propostas por Solé (1998,2014), se fazendo presente, principalmente as conexões e inferências.

Figura 7 – Roteiros Probex [26]2022

[26] Esse e outros roteiros podem ser acessados através do Instagram do projeto @culturaliterarianaescola e por meio do link: https://www.instagram.com/stories/highlights/17904117200644243/

Neste primeiro encontro, será realizada uma roda de conversa, com a apresentação da equipe e dos alunos, seguida pela leitura e discussão do livro. É importante destacar que o livro escolhido para o primeiro encontro pertence à categoria de "livro de imagem", reconhecendo nele "uma linguagem, um suporte formal e conceitual, riquíssimo em possibilidades. *[...]* Essa linguagem, em linhas gerais, seria caracterizada pela articulação de imagens, que dentro de um sistema sintático, acabariam constituindo um discurso" (AZEVEDO apud FARIA, 2004, p. 57).

1° MOMENTO

Para o primeiro contato[1], a fim de conhecer melhor a turma e avaliar a criatividade, iremos perguntar:

- ☐ Se você fosse um personagem de uma história de fantasia, o que ou quem você seria?
- ☐ Por que?

Essa pergunta dará o tom para a leitura da obra "Bárbaro", pois os alunos irão entrar no universo da fantasia e da aventura, elementos que estão presentes na narrativa escolhida.

[1] É importante que antes da entrada dos alunos na sala o mediador organize as cadeiras em um semicírculo para que todos possam participar plenamente da atividade.

Fonte: Elaborado pelas autoras - Roteiros Probex 2022

Figura 8 – Continuação - Roteiros Probex 2022

- ☐ Que elementos podem ser identificados na capa?
- ☐ De que maneira o personagem principal está caracterizado?
- ☐ A forma como ele está vestido dá pistas de como será a história?
- ☐ O que se pode inferir da história relacionando o título com a capa do livro?
- ☐ Você acha que a história é sobre ele?

DURANTE A LEITURA

Após este primeiro momento a leitura integral da obra será feita pausadamente, analisando cada ilustração e chamando sempre a atenção para a investigação das imagens e seu papel na construção da narrativa.

Durante o processo, proposições como as apresentadas a seguir, ajudarão no envolvimento com a leitura:

- ☐ Para onde você acha que o personagem está indo? Será que ele conseguirá chegar? Você acha que ele é o bárbaro? (p. 6-7)
- ☐ De que maneira o personagem poderia sobreviver às flechas que estão sendo atiradas contra ele? (p. 12-13)
- ☐ Essa criatura lembra algum outro animal conhecido? (p. 16-17)
- ☐ Será que ele consegue vencer essas criaturas? (p. 20-21)

Fonte: Elaborado pelas autoras - Roteiros Probex 2022

4. Interação e Construção de Sentido

De modo a verificar gradualmente as camadas de construção de sentido e as interações dos alunos com o livro-imagem *Bárbaro* de Renato Moriconi, o capítulo quatro deste artigo pontua os principais aspectos percebidos e as respostas para os questionamentos levantados até então, culminando numa síntese conclusiva a respeito das características que o livro-imagem adotou na prática de leitura realizada. Embora a leitura do livro de imagem seja diferente de quando se lê com palavras, é a partir das imagens que a estrutura narrativa do livro-imagem se constrói. Conforme Lee afirma sobre a importância das imagens, não de modos separados, mas numa sequência que elas criam juntas. "Conforme introduzo e altero as imagens, a história começa a se contar somente pelo poder delas, quando não resta nada mais a acrescentar ou a retirar, o livro está concluído" (LEE,2012, p.143). O título e o próprio livro em si são elementos que durante a leitura contribuem para a orientação interpretativa da obra. Tamanho, textura, fonte das letras, papel, cor, constituintes comuns do livro impresso, mas no livro- imagem ganham notoriedade mais forte uma vez que contribuem substancialmente na construção do sentido e significado da narrativa.

> [...] as palavras contribuiriam para reduzir a incerteza decorrente do caráter polissêmico das imagens. A função denominativa das palavras,

> a que leva a responder de maneiras mais ou menos indireta a subjacente pergunta "o que é?" Quando se observa uma imagem, contribui para esvaziar o "terror dos signos incertos". (BAJOUR, 2012, p.1)

No entanto, isso não quer dizer que a ausência do texto escrito, ou mesmo sua predominância somente em elementos como título, capa e contracapa não traz a relação entre imagem e palavras, na narrativa do livro-imagem prescinde o visual, no entanto, uma narrativa verbal apresenta-se implícita.

> [...] ainda que as palavras não estejam presentes, sua ausência não é total, quer seja pela presença do título ou, em alguns casos, por informações da contracapa ou em outras partes do livro. [...] a relação complementar entre imagens e palavras sempre existe mesmo quando estas últimas não são visíveis. (BAJOUR, 2012, p.1)

Além da interpretação das ilustrações, os alunos interpretaram as lacunas e as combinações e correlações entre as imagens, utilizando-se das deixas que o livro oferece, junto a isso, devido o seu caráter polissêmico, o livro-imagem abre espaço para evocar palavras acolhidas pelas imagens, convidando o leitor a uma participação ativa por meio de diversas vias de entrada e percursos. "Leva a ancorar a construção de significado nos signos da imagem" (BAJOUR, 2012, p.1).

Por fim, aspectos da narratividade como o tempo e espaço apresentam-se de maneira específica, as ilustrações não se restringem ao espaço das páginas que ocupam, mas caracterizam a ideia de tempo, à medida que alinham a narrativa. A sequência das imagens propicia a sensação de duração, as páginas organizam o tempo de duração da história, o livro-imagem retrata o tempo em sua narrativa a partir de eventos contínuos e em um espaço de tempo limitado criado pela sequência narrativa das ilustrações.

Considerações finais

Este trabalho foi motivado a partir de uma experiência de leitura com alunos de 6º e 7º anos do ensino fundamental por meio de uma prática desenvolvida no projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba. A escolha da obra para realização da prática foi o livro-imagem *Bárbaro,* do autor e ilustrador brasileiro Renato Moriconi, por conta de seus elementos convidativos e peculiares, ao final da dinâmica a obra se mostrou essencial para que fosse possível entender e responder alguns questionamentos acerca da leitura com o livro-imagem e sua contribuição na formação leitora dentro de um espaço escolar.

Além disso, foi possível perceber de que modo os aspectos referentes a narratividade se constroem por meio de uma narrativa visual, ficando em evidência também, uma narrativa verbal que se mostra implicitamente durante a leitura e conversas acerca da obra lida. Por fim, conclui-se a relevância de desenvolver a leitura por meio das imagens e as novas formas de lidar com o objeto livro, confirmando a fala de Bajour quando diz “Novos modos de ler, novas coreografias silenciosas para o olhar, outros modos de relacionar-se com o livro como objeto”. (BAJOUR, 2012, p. 1)

Referências

BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas*: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CHAMBERS, A. *Dime*: los niños, la lectura y la conversación.Trad. Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007. 171 p.
FARIA, Maria Alice de Oliveira. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 5 ed. Contexto, 2004.

LEE, Suzy. *A trilogia da margem*: o livro-imagem segundo Suzy Lee. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LARTITEGUI, Ana G. *Páginas mudas, libros elocuentes*: tramas visuales y discurso. Zaragoza: Pantalia, 2014.

MORICONI, Renato. *Bárbaro*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Penso. 6 ed. Porto Alegre. 2014.

_____. Livros de imagem sem palavras (escritas). Revista Emília, São Paulo, p. 1-10, dez. 2012. Disponível em: <falta o hyperlink>. Acesso em: 05 nov. 2022.

GD —

POR UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA DA LITERATURA INDÍGENA



A VOZ QUE ECOA ATRAVÉS DA ESCRITA INDÍGENA

Catharie Brandão de Souza
PPGLE/UFCG
catharieprofessoraprotugues@gmal.com

José Hélder Pinheiro Alves
PPGLE/UFCG
jose.helder@professor.ufcg.edu.br

Introdução

De acordo com Bortulucce (2021, p. 6), "entende-se atualmente o manifesto como um gênero textual, de caráter persuasivo, que se propõe a declarar publicamente princípios específicos, chamando a atenção do público, incitando à ação e alertando para a necessidade de realização de algum tipo de mudança". Desse modo, quando falamos em um texto de manifesto, estamos dizendo que ele tem a função de impactar o leitor sobre determinada situação da sociedade que precisa ser discutido e analisado imediatamente, tomando as devidas precauções para uma mudança efetiva:

> Manifestos são instrumentos cruciais nesta luta porque, devido à sua posição ambígua em um espaço entre o domínio criativo (eles são emitidos pelos seus próprios produtores) [...] em outras palavras, a função formativa dos manifestos cumpre-se em dois níveis. Primeiro, eles servem para diferenciar o campo da produção cultural de outros domínios sociais, e legitimar sua autonomia. Segundo, no campo restrito de produção artística, eles servem para articular a identidade dos vários grupos de indivíduos que, ou por assinar o manifesto ou assumindo o nome que ele propõe, afirmam de forma explícita sua fidelidade a ele, e o agregam ao campo simbólico associado com os seus nomes (e, por sua vez, partilham o capital simbólico do grupo). SOMIGLI, 2003 apud Bertolucce, 2015, p. 11).

Segundo Puchner (2006 apud Bortulucce 2015, p. 8), "os manifestos invadem as obras de arte e são, por sua vez, absorvidos e assimilados por elas. O resultado é aquilo que chamo de "manifesto-arte", uma arte formulada na imagem do manifesto: sonora ao invés de reticente; coletiva ao invés de individual", uma dessas artes que trazem em sua interioridade o manifesto são os poemas indígenas, que buscam através da escrita expor as situações de sofrimento, luta e resistência dos povos originários.

Um poema pode ter diversas funções a partir da intencionalidade do escritor, mas com certeza um dos motivos pelos quais um poema é escrito é para tocar e sensibilizar o leitor diante da temática expressa através dele. Desse modo, quando pensamos nos poemas indígenas lembramos que eles são de extrema importância para o desenvolvimento da literatura indígena, isso porque, ressaltam a valorização da cultura, valores, costumes e cotidiano indígena. Dorrico (2018), afirma que existe um duplo movimento utilizado a partir destas escritas como uma ferramenta militante.

> Os escritores indígenas utilizam esta ferramenta para expressar suas matérias atuando em um duplo movimento, o da valorização da

> alteridade e do diálogo intercultural, como estratégia consciente para uma crítica da estrutura simbólica dominante, bem como de ativismo, de militância e de engajamento na esfera pública acerca da questão indígena. (Dorrico, 2018, p. 229).

Portanto, o poema apresenta uma construção por trás do texto que está ligada a um contexto social e histórico, ecoando a sua voz em uma resistência simbólica em um lugar de protagonismo, que reivindica seus direitos territoriais, o direito de exercer seus costumes e vivenciar a sua ancestralidade, indo do sujeito individual ao coletivo de um povo, além disso, a voz do indígena através da escrita é essencial para desconstruir a visão preconceituosa pelos não-indígenas e denunciar os maus-tratos sofridos por eles ao longo do tempo e ainda na contemporaneidade.

Segundo Graúna (2013, p. 44), "Na história da literatura brasileira, o preconceito literário contra os povos indígenas tem alimentado o interesse de gerações e gerações da sociedade dominante", escritas sobre os indígenas escritas pelos não-indígenas ajudam a alimentar um conhecimento abstrato sobre os verdadeiros costumes e cultura dos indígenas, uma vez que não são escritos por eles, por isso é tão importante dia após dia novas vozes de indígenas através da escrita literária, já que de acordo com Graúna (2013, p. 46-47) "o estudo da representação do negro e do índio na literatura requer uma abordagem específica [...] pois o ato de conhecer o outro implica o ato de interiorizar a história, a auto história, as nossas raízes".

> Essas novas vozes, portanto, têm a função de enunciar suas pertenças ancestrais de modo criativo e, nessa esteira, desconstruir noções sedimentadas que se conservam no imaginário popular sobre elas, marcadas por um viés fortemente negativo e preconceituoso. Denunciam, além disso, práticas de violência física e simbólica perpetradas historicamente contra os povos indígenas (Dorrico, 2018, p. 231)

Uma dessas vozes é a da autora Marcia Kambeba, cantora, atriz, professora, geógrafa e escritora militante, apresenta em muitos dos seus poemas o manifesto, elencando a visibilidade dos povos originários, a luta das comunidades indígenas para ter paz em suas vivências, ter os seus direitos garantidos e seus costumes assim como sua cultura assegurados, seja na aldeia ou na cidade.

Sendo assim, nosso objetivo com esta comunicação é analisar dois poemas da autora Marcia Kambeba: "Pra que serve a cultura indígena?" e "Margaridas", mostrando a importância da construção cultural indígena para afirmação e legitimação do seu povo, através da resistência por meio da escrita e enaltecer a arte poética da autora na luta pelos direitos das mulheres indígenas. Desse modo, também enfatizar a valorização da cultura e melhores condições de vida para o povo Kambeba.

Nossa metodologia trata-se de uma análise interpretativa dos dois poemas, amparados, teoricamente, por Dorrico (2018), ao ponderar sobre autoria indígena, Graúna (2013), ao tratar da produção literária indígena no Brasil e Potiguara (2019), expor sobre a história das mulheres indígenas. Esperamos assim, elencar a importância da manifestação por meio da poesia para o desvelamento dos direitos dos povos originários e proteção da floresta, bem como, fortalecer o debate sobre o manifesto de alerta e de denúncia sobre invisibilização da cultura e luta necessária das mulheres de várias etnias.

O manifesto na poesia indígena de Marcia Kambeba

Marcia Kambeba, é uma autora indígena que cresceu na Aldeia Ticuna em Belém dos Solimões (Amazonas), nasceu em 1979 e lá viveu por 8 anos, em seguida mudou-se para São Paulo de Olivença, onde concluiu o ensino médio. Em seguida graduou-se em geografia, em 2010 ingressou no mestrado e hoje está no doutorado. Mas se engana quem pensa que esta trajetória foi fácil, pois o preconceito estava em todo lugar que ela frequentava a começar da própria universidade.

Contudo, esse caminho percorrido na academia foi muito importante para a autora, pois ajudou ela a ter um conhecimento que poderia usar em prol da coletividade do seu povo, unindo aos conhecimentos ancestrais que a mesma possui. Através dos seus conhecimentos se tornou ouvidora geral do Belém do Pará e assim, conseguia dá um retorno de melhoria para as comunidades indígenas.

Os poemas da autora começaram a ser feitos aos 14 anos, mas foi após a defesa de mestrado que começou a falar sobre os direitos dos indígenas, neste momento começou os poemas de manifesto que tratam sobre a identidade indígena, reafirmam a luta dos seus ancestrais e do povo Kambeba, enaltece a importância de resistir e a opressão do colonizador, a exploração física, emocional e sexual. Nos poemas da autora encontramos abundantemente a temática da natureza, dos saberes ancestrais, território, identidade, memória, cultura do seu povo e de manifesto.

Em entrevista à revista Acrobrata: literatura, artes visuais e outros desequilíbrios, ela fala um pouco sobre essa resistência por meio da escrita:

> Ser mulher Omágua e estar na literatura é desafiador. Escrever memórias, narrativas contadas pelos mais velhos na maioria dos avós, é tarefa das mais sublimes porque marca em mim a identidade que carrego. Precisamos informar, ecoar, marcar o lugar do saber em nós, compreendendo que somos parte integrante de uma nação. E precisamos de mais e mais parentes escrevendo. A arte que os povos fazem na cidade nas várias linguagens é um ativismo. Aplausos são bons, mas, a visibilidade tem que ser da causa, da luta e poucos na cidade entenderão a nossa luta por esse olhar. Por isso nos rotulam de artistas indígenas, até somos, mas gostamos mesmo de ser ativistas indígenas. (Kambeba, 2020).

Os livros da Marcia Kambeba normalmente apresentam um caráter pedagógico, esse aspecto da sua escrita é importantíssimo para a propagação da literatura indígena porque apresenta um viés educativo, facilitando o compartilhamento da cultura, costumes e crenças desta cultura com os não-indígenas, principalmente na sala de aula. Um dos seus livros que é considerado relevante para a sala de aula é *O Lugar do Saber Ancestral*, este livro é subdivido por temática, sendo mais esclarecedor e direto, em suas escritas um dos capítulos se chama Poemas Manifesto, é deste capítulo que escolhemos os poemas que serão abordados aqui neste trabalho.

Análise dos Poemas
Margaridas: uma flor, uma cor, uma história
Margaridas

Força, garra, coragem, leveza

É bendita, filha da natureza
De teu seio sai o leite
Que alimenta e faz viver.

No teu colo, o acalanto
É luz, encanto
Desencantou o bolo
Apaixonado ao luar.

Tens a altivez de uma samaumeira
Espalhando sabedoria
Feito flores ao ar
Memória viva, deusa, águia
Sedutora no olhar.

Que teu grito, tua dor
Eleve a *Nhanderu* a oração do amor
Juntas negras, indígenas, brancas, mestiças
Unam as mãos pela vida das mulheres
Que morreram nesse chão.

Pelo sangue das Marielles
Que ofuscaram sua cor.
Salve as mulheres!
Margaridas, violetas, rosas em flor.

O poema "Margaridas" de Marcia Kambeba é uma homenagem a algumas mulheres que morreram lutando pelos direitos de todas as mulheres. Inicialmente o poema apresenta as características destas e de outra que resistiram a opressão e terminaram executadas por sua petulância de lutar por seus direitos como qualquer cidadão. Kambeba (2020, p. 95), "Força, garra, coragem, leveza", em seguida faz uma comparação entre a mulher a natureza no aspecto de gestação e alimento de um povo: Kambeba (2020, p. 95), "é bendita, filha da natureza, do teu seio sai o leite, que alimenta e faz viver". A mulher alimenta o seu bebê com o leite do seu seio que dá a resistência que a criança precisa para sobreviver, na medida que ela fala sobre a mulher percebemos que a natureza também é a mãe que dá os alimentos para sobrevivermos e por isso a mulher é tão importante quanto a natureza para a nossa sobrevivência e mesmo que ela não diga explicitamente que a mulher é como a natureza conseguimos fazer essa relação na imagem criada a partir da construção da mulher.

A nossa conclusão sobre essa comparação acontece também através do que vem na próxima estrofe. Enquanto ela diz: Kambeba (2020, p. 95), "no teu colo, o acalanto é luz, encanto", sabemos que se trata da mulher, mas então, ela apresenta um mito que se volta para a natureza: Kambeba (2020, p. 95), "Desencantou o boto apaixonado ao luar. Tens a altivez de uma samaumeira espalhando sabedoria feito flores ao ar. Memória viva, deusa, águia sedutora no olhar". O boto faz parte da mitologia indígena e durante a noite se transforma em um lindo homem, que faz as mulheres se apaixonar e se entregar a ele, fazendo mais uma vez a relação de pessoa e natureza.

Ainda assim, ela vai dizer que estas mulheres são dignas da nobreza como uma árvore milenar, samaumeira, que pode alcançar 90 metros de altura, é considerada a árvore mãe da floresta e suas raízes são tão imponentes que podem proteger pessoas e

animais da chuva, abriga-las do sol com uma estrutura tão larga que são precisos em torno de 30 pessoas para abraçar a árvore. E diz que é uma memória viva, deusa águia, assim como esta árvore que vive milhares de anos a mulher carrega consigo os conhecimentos ancestrais e a sedução em seu olhar. Na terceira estrofe, a autora se volta para a mulher e enfatiza as diversas mulheres que lutam por seus direitos: Kambeba (2020, p. 95), "juntas negras, indígenas, brancas, mestiças". Pede ao seu Deus que escute o grito ecoante dessas mulheres: Kambeba (2020, p. 95), "que teu grito, tua dor, eleve a Nhanderu a oração do amor" e ao final da estrofe destaca a importância de todas se reunirem por aquelas que morreram lutando no chão que hoje elas pisam. É notável o quanto a mulher é enaltecida em sua resistência aos obstáculos impostos pela sociedade preconceituosa que elas precisam enfrentar.

No quarto e último parágrafo, encontramos uma referência dessas mulheres que resistiram até o final de suas vidas, a autora chama de Marielles. Marielle Franco era uma mulher negra, que se formou em socióloga e foi elegida como vereadora do Rio de Janeiro, esta mulher lutava pelos direitos das mulheres negras e no dia 14 de março de 2018, foi assassinada brutalmente em um atentado que tirou sua vida e a do seu motorista, devastando milhares de vidas. Quando a autora fala Marielles no plural, ela indica que não foi só ela, mas diversas mulheres que lutaram assim e foram assassinadas.

Existe uma referência muito importante que é destacada no título e no final "Margaridas", este nome faz referência a uma mulher que foi e é muito importante para as mulheres indígenas, quilombolas, rurais entre outras. De acordo com Motta (2020), Margarida Maria Alves, um símbolo de coragem e garra para as mulheres, era presidenta do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Alagoa Grande, na Paraíba e em 12 de agosto de 1983 foi assassinada na porta de sua casa, a partir do falecimento dela milhares de mulheres levantaram para lutar umas pelas outras, assim como as Marilles que após a morte da Marielle, continuaram sua luta.

Segundo o *Sindicato dos Professores no Distrito Federal* (2011), "Marcha das Margaridas é a maior mobilização de mulheres trabalhadoras do campo e da floresta", que apresenta um objetivo em comum a todas as mulheres:

> Mostrar a toda a sociedade brasileira a luta das mulheres para a superação das desigualdades de gênero e por um novo processo de desenvolvimento rural voltado para a sustentabilidade da vida humana e do meio ambiente. Lutamos ainda para termos o reconhecimento da contribuição econômica, política e social das mulheres e para denunciar e protestar contra a fome, a pobreza e todas as formas de violência, exploração, discriminação e dominação. Também propomos e apresentamos políticas públicas para as mulheres do campo, da floresta e da cidade. (Sindicato dos Professores do Distrito Federal, 2011).

Á vista disto, o poema do título ao final é uma homenagem as mulheres guerreiras, que enfrentam os perigos para que outras mulheres possam ter os direitos que lhes foram negados pela sociedade, seja Marielles ou Margaridas, do campo ou da cidade, indígenas, branca, negra ou mestiça, todas as mulheres devem buscar os seus direitos sociais para uma vida mais justa e igualitária em todas as partes do Brasil e do mundo.No final do poema a autora apresenta vários tipos de flores: Kambeba (2020, p. 95), "Margaridas, violetas, rosas em flor", mostrando que assim como existem vários

tipos de flores, existem mulheres de todas as raças e etnias que podem se juntar por uma única causa.

Um poema que deve ser lembrado: Pra que serve a cultura indígena?

vida nasce da fecundação
E renasce em cada olhar
Renasce em cada sonho
Nas entrelinhas escritas do caminhar.

A cultura é rememorada
Construída no entrelaçar das mãos.

No conhecimento de gerações
Guardados na alma e no coração.

Na cultura indígena
que é rica e sagrada
Encontra-se a beleza
Que o branco cobiçou
Na luta por muitas vidas
O preconceito é opressor.

Conhecer a cultura do outro
É respeitar sua vivência
Conhecer a sua dor.

Nossa cultura vem de gerações
E é família
Não se prostitui e é espiritualizada
Não quer maldade
Traz na alma o ser irmão
E no peito a multiculturalidade.

“Pra que serve a cultura indígena?”
Para que possa renascer e florir
Para que as nações
Possam ter razoes para resistir.

“Pra que serve a cultura indígena?”
Para que dessa concepção
Venha nascer Kurumins e Kunhantãs
Com a força dos muiraquitãs.

E nessa relação de amor e desejo
Possa ter mais compreensão
Pela vida, pelo outro, pela cultura
Com humanidade é o que desejo.

“Pra que serve a cultura indígena?”
Para gerar o amanhã que almejo
Gestando amor, paz, nesse mundo que vejo.



"Pra que serve a cultura indígena?"

Um dos poemas mais importantes do capítulo "poemas manifesto" é "Pra que Serve a Cultura Indígena"? Já que é uma temática muito relevante para os não-indígenas conhecerem um pouco sobre os povos originários. Formado por 10 estrofes, fala sobre os renascimentos dos indígenas ao passar dos anos, sobrevivendo ao estereótipo, a exploração e a dizimação e que a cultura do indígena é passada oralmente pelos mais velhos de suas comunidades, segundo a autora: Kambeba (2020, p. 92), "a cultura é rememorada construída no entrelaçar das mãos no conhecimento de gerações guardados na alma e no coração".

Logo, um dos motivos da existência da cultura indígena é ser a base do conhecimento para as novas gerações dos povos originários, e isso volta a se concretizar na oitava e nona estrofe: Kambeba (2020, p. 93), "pra que serve a cultura indígena? Para que dessa concepção venham nascer Kurumins e Kunhatãns com a força dos muiraquitãs e nessa relação de amor e desejo possa ter mais compreensão pela vida pelo outro pela cultura com humanidade é o que desejo". Quando a autora fala Kurumins, se refere a meninas e Kunhatãns meninos, que eles ao nascer tenham acesso a esta cultura e possam crescer com a força dos muiraquitãs.

Muiraquitã é um nome que vem da mitologia com histórias de características parecidas, mas fontes diferentes, de acordo com Jaime (2019) "Lenda do Muiraquitã faz parte do conjunto de lendas envolvendo a existência mítica de mulheres guerreiras, vivendo separadamente dos homens, na região do Baixo Amazonas [..] o local deste mítico País das Pedras Verdes", visto de uma outra forma pelo Portal Amazonas.

> A lenda afirma que o muiraquitã era oferecido como presente pelas guerreiras Icamiabas (que significa "mulheres sem marido") aos homens que visitavam anualmente a sua taba, na região do Rio Nhamundá. Uma vez por ano, durante a festa dedicada à lua, as Icamiabas recebiam os guerreiros Guacaris, com os quais se acasalavam como se fossem seus maridos. À meia-noite, elas mergulhavam nos rios e traziam às mãos um barro verde, ao qual davam formas variadas: de sapo, tartaruga e outros animais, e presenteavam seus amados. Os objetos eram, então, enfiados em tranças de cabelos das noivas, e usados como amuleto pelos guerreiros. (Portal Amazonas, 2021)

Sendo assim, tanto um mito quanto o outro retratam sobre a força da mulher, a escolha, e a sabedoria, para a autora, essas crianças que irão nascer devem ter acesso a esse conhecimento para saber que possuem a força, a garra e a coragem dos seus ancestrais e podem fazer suas próprias escolhas, lutar contra os empecilhos encontrados seja na aldeia ou na cidade e sobreviver, isso porque, de acordo com potiguara (2019), na cultura indígena a mulher é uma força da natureza, com a sabedoria de proteção.

> Com relação à cultura indígena, a mulher é uma fonte de energias, é intuição, é a mulher selvagem não no sentido primitivo da palavra, mas selvagem como desprovida de vícios de uma sociedade dominante, uma mulher sutil, uma mulher primeira, um espírito em harmonia, uma mulher intuitiva em evolução para com sua sociedade e para com o bem-estar do planeta Terra. O poder dela é outro. Seu poder é o conhecimento passado através dos séculos e que está reprimido pela história. A mulher, intuitivamente, protege os seios e o

> ventre contra seu dominador e busca forças nos antepassados e nos espíritos da natureza para a sobrevivência da família. Todos esses aspectos foram mais preservados do que no homem. (Potiguara, 2019, p. 46).

Na quarta estrofe a autora traz duas reflexões importantes, a primeira é que: Kambeba (2020, p. 92), "Na cultura indígena que é rica e sagrada, encontra-se a beleza que o branco cobiçou", essa beleza está relacionada aos conhecimentos culturais indígenas, como o conhecimento sobre o látex extraído da seringueira, que foi roubado a autoria da descoberta ou as plantas que curam doenças, assim como a beleza das mulheres que foram estupradas e assassinadas pelos colonizadores, garimpeiros, entre outros. De acordo com Potiguara (2019, p. 97) "a cultura do respeito, a cultura de paz, a cultura da veneração à natureza e ao grande espírito, o Criador. É a cultura do respeito aos velhos(as), às crianças, aos mitos, às lendas de origem da vida".

Na outra estrofe a autora diz: "na luta por muitas vidas o preconceito é opressor", esse preconceito a Marcia Kambeba viveu na pele muitas vezes e por isso ela retrata em vários de seus poemas, como quando veio para a cidade e mandarem ela cortar o cabelo para poder trabalhar, ou chamando seus conhecimentos de incipientes para estar em um ambiente universitário quando ela passou no mestrado, entre outras situações que ela sempre conta em suas entrevistas.

Assim, várias mulheres e homens indígenas sofrem esse preconceito até hoje, por conta da desinformação, aqui encontramos mais um motivo para que serve a cultura indígena, para mostrar aos não-indígenas os costumes e crenças dos povos originários, para que as pessoas através do conhecimento possam passar a respeitá-los, confirmando isso ela fala: "conhecer a cultura do outro é respeitar sua vivência, conhecer a sua dor". Kambeba (2020, p. 92),

Na sexta estrofe ela enaltece a importância do tempo para a riqueza do conhecimento cultural indígena e não deve ser vendida: Kambeba (2020, p. 92), "nossa cultura vem de gerações e é família, não se prostitui e é espiritualizada, não quer maldade traz na alma o ser irmão e no peito a multiculturalidade". A cultura indígena vem dos conhecimentos passados de gerações em gerações, por meio da oralidade, com o propósito de proteger os conhecimentos dos seus povos apenas entre eles, tanto contada pelos mais velhos quanto resgatada pelos pajés e xamãs com a ligação espiritual com os ancestrais, então vendê-los seria destruir uma ligação harmoniosa com o passado, uma traição com os outros indígenas que morreram protegendo essas riquezas. Eles não querem fazer mal aos não-indígenas, apenas seguir com suas vidas sendo compreendidos e respeitados, já que eles conhecem a cultura do não-indígena e respeitam, uns entram contato e outros não se misturam, mas ambos respeitam a cultura do outro.

Em conclusão a autora diz que a cultura indígena serve para exista o sonho de um futuro em que os indígenas tenham amor e paz em suas vidas, um futuro que não tenha mais guerra, nem preconceito, nem violações, nem dor por perder os seus parentes, nem fome, muito menos o sentimento de medo o tempo todo.

Considerações Finais

O poema é uma das formas de resistir que os indígenas encontraram na sociedade, usar a escrita como arma é um posicionamento que contribui para mudanças

sem a necessidade de guerras, o ato de passar para as pessoas as condições vivenciadas pelos povos originários, por meio do poema, é pacifico e faz as pessoas refletirem sobre diversos estereótipos sobre os indígenas, como o estereótipo em que todo indígena é agressivo e perigoso. A maioria dos poemas indígenas trarão um caráter de manifesto, isto porque, quando não está relacionado a importância da natureza e dos conhecimentos ancestrais que tentam ser destruídos ou roubados pelos não indígenas, falam sobre a cultura milenar que deve ser protegida e os seus direitos de exercer seus costumes em qualquer lugar estabelecidos, por isso, apresenta um aspecto que deve ser discutido e reflexionado pelos não-indígenas para algumas vezes mudar e outras vezes apernas respeitar.A Marcia Kambeba é uma poeta ativista que apresenta em seus poemas de forma pedagógica as diversas temáticas da construção cultural indígena como a identidade, a natureza, a ancestralidade, as memórias e o manifesto, por meio de situações cotidianas do seu povo, ou situações que ela mesmo vivenciou em transformou em poema entre outros.

Os poemas analisados aqui neste trabalho "Margaridas" e "Pra que serve a cultura indígena"*,* fazem parte do capítulo Poemas manifesto do livro *O lugar do Saber Ancestral* e são capazes de dizer muito sobre as mulheres que lutam por seus direitos, sobre a importância da mulher para a cultura indígena, a luta que ultrapassa barreiras e vão das mulheres indígenas até as mulheres negras, brancas, mestiças e precisam ser expostas para que as pessoas compreendam toda dor e resistência que essas mulheres carregam, por isso, as mulheres são tão gloriosas e relevantes para o desenvolvimento cultural de um povo quanto a natureza que precisamos para sobreviver.

A cultura dos povos originários também é importante para que os novos indígenas que vão nascer conheçam a luta, a força e a resistência de seu povo e saibam que são capazes de enfrentar as dificuldades, a opressão e o preconceito, vencendo cotidianamente um passado de dor e sofrimento que ainda os atinge.Portanto, os poemas da Marcia Kambeba, que é uma das vozes indígenas que ecoam na literatura são de extrema relevância para a sociedade indígena e não-indígena.

Referências

AGOSTINHO, Jaime. A Lenda do Muiraquitã. **Ecoamazônia,** 2019. Disponível em: < https://www.ecoamazonia.org.br/2019/07/lenda-muiraquita/>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2023.

BORTULUCCE, V. B. O MANIFESTO COMO POÉTICA DA MODERNIDADE. **Literatura e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 20, n. 21, p. 5-17, 2015. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i21p5-17. Disponível em: < https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/114486.> Acesso em: 18 mar. 2023.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira;

DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção [recurso eletrônico] / Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

DORRICO, Julie. **A Literatura e o Ativismo Indígena** – Entrevista com Márcia Kambeba. Acrobata: Literatura artes visuais e outros desequilíbrios, 2020. Disponível em: <https://revistaacrobata.com.br/julie-dorrico/entrevista/a-literatura-e-o-ativismo-indigena-entrevista-com-marcia-kambeba/>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2023.

GRAÚNA, Graça (2013). Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil. Belo Horizonte: Mazza.

MOTTA, Cláudia. Marcha das Margaridas: ato virtual marca 20 anos de mobilização nesta quarta (12). **Brasil de fato 20 anos**: uma visão popular do Brasil e do mundo. Disponível em: < https://www.brasildefato.com.br/2020/08/12/marcha-das-margaridas-ato-virtual-marca-20-anos-de-mobilizacao-nesta-quarta-12>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

MUIRAQUITÃ. **Portal Amazônia:** Amazônia de A a Z, 2018. Disponível em: < https://portalamazonia.com/amazonia-az/letra-m/muiraquita >. Acesso em: 15 de março de 2023.

POTIGUARA, Eliana. **Metade cara, metade máscara** / Eliane Potiguara. Rio de Janeiro, RJ – 3º Edição revisada – Grumin, 2019.
Sindicato dos Professores no DF. **SimproCidadão**, 2011. Disponível em: < https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/08/sinpro-cidadao_n-19_agosto-2011.pdf >. Acesso em: 12 de março de 2023.

COSMOLOGIAS POTIGUARA COMO LEITURA LITERÁRIA: PATRIMÔNIO E ENSINO DE LITERATURA

Luíza Oliveira Braz
Língua Portuguesa - UFCG
brazluiza.oliveira@gmail.com

Beatriz Macedo de Souza
Letras - Língua Portuguesa - UFCG
beatriz.macedo@estudante.ufcg.edu.br

Introdução

Entendemos que através da literatura é possível, entre muitas coisas, conhecer quem somos, de onde viemos e o que nos constitui como seres humanos, ao mesmo tempo que nos humanizamos em um processo de conexão e descobrimento ancestral. Antonio Candido (2011) a vê, de forma ampla, como tudo aquilo que possui tom poético, ficcional ou dramático em todas as camadas de uma sociedade e da cultura, desde o que é considerado folclore, até as manifestações mais complexas, assim "não há povo e não há homem que possa viver sem ela [...]" (Candido, 2011, p. 176).

Sendo assim, a literatura pode ser compreendida como patrimônio imaterial de diferentes comunidades e grupos étnicos que a produzem, visto que é uma forma de expressão que constitui a identidade cultural desses povos, transmitida através das gerações, sobretudo, por meio da oralidade. Segundo a Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial:

> Entende-se por 'patrimônio cultural imaterial' as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. (UNESCO, 2006, p. 4)

Este é um dos conceitos chave na elaboração desse trabalho, que surge do desdobramento de uma experiência vivenciada junto à professores e professoras de escolas indígenas Potiguara da Baía da Traição, na Paraíba, fruto das atividades desenvolvidas no Programa de Educação Tutorial Educação — Conexão de Saberes pela Universidade Federal de Campina Grande.

Nesse sentido, o presente artigo transcende a proposta metodológica que foi elaborada para o contexto da Educação Indígena, com intuito de destacar, reconhecer, valorizar e preservar o Patrimônio Cultural, em um processo de aprendizagem

dialógico, guiado pela mediação e protagonismo dos saberes daqueles que possuem tal patrimônio como é o caso dos povos indígenas (Florêncio, 2012; Merillas, 2015).

Para tanto, destacamos que a literatura dos povos indígenas é composta por narrativas que destacam os misticismos e as lendas com representações ancestrais de cada povo. Considerando que tais histórias são transmitidas através da oralidade, é importante buscar meios para que essa riqueza poética e originária se faça presente em contextos de ensino não indígena, logo pode e deve ser inserida na sala de aula, enquanto prática de educação patrimonial, para fortalecer o sentimento de pertença e sua relação com a ancestralidade.

Conforme um dos maiores intelectuais e escritor, Daniel Munduruku, o papel da literatura indígena é antes de tudo formar consciência sobre a diversidade dos povos originários, pensando nisso como uma forma de preservação da população que é também um instrumento para o Brasil conhecer sua própria história e diversidade cultural (Mundurukú, 2014).

Nesse contexto, é importante reconhecer o valor patrimonial e a dimensão literária das narrativas cosmológicas de povos indígenas, como é o caso do Povo Potiguara da Paraíba, desmistificando a concepção de que essas histórias são parte do que é denominado de lendas do "folclore brasileiro", ampliando a discussão sob o ponto de vista dos detentores dessas tramas.

Desse modo, pretendemos viabilizar o cumprimento da Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que estabelece como obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no contexto de ensino Fundamental e Médio, através de conceitos e metodologias já consolidadas nas práticas de leitura e ensino da literatura, como do Letramento Literário (Cosson, 2021), das Estratégias de leitura (Girotto E Souza, 2010 *apud* Souza; Cosson, 2011) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), ideais e teorias que embasam e estruturam nossa proposta metodológica.

Considerando que as narrativas orais do Povo Potiguara devem adentrar nas salas de aula para além da Educação Escolar Indígena, temos como objeto de leitura para proposta de ensino a obra *Histórias ancestrais do Povo Potiguara* (Marques; Simas; Silva, 2019) que reúne histórias ancestrais transcritas, facilitando o acesso e o contato dos não indígenas.

Diante disso, temos como objetivo ampliar o repertório pedagógico de professores e professoras de Língua Portuguesa e Literatura dos Anos Finais do Ensino Fundamental através da metodologia de ensino *Oficina de Leitura*, a partir do contato com as cosmologias Potiguara como leitura literária e como parte do patrimônio imaterial, por meio das Estratégias de leitura.

Desse modo, os discentes de 6º ao 9º ano poderão conhecer a riqueza literária desse povo através de suas cosmologias, desmistificando o lugar folclórico que permeia o imaginário social, ainda tão forte e presente nas escolas. Sendo, portanto, uma ação de conscientização tanto de estudantes como de docentes, posto que conhecerão, através dessas narrativas, parte dos saberes e fazeres do Povo Potiguara da Paraíba, sendo privilegiadas num contexto que contempla ensino de literatura e conhecimentos acerca do patrimônio, em valorização da coletividade e das origens do Brasil.

1. Fundamentação teórica:

Literatura indígena

A Literatura Indígena, de acordo com Munduruku (2014), é uma ferramenta que se presta a preservação da memória dos povos originários brasileiros, a fim de que por meio da escrita das cosmologias indígenas seja possível preservar as narrativas que permaneceram orais por muito tempo, e em razão das invasões de suas terras por colonizadores, e o consequente ecocídio e etnocídio, dominar a escrita e escrever as narrativas pelo ponto de vista dos detentores do patrimônio para preservar a cultura ancestral se torna uma necessidade. Vejamos abaixo a narrativa do autor acerca das consequências dos contatos entre povos originários e colonizadores:

> A memória é, pois, ao mesmo tempo passado e presente que se encontram para atualizar os repertórios e descobrir novos sentidos que se perpetuarão em novos rituais que abrigarão elementos novos num circular movimento repetido à exaustão ao longo de sua história. Assim estes povos traziam consigo a memória ancestral. Essa harmônica tranquilidade foi, no entanto, alcançada pelo braço forte dos invasores: caçadores de riquezas e de almas. Passaram por cima da memória e foram escrevendo no corpo dos vencidos uma história de dor e sofrimento. Muitos dos atingidos pela gana destruidora tiveram que ocultar-se sob outras identidades para serem confundidos com os desvalidos da sorte e, assim, poderem sobreviver. Esses se tornaram sem-terras, sem-teto, sem-história, sem-humanidade. Esses tiveram que aceitar a dura realidade dos sem-memória, gente das cidades que precisa guardar nos livros seu medo do esquecimento. (Munduruku, 2011)[27]

Para que seja possível superar esse esquecimento forjado pelo etnocídio produzido pelos colonizadores, o autor destaca que a escrita de literatura indígena não deve se submeter aos modelos ocidentais de escrita, ou seja, fazer uma tradução da sociedade ocidental para seu repertório mítico, e que ao fazer isso "cairia no canto da sereia", para ele, é preciso interpretar, conhecer e tornar conhecido, sobretudo, é preciso escrever. Sobre o ato de escrever o mesmo afirma que

> A escrita é uma técnica. É preciso dominar essa técnica com perfeição para poder utilizá-la a favor da gente indígena. Técnica não é negação do que se é. Ao contrário, é afirmação de competência. É demonstração de capacidade de transformar a memória em identidade, pois ela reafirma o Ser na medida em que precisa adentrar no universo mítico para dar-se a conhecer ao outro. (Munduruku, 2011)

Desse modo, a literatura indígena é portadora da boa notícia do reencontro, ela não destrói a memória, pelo contrário, reforça e acrescenta ao repertório tradicional outros acontecimentos e fatos que atualizam o pensar ancestral.

Se faz necessário ressaltar a linha tênue, quando se pensa acerca da literatura indígena, entre oralidade e escrita, que por muito tempo foi motivo de ruptura, fazendo com que essa literatura não fosse lida nos espaços formais de ensino, no entanto, o autor

[27] Disponível em: https://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com/2014/12/literatura-indigena-e-o-tenue-fio-entre.html. Acesso em: 2 mar. 2023.

ressalta a importância de que uma sirva de complemento para outra. Para Munduruku (2014), a memória, portanto, se atualiza e está em busca de outros suportes para se manter viva, a escrita é uma delas, mas também o vídeo, o museu, os festivais, as apresentações culturais, a internet, e suas variantes. Todas essas são formas de mantermos a cultura ancestral viva e fundamental para os dias atuais.

Educação patrimonial

A Educação Patrimonial se trata de uma proposta metodológica, que chegou ao Brasil na década de 80, e visa embasar as ações educativas de valorização e preservação do patrimônio cultural, é inspirada no trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra, sob a designação de *Heritage Education.* No entanto, desde a criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional (SPHAN), em 1930, Mário de Andrade já apontava para o caráter pedagógico dos museus e das imagens para as ações educativas, na década de 60, Rodrigo Melo Franco de Andrade, atual dirigente do instituto, também apontou em alguns discursos e artigos para a importância da educação, e em 1970, sob a orientação de Aloísio Magalhães, à frente da Fundação Nacional Pró-Memória, trouxe a questão de forma mais insistente e coerente (FLORÊNCIO, 2015, p. 21).

Postos esses dados históricos, é preciso trazer o conceito de cultura, visto que por muito tempo houve um binômio entre educação e cultura, no entanto, com o advento da Educação Patrimonial urge a necessidade de compreensão do conceito de cultura como um

> [...] processo global em que não se separam as condições do meio ambiente daquelas do fazer do homem, em que não se deve privilegiar o produto – habitação, templo, artefato, dança, canto, palavra – em detrimento das condições históricas, socioeconômicas, étnicas e ecológicas em que tal produto se encontra inserido (BRANDÃO, 1996 *apud* FLORÊNCIO, 2015, p. 22)

A partir disso, iremos compreender que a Educação Patrimonial se constitui

> [...] de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócia histórica das referências culturais em todas as suas manifestações com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos de base democrática devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais onde convivem noções de patrimônio cultural diversas. (Florêncio, 2015, p. 24 *apud* Florêncio *et al*, 2014)

Portanto, para que a Educação Patrimonial se efetive, faz-se necessário indicar alguns caminhos possíveis: Em primeiro lugar a Educação Patrimonial, deve considerar que a preservação de bens culturais deve ser compreendida como uma prática social, inserida em contextos culturais, nos espaços da vida das pessoas; Em segundo lugar, a

prática educativa deve ser transversal, interdisciplinar e/ou transdisciplinar, esse ato se torna essencial, pois potencializa o uso dos espaços públicos e comunitários como espaços formativos.

Cabe salientar, que a noção de Patrimônio Cultural foi ampliada, a fim de dar lugar ao patrimônio imaterial, como afirma Gilberto Gil, ex-ministro da Cultura:

> [...] pensar em patrimônio agora é pensar com transcendência, além das paredes, além dos quintais, além das fronteiras. É incluir as gentes. Os costumes, os sabores, os saberes. Não 04. Para uma compreensão da essencialidade de abordagens educativas inter e transdisciplinares, ver Morin, 2000. 26 mais somente as edificações históricas, os sítios de pedra e cal. Patrimônio também é o suor, o sonho, o som, a dança, o jeito, a ginga, a energia vital, e todas as formas de espiritualidade de nossa gente. O intangível, o imaterial (Florêncio, 2015, p. 25 *apud* IPHAN, 2008).

Além de considerar o patrimônio imaterial (intangível), quando pensamos em Educação Patrimonial, também é importante lembrar do caráter processual, ou seja, significa reflexão constante e ação transformadora dos sujeitos no mundo e não somente uma educação reprodutora de informações, como via de mão única e que identifique os educandos como consumidores de informação, denominado por Paulo Freire (1970), como "educação bancária".

Por último, segundo Florêncio (2015), é possível dizer que a Educação Patrimonial é uma importante ferramenta para afirmação das identidades, e para que as pessoas se assumam como seres sociais e históricos, comunicantes, transformadores e realizadores de sonhos. E, para que haja conhecimento das identidades e alteridades, a fim de haja respeito das diferenças.

Letramento literário

De forma geral, a noção de letramento está associada aos usos da escrita na sociedade, de modo mais conceitual, "designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados" (Street, 2003 *apud* Souza; Cosson, 2011).

Como existem inúmeras práticas sociais da escrita, muitos são os letramentos, assim a expansão do termo admite sentidos específicos. Nesse meio plural dos letramentos está inserido o Letramento Literário, que difere dos demais por ter a literatura como a única fonte de linguagem, ou seja, é feito com textos literários (Souza; Cosson, 2011).

Assim, segundo Cosson (2021), o letramento literário deve ser compreendido como uma prática social, realizada no âmbito escolar, que coloca a construção de sentidos diante do texto literário como central, tendo como foco o contato direto entre a literatura e o leitor em um processo de formação leitora guiado por um processo educativo específico.

Como toda prática escolar, ele é regido pela mediação docente que subsidia a interação aluno-texto, de forma que o objetivo seja interpretar a obra. Desse modo, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma.

Além disso, essa prática é capaz de formar leitores competentes capazes de, durante sua leitura, experienciar a potência humanizadora da literatura, constituindo quem são e como veem o mundo. Esse poder humanizador não deve se restringir à leitura dos clássicos, por tantas vezes privilegiados na escola e deve abranger todo tipo de manifestação literária, incluindo a oralidade das narrativas míticas e lendárias com representações ancestrais dos povos originários do Brasil transcritas, já prevista em Lei (BRASIL, 2008) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), como forma de reconhecimento, valorização e preservação do Patrimônio Cultural.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Indo ao encontro do que é proposto pelo Letramento Literário, no Campo Artístico-Literário da Base Nacional Comum Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental destaca-se a importância da formação do leitor-fruidor, definindo-o como o "[...] sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de 'desvendar' suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura." (BRASIL, 2018, p. 138).

No que concerne ao conhecimento e leitura de narrativas míticas e lendárias com representações ancestrais dos povos originários do Brasil, sobretudo dos povos indígenas, o documento defende que os estudantes devem ter contato com uma diversidade de manifestações artísticas e produções culturais de modo a "oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica." (BRASIL, 2018, p. 156).

Vale ressaltar que o papel de mediação do docente é imprescindível nesse processo, evidenciando o caráter dialógico e guiado pelo protagonismo das narrativas dos povos indígenas, já que a partir disso o leitor-fruidor poderá reconhecer o Patrimônio Cultural que estrutura a formação cultural do seu país através dos próprios detentores, nesse caso o Povo Potiguara da Paraíba.

Como este trabalho objetiva apresentar uma proposta metodológica de leitura das cosmologias Potiguara possível de ser realizada e desenvolvida em sala de aula, temos como base duas habilidades previstas na BNCC a serem contempladas do 6° ao 9° ano. Sendo elas: EF69LP47, referente aos elementos composicionais de narrativas e EF67LP28, que faz referência às lendas indígenas como objetos para leitura e fruição.

2. Cosmologias Potiguara como leitura literária

Objeto de leitura: *Narrativas Ancestrais do Povo Potiguara*

Com o objetivo de facilitar o acesso dos professores e professoras não indígenas às cosmologias Potiguara o mais próximo do oral possível, nossa proposta metodológica tem como objeto de leitura a obra *Narrativas Ancestrais do Povo Potiguara,* organizada pelos professores Cássio Ferreira Marques (ALCA – VM), Hellen Cristina P. Simas (Nel-Amazônia|UFAM) e Dr. Paulo Roberto Palhano Silva (GEPeeeS|UFPB).

Disponível para download na internet[28], o material conta com narrativas transcritas, ou seja, as histórias que são passadas através das gerações pela oralidade foram registradas de forma escrita, possibilitando que o maior número de pessoas possam conhecê-las para além da concepção folclórica, as ressignificando. Além disso, o material possui relatos de experiências do próprio Povo Potiguara como esses seres encantados que constituem suas cosmologias. De acordo com a professora doutora Hellen Cristina, uma das organizadoras, a obra

> [...] constitui-se num excelente instrumento de subsídio ao professor para ressignificar as aulas nas escolas indígenas, pois, pela obra, os alunos têm acesso à memória ancestral de seu povo, além do mais, a obra colaborou para a valorização e fortalecimento da identidade e dos conhecimentos ancestrais Potiguara." (Simas, 2018, p. 2)

Oficina de leitura

A fim de didatizar a proposta, nos apoiamos no conceito e na metodologia de *Oficina de leitura* (Girotto; Souza, 2010 *apud* Cosson, Junqueira, 2011), visto que, como defende Cosson (2021), ela enfatiza o sentido de atividade prática, que precisa da ação dos alunos-leitores, afastando-se da noção tradicional de mera exposição do professor, colocando-os em uma posição de protagonismo.

Nossa sugestão de *Oficina de leitura* é segmentada em três grandes momentos, em que a cada um deles espera-se que os estudantes, com a mediação do docente, ativem conhecimentos específicos e desenvolvam diferentes habilidades e estratégias.

O primeiro momento diz respeito a uma atividade pré-textual, ou seja, acontece antes do contato direto com o texto a ser lido. Essa etapa foca na estratégia de leitura denominada conexão, que busca a ativação de conhecimentos prévios dos leitores e tem como objetivo "relembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade, ajuda a compreender melhor o texto em questão" (Cosson, Junqueira, 2011, p. 104).

Nessa proposta, a conexão se dá a partir de imagens (figuras 1 e 2) e questões norteadoras com o intuito de despertar os conhecimentos acerca do que já é conhecido pelos alunos, denominado e comumente trabalhado como lenda no contexto do folclore.

As ilustrações utilizadas nessa sugestão de atividade foram retiradas da obra que tomamos como objeto de leitura, já as questões são apenas propostas do que pode ser perguntado para facilitar o processo de conexão dos estudantes.

Desse modo, destacamos o caráter sugestivo do planejamento para leitura das Cosmologias Potiguara presentes na obra *Narrativas Ancestrais do Povo Potiguara*, logo cabe a cada professor ou professora fazer adaptações de acordo com a turma, caso seja necessário.

Figura 1 – Lobisomem

Figura 2 – Mãe D'Água-Yara

[28] Disponível em: https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/4450/1/Hist%C3%B3rias_ancestrais_povo_potiguara.pdf. Acesso em: 02 mar. 2023.



Fonte: Marques, Simas e Silva (2019)



Fonte: Marques, Simas e Silva (2019)

Questões:
O que chama a sua atenção nessas imagens?
Você consegue estabelecer relações entre as imagens?
Quais elementos você consegue identificar?
Você conhece alguma lenda (história ancestral) em que esses elementos estejam presentes?

O segundo momento da *Oficina de leitura* corresponde a uma atividade textual, que terá como foco a leitura literária. Propomos que essa etapa de leitura seja dividida em três procedimentos mais específicos, visto que a leitura não diz respeito apenas a mera decodificação, mas envolve também a construção de sentidos, como defende a ideia de Letramento Literário.

Assim, no primeiro momento é feita a leitura de forma compartilhada e em voz alta de narrativas Potiguara transcritas presentes no livro *Histórias Ancestrais do Povo Potiguara* (2019). Aqui sugerimos: "O Lobisomem" e "Mãe D'Água-Yara".

Já no segundo momento da atividade textual é focalizada a atividade de sumarização, mais uma Estratégia de leitura que "[...] parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos, e para que isso seja possível é necessário aprender o que é essencial em um texto, ou seja, buscar a essência, separando-a do detalhe" (Souza; Cosson, 2011, p. 105).

Para a sumarização dos textos lidos propomos que, sob a mediação do professor ou professora, sejam ressaltados os principais acontecimentos do enredo, contemplando a habilidade EF69LP47 da BNCC (BRASIL, 2018) acerca do estudo de elementos composicionais de uma narrativa. Para além disso, é importante buscar a identificação de elementos presentes nas tramas que constituem o Patrimônio Cultural (material e imaterial), levando em consideração que os próprios textos já são parte do Patrimônio.

Através dessa estratégia de leitura é possível ir além do desenvolvimento das habilidades previstas pela BNCC, fazendo com que os leitores adquiram conhecimentos acerca do Patrimônio tão importantes para o Povo Potiguara e tão desconhecido pelos não indígenas, sempre restritos ao lugar do folclórico.

No terceiro momento da atividade textual é contemplada a estratégia de síntese, nela "[...] articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o nosso conhecimento" (Souza; Cosson, 2011, p. 105), objetivando a ampliação do texto. Nesse

contexto vemos como significativa a articulação do que foi lido com conhecimentos novos do Povo Potiguara (PB), do que são as cosmologias e sobre Patrimônio, desconstruindo essa visão fixa de que os personagens presentes nas histórias lidas são parte do folclore e compreendendo-os enquanto seres encantados desse povo.

Por fim, a oficina se encerra com uma atividade pós-textual de ampliação. Após a leitura das narrativas transcritas e da discussão sobre elementos narrativos e patrimoniais presentes nos textos através de diferentes Estratégias de leitura, são feitas atividades que vão além da leitura em si, fazendo os leitores-fruidores expandirem os conhecimentos adquiridos através dessa literatura.

Assim, apresentamos duas sugestões, que, como já mencionado, podem e devem ser adaptadas para cada contexto de ensino, caso necessário.

Primeiramente sugerimos que o professor ou professora pode solicitar que os discentes construam uma pequena história em quadrinhos (HQ) baseada em um dos relatos de narrativas ancestrais presentes no livro objeto de leitura, seja com o Lobisomem, seja com a Mãe D'Água-Yara.

Nessa atividade a leitura da obra vai além da narrativa transcrita, abrangendo também os relatos de pessoas que tiveram experiências como os seres encantados, além disso a criação de uma HQ propicia o desenvolvimento de habilidades artísticas de desenho e o contato com a linguagem verbo-visual dos quadrinhos.

Como segunda opção, pode ser pedida a elaboração de uma maquete dos espaços das sete partidas do mundo, onde se passa a trajetória de peregrinação do lobisomem para voltar à forma humana. Nessa atividade é focalizada a relação da narrativa do lobisomem com o patrimônio material dos Potiguara, logo a maquete seria produzida com base nas imagens presentes na obra lida e no enredo transcrito. Propiciando, igualmente, o desenvolvimento artístico e criativo dos discentes.

Considerações finais

Neste trabalho, tivemos como intenção abordar o papel social da literatura que é a humanização do indivíduo, bem como, buscamos que ao final da leitura, haja o reconhecimento da dimensão literária das narrativas do Povo Potiguara. Além do mais, objetivamos a salvaguarda, de modo que, sejam preservados a memória e o patrimônio imaterial, a fim de que não se perca com o passar do tempo as narrativas que dão o sentimento de identificação e pertencimento às gerações atuais e futuras.

Para isso, propomos um caminho metodológico através da metodologia da Educação Patrimonial descrita em Florêncio (2015), e da metodologia da *Oficina de Leitura* descrita em Cosson (2021) e Cosson e Souza (2011), a fim de se fazer cumprir a Lei 11.645/008 e a BNCC (2018), para que os educandos não indígenas possam contactar a história dos povos originários do Brasil, sobretudo, o povo Potiguara da Paraíba, situados em Baía de Traição, a partir de narrativas contadas por eles mesmos, rompendo assim um ciclo de etnocídio e epistemicídio, no qual os povos originários tinham suas narrativas contadas através dos olhares dos colonizadores.

Temos expectativas que a metodologia possa ser usada como base para outras experiências com a *Oficina de Leitura*, visto que essa é um método que pode ser aplicado aos mais variados gêneros literários, pois a ideia fulcral da descrição dessa metodologia feita neste trabalho reside em ofertar subsídios para o trabalho docente nos

Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando as normas vigentes para o ensino de língua materna e suas respectivas literaturas.

Por último, cabe ressaltar que este trabalho também se propôs a romper com a ideia, amplamente presente no imaginário social, de que as cosmologias indígenas não são leituras literárias, mas narrativas folclóricas, por se encontrarem em sua maioria oralizadas, e por sempre serem contadas de um ponto de vista ocidental. No entanto, já há um empenho e um consenso entre os povos indígenas da necessidade de escrevê-las, a fim de que elas possam ser acessadas em espaços formais de ensino, e adentrar as mídias digitais, como ressaltou Munduruku (2011), para que não se percam e haja a preservação e salvaguarda do patrimônio imaterial dos povos originários.

Referências

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 AfroBrasileira e Indígena". **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In:* ___. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2021.

FLORÊNCIO, S. R. R. Educação Patrimonial: Algumas diretrizes conceituais. *In:* PINHEIRO, A. R. S. (*org*.) **Cadernos do patrimônio cultural:** educação patrimonial. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. p. 21-30.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARQUES, C. F; SIMAS, H. C. P; SILVA, P.R.P. **Histórias ancestrais do povo Potiguara**. João Pessoa: Clube de autores, 2019. Disponível em: https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/4450/1/Hist%C3%B3rias_ancestrais_povo_potiguara.pdf. Acesso em: 02 mar. 2023.

MERILLAS, O. F. La Educación Patrimonial: de la rentabilidad social a la rentabilidad identitaria. *In:* PINHEIRO, A. R. S. (*org*.) **Cadernos do patrimônio cultural:** educação patrimonial. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. p. 33-46.

MUNDURUKU, D. Literatura Indígena uma janela para o conhecimento. Blog da Brinque, 2014. Disponível em: https://blog.brinquebook.com.br/uncategorized/literatura-indigena-com-daniel-munduruku-2/. Acesso em: 16 set. 2022.

MUNDURUKU, D. Literatura indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade. 2011. Disponível em: http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com.br/2014/12/literatura-indigena-e-o-tenue-fio-entre.html. Acesso em: 2 mar. 2023.

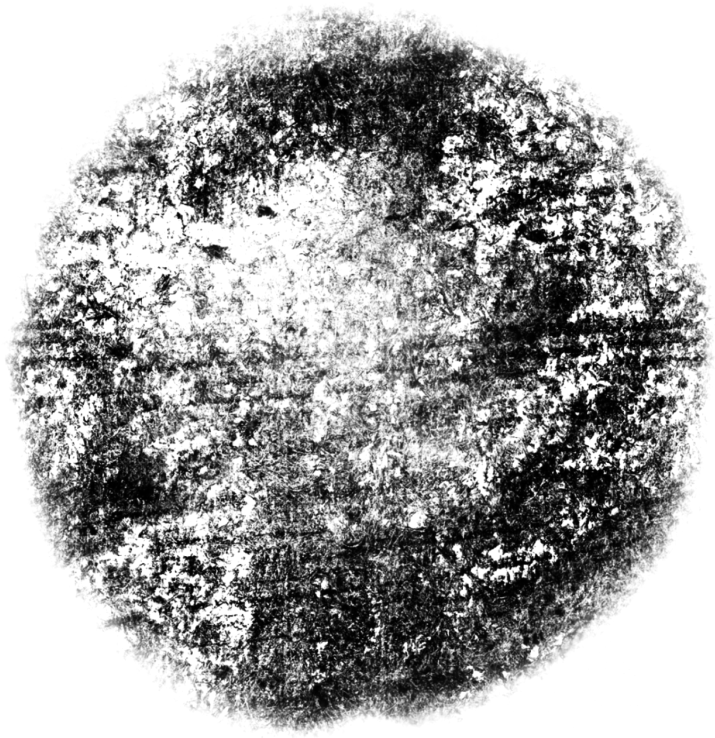
SOUZA, R. J; COSSON, R. **Letramento Literário:** Uma proposta para sala de aula. São Paulo: Acervo Digital Unesp, 2011. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143. Acesso em: 11 mai. 2021.

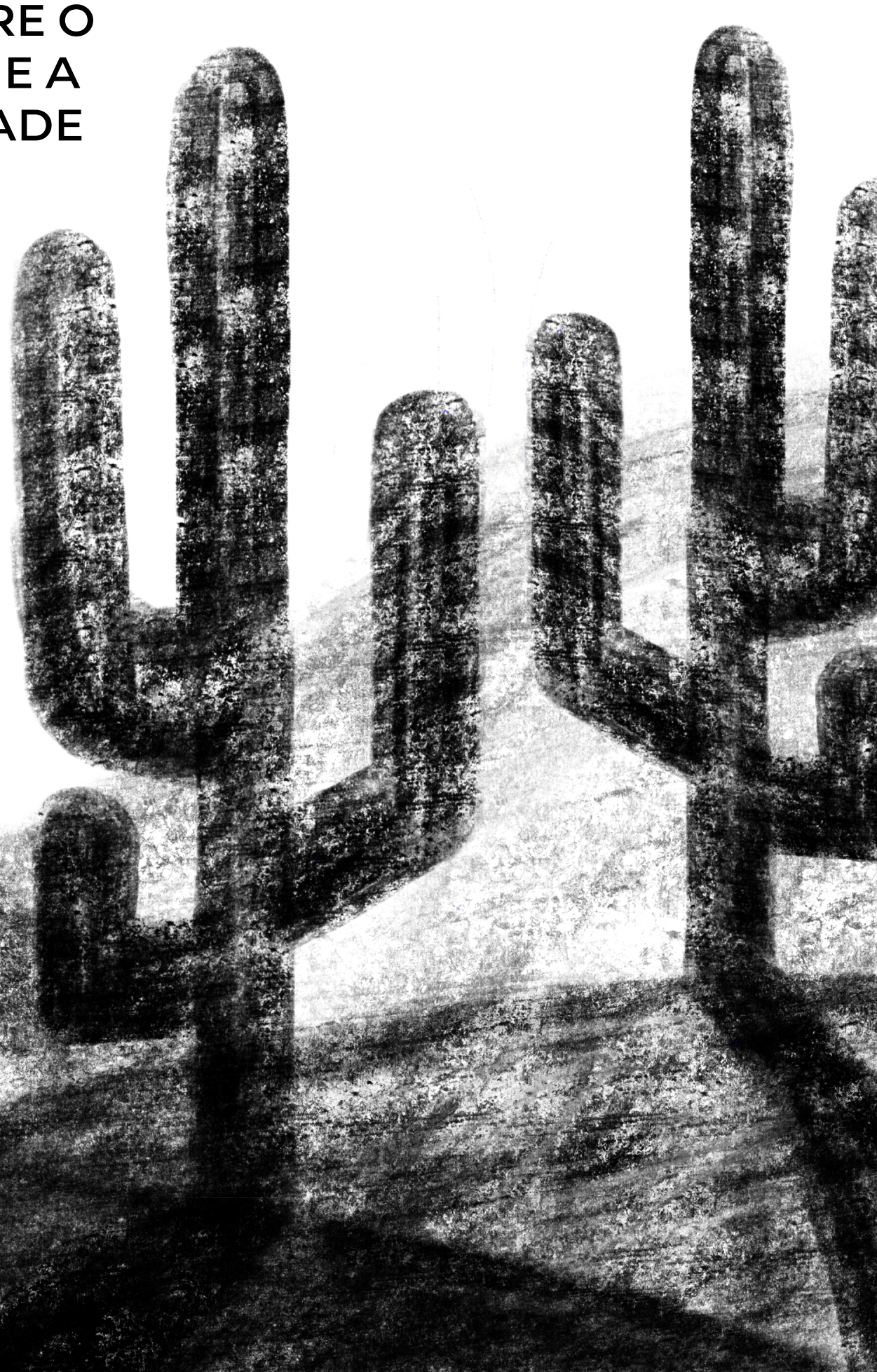
UNESCO. Convenção para salvaguarda do patrimônio cultural imaterial. Paris: 2003. Tradução: Ministério das Relações Exteriores, Brasília, 2006. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540por.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

GD —

ENCRUZILHADAS DO ENSINO DA LITERATURAS AFRICANAS:

QUERELAS ENTRE O COLONIALISMO E A DECOLONIALIDADE





AS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS EXPLANAÇÕES NOS REFERENCIAIS CURRICULARES DO ESTADO DA PARAÍBA PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA

Elana Gonçalo de Araújo
PPGLE/UFCG
elana.goncalo@estudante.ufcg.edu.br

Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega
PPGLE/UFCG
martanobregaufcg@gmail.com

Introdução

A reestruturação educacional brasileira, ocorrida, sobretudo, a partir das duas últimas décadas do século XX, parte do princípio constitucional que considera a educação como um direito de todos. A centralidade das práticas curriculares a serem desenvolvidas deve considerar a diversidade étnica da população brasileira, atentando, sobretudo para uma política que favoreça ao educando atuar como sujeito ativo do processo formativo intelectual e cidadão.

Nessa perspectiva, espera-se que as propostas curriculares atentem para a formulação de conteúdos que oportunize ao aluno refletir acerca do processo de invisibilidade que a cultura africana e afro-brasileira sofreu em decorrência da violência ocasionada pela experiência de dominação colonial, que legitimou, por muitos anos, uma educação de branquitude.

Nas palavras de Silva e Portela (2022, p.2) uma das maiores violências, dentre tantas que a população negra sofreu e sofre até os dias atuais, é a exclusão no ambiente educacional. Os autores afirmam que "A exclusão do sistema educacional é, de fato, a mais tenebrosa forma de violência dentre as quais a população negra está submetida". E como forma de não aceitação dessa realidade vivida, ao longo da história é perceptível a luta pela democracia e pelos direitos iguais.

Com isso, vemos como a Lei 10.639/03, aprovada em 2003, é um regulamento fundamental para a preservação e o reconhecimento da cultura afro-brasileira no Brasil. Além de reconhecer a diversidade cultural e a luta histórica dos povos negros, esta lei também tem um papel importante na promoção da igualdade racial.

> Como lugar onde os jogos de poder se realizam, a promulgação da Lei no 10.639/03 aponta, portanto, para uma vitória dos movimentos sociais no campo curricular pela legitimação do discurso de valorização da cultura africana e afro-brasileira, trazendo para o domínio do discurso oficial, normatizado, a obrigatoriedade de tratar de assuntos até então silenciados. (Camargos, 2019, p.2)

Ao incluir a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, a lei contribui para a formação de uma consciência crítica e antirracista na sociedade, especialmente

entre as novas gerações. A promulgação da Lei 10.639/03 é também um importante passo na garantia dos direitos e da cidadania dos povos negros no Brasil. Ao reconhecer a importância da cultura e da história afro-brasileira, a lei contribui para o fortalecimento da autoestima e da identidade dos negros, ao mesmo tempo em que luta contra a invisibilização e o apagamento de suas histórias.

Não se pode negar que a implantação da Lei trouxe uma visibilidade a um problema que ficava, de certa forma, escondido, no entanto, o resultado não foi como o esperado, principalmente no ambiente educacional. Silva e Portela (2022) defendem que, "[...], apesar desta vitoriosa conquista "a efetivação e a difusão desta medida caminham a passos demasiadamente lentos" (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018, p. 950 citado por Silva e Portela, 2022, P. 2).

1. Ensino etnico-racial e antirracista

A educação étnico-cultural busca defender e respeitar as diferenças culturais e étnicas dos estudantes, reconhecendo que cada grupo possui suas próprias tradições, costumes, crenças e línguas. O objetivo é promover o reconhecimento e o respeito pelas diferenças culturais, confiantes para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Para isso, é importante que a escola esteja aberta a acolher e incentivar a diversidade cultural, oferecendo um ensino que leve em conta a história e a cultura dos diferentes grupos presentes na sociedade. Como certificam (Santana, Santana e Moreira, 2012, p. 10)

> Considerando a multiplicidade de culturas existentes na sociedade e a necessidade de se tratar delas em âmbito escolar, surge a necessidade cada vez mais urgente de se promover uma Educação que tenha como princípio o trato com a diversidade através de uma perspectiva intercultural.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étinico-racial a ação de combate ao preconceito e discriminação não deve ficar limitada apenas a sala de aula, mas deve abranger todas as áreas do ambiente educacional.

> [...] esses consideram que o combate a todas as formas de violência e de discriminação, devem estar presentes tanto nas relações sociais do dia-a-dia escolar, quanto nas estruturas e ações institucionalizadas da escola como no projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos e na formação dos profissionais da educação. (Müller; Coelho, 2013, p.39).

Na citação acima percebemos que o currículo tem uma utilidade muito importante no funcionamento educacional, assim, Silva e Portela (2022) também que o combate à violência e os preconceitos existentes na sociedade precisam de ações

> Concordando com Müller e Coelho (2013) entendemos que o combate às formas de discriminação, violência e preconceito, precisam estar presentes não só no cotidiano escolar, mas também no cerne das ações institucionalizadas da escola como no projeto político-pedagógico, no arranjo curricular, no modelo de gestão e avaliação, na elaboração de materiais

> didático-pedagógicos, bem como na formação de professores e demais profissionais da educação. (Silva e Portela, 2022).

A educação antirracista, por sua vez, busca combater a discriminação racial e o preconceito presente na sociedade. Isso é feito por meio da promoção de ações que visam conscientizar e sensibilizar os estudantes sobre a importância de respeitar as diferenças e combater a discriminação racial.A abordagem antirracista parte do princípio de que o racismo é um problema estrutural na sociedade, e que a educação tem um papel fundamental na desconstrução dessas estruturas, possibilitando a segurança e a diversidade cultural.

É fundamental que as escolas tenham espaços onde a diversidade racial seja valorizada e que as práticas educativas levem em conta as realidades vividas pelos diferentes grupos raciais presentes na sociedade.

> A priorização das questões étnico-raciais no currículo permite que os nossos alunos e alunas façam reflexões mais profundas sobre sua história, sua cultura, suas identidades, suas experiências cotidianas e sobre as tensões que se instauram no espaço escolar a partir dessa diversidade e das alteridades que se fazem sempre em contextos de disputa. (Santana; Santana e Moreira, 2012, p.10)

Com essas ações de priorização o currículo escolar pode contribuir para a formação de estudantes mais críticos, conscientes e engajados em uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse cenário, Silva e Portela (2022, p. 5) são bem firmes em defender que o currículo escolar não é um documento qualquer, na concepção dos autores o currículo "exerce influência direta sobre os sujeitos que fazem parte do contexto escolar e da sociedade em geral, determinando não apenas a visão de mundo da sociedade, mas também as atitudes e decisões que são tomadas nesse contexto."

Tanto a abordagem antirracista quanto a abordagem etnico-cultural são de fundamental importância para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Enquanto a educação étnico-cultural promove a valorização da diversidade que existe na sociedade, a educação antirracista combate o racismo e as desigualdades historicamente presentes, articulando e viabilizando o respeito e a inclusão de todas as etnias e culturas em todos os espaços da sociedade.

Gomes (2019) coloca o ambiente educacional como destaque para a atuação do movimento negro pelo fato desse ambiente ser, por direito, um ambiente para todos, mesmo que por muito tempo tenha acontecido uma exclusão dos que foram silenciados. A educação, na visão da autora, é um espaço importante para intervenções sociais de todas as áreas.

> A educação é o campo escolhido para as reflexões aqui realizadas devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros. Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista. (Gomes, 2019, p. 21).

2. Caracterização do documento e Metodologia da pesquisa

Os referenciais curriculares são um conjunto de diretrizes e objetivos que orientam o processo educativo, definindo o que é esperado que os alunos aprendam em determinada etapa da educação. Cada estado estabelece os conteúdos para serem desenvolvidos na educação básica da forma que designam importantes. Esses documentos são fundamentais para uma educação mais eficaz, pois fornecem um guia para os educadores e os alunos.

O documento da Paraíba está descrito com nome **Proposta curricular do Ensino Médio** e sua data de publicação é do dia 18 de dezembro de 2020. Esse documento tem como legislação de apoio o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018.

É importante levar em consideração que esse documento é estadual, logo, sofre alteração de acordo com seus pontos de vista e necessidades políticas na hora de sua criação; os referenciais curriculares são essenciais para uma educação mais efetiva, pois ajudam a garantir que o ensino seja consistente e aos objetivos definidos, o que contribui para o aprendizado dos alunos e para a qualidade da educação como um todo.

Com isso, esse documento tem relevância e importância devido sua grande utilidade na construção do currículo. É os referenciais curriculares que orientam a elaboração de um Projeto pedagógico mais democrático e antirracista, mostrando temas e perspectivas que abordam as desigualdades sociais e raciais, como também a valorização da cultura e história dos grupos étnicos e a criação de espaços de debate e reflexão sobre a diversidade étnica e cultural

Para a execução desta pesquisa foi utilizado o método bibliográfico documental, analisamos o referencial curricular da Paraíba que está disponibilizado na internet e a partir daí analisamos como as literaturas dos PALOPS foram inseridas e quais abordagens os documentos instruem para um bom proveito dessas literaturas.

A respeito da pesquisa documental Prodanove (2013) afirma que "[...] é destacada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta."

3. As literaturas dos PALOPS e sua importância na educação

As literaturas dos PALOPS são as literaturas que são produzidas nos países africanos de língua oficial portuguesa, essas literaturas são importantes porque apresentam uma perspectiva crítica e diferenciada sobre a história, a cultura e a sociedade africanas, sem contar que é uma nova percepção da língua portuguesa, que está totalmente ligada ao processo de colonização que os países dos PALOPS sofreram e o Brasil também.

Desse modo, o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa é de extrema importância e grande valor para o ensino básico. Primeiramente, as obras desses autores apresentam uma perspectiva diferente daquela que é geralmente comentada de acordo com os conhecimentos estereotipados. O estudante, quando se depara com a obra literária, tem sua visão ampliada sobre a realidade do continente africano que muitas vezes é distorcida pelo senso comum.

As obras produzidas nos países que pertencem ao PALOP são relevantes para os alunos entenderem o contexto social em que vivem, como a luta contra a opressão, a valorização da cultura e a busca por uma identidade própria

Ademais, o conhecimento e o estudo das literaturas produzidas nos PALOPS ajuda a promover a diversidade cultural e a valorização das identidades africanas o que contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica e uma postura mais respeitosa e inclusiva em relação às diferenças culturais.

De acordo com Padilha (2010, p. 9), compreender as literaturas dos PALOPS nos faz ampliar e redefinir uma língua, que mesmo sendo a nossa, foi ocultada de nós e é ainda desconhecida por nós. “Projetar um espaço crítico para as Africanas foi a forma por nós encontrada de buscar as “integibilidades mútuas” que nos permitissem traduzir, em nossa “língua crítica” [...] o que até o momento de nossa escolha ainda mergulhava em um fosso de opacidade e silêncio”. É uma nova estética, uma nova construção literária que nos faz adentrar em um novo conhecimento possibilitando-nos uma nova experiência. Nas palavras da autora, “tornar mais visíveis “o significante” e a “metáfora” que a África representa” (Padilha, 2010, p.9). Assim, é possível construir “[...]“novas formas de solidariedade” [...] pela qual se podem “identificar os silêncios e as ignorâncias” histórico-sócio-culturais.”

A partir do momento que é dado espaço para o conhecimento dessas literaturas, uma nova construção cultural passa a existir: "Nessa ressignificação simbólica, outras matrizes, experiências e fatos culturais se erigiam.” (Padilha, 2010, p. 9). O que nos possibilita um novo olhar sobre a África e possibilidades de ir rompendo o cânone hegemônico literário.

Para se trabalhar em sala de aula a história e a cultura de povos, que por muitas vezes, foram silenciadas, é necessário, além de um material didático bem embasado, uma visão empática dessa outra cultura, o texto literário consegue nos colocar nesse lugar, através de suas reflexões é possível enxergar o outro no contexto que o outro está inserido.

Principalmente, quando colocamos obras de países de língua portuguesa, nessas obras é possível enxergar que a mesma língua existe de forma muito plural e intercultural, o que já é um caminho para uma quebra de preconceitos e ideologias conservadoras.

3.1 A literatura dos PALOPs na Proposta curricular do estado da Paraíba

Construir um currículo educacional não é uma atividade aleatória, feita de uma forma totalmente arbitrária.

> O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo. (Santana, Santana e Moreira, 2012 p.4)

Nisso, vemos como é importante uma proposta curricular bem elaboradas para o desenvolvimento de uma educação de cada vez menos exclusão e mais próximo da inclusão de uma forma geral

Especificamente, o documento do estado da Paraíba mostra em sua apresentação inicial que “[...] é uma Proposta Curricular legitimada pelo viés democrático, sedimentada no diálogo direto com o professor, que vivencia diariamente experiências com o estudante, que, por sua vez, é sujeito do seu tempo, espaço e cultura local” (BRASIL, 2020, p. 9).

Mostrando-se de início com uma proposta de viés democrático, o documento coloca a experiência com a leitura literária como um meio de formação crítica e formação do sujeito pensante. O próprio documento determina que:

> [...] é por meio da aproximação com a obra literária que o leitor é desafiado na formação de suas experiências de leitura, tendo o repertório de saberes ampliado e que refletirá numa gama de conhecimentos políticos, históricos, culturais e ideológicos advindos desse contato pessoal, íntimo. (BRASIL, 2020 p. 70)

Para além do ensino de literatura no ensino médio, o documento curricular da Paraíba apresenta as literaturas do PALOP, descrevendo-as e explanando o motivo e a importância de estudá-las e ainda coloca a literatura como um lugar de enfrentamento cultural e uma arma para a formação do sujeito social. Como está exposto nessa citação:

> É relevante também para uma abordagem das diversidades, o estudo das Literaturas paraibana, indígena, afro-brasileira e dos países africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), a saber Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, como inserção dos/das estudantes nas diversidades culturais e na ampliação dos repertórios de leitura, pois entendemos que a Literatura é lugar desses enfrentamentos culturais e da expressão da pluralidade de vivências humanas ao redor do globo. (BRASIL, 2020, p.70)

No documento é reservado um espaço para organização curricular e o ensino das literaturas dos PALOPS está inserido para a 2ª série do ensino médio, nesse espaço também há um quadro que indica sugestões de autores e obras que podem ser trabalhados nessa habilidade. É visível que na descrição do documento ele coloca como muito importante o trabalho com obras literárias produzidas nos PALOPS.

> Assim sendo, o trabalho dessas expressões literárias na escola abre possibilidades de abordagens das riquezas culturais de nações que sofreram as investidas imperialistas da metrópole portuguesa, tendo a ruptura do poder hegemônico na proclamação das independências locais, surgindo novas interfaces culturais pelas abordagens críticas do Pós-colonialismo emergente como corrente de pensamento na Pós-modernidade. (BRASIL, 2020, p.70)

É possível perceber que o objetivo de educação democrática com perspectivas decoloniais e que demonstra novas indagações relacionadas aos problemas sociais, isso enriquece muito o documento do estado da Paraíba.

Nesse âmbito, é relevante entender que a aproximação do Brasil com os países que pertencem ao PALOP não é apenas a língua, a estrutura colonial, a presença dos aspectos do colonialismo e a luta em favor de uma nação decolonial também são fatores nos aproximam desses países.

Silva (2021, p. 14) também fundamenta que "considera-se fundamental refletir acerca dos marcos conceituais, discursos e práticas que vêm sustentando as ações do Estado e dos movimentos sociais, em relação às políticas públicas educacionais voltadas à inclusão de negros e indígenas."

Sabendo que conhecer obras de autores africanos traz ao estudante a oportunidade de compreender melhor a história e a cultura dos povos africanos e afrodescendentes, que foram marginalizados e oprimidos ao longo da história. Isso ajuda a combater o preconceito, desenvolvendo um senso de equidade e justiça social.

Assim, também defendem (Santana, Santana e Moreira, 2012 p. 9), situando que além leituras e apresentações de obras é muito importante o debate em sala de aula o que traz uma reflexão mais aprofundada do contexto social vivido e uma sensibilização que pode provocar mudanças de atitudes e de comportamentos:

> Acreditamos que a discussão sobre a África e o negro no contexto da cultura brasileira (ou das culturas brasileiras) precisa ser concebida, no caso do espaço escolar, mais do que atividades pedagógicas novas; tal discussão deve promover o debate, a reflexão e a mudança de postura de todos aqueles que estão envolvidos no contexto educacional, de combate ao racismo e à discriminação racial.

E os autores ainda continuam afirmando que:

> Estudar a Historia e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como bem salienta Silva (2010, p. 45) "é também um gesto político, questionador de paradigmas eurocêntricos que costumeiramente marginalizam, desqualificam, negam as contribuições dos africanos para a humanidade. [...] Os Estudos Afro-Brasileiros enegrecem a educação, a Pedagogia e as outras ciências.

Continuando o olhar sobre o documento de propostas curriculares da Paraíba é possível enxergar na seção de habilidades específicas que são dedicadas ao ensino de língua portuguesa na 2ª série do ensino médio vemos as literaturas do PALOP como objeto de conhecimento.

E na descrição para o objetivo de aprendizagem, temos: "Analisar as visões ideológicas dos indígenas, africanos e afro-brasileiros que aparecem nas obras literárias, testando a contribuição desses povos à cultura nacional" (BRASIL, 2020, p. 100). Ou seja, fica evidente que, para a nossa literatura e história de uma forma geral, os povos que foram silenciados por muito tempo contribuíram também para a nossa formação.

Ainda nas Propostas curriculares é dedicado um espaço com sugestões de autores para se trabalhar em sala de aula. Na página 107, foi elaborado um quadro, que tem por nome "Quadro 19 - Sugestões para trabalho com Literaturas Diversas".

No momento que a seção desse quadro chega nas sugestões de autores de países africanos de língua portuguesa, o documento indica autores dos cinco países pertencentes ao PALOP, a indicação é dos autores de maior destaque nos países africanos, são citados autores tanto de poesia como de prosa.

Porém, os autores africanos não são citados apenas na parte dedicada ao ensino das literaturas africanas de língua portuguesa, também é possível encontrar em outros momentos, como, na seção de "Sugestão de autores para o trabalho com a literatura afro-brasileira", lá encontramos o nome do autor moçambicano Mia Couto.

E na seção "Sugestões de autoras para o trabalho com a Literatura da mulher negra" temos os nomes das autoras: Paulina Chiziane, Noémia de Souza e Lilia Momplé. Logo, destacamos que a produção literária desses países não se resumem em perspectiva de conhecimento da cultura africana, essa produção também é rica para a análise e o conhecimento de outros aspectos e uma nova percepção de realidade.

Trabalhar literatura produzida em país africano, nas palavras de Camargos (2019, p. 10):

> [...] é oportunizar contatos, trocas, fazer surgirem verdadeiras relações étnico-raciais e epistêmicas e não mais a normalização da cor e do conhecimento brancos, convidando a epistemologia negra a não mais se sujeitar ao modelo vigente, mas apresentar-se em pé de igualdade com as demais epistemologias.

O documento paraibano nos revela, de uma forma positiva, que a construção dos currículos escolares estão caminhando sim para uma perspectiva com a abordagem cada vez mais decolonial, intercultural e antirracista.

Sabendo que a educação não se torna mais emancipatória e democrática apenas através do referencial curricular, é preciso que todo o sistema educacional se adapte a um novo ponto de vista, diferente daquele enraizado nas nossas mentes, mas o caminho para a construção de um novo currículo escolar com espaços para o diálogo com os saberes africanos contribui para uma nova forma de pensar a realidade vividas pelos sujeitos em formação. Logo, ter acesso às literaturas que foram produzidas em África ajuda aos estudantes e leitores de uma forma geral a se libertar dos estereótipos que a sociedade fixou em nossa mente.

Além disso, a literatura africana de língua portuguesa pode ajudar a combater o racismo e a demonstrar racial, uma vez que expõe as experiências dos povos africanos e afrodescendentes e evidencia as consequências do racismo em suas vidas. Ao reconhecer a diversidade étnica e cultural, é possível promover o respeito e a valorização das diferenças e, assim, combater o preconceito e a discriminação racial.

Ao expor, debater e refletir sobre essas questões, a literatura pode ajudar a gerar um debate público sobre o racismo e suas consequências, promovendo uma conscientização sobre a necessidade de combater essa forma de manifestação. A literatura pode dar voz a essas comunidades e mostrar a diversidade e riqueza de suas culturas e tradições.

Por isso, a leitura de obras da literatura africana de língua portuguesa pode ser uma forma poderosa de se engajar na luta contra o racismo e a raça distintiva.

Ademais, vemos ao incluir essas literaturas no currículo escolar que é possível oferecer aos estudantes uma visão mais ampla e realista do mundo, que inclui perspectivas que sejam apenas eurocêntricas e elitizadas. Isso ajuda a desconstruir a narrativa colonialista que muitas vezes permeia a educação e a cultura brasileira, e abre espaço para o diálogo intercultural e o reconhecimento da diversidade.

A inclusão de diversas literaturas, como é proposto no quadro da proposta curricular, também pode ajudar a aumentar a autoestima e a autoimagem de estudantes pertencentes a grupos minoritários, sub representados e marginalizados, fornecendo-les uma plataforma para a expressão de suas próprias experiências e cultura.

Considerações finais

Ao refletirmos sobre o referencial curricular e sua postura etnico-racial e antirracista a partir das determinações da lei 10.639/03, vemos que o documento está em uma situação de avanço, ainda é necessário uma mudança estrutural na educação, mas o documento já se coloca de uma forma favorável, mesmo que ainda em pouco espaço, porém existe um alcance mais abrangente, no entanto, a luta ainda tem que continuar.

Também é preciso enfrentar e reconhecer a diversidade étnica e cultural, formar professores sensíveis às questões raciais e proporcionar espaços de diálogo intercultural e reflexões críticas.Por fim, é importante ressaltar que os referenciais curriculares são

documentos essenciais para a formulação de uma educação mais efetiva, pois ajudam a garantir que o ensino seja consistente aos objetivos definidos, o que contribui para o aprendizado dos alunos e para a qualidade da educação como um todo.No documento de propostas curriculares do estado da Paraíba, vemos uma proposta possível para a formulação dos projeto político pedagógico do ensino básico mais democrático e com questões de estimulam uma reflexão antirracista.Também é importante acentuar que a inclusão da literatura africana de língua portuguesa no currículo escolar é uma das medidas importantes e necessárias para a construção de uma educação antirracista e mais plural. À vista disso, podemos ver no documento do estado da Paraíba que o espaço para enfrentamento e reconhecimento da diversidade através da literatura já está sendo criado para a construção de currículos escolares com viés mais democrático e antirracista, juntas, essas abordagens podem contribuir ativamente para a transformação da educação e da sociedade trazendo como resultado um futuro mais igualitário e justo.

Como isso, concluímos que, a respeito da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba, vemos um desenvolvimento amplo e crítico sobre o ensino de literatura de forma geral e conseguimos enxergar que foi dado um espaço para o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa. Isso nos mostra que a lei 10.639/03 está começando a aparecer e ocupar seu espaço no documento da Paraíba, agora, cabe às escolas criarem seus currículos atualizados com a lei e com as propostas curriculares e que o currículo seja possível incluir obras que trazem reflexão sobre a sociedade.

Referências

BRASIL. **Referenciais Curriculares Para O ensino médio Da Paraíba:** linguagens, códigos e suas tecnologias. João Pessoa: Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 2020.

CAMARGOS, **Polyana. Branquitude no currículo e a luta antirracista**. UFMG, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2019.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazará Baía. A lei no. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 5, n. 11, p. 29-54, out. 2013. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/188>. Acesso em: 04 nov. 2022

PADILHA, Laura Cavalcante. O Ensino e a Crítica das Literaturas Africanas no Brasil: um caso de neocolonialidade e enfrentamento. **Revista Magistro**. v. 1. n. 1. 2010.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E, C. **Metodologia do trabalho científico:** Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico (2ª ed.). Novo Hamburgo: Feevale. 2013

SANTANA, José Valdir de Jesus; SANTANA, Marise de; MOREIRA, Marcos Alves. Currículo, diversidade étnico-racial e interculturalidade: Algumas proposições.

Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queiros, ISSN 2179-9636, Ano 2, numero 6, junho de 2012.

SILVA, M. V. M.; PORTELA, E. L. O currículo como narrativa étnico-racial:implicações afrocentradas para a formação de professores. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-13, 2022. ISSN1983-1579. DOI: https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n1.62557.

SILVA, M. A. B. **Educação antirracista no contexto político e acadêmico: tensões e deslocamentos.** São Paulo. Educ. Pesqui, v. 47, e226218, 2021.

O TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: UM PANORAMA SOBRE A LITERATURA ANTILHANA DE LÍNGUA FRANCESA PARA CRIANÇAS E JOVENS

Maria Jiennalle R. Barbosa
UFCG
mjiennalle@gmail.com

Josilene Pinheiro Mariz
UFCG
josilene.pinheiro.mariz@gmail.com

Introdução

A leitura pode promover uma conexão interna e externa com o leitor. Ao ler, entramos em contato com o universo que o livro nos apresenta, mas também com aquele que está inserido dentro de nós. Como um efeito de causa-consequência. Abre-se um espaço para receber o que vem de fora, e logo atualiza-se outro paulatinamente em nosso consciente.

Ora, se um adulto, em contato com a literatura, pode ter suas experiências potencializadas, sendo instigado a ver o mundo à sua volta de forma crítica, o que se diria sobre a vivência de uma criança quando estimulada a ler literatura desde a mais tenra idade? Não é difícil imaginarmos o quanto isso pode influenciar o agir, o falar e o pensar desse indivíduo em fase de desenvolvimento de suas construções basilares.

Com foco nessa percepção, este trabalho é um recorte de um projeto amplo, cujos recortes aqui apresentados dizem respeito ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, PIBIC, nos anos de 2020 a 2022. Nesses dois anos do referido projeto, direcionamos o nosso olhar à identificação da produção literária das Antilhas e as suas particularidades e identificamos nas obras publicadas, no período entre 1978 e 2019, os gêneros e as temáticas mais recorrentes.

Pensando nisso, nosso foco tem sido refletir sobre a presença do texto literário em aulas de francês como língua estrangeira para jovens aprendizes da língua francesa a partir da obra *"Le papillon et la lumière"* (2011), do escritor martiniquense Patrick Chamoiseau. Isto porque consideramos que a educação quando voltada para a pluralidade dos saberes, ao estímulo da autonomia e à formação integral do indivíduo, pode ser transformadora (FREIRE, 1982). Levando em consideração a diversidade da língua francesa - idioma expandido pelos cinco continentes do globo -, focamos nosso olhar na literatura de língua francesa produzida na região do Mar do Caribe, território anteriormente colonizado por diversos países europeus, inclusive, pelos franceses no século XVIII.

O território antilhano ou caribenho em sua composição, é formado por um agrupamento de ilhas, nas quais é possível encontrar uma significativa pluralidade linguística e cultural. Historicamente colonizada, ainda hoje, a região guarda marcas de racismo e violência (tanto étnica, como religiosa). Por causa da expressiva colonização, nas Antilhas, há países independentes, como o Haiti, de língua francesa; mas, também há na região, os *Departamentos e Territórios Ultramarinos da França* [*Les départements et régions d'outre-mer* (DROM)], que são a Guadalupe e a Martinica, na América Central e a Guiana Francesa, na América do Sul, todos esses espaços são parte da grande região do Mar do Caribe. Assim, o nosso intuito com essa pesquisa é trazer à luz a história dessa região ainda pouco conhecida no Brasil, sobretudo, nas literaturas; muito embora, haja diversos pesquisadores que têm centrado esforços para dar mais visibilidade à região. Ressalte-se, no entanto, que as obras para crianças e jovens leitores dessa região ainda é um campo pouco explorado no nosso país.

Compreendemos que conhecer e estudar essa literatura é um diferencial, porque seu reconhecimento abre portas para enxergar o mundo, bem como a sua amplitude. Reconhecer sua pluralidade é direcionar nosso olhar para novas narrativas, que excetuam as tradicionais histórias contadas pelo imaginário social francês europeu. Além de que, corrobora para uma formação integral, descentralizadora e multicultural, tanto do professor, como do estudante.

O processo metodológico que adotamos é de caráter quali-quantitativo, de cunho bibliográfico e documental (BALDISSERA, 2016). Lançamos mão de anuários da internet, blogues e bibliotecas virtuais para a coleta e análise dos dados. Seguindo esse percurso, para orientar nossas considerações, nos ancoramos nas reflexões postuladas por Reyes (2010) e Zilberman (2003) para discutir sobre a recepção do texto literário e a atuação de seus benefícios na primeira infância; em Poslaniec (2000) a fim de discorrer sobre a literatura na escola; e, em Vanthier (2009) para refletir sobre o ensino de uma língua estrangeira na primeira infância.

Ao fim deste trabalho esperamos contribuir para a divulgação e propagação dos estudos literários de língua francesa que abarcam as regiões que estão para além do território europeu e alcançam o território caribenho, inserção e reconhecimento da variedade linguística e cultural do idioma, bem como para a formação de indivíduos mais críticos, íntegros, tolerantes e respeitosos, uma vez que conhecer o outro é uma forma de transformar positivamente quem somos.

1. Fundamentação teórica:

É na primeira infância que a base do que somos como indivíduo é desenvolvida. A influência do meio em que se vive e dos estímulos aos quais somos expostos influenciam diretamente nossa forma de ser e de estar no mundo. O indivíduo, na fase inicial de sua vida, vai construindo suas bases cognitivas e sensoriais acerca do meio em que vive a partir do que lhe é apresentado, portanto o que lhe é oferecido é um importante elemento na formação do indivíduo. Pensando nisso, estudiosas como Reyes (2010) e Zilberman (2003) atentam para os benefícios de oferecer às crianças desde cedo o contato com o texto literário.

De acordo com a estudiosa Yolanda Reyes, fundadora do projeto cultural *Espantapájaros* desenvolvido com o intuito de fomentar um espaço literário para a infância. em Bogotá. que atue na formação de leitores desde a primeira infância, o movimento de conexão com o texto literário atua inicialmente a partir de uma relação triangular entre um pai, um filho e um livro, em que a criança inicia no mundo da leitura a partir da audição de histórias mediadas por um adulto, mas também pelo reconhecimento de cada página, pelo toque, mordida ou olhar atento ao universo colorido diante de si através do papel.

A inserção no universo simbólico literário oferece à criança a capacidade de começar a descobrir sobre si mesma, como também sobre quem quer ser (Reyes, 2010), dimensionando assim uma percepção entre presente e futuro. Assim, a partir dessa realidade, compreendemos que o contato com a leitura é uma fonte de nutrição que serve como "(...) equipamento básico para habitar mundos possíveis na medida de cada ser humano" (REYES, 2010, p.14), sobretudo quando a criança é estimulada pela curiosidade a conhecer essas novas narrativas que dimensionam um novo olhar.

Nesse sentido, podemos compreender o texto literário como uma fonte inesgotável de sentidos que se complementam e se atualizam conforme o desenvolvimento do próprio leitor, seja ele conduzido ou autônomo, de forma que na medida em que os níveis de conexão com o texto literário aumentam, o leitor caminha para conhecer outras instâncias que também fazem parte das características que englobam o meio literário, como por exemplo a compreensão de certos valores presentes no texto, caráter educativo e formador, mas também descritivo e lúdico, etc.

Como afirma Zilberman (2003):

> É esse o lugar que a literatura infantil preenche de modo particular, (...) ela lida com dois elementos adequados para a compreensão do real: - uma história, que apresenta, de maneira sistemática, as relações presentes na realidade e a linguagem, que é o mediador entre a criança e o mundo, de modo que, propiciando, pela leitura, um alargamento do domínio linguístico, a literatura preencherá uma função de conhecimento. (ZILBERMAN, 2003, p. 45 - 46)

Portanto, a criança passa a ter na leitura além de um momento de estímulo à fruição, um passaporte que a permite entrar também em contato com a realidade do mundo que a cerca, graças à linguagem, e assim acessar novos saberes, culturas, etnias, etc. Além do campo cultural, podemos encontrar na literatura uma fonte para a construção da memória linguística do jovem aprendiz, que ao ser apresentado a um livro em uma língua estrangeira, passa a realizar novas associações e construções acerca do novo vocabulário, o que para Vanthier (2009), se constitui em um terreno fértil para que a criança conheça o outro, através do livro, dessa partilha que a engloba e ao mesmo tempo a atualiza.

No tópico seguinte iremos apresentar o percurso metodológico que adotamos para caminhar com esta pesquisa, seguido da catalogação das obras e gêneros da literatura antilhana de língua francesa destinada a crianças e jovens leitores.

2. Metodologia

A metodologia que adotamos para realização desta pesquisa é de caráter quali-quantitativo e documental (BALDISSERA, 2016). Para que nosso objetivo geral e específico fosse atendido, realizamos o recenseamento das obras da literatura antilhana de língua francesa endereçadas às crianças e jovens leitores através de anuários, sites da internet, bibliotecas online e livrarias, como por exemplo o *Île en Île* e a *Bibliothèque des Amériques*, entre outras páginas da internet que tornaram possível o alcance e o (re)conhecimento parcial do que se é produzido nessa região.

Fruto do projeto PIBIC CNPq/ UFCG (2020-2022), em um primeiro momento, buscamos identificar quais são as obras endereçadas para crianças e jovens na região antilhana, de modo a refletir sobre sua circulação e espaço, para posteriormente conduzir a análise das obras selecionadas. Nesta pesquisa, escolhemos a obra "*Le papillon et la lumière"* (2011), do escritor martinicano Patrick Chamoiseau, para refletir sobre a presença do texto literário em aulas de língua estrangeira para crianças.

Em todas as fases, a construção dos dados e as análises foram articuladas para a execução da análise, uma vez que consideramos essa pesquisa como imprescindível para a construção de um material significativo para estudantes e professores de língua francesa, principalmente quando pensamos na diversidade e expansão de uma educação pluricultural.

3. Recenseamento e análise dos dados:

Como mencionado anteriormente, apresentamos na sequência o levantamento numérico das obras em língua francesa da literatura antilhana destinada a crianças e jovens leitores. Seu reconhecimento e identificação, para além do objetivo de catalogação, constitui-se em uma forma de dar mais visibilidade aos autore/as e às suas produções. É importante ressaltar que, alguns desses autore/as estão inseridos em situação diaspórica, portanto consideramos assim suas nacionalidades e heranças culturais.

Quadro 1 – Levantamento dos gêneros literários presentes nas obras para crianças e jovens leitores produzidas na Guiana Francesa

Contos: 11

Obras	Autor(a)	Ano de Publicação	Região
Jean Sanfou et la princesse Beldjal	Élie Stephenson	2003	Guiana Francesa
Chipoulou			
Wasebo			
La rivière empoisonnée			
Colette au marché	Ketty Bunch, Elsa Faure	2018	Guiana Francesa -Matoury-
Benzo raconte...	Moïse Benjamin dit Benzo	2012	Guiana Francesa -Matoury-
Contes de tortues des mers du monde	La compagnie Zoukouyanyan	2009	Guiana Francesa -Matoury-
Fables d'Amazonie	Dominique Louisor-Landy	2009	Guiana Francesa -Matoury-
Petite Vodji	Odile Armande-Lapierre	2010	Guiana Francesa
Fables de Guyane: Pour les enfants et leurs parentes	Pierre Appolinaire Stéphenson	2016	Guiana Francesa
Nouveaux contes et légendes de Guyane	Pierre Appolinaire Stéphenson	2020	Guiana Francesa
Livros de imagem: 5			
Kanel, petite fille de Guyane	Jeanne Avril, Karen Vernet	2015	Guiana Francesa
Les Animaux de Guyane racontent… 7 histoires du soir	Caroline Boutard	2014	Guiana Francesa
Oscar, je t'aime	Claire Dublé-Verger	2011	Guiana Francesa -Matoury-
Au carnaval	Jorgelina Militon	2011	Guiana Francesa
Mesdames les grenouilles	Danièle Fossette	2010	Guiana Francesa -Matoury-
Quadrinhos: 1			
Chéri, je veux une maison!	Rémi Auburtin	2010	Guiana Francesa -Matoury-
Romances: 6			
Guillaume et les voyous	André Paradis	2015	Matoury
Moins 35.000	Claudine Jantet	2017	Guiana Francesa
Mon non est Copena	Marie George Thébia	2020	Guiana Francesa Cayenne
Aïyana, chasseuse de fourmis	Marie George Thébia	2020	Guiana Francesa Cayenne
L'Aveugle et le cerf-volant	Max Jeanne	2011	Guiana Francesa Matoury

Je ne suis pas morte, je l'ai cru, ce n'était pas vrai	Gabriella Mangal	2014	Guiana Francesa
Teatro: 1			
Le Défi de Babouno	Élie Stephenson	2000	Guiana Francesa
Poesia: 1			
Poèmes négro-indiens aux enfants de Guyane	Élie Stephenson	1978	Guiana Francesa Cayenne
Total de Obras: 25			

Fonte: Relatório PIBIC CNPq/ UFCG (2020-2022),.

No quadro 1, intitulado *Levantamento dos gêneros literários presentes nas obras para crianças e jovens leitores produzidas na Guiana Francesa,* identificamos a presença de 25 obras destinadas ao público leitor em foco. Com gêneros diversos, a literatura dessa região é permeada por contos, livros de imagens, quadrinhos, romances, peças de teatro e poemas.

Quadro 2 – Levantamento dos gêneros literários presente nas obras para crianças e jovens leitores da Martinica

Contos: 6			
Obras	**Autor (a)**	**Ano de Publicaçã o**	**Região**
Zine, l'abeille	Georges Mouvois	2005	Martinica
Le jour où la mer a disparu	Fabienne Kanor	2007	Martinica
Papa serpent jaune	Xavier Orville	2000	Martinica
Le commandeur d'une pluie, suivi de L'Accra de la richesse	Patrick Chamoiseau	2002	Martinica
Veilles et merveilles créoles: contes du pays Martinique	Patrick Chamoiseau	2002	Martinica
L'ami fidèle	Robert D. San Souci	2017	Martinica
Livros de imagens: 20			
Abécédaire de l'esclavage	Rabeha Fagour – Daïri	2018	Martinica
Les Aventures de Madie.	Fabienne Valérie Kistofic	2016	Martinica
Sokan-bleu-le-rescapé	Josette Bardury-Rotsen	2013	Martinica
Histoires d'enfance	Fabienne Kristofic	2014	Martinica
L'Âme de la mer	Térèz Léoten	2013	Martinica
Ti filao	Josette Bardury-Rotsen	2013	Martinica
Ti Racoun e Vaval	Emsie	2014	Martinica
Ti Racoun va à un Chanté-Nwel	Emsie	2013	Martinica
Ti Racoun d'île en île	Emsie	2013	Martinica
Ti Racoun et le cyclone	Emsie	2013	Martinica
Ti Racoun campe sur la plage	Emsie	2013	Martinica
Ti Racoun et le tremblement de terre	Emsie	2019	Martinica
Que se passe-t-il dans le tiroir?	Michelle Houdin	2013	Martinica
Maraké et les chercheurs d'or	Ketty Bunch, Elsa Faure	2014	Martinica
Abécédaire du Carnaval des Antilles-Guyane	Rabeha Fagour-Daïri	2014	Martinica
Abécédaire du jardin des Antilles	Rabeha Fagour-Daïri	2013	Martinica
Abécédaire de Noël aux Antilles-Guyane	Rabeha Fagour-Daïri	2013	Martinica
Je colorie les crustacés	Jala	2012	Martinica
Dédé et le secret du gommier	Jala	2011	Martinica

Le Noël de Konpè Tig	Jala	2009	Martinica
Novela: 1			
Une robe couleur du soleil	Nicole- Cage-Florentiny	2007	Martinica
Romance: 5			
Le Papillon pétrifié	Delphine- Laure Thiriet	2019	Martinica
Jordan perdu dans la forêt	Frédéric Pichon	2019	Martinica
Les Bokits de Jo L'Antillais	Delphine- Laure Thiriet	2018	Martinica
La Poupée d'Isis	Juliette Sméralda	2012	Martinica
Le Secret de la diablesse	Isabelle Cadoré	2012	Martinica
Emerveilles	Patrick Chamoiseau	1998	Martinica
Quadrinhos: 9			
Bissette élu député	Christophe Cassiau-Haurie	2016	Martinica
Félix Eboué, héros de la France libre	Serge Diantantu	2016	Martinica
Diab-là	Joseph Zobèl, adapt. Roland Monpierre	2015	Martinica
L'argent des bandits	Jack Exily	2013	Martinica
Soul l'Aventurier	Jack Exily	2006	Martinica
Les Chroniques de Simon Soul - vol.1	Jack Exily	2016	Martinica
Les Chroniques de Simon Soul – vol.2	Jack Exily	2017	Martinica
Comment je suis devenu Simon Soul	Jack Exily	2018	Martinica
1870, l'insurrection du sud à la Martinique	Joz	2011	Martinica
Total de obras: 42			

Fonte: Relatório PIBIC CNPq/ UFCG (2020-2022),

No quadro 2 intitulado *Levantamento dos gêneros literários presente nas obras para crianças e jovens leitores da Martinica*, identificamos até o presente momento um total de 42 obras da literatura infantojuvenil dos seguintes gêneros: Contos, Livros de imagens, Novela, Quadrinhos e Romance, encontradas na região da Martinica.

Quadro 3 – Levantamento dos gêneros da literatura presente nas obras para crianças e jovens leitores da Guadalupe

Quadrinhos: 3			
Obras	**Autor**	**Ano de Publicaçã o**	**Região**
Les Requins et le trésor sous-marin	Mikaël	2008	Guadalupe
Félice et le flamboyant bleu	Mikaël	2010	Guadalupe
Félice é fanbwayan wheat-la	Mikaël	2010	Guadalupe
Ficção: 13			
Maé et le Lamatin	Alex Godard	2000	Guadalupe
Maman dlo	Alex Godard	1998	Guadalupe
La foret de Coeur Bouliki	Alex Godard	2002	Guadalupe
La musique créole: Tino de lamantin	Gerty Dambury	2013	Guadalupe
Coulée d'or	Ernest Pépin	1995	Guadalupe
L'écran Rouge	Ernest Pépin	1997	Guadalupe
CaraÏbe sur Seine	Gisèle Pineau	2000	Guadalupe
C'est la règle	Gisèle Pineau	2002	Guadalupe
Rêves amers	Maryse Condé	1991	Guadalupe
La Planète Orbis	Maryse Condé	2002	Guadalupe

Chiens fous dans la brousse	Maryse Condé	2008	Guadalupe
À la Courbe du Joliba	Maryse Condé	2006	Guadalupe
La belle et la bête, une version guadeloupéenne	Maryse Condé	2013	Guadalupe
Poesia: 1			
Petit cheval hors du temps enfui	Aimé Césaire	2013	Guadalupe
Teatro: 1			
La Médaille	Marie-Thérèse Picard	2014	Guadalupe
Livros de imagens: 13			
Les trésors de Tikatam	Murielle Mathor	2016	Guadalupe
Zazout et les œufs du crocodile	Moïse Benjamin dit Benzo	2010	Guadalupe
Mon crabe de cœur	Sandrine Benjamin et Christiana Benjamin	2012	Guadalupe
La Grève des cochons	Moïse Benjamin dit Benzo	2010	Guadalupe
Le Bal de Compère Tigre	Moïse Benjamin dit Benzo	2010	Guadalupe
The Blue Pebble	Laure Cuirassier	2014	Guadalupe
La folle aventure de Mango et Manguine	Delphine Ulric-Gervaise	2014	Guadalupe
Le Petit garçon et sa flûte	Moïse Benjamin dit Benzo	2010	Guadalupe
L'Anoli amoureux	Gilda Gonfier	2010	Guadalupe
Cannelle et Vanille	Anique Sylvestre	2010	Guadalupe
Rosalie et Ti Zandoli	Ophélie Bohème	2007	Guadalupe
Célestin Zoi	Anne Seychal	2008	Guadalupe
Anatole flè soley	Yvon Le Vagueresse	2007	Guadalupe
Contos: 5			
La Cage aux Hibiscus rouge	Alex Godard	2005	Guadalupe
Tichonchon et les ignames de Noël	Elyse Telchid	2008	Guadalupe
Ti Coco et Manman Dlo	Renée Maurin-Gotin	2005	Guadalupe
Compère Lapin e Compère Zamba, Bouki e Malis	Benjamin Moïse dit Benzo, Charles Ridoré	2012	Guadalupe
Conte cruel	Maryse Condé	2009	Guadalupe
Moemoea, l'aÏeule des îles Marquises	Mireille Nicolas	2004	Guadalupe
Romance: 15			
Une maman Maskilili bien soucieuse	Anique Sylvestre, Quincy Gane	2017	Guadalupe
Ludwig et le géant	Thea Dubelaar –Balzamont	2015	Guadalupe
Un papillon dans la cité	Gisèle Pineau	2011	Guadalupe
Hugo le terrible	Maryse Condé	2009	Guadalupe
Les Aventures de Rigobert la chauve-souris en lenbé	Muriel Derivery	2008	Guadalupe
Le Paradis perdu de Jacko le mabouya	Muriel Derivery	2008	Guadalupe
Le Village des nuages au pays des colibris	Muriel Derivery	2008	Guadalupe
Le Voyage de Gaya au pays du lamantin	Muriel Derivery	2008	Guadalupe
Le Merle et le tamarinier	Les élèves de 5e du collège du Lamentin; sous la responsabilité de Mireille Bandou	2008	Guadalupe
Savannah blues	Maryse Condé	2008	Guadalupe
Victor et les barricades	Maryse Condé	1989	Guadalupe
Lettres de Guadeloupe	Antonia Neyrins	2009	Guadalupe
L'Odyssée d'Alizée	Gisèle Pineau	2010	Guadalupe
Les Colères du volcan	Gisèle Pineau	2004	Guadalupe

Montrésor à Mantidou	Lucie Julia	2004	Guadalupe
Total de Obras: 51			

Fonte: Relatório PIBIC CNPq/ UFCG (2020-2022),

No quadro 3, identificamos na região de Guadalupe um total de 51 obras, sendo elas pertencentes aos seguintes gêneros: Quadrinhos, Ficção, Poesia, Teatro, Livro de imagens, Contos e Romances.

Quadro 4 – Levantamento dos gêneros literários presente nas obras para crianças e jovens leitores do Haiti

Contos: 13			
Obras	**Autor (a)**	**Ano de Publicaçã o**	**Região**
L'Oranger magique	Mimi Barthélémy	2015	Haiti
Mimi Barthélémy raconte des contes d'Haïti et d'ailleurs	Mimi Barthélémy	2013	Haiti
Tezin, le poisson amoureux	Rose-Esther Guignard	2013	Haiti
Jack? Crac?	Georges Sylvain	2011	Haiti
Odette Roy Fombrun raconte Bouqui et Malice	Odette Roy Fombrun	2011	Haiti
Les Moitiés	Mimi Barthélémy	2011	Haiti
Les Perles de Zima	Mimi Barthélémy	2010	Haiti
Cours de grimpette	Mimi Barthélémy	2009	Haiti
Célimène	Edwidge Danticat	2009	Haiti
Grand Roi et Petit Fou	Alix Renaud	2009	Haiti
L'Arbre qui rêvait d'amour	Elsie Suréna	2002	Haiti
L'oiseau mirage	Évelyne Trouillot	1997	Haiti
L'Île de Ti Jean	Évelyne Trouillot	2004	Haiti
Poesia: 2			
Haïti, mon pays	Écoliers haïtiens	2010	Haiti
Le coeur sur la main	Georges Castera	2009	Haiti
Livros de imagens: 27			
Quand je serai grand	Maël Fouchard	2017	Haiti
Les Taïnos, indiens de l'île d'Haïti	Odette Roy Fombrun	2017	Haiti
Haïti	William Wilson	2015	Haiti
Après la pluie, le beau temps	Marie Carmen Flambert Chéry	2017	Haiti
Le Baiser mauve de Vava	Dany Laferrière	2014	Haiti
La Fête des morts	Dany Laferrière	2014	Haiti
Je suis fou de Vava	Dany Laferrière	2010	Haiti
Victo et Léo	Maël Fouchard	2013	Haiti
Garoulou se fait encore avoir	Clélie Aupont	2013	Haiti
Les Farces de Bénisoit	Marlène Étienne	2013	Haiti
Anna s'habille	Carole Devillers	2013	Haiti
Anna fait la cuisine	Carole Devillers	2014	Haiti
Bénisoit champion de vitesse	Marlène Étienne	2012	Haiti
Bien fait pour Garoulou!	Clélie Aupont	2012	Haiti
Petit canard cherche famille	Marie Carmen Flambert Chéry	2012	Haiti
Anna visite le zoo	Carole Devillers	2012	Haiti

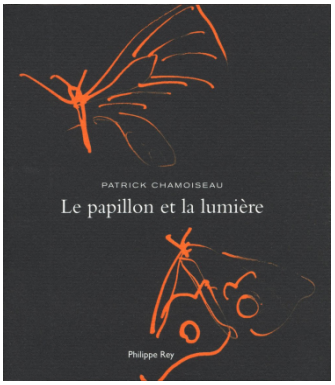
Anna va à la mer	Carole Devillers	2012	Haiti
Mon imagier 1	Pierre Wanda	2011	Haiti
Drôle de Ratutu!	Clélie Aupont	2011	Haiti
Haïti: sauvée par ma poupée	Fatou Keïta	2010	Haiti
La Cigale et la fourmi	Maël Fouchard	2009	Haiti
Le Loup et l'agneau	Maël Fouchard	2009	Haiti
Bénisoit en vacances	Marlène Étienne	2011	Haiti
La Grosse voix du rakbwa	Maël Fouchard	2009	Haiti
Zoupit roi du football	Marlène Etienne	2009	Haiti
Le voyage de l'hibiscus	Maggy Belin Biais	2017	Haiti
Juyaga et le roi des serpentes	Maggy Belin Biais	2017	Haiti
Romance: 16			
Un trésor sous les pieds	Jenny J. Camille-Moïse	2017	Haiti
L'odeur du café	Dany Laferrière	2014	Haiti
Mystères à l'île-à-vache	Clélie Aupont	2013	Haiti
Haïti, soleil noir	Nick Lake	2013	Haiti
Cours! Adelina, cours!	Gina Collin Lassègue	2013	Haiti
Précieux poison	Dominique Baron	2011	Haiti
Malia, d'une île à l'autre	Tamara Durand	2011	Haiti
Tifi en Haïti	Valérie Lacroix	2011	Haiti
Bertholo n'en revient pas	Odette Roy Fombrun	2009	Haiti
Il était une fois Pétion	Marlène Etienne	2009	Haiti
Le Retour du petit mousse	Nicole Lalanne	2009	Haiti
La Légende de Quisqueya	Margarette Papillon	2004	Haiti
La Légende de Quisqueya II	Margarette Papillon	2012	Haiti
La Légende de Quisqueya III	Margarette Papillon	2016	Haiti
Sortilèges au carnaval de Jacmel	Margarette Papillon	2002	Haiti
L'Emprise de la nuit	Stanley Péan	1993	Haiti
Ficção: 10			
Huit jours: un enfant à Haiti	Edwidge Danticat	2011	Haiti
Le Fantôme de Lisbeth	Jessica Fièvre	2007	Haiti
La Statuette Maléfique	Jessica Fièvre	2001	Haiti
La Fleur de Guernica	James Noël	2010	Haiti
Le Trésor de la Citadelle Laferièrre	Margarette Papillon	2001	Haiti
L'aventure de Kibou le vèvè	Gary Victor	2017	Haiti
Alexis d'Haiti	Maire-Célie Agnant	1999	Haiti
Le Noel de Maité	Maire-Célie Agnant	1999	Haiti
Alexis fils de Raphael	Maire-Célie Agnant	2000	Haiti
Vingt petits pas vers Maria	Maire-Célie Agnant	2001	Haiti
Total de Obras: 68			

Fonte: Relatório PIBIC CNPq/ UFCG (2020-2022)

No quadro 4, intitulado *Levantamento dos gêneros literários presente nas obras para crianças e jovens leitores do Haiti*, identificamos um total de 68 obras da literatura infantojuvenil a respeito dos seguintes gêneros: Conto, Poesia, Livro de imagem, Romance e Ficção encontradas na República do Haiti.

Reunindo esses quatro espaços de língua francesa, a saber: Guiana Francesa, Martinica, Guadalupe e Haiti, foram catalogadas ao todo cerca de 150 obras que representam a diversidade e a amplitude da produção dessa região. Para conhecer um pouco mais sobre essa literatura e suas contribuições para o ensino, selecionamos a obra *"Le papillon et la lumière"* (2011) do escritor martinicano Patrick Chamoiseau.

Figura 1 - Capa do livro



Fonte: https://shre.ink/QrrJ

A obra é repleta de diálogos profundos e reflexivos que versam sobre a procura de si e do mundo externo. Os diálogos são feitos por duas borboletas: uma mais velha e sábia e uma jovem e um pouco apressada. Ao sobrevoar, a jovem é atraída pela luz de um poste em que há inúmeros insetos mortos pelo chão em decorrência do impacto com o poste. Esse impacto mostra como o contato com a luz nem sempre traz esclarecimentos, ao contrário concede-nos profundas marcas, nesse caso em específico a morte de outras borboletas.

Os diálogos se estabelecem a partir do contato com essa sábia, solitária e observadora borboleta que, ao analisar seu entorno, demonstra o que já conhece a borboleta mais jovem, ajudando-a a chegar ao caminho do autoconhecimento, da coragem e da importância de saber reconhecer que a vida se constrói a cada aprendizagem. Afinal, guardar suas asas e evitar seu vôo, era impedir de conhecer a luz.

Assim, nesse conto, compreendemos que tanto os estudantes, quanto os professores de francês como língua estrangeira - FLE, ou qualquer leitor, dentre as várias possibilidades de interpretação, podem refletir sobre as seguintes questões: a busca por elucidações, nem sempre é apenas busca pela luz, mas sim por percalços que no fim permitem enxergá-la; conhecer a si mesmo e o mundo ao redor é um movimento que funciona sempre em um contínuo somatório: nunca se finda em si, se complementa e atualiza-se com o passar dos anos; além da valorização de saberes ancestrais. A leitura pode incitar no leitor um contato com um universo de valores que estimulam o despertar para a consciência de si e da vida.

Considerações finais

Encerrando estas discussões reiteramos que o desenvolvimento da prática leitora em aulas de francês como língua estrangeira é uma fonte que enriquece e aproxima os estudantes do universo linguístico que os rodeiam, aprofundando o aprendizado e percorrendo qualidades da obra literária, tais como: uma infinitude de histórias, com diferentes saberes, ideologias e traços socioculturais e identitários. Nesse sentido, encontramos a partir do reconhecimento e valorização da literatura antilhana, a possibilidade de mostrar aos estudantes e leitores de língua francesa uma nova percepção acerca dos espaços de circulação da língua francesa, como de sua diversidade e alcance.

A produção literária antilhana de língua francesa endereçada a crianças e jovens leitores é vasta e reverbera a pluralidade de saberes que se agrupam e expandem-se ao redor de suas fronteiras. Conhecer e abrir espaço para que outros conheçam suas obras literárias para além de mostrar uma outra face da literatura de língua francesa, é uma forma de também caminhar pelos saberes e vivências do povo antilhano.

O acervo aqui identificado denota um potencial literário crescente. Sua aplicação em aula de FLE pode reverberar o conhecimento de outras vozes, culturas e saberes, pois compreendemos que na medida em que a criança tem seu universo expandido através de uma gama diversificada de narrativas, a percepção de mundo e construções de saberes interculturais

é ampliada, de forma a atuar na progressão de um indivíduo aberto a pluralidade existente no mundo.

Portanto, caminhamos entre o processo de busca e identificação dessas obras e suas análises, com o intuito de fomentar/ garantir a leitura e o reconhecimento de seus autores.a.s. Ratificamos PIBIC CNPq/ UFCG (2020-2022), a importância de discutir e promover a abertura desses espaços plurais para a construção de saberes acerca da produção literária antilhana, pois acreditamos em uma formação íntegra, respeitosa e pluricultural.

Referências

CENTRE DE LA FRANCOPHONIE DES AMÉRIQUES. ***Bibliothèques des Amériques.*** Disponível em: https://emprunt.bibliothequedesameriques.com**.** Acesso em: 12/10/2022.

CHAMOISEAU, Patrick. ***Le Papillon et la lumière.*** Paris: éditions Philippe Rey, 2011.

ÎLE EN ILE. Disponível em: http://ile-en-ile.org/. Acesso em: 12/10/2022

REYES, Y. A casa imaginária: ***Leitura e literatura na primeira infância*****.** 1a. Ed. - São Paulo: Global, 2010.

VANTIER, H. ***L'enseignement aux enfants en classe de langue*****.** Paris: CLÉ International, 2009.

ZILBERMAN, R. ***A literatura infantil na escola*****.** São Paulo, Martins Fontes: Global, 2003.

O JOGO DAS ANDORINHAS: IDENTIDADE, CULTURA E SENSIBILIZAÇÃO

Liane Azevedo de Souza
UFCG
lianezvd@gmail.com

Josilene Pinheiro-Mariz
UFCG
jsmariz22@hotmail.com

Considerações iniciais

Pensar em identidade e cultura é algo, por assim dizer, ordinário, seja no âmbito do ensino de língua, seja no ensino de literatura; pois, ao se trabalhar com a língua, o professor é levado a apresentar ao seu estudante, textos que deem conta de sensibilizar o aprendiz da língua a partir de textos, tais como os literários, haja vista que a literatura consegue reunir harmonicamente elementos de língua e de literatura, sendo um potente instrumento na sensibilização à cultura do outro. Com a abordagem do texto literário também é possível conhecer realidades diversas tais como as situações de guerra. Esse é um tema que tem sido abundantemente trabalhado por autores de diversas nacionalidades, dadas as guerras em que muitos países se encontram. Evidentemente, há regiões que são mais recorrentes em narrativas literárias, muito provavelmente, pela extensão dos danos causados aos habitantes dessas regiões, tais como o Oriente Médio.

Após a descoberta de petróleo no Oriente Médio, os países ocidentais começaram a intervir nos conflitos que já existiam entre os habitantes por questões religiosas e reivindicações de terras, principalmente, os Estados Unidos e a Rússia, antiga União Soviética, que após a Segunda Guerra Mundial iniciaram a chamada Guerra Fria. Diante disso, as guerras nos séculos XX e XXI se intensificaram nos 15 países que compõem o Oriente Médio, por exemplo, o Irã fez um acordo com os britânicos para a extração do petróleo, mas causou uma grande instabilidade política no país. Presenciando e acompanhando as notícias desses conflitos, vários escritores de diferentes partes do mundo começaram a produzir obras de diferentes gêneros, sobre as situações que levaram aos conflitos de diversos países tocados pelos combates, ressaltando-se como tudo isso mudou totalmente suas vidas, levando-as à fome, a morrer de doenças pouco complexas, a terem as suas casas destruídas e a serem obrigadas a migrarem de um país para outro em busca de melhores condições de vida, como refugiados.

Mas, esse não é um movimento novo, os romances gráficos, por exemplo, produzidos por escritores e ilustradores, possibilitam aos leitores uma imagem próxima do real sobre o que acontece com as pessoas durante os cenários de guerra, conforme se pode ver em diversas obras, a exemplo de *Maus: a história de um sobrevivente*, escrito por Art Spiegelman. Nessa obra, o seu autor apresenta a situação dos judeus durante o holocausto, do ponto de vista do protagonista, pai do autor, que contou a história e seus traumas adquiridos ao longo do tempo. Outro exemplo é a escritora Marjane Satrapi que também narra a sua história no romance gráfico autobiográfico *Persépolis.* Ela é a protagonista e mostra o antes e o depois da Revolução Iraniana de 1979. Além de

Persépolis, publicou também *Frango com Ameixas*, cujo protagonista é o tio da autora e conta a sua história. Já em *Bordados*, a protagonista é a Marjane e ela mostra as mulheres iranianas por um olhar mais privado. As obras em formato de quadrinhos são mais aceitas, hoje, e a quantidade dessas obras floresceu significativamente, exemplo de *O jogo das andorinhas: morrer, partir e retornar*, da escritora Zeina Abirached. Nela, autora relembra a sua infância, na época com apenas 10 anos de idade, e a guerra civil libanesa que aconteceu de 1975 a 1990, entre cristãos e mulçumanos. Ela nasceu em uma família libanesa cristã em 1981 e reuniu, nessa obra, as suas lembranças da época que morava em Beirute, capital do Líbano.

A partir da contextualização histórica dos fatos e da reflexão que a literatura proporciona sobre a sobrevivência das pessoas nessas condições, esta pesquisa tem os objetivos de identificar como a literatura pode contribuir com o relato e sensibilização de guerras civis; para isso, será analisada a obra *O jogo das andorinhas: morrer, partir e retornar* e, a partir dela, serão observados os aspectos culturais do povo libanês presentes na obra, delineando a formação identitária da protagonista diante de um contexto de guerra. Esta é uma pesquisa bibliográfica, exploratória e documental de acordo com Gil (2002) e para alcançar os objetivos propostos nos ancoraremos nos estudos de Hall (2006; 2016) sobre identidade e cultura, em Compagnon (2009) e em Todorov (2009) para as discussões sobre a literatura e em Hobsbawm (1995) que aborda o contexto histórico dos conflitos. Esta pesquisa está dividida em duas partes, a saber: literatura e sensibilização, identidade e cultura em um contexto de guerra e ainda estas considerações iniciais e as considerações finais.

1. Literatura e sensibilização

Ao escrever uma obra literária, o autor não tem a obrigação de relatar os fatos como realmente aconteceram, mas ele pode utilizar as situações reais como inspiração para a sua produção. Sendo assim, a literatura também acompanha e descreve os acontecimentos históricos e sociais de cada época, como forma de sensibilizar o leitor e torná-lo mais receptivo para com a dor do outro, a partir de temáticas atemporais, como: imigração forçada, preconceito religioso, racismo e outras questões sociais. Essas narrativas que tratam de temas sensíveis apresentam fatos que podem ser comparados com a atualidade, pois como pode ser observado, ao acompanhar a história da humanidade, ao longo dos séculos, alguns acontecimentos se repetem, não com o mesmo povo, mas sendo uma situação semelhante, por exemplo: a relação entre poder e religião, os países do Oriente Médio estão com guerras civis em seus territórios, devido às diferenças entre as religiões; outro exemplo foi o holocausto, em que milhares de judeus morreram na Europa, durante a Segunda Guerra Mundial, com a ascensão do Nazismo; ainda, percebe-se que as pessoas e as regiões que possuem pouco poder aquisitivo, nesse mundo globalizado, são as que mais sofrem com esses conflitos.

Ao compreender a relação entre os textos e seus contextos de escrita, o leitor perceberá que a partir da leitura de um texto literário, ele estará não só encantado e emocionado com uma história, aparentemente fictícia, mas também refletirá e comparará os personagens e a narrativa com os indivíduos e a vida real. Assim, poderá ser sensibilizado às situações das pessoas nas mais diversas situações e se tornando mais sensível para a discussão de temas que geram debates, tais como o racismo e a violência contra a mulher, levando-se em conta que a partir de debates e lutas, foram criadas leis que defendem essas "ditas minorias". Diante disso, evocamos o pensamento de Roland

Barthes (1987) que, na sua obra *O prazer do texto*, explica que o prazer da leitura nem sempre é um prazer lúdico, pois, o texto literário pode incomodar e fazer o leitor sair de sua zona de conforto. Por certo, o que o leitor sente na leitura de uma obra literária, está mais relacionado ao que pensa e no seu ritmo de leitura do que propriamente ao que está escrito em cada narrativa, pois o leitor pode estar diante de uma leitura erótica e não sentir prazer e nem alegria, então, como Barthes (1987) diz "é o próprio ritmo daquilo que se lê e do que não se lê que produz o prazer dos grandes relatos" (BARTHES, 1987, p. 18).

Mesmo nas escolas, os professores não conseguirão formar leitores críticos se forem apresentados apenas os cânones da literatura, o docente precisa ter um papel de mediador que apresentará vários textos literários de diferentes gêneros e temáticas. Além disso, Compagnon (2009) relata que a leitura de um texto literário não deve ser obrigatória, o indivíduo precisa ter interesse em ler determinada obra ou gênero, por exemplo, a imposição da leitura de clássicos com temáticas mais complexas são comuns na escola, essa imposição causa no aluno uma repulsa pela leitura, pois ele vai ler um texto e não compreenderá o objetivo daquele texto.

Ainda, Todorov (2009) explica que, nas escolas, a literatura é estudada por períodos, seu contexto de escrita e suas características; sendo assim, o aluno verá o texto apenas como um exemplo de escrita de determinada época e não fará uma leitura reflexiva para além das características apresentadas, por isso, Todorov (2009) diz que "na escola não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos." (Todorov, 2009, p. 27), mesmo a literatura sendo ensinada a partir dos séculos para tornar mais didático as aulas, os professores deveriam, primeiramente, discutir todos os pontos do texto para depois apresentar as suas características e relacioná-los com a época de escrita.

Ainda se considerando a leitura da obra literária e o seu papel social, Candido (2006), na sua obra *Literatura e Sociedade*, apresenta as discussões sobre as análises críticas das obras literárias a partir dos estudos da sociologia, entre essas discussões a literatura é vista, primeiramente, como um produto social e, posteriormente, as análises giram em torno da relação entre ficção e realidade. A partir disso, pode ser observado que embora a obra seja escrita em terminado contexto, dependendo do seu gênero e da sua temática, o leitor não conseguirá fazer essa relação entre período, fatores sociais e a obra.

Nesse sentido, para se ter um bom leitor, o professor precisa desenvolver o interesse do aluno para que ele sinta prazer ao ler determinado texto. No momento de fazer uma seleção de obras para leitura, o estudante poderá identificar algum elemento a partir dos paratextos que chame a sua atenção e o deixe curioso, como: a capa, o título, o resumo da obra e o nome do escritor. Por isso, nas aulas de literatura na escola, o professor pode não ter êxito se trouxer apenas trechos de obras clássicas, uma vez que ele precisará discutir a obra na sua integralidade, o que pode ser feito a partir de uma sondagem para identificação de temas e gêneros que os estudantes apreciam. De um ponto de vista empírico, podemos afirmar que, em geral, os jovens gostam de histórias em quadrinhos, mangás, romances de fantasia ou ficção policial e a partir dessa sondagem, o professor poderá introduzir textos que os alunos realmente gostem, ajudando-os a se consolidarem como leitores.

2. Identidade e cultura diante de um contexto de guerra

O movimento de diáspora é muito antigo, pois, quando muitos povos ainda viviam como nômades, já existia a separação de cada um deles em tribos ou castas. Com o tempo e com a fixação dos povos, bem como a criação dos povoados, a língua e a cultura foram sendo estabelecidas, com isso a criação de fronteiras geográficas e linguísticas também foram delimitadas. A partir da separação de cada povo, os costumes e as tradições que cada um possuía, foram sendo consideradas características que diferenciavam um do outro e foram passadas de geração em geração. Nas últimas décadas, os estudos voltados para a questão identitária discutiam sobre a formação e a maleabilidade das identidades, levando-se em conta se era uma questão biológica, como dormir e respirar ou se adquirida com as pessoas do convívio social, a partir da língua, da cultura, das tradições e dos costumes. Nesse sentido, Hall (2006) explica: "assim, 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." (Hall, 2006, p. 38).

Atualmente, mesmo com a globalização, alguns indivíduos ainda são reconhecidos por suas crenças e o modo de vida que vivem, a partir do âmbito familiar e das pessoas que vivem ao redor, são identificadas como de determinado país ou continente. No entanto, está sendo cada vez mais difícil definir os povos por países, ainda é possível, algumas vezes, fazer a identificação por cada continente, pois algumas fronteiras são mais evidentes devido aos oceanos e mares. Nesse sentido, o conceito de cultura proposto por Hall (2016), leva em consideração as relações de sentidos que determinado povo possui em comum sobre alguma situação, por exemplo, no Brasil não temos o hábito de comer insetos, mas em alguns países essa prática é considerada comum.

Ainda, Hall (2016) não considera objetos como símbolos de uma cultura, "mas sim um conjunto de práticas". (Hall, 2016, p.20), para ele, existe uma diversidade de modos que indicam que determinado indivíduo pertence à uma cultura, por exemplo, o comportamento, as emoções, o sentimento de pertencimento e a identidade; assim, "afirmar que dois indivíduos pertencem à mesma cultura equivale a dizer que eles interpretam o mundo de maneira semelhante e podem expressar seus pensamentos e sentimentos de forma que um compreenda o outro." (Hall, 2016, p. 20). Desse modo, esses aspectos culturais podem ser de forma mais restrita abrangendo apenas uma região ou englobando todo o país, expressões e nomes de alimentos são exemplos mais comuns de coisas que podem variar de acordo com a região, a classe social e a idade.

Sendo assim, propomos reflexões a partir da leitura da obra *O jogo das Andorinhas: morrer, partir, retornar*, um romance gráfico autobiográfico que tem como protagonista a própria autora, Zeina Abirached, no qual ela relembra a sua infância e a guerra no Líbano, especificamente na capital Beirute, onde vivia com os pais, o seu irmão e os vizinhos em um prédio destruído pelos bombardeios. Ao iniciar a leitura dessa obra, o leitor se sensibilizará com os personagens principais, que são duas crianças, assim como com a situação das pessoas que convivem com elas, com suas casas e bens destruídos, sem saber até quando estarão vivos, pois não raramente, bombardeios invadem as casas e os confrontos penetram nas residências.

Sabe-se que a partir das ilustrações dos romances gráficos, o leitor estará mais próximo de visualizar a cena conforme a descrição do autor, diferentemente das narrativas tradicionais que a imaginação do leitor precisa estar mais atenta aos detalhes; como explica Zilberman (2022), a cena "não corresponde a um pano de fundo, mas

desempenha um papel central, porque transmite o sentimento da obra, seja o de exaltação, seja o de destruição, esse predominante nas narrativas modernas." (Zilberman, 2022, p.5). Contudo, essas imagens não são tão fáceis de compreender, assim como os textos, pois o leitor precisa atentar para elas, analisá-las parte por parte. Como relata Georges Didi-Huberman (2017), "as imagens formam, do mesmo modo que a linguagem, superfícies de inscrição privilegiadas para esses complexos processos memoriais." (Didi-Huberman, 2017, p.37), essa formação possibilita a recriação de momentos marcantes que a narrativa traz.

Ainda, é importante ressaltar que os romances gráficos e as histórias em quadrinhos (HQ) são gêneros diferentes, embora sejam estruturados com imagens, os romances gráficos são histórias mais longas e compõem mais cenas que as HQ, enquanto estas abordam temas de super-heróis e histórias mais leves para um público infanto-juvenil, os romances gráficos trazem temáticas mais sérias e sensíveis para um público mais adulto. A ausência de cores vibrantes e o uso predominante do preto e branco nas ilustrações também mostram que as temáticas são complexas e preocupantes.

Esses romances gráficos, com temática de confrontos militares e civis, começaram a ser produzidos a partir da instabilidade político-social que se instalou no Oriente Médio após a Segunda Guerra Mundial, em que os países aliados, que foram os vencedores, se reuniram para dividir os territórios que ainda dependiam economicamente dos europeus ou que não eram independentes; isso aconteceu principalmente territórios africano e no Oriente Médio. Como o historiador Eric Hobsbawm (1995), na sua obra *Era dos extremos*, explica, os conflitos civis presentes nos países situados no Oriente Médio foram causados, em geral, por "uma reação contra os tratados secretos acertados entre os aliados durante a guerra, nos quais dividiram a Europa do pós-guerra e o Oriente Médio com uma surpreendente falta de atenção pelos desejos, ou mesmo interesses, dos habitantes daquelas regiões." (Hobsbawm, 1995, p. 34)

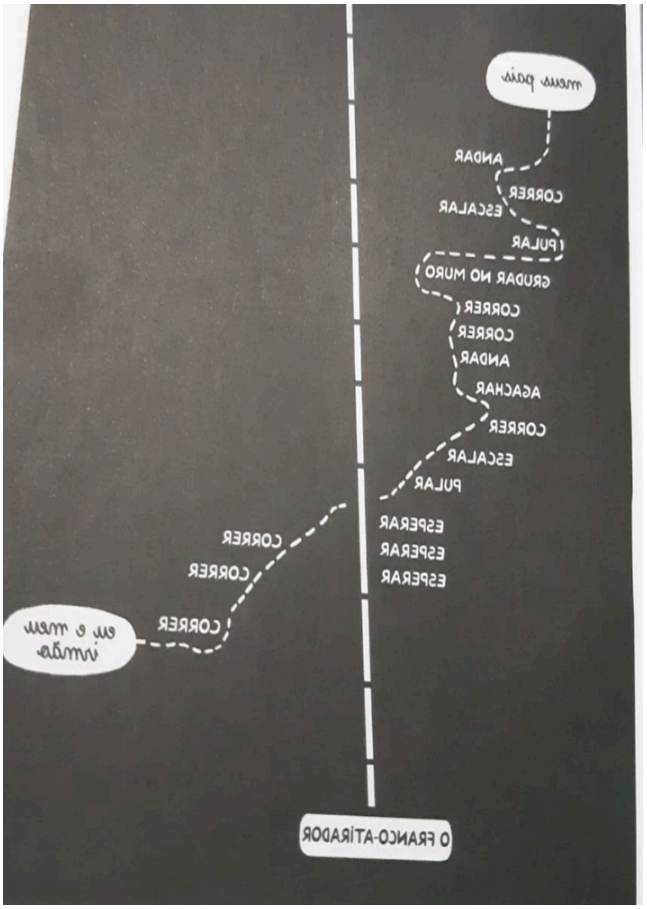
As pessoas que vivem no Oriente Médio são vistas apenas como as notícias transmitidas pelos jornais mostram, pessoas sem dignidade, mas, mesmo no meio de uma guerra, esses indivíduos tentam manter a fé de saírem dessa situação, os costumes e a solidariedade entre amigos e familiares. É comum para as pessoas que não possuem muito conhecimento sobre o Oriente Médio e África só pensar em pobreza, miséria, fome, doenças, mortes e destruições, mas como diz Chimamanda Ngozi Adichie (2019) o problema da história única transmitida pelos meios de comunicação é que "ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos." (Adichie, 2019, p. 27-28). Diante disso, é preciso pensar em ajudar o próximo, pois aquelas pessoas estão passando por uma situação difícil que não define sua vida e nem sua identidade.

No romance gráfico de Zeina Abirached, a protagonista narra como foi sua infância no meio de uma guerra religiosa no Líbano. Ela descreve a partir das ilustrações como estava dividida a cidade de Beirute, a parte Oriental pertencia aos cristãos e a parte Ocidental era dos mulçumanos. Na figura 1, pode ser observado como as pessoas podiam andar nas ruas, perto do muro, feito de tijolos, sacos de areias e entulhos, as pessoas precisavam correr para não serem mortas nos confrontos pelos franco-atiradores. Esta instabilidade política no país causou aos seus cidadãos problemas psicológicos e financeiros, gerados pela opressão e o medo que os rodeavam

o tempo todo, esses indivíduos não tinham mais uma vida social ou uma rotina, não podiam ir para a escola ou trabalho, nem podiam fazer compras ou ir ao médico, estes traumas adquiridos em situações como essas estarão presentes para sempre na vida dessas pessoas.

Ainda mais grave é que observar como se dava o desenvolvimento das crianças dentro de um contexto de guerra, pois os adultos, já mais maduros, são portadores de uma identidade mais perto do que seria uma identidade formada, podendo ser transformada nesse contexto de guerra. Por exemplo, o caso da história relatada em *Maus*, em que o pai de Art Spiegelman escondia comida em lugares aleatórios e guardava coisas que eram consideradas desnecessárias, pois os traumas adquiridos nos campos de concentração causaram mudanças na sua vida social; sendo necessário um acompanhamento com um profissional qualificado para tentar contornar os danos causados durante os anos em que a pessoa viveu em um contexto de guerra.

Figura 1: Representação do muro que divide a cidade de Beirute



Fonte: Abirached (2015)

Essa situação presenciada por Zeina e seu irmão acarretou problemas na formação identitária deles, pois esses jovens ficaram presos em suas moradias sem poderem sair para brincar, ir para escola, ter contato nem com a natureza, nem com o ambiente urbano. Por essa razão, eles não conseguiram ter o mesmo desenvolvimento que outras crianças que vivem em um ambiente seguro, pois a identidade é construída a partir do ambiente em que se vive e do contato com os familiares e amigos.

A situação narrada no romance gráfico mostra que durante os confrontos, as pessoas não conseguiam se comunicar para saber se os familiares e amigos estavam vivos, essa experiência já causava uma grande preocupação. Certo dia, os pais de Zeina tentando entrar em contato com a avó dela, como mostra a figura 2, resolvem ir para o outro lado da cidade visitá-la, no lado dos mulçumanos. Como eles ficavam no lado cristão, era difícil atravessar o muro; ao anoitecer, os pais de Zeina ainda não tinham chegado e os bombardeios começaram, os vizinhos, preocupados com eles e com as crianças, se reuniram com Zeina e seu irmão para protegê-los.

Figura 2: os pais de Zeina tentando falar com sua avó



Fonte: Abirached (2015)

Os vizinhos que moravam no mesmo prédio que a protagonista, seu irmão e seus pais, iam para o apartamento deles, mesmo estando em confronto, com bombas explodindo a todo momento; mas, mesmo assim, era o local mais seguro para se proteger. Quando os pais dela saíam de seu apartamento, os vizinhos também ajudavam com as atividades domésticas, cozinhando e cuidando das crianças. Na figura 3, abaixo, observamos um episódio bastante assustador, em que Zeina e seu irmão estavam na casa ao lado, junto com os vizinhos que escutavam as notícias pelo rádio à espera dos pais que ainda não tinham voltado; como ninguém podia ficar circulando pela cidade, o rádio era o único meio de informação. De acordo com o locutor: em uma explosão morreram 81 pessoas e 221 ficaram feridas; com essas informações todos ficaram preocupados com os familiares que estão passando por esses momentos de dificuldades.

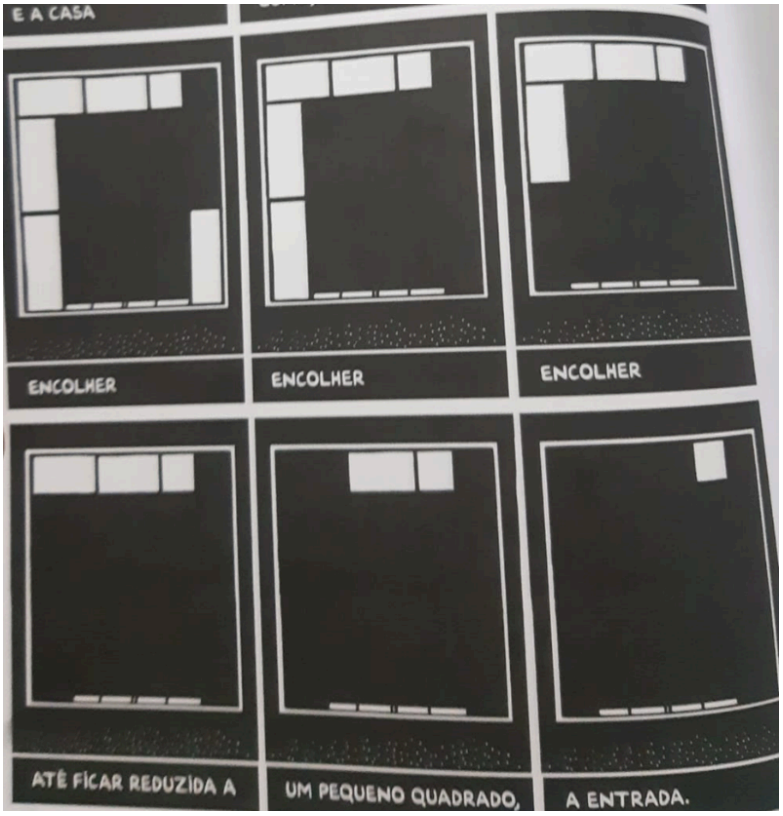
Figura 3: Os vizinhos cuidando das crianças



Fonte: Abirached (2015)

Na figura 4, pode ser observado como ficou a moradia de Zeina. Mas era, igualmente, o caso das residências de outras pessoas, após ela e sua família deixarem de utilizar todos os cômodos do seu apartamento por causa dos tiroteios. A residência de Zeina, em Beirute, possuía muitas janelas, então para evitar de serem atingidos por balas perdidas ou estilhaços das explosões, eles ficavam a maior parte do tempo na entrada, junto com os outros vizinhos porque era o lugar mais seguro do prédio.

Figura 4: Tamanho dos cômodos da casa



Fonte: Abirached (2015)

A partir do romance gráfico *O jogo das Andorinhas: morrer, partir, retornar*, a escritora, Zeina Abirached, mostra que mesmo com a instabilidade política e religiosa que a guerra causou no Líbano, as pessoas eram unidas, mesmo que tivessem pouca comida ou espaço, dividindo sempre com os vizinhos o que tinham. Não se pode negar que as situações de muitas pessoas naquele contexto mudaram suas histórias, pois, por certo, esses confrontos afetam a vida de todos que estão vivendo nesse ambiente. Todavia, elas faziam o possível para manter as crianças mais tranquilas, tentando levar uma vida normal dentro dos limites a eles impostos.

Nesse contexto, a escritora optou por apresentar seu relato difícil de forma mais descontraída, com crianças como protagonistas, que sempre estavam brincando, vizinhos que estavam conversando e compartilhando objetos, como normalmente se faz. Entretanto, muito embora se trate de certo tom de ludicidade, o tema bastante complexo é tratado de modo a sensibilizar o leitor que, de alguma forma, se identifica com a situação daqueles moradores em perigo, das crianças quase órfãs etc.

Considerações finais

A partir da criação do romance gráfico, muitos escritores e ilustradores optaram por produzir esse gênero, em formato autobiográfico, para tratar de temas relevantes e de grande repercussão, principalmente, quando são pessoas que passaram por momentos de vida ou morte que narram suas histórias ou das suas famílias com mais riquezas de detalhes. Nesse sentido, os exemplos de romances gráficos trazidos neste texto mostram

como são importantes essas narrativas para a reflexão e sensibilização de acontecimentos históricos que causaram a mortes de milhares de pessoas.

Um dos diferenciais das obras gráficas é que as ilustrações proporcionam ao leitor a possibilidade de visualizar as memórias dos cenários de guerra, das personagens e de seus sentimentos com mais precisão. Elas mudaram a forma de enxergar os romances gráficos e as histórias em quadrinhos, que eram voltados mais para o público infanto-juvenil, pois deram a elas a notoriedade dos romances tradicionais, trazendo um público adulto e mais leitores experientes.

Atualmente, os romances gráficos que tratam as guerras civis no Oriente Médio estão em evidência, pois esses confrontos civis e militares foram causadas devido às questões político-religiosas, que tiveram também a influência dos países ocidentais em busca da retirada de petróleo na região. Tais confrontos desestruturam as famílias que foram separadas e quem possuía condições financeiras para sair do país, buscava de melhores condições de vida e sobrevivência em países sem guerras; mas, nem todos tinham meios de migrar para outras regiões e ficaram reféns da guerra, sem saber se iriam sobreviver.

Nesse contexto, é importante lembrar que as visões que as mídias apresentam dessas histórias não são pura mentira, uma vez que são incompletas, pois não é possível definir um povo apenas por sua condição atual, somos todos parecidos e nesses momentos é necessário a empatia e a solidariedade, e acima de tudo, o respeito com as crenças e tradições de cada povo. Assim, a literatura possibilita conhecer mais do que é apenas compartilhado pelas redes de comunicação, ela também proporciona ao leitor uma reflexão a respeito dos seus atos e também o torna interessado nas lutas dos outros.

Referências

ABIRACHED, Zeina. **O jogo das andorinhas:** morrer, partir, retornar. Campinas: Zarabatana Books, 2015.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

COMPAGNON, Antoine. **A literatura para quê?.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tomam posição:** o olho da história, 1. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HOBSBAWM. Eric. **Era dos extremos:** o breve século XX: 1914-1991. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

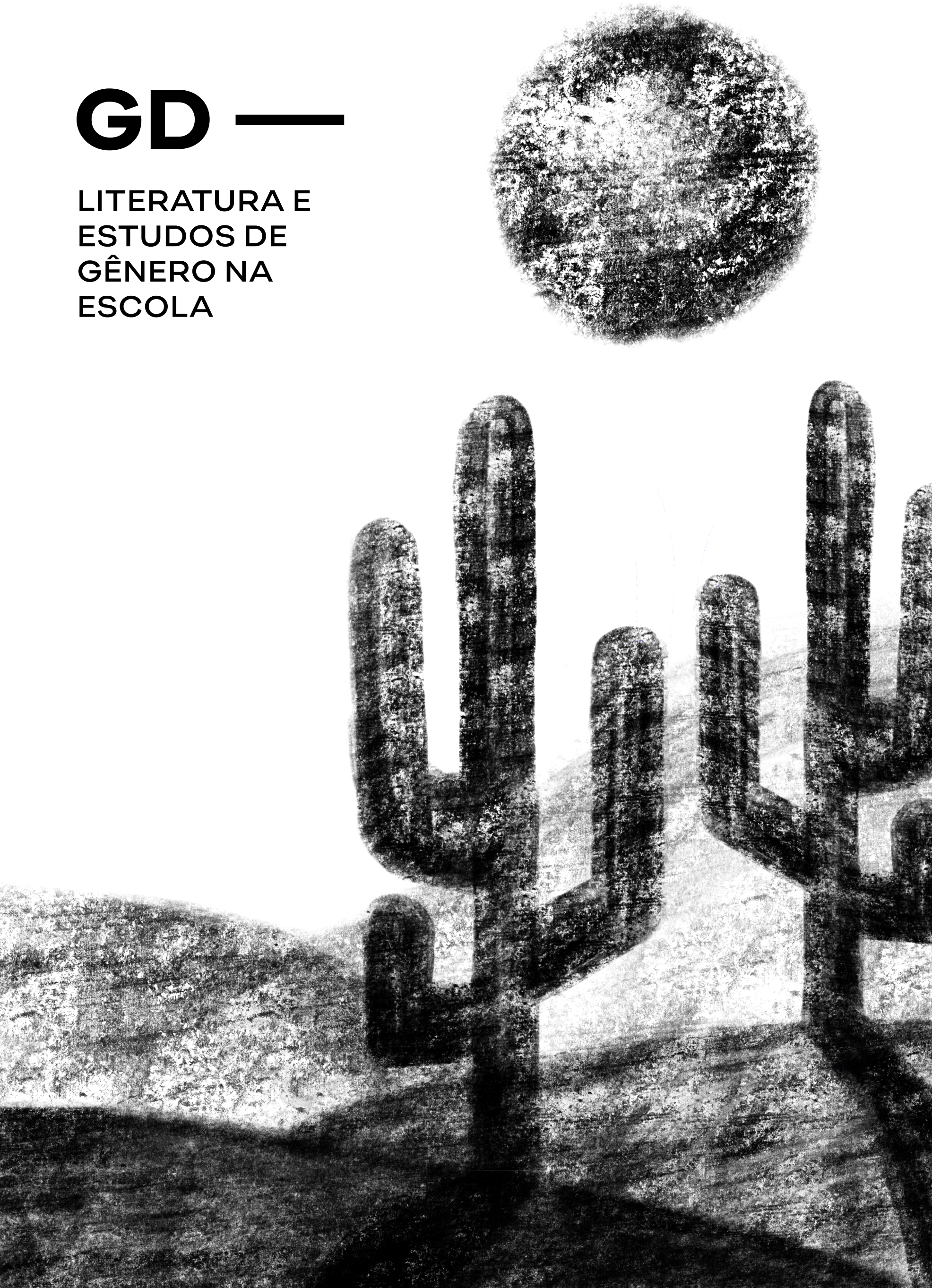
GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. Apresentação: a guerra - mais que um tema para a literatura. **Nau Literária: crítica e teoria de literatura**. Porto Alegre. Vol.11 N. 02. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/nauliteraria acesso em 09 nov 2022

GD —

LITERATURA E ESTUDOS DE GÊNERO NA ESCOLA



O DELÍRIO SINESTÉSICO EM POEMAS ERÓTICOS DE GILKA MACHADO E MARINA COLASANTI

Monaliza Barbosa Araújo
UFCG
monalizabarboza06@gmail.com

Tássia Tavares de Oliveira
UFCG
tassia.tavares@professor.ufcg.edu.br

Introdução

A escritora Gilka Machado é considerada pioneira em poesia erótica no Brasil. A poeta iniciou no mundo da literatura precocemente, aos 14 anos de idade, vencendo um concurso de poesia com os três primeiros lugares. A autora obtivera os três lugares por meio de pseudônimos que lhe asseguraram a inscrição na competição. Posteriormente, a autora publicou *Cristais partidos* em 1915, uma obra que engrandece os efeitos sonoros e o erotismo. Tal livro escandalizou a sociedade carioca do início do século XX pelo seu conteúdo erótico.

Além da obra causar rebuliço, o livro também preconiza a quebra dos interditos na poética de autoria feminina. As obras seguintes denominadas *Estados de alma* (1915); *Mulher nua* (1922)*; Meu glorioso pecado* (1928); *Sublimação* (1938) e *Velha poesia* (1965) apresentam um título ousado e provocante editado entre 1920 e 1938. Tais livros não entraram para o cânone literário da época por diversos fatores, como, por exemplo, não mobilizar as características literárias enquanto proposta estética e por Gilka Machado ser uma mulher negra escrevendo poesia erótica.

A escritora Marina Colasanti, por sua vez, é uma voz contemporânea ainda muito presente no meio literário. A autora, então consagrada pela sua literatura infanto-juvenil, estreou na poesia com *Rota de colisão* (1993), e posteriormente *Gargantas abertas* (1998), *Fino sangue* (2005), *Passageira em trânsito* (2009) e *Mais longa vida* (2020). Seus poemas trazem uma voz lírica feminina que expressa suas vivências e desejos, entre as diversas temáticas também destacamos a poesia erótica como recorrente.

As autoras situadas em períodos histórico-sociais diferentes - Gilka Machado, poeta negra no início do século XX e Marina Colasanti, escritora já idosa ítalo-brasileira, apresentam uma obra poética transgressora, pois preconiza a quebra de interditos impostos à mulher, uma vez que ao escrever poemas eróticos a partir de uma voz lírica feminina, elas rompem com o tabu impostos à sexualidade das mulheres.

A crítica literária feminista traz muitas contribuições para a literatura a partir do século XX, visto que é um ato político se posicionar frente a uma norma patriarcal já estabelecida na sociedade e consequentemente nos textos literários. Tal crítica evidencia as relações de gênero e oportuniza as representações literárias de autoria feminina. Dessa forma, há um resgate de escritoras silenciadas pelo cânone tradicionalmente masculino.

Essa perspectiva é importante para o nosso artigo, visto que debate sobre como os questionamentos acerca das questões de gênero contribuem para o resgate das

escritoras silenciadas pela tradição literária. Partindo do exposto, notamos esse apagamento com relação a obra de Gilka Machado e de Marina Colasanti. Sendo assim, faz-se necessário traçar uma trajetória de análise e leitura de seus poemas.

O nosso trabalho busca investigar nos poemas "Particularidades…" (1917), de Gilka Machado e "De língua macia", de Marina Colasanti, destacar a partir de um viés comparativo evidenciar como se configura o erotismo baseado nas sensações sinestésicas em ambos os textos poéticos. Além disso, buscamos analisar a categoria do erótico enquanto uma potencia presente para o sujeito feminino. Por conseguinte, apontamos a questão de gênero como importante perspectiva de análise, no que diz respeito a como o erotismo é desenvolvido nos poemas das autoras.

1. O erótico impulsiona a mudança

É de praxe que o movimento feminista questiona os modelos dominantes presentes em nossa sociedade. Essas relações de poder evidenciadas pelo sistema de gênero estão presentes nos estudos da crítica literária feminista. Sendo assim, tais relações demonstram que "o cânone literário, reforçado pelo sistema escolar e pelas primeiras antologias, permitiu a entrada de poucas mulheres. Alguns nomes só foram resgatados com o trabalho da crítica literária feminista." (LEAL, 2010, p. 193). Dessa forma, notamos que esse sistema patriarcal presente em nossa sociedade contribui para o apagamento dessa literatura de autoria feminina.

O resgate dessas escritoras apagadas por um cânone predominantemente masculino é realizado através do movimento de reconhecimento dessa literatura de autoria feminina. Segundo Susana Funck (2016, p. 147), esse movimento é importante, dado que demarca um momento de resgate histórico da literatura de autoria feminina que foi efetivamente produzida, contudo, "marginalizada - pelos valores dominantes." Sendo assim, criou-se mais espaço de reconhecimento e autonomia da produção feminina, "reconstruindo-se uma tradição, tematicamente coerente e de inestimável valor artístico, que havia sido apagada." (FUNCK, 2016, p. 147).

A escritora Marina Colasanti levanta uma importante discussão sobre a literatura produzida por mulheres em seu texto "por que nos perguntam se existimos?" (2004) que traz à tona questionamentos acerca da pergunta feita inúmeras vezes à escritora: "existe uma escrita feminina?". Essas perguntas não só refletem uma dúvida persistente, mas também inviabilizam a existência de uma literatura de autoria feminina. Diante desse cenário, a autora aderiu a uma postura de recusa a tal pergunta, pois percebeu que não aceitam uma resposta.

> recuso-me a procurar novos e, quem sabe, mais convincentes argumentos. Eu, que a partir da escrita estou há anos empenhada em construir a arquitetura de uma voz, de uma voz que sendo minha é feminina, declaro-me ofendida pela pergunta. E, em vez de respondê-la, a questiono.
> Que pergunta é essa, afinal? (COLASANTI, 2004, p. 67)

A partir dessa insistente indagação sobre a existência de uma literatura de autoria feminina, é importante refletir sobre a natureza desse questionamento interminável. Segundo Marina Colasanti (2004) não é o indivíduo que traz à tona essa pergunta, mas sim a sociedade que vive em torno do modelo patriarcal. Além disso, acrescenta "a essa

altura já tenho elementos para crer que a sociedade não quer de fato saber se existe uma literatura feminina. O que ela quer é colocar em dúvida a sua existência" (COLASANTI, 2004, p. 70). Dessa maneira, a intenção verdadeira da pergunta é invalidar a escrita de autoria feminina.

Ante o exposto podemos perceber que o lugar da escrita foi historicamente ocupado pela figura masculina. De acordo com Juliana Oliveira (2018, p. 232) "na poesia escrita por poetas homens, o sujeito feminino nunca manifesta seus desejos e prazeres sexuais. É como se a voz feminina servisse de ameaça a conduta masculina". Sendo assim, à mulher está localizada em lugar de inexistência dentro do discurso literário erótico.

Ainda sobre a escrita erótica masculina, esta é marcada pelos estereótipos de virilidade. Segundo Marina Carvalho (2019, p. 180) a sociedade permeada pela colonialidade do poder, contasta que o imaginário pornô-erótico masculino é predominantemente "marcada pela concepção virilista e racista, na qual a mulher é o grande tema, porém objetificada por uma masculinidade que expressava suas fantasias sobre as mulheres (brancas e negras)". Em contraponto a essa literatura que objetifica as mulheres, as "escritas femininas encarnam, justamente, o medo masculino: (des)ordenam às performances de gêneros instituídas". A expressão da sexualidade feminina por meio da escrita erótica transgride os tabus impostos à moral da mulher.

Apesar das diversas dificuldades enfrentadas pela figura feminina, no campo literário as mulheres tentam transgredir esse paradigma através do poder da criação. Esse poder se trata da "poesia como iluminação, pois é através da poesia que damos nome àqueles ideias que — antes do poema — não têm nome nem forma que, estão para nascer, mas já são sentidas" (LORDE, 2019, p. 45). Esse poder revela o que está oculto e cria uma estrutura para mudança, assim , "para as mulheres, então, a poesia não é um luxo. É uma necessidade vital da nossa existência" (LORDE, 2019, p. 47).

Esse caminho fortalecedor da poesia também é encontrado diariamente no poder do erótico. De acordo com Lorde (2019, p. 70) tal manifestação se configura na afirmação de uma força fundamental à mulher, ou seja, “daquela energia criativa fortalecida, cujo conhecimento e cuja aplicação agora reivindicamos em nossa linguagem, nossa história, nossa dança, nossos amores, nosso trabalho, nossas vidas.". Para Audre Lorde (2019) e bell hooks (2017) não há a dicotomia entre o erótico e o espíritual, pois Eros é um poder criativo e feminino. Dessa forma, o erotismo encontra um caminho sólido para estabelecer uma conexão forte que eleva as experiências, e, consequentemente, transforma sentimentos em linguagem e em ação.

A autora traz a reflexão acerca do erótico e como ele é usado pelo sistema patriarcal para tirar das mulheres "a energia necessária à mudança.” (LORDE, 2019, p. 66). Dessa maneira, “isso significou a supressão do erótico como fonte considerável de poder e de informação ao longo das nossas vidas." (LORDE, 2019, p. 66). Por isso fomos ensinadas a deturpar tal recurso de nossas vidas, pois ele é usado contra as mulheres como um indício de inferioridade. O erotismo foi difundido como sinônimo de pornografia, contudo, a pornografia objetifica e desumaniza os corpos e “enfatiza sensações sem sentimento.” (LORDE, 2019, p. 67).

Como foi discutido, os usos do erótico não são confundidos com a pornografia produzida pela sociedade ocidental. Camila Castello Branco (2004, p. 27) aborda essa distinção demonstrando como esse discurso pornográfico está calcado nas relações de dominação, ou seja, esses vínculos são pautadas a todo custo nos “comportamentos que

reforçam a mutilação e a solidão dos indivíduos". Para Audre Lorde (2019) nossa sociedade, embora pornificada, é antierótica.

> reconhecer o poder do erótico nas nossas vidas pode nos da a energia necessária para lutarmos por mudanças genuínas em nosso mundo, em vez de apenas nos conformar com trocas de personagens no mesmo drama batido. Pois não apenas entramos em contato com as fontes da nossa intensa criatividade, como também com o que é feminino e autoafirmativo diante de uma sociedade racista, patriarcal e antiérotica. (LORDE, 2019, p. 74)

O filósofo Byung-Chul Han (2017) no livro A agonia do Eros, também exerga o poder do erótico como uma força capaz de vencer a depressão. O autor sul coreano defende que a sociedade do desempenho vive cansada buscando no exterior um auto-desempenho exagerado para uma melhor performance. Sendo assim, nessa sociedade não há limites entre o indivíduo e o Outro. Então, o sujeito não consegue reconhecer o Outro em sua alteridade. "Ele só encontra significação ali onde consegue reconhecer de algum modo a si mesmo." (HAN, 2017, p. 9). Diante dessa realidade, a força de Eros permite a vitória contra a depressão, pois a cupidez "conduz do inferno do igual para a atopia, para a atopia do completamente outro." (HAN, 2017, p. 9). Portanto, o pesquisador enxerga em Eros uma potência (mesmo anulada pela sociedade do cansaço e do desempenho).

Tal potência de Eros reflete sobre a contemporaneidade como uma resistência direita ao ideal desgaste excessivo da sociedade do cansaço e a lógica multitarefa da sociedade do desempenho. Dessa forma, ao contrário da depressão que afunda o indivíduo em si mesmo, a cupidez traz à tona o compartilhamento não narcísico em que resgata o sujeito mergulhado em seu ego e "possibilita uma experiência do outro em sua alteridade, que o resgata de seu inferno narcisista." (HAN, 2017, p. 9).

As mulheres foram historicamente ensinadas a dissociar as manifestações eróticas do cotidiano de suas vidas, com excessão do sexo." (LORDE, 2019). Este último é disponível apenas se compactuar com os moldes da ideologia dominante de superioridade e dominação masculina. Todavia, diante desse cenário de opressão, a figura feminina reivindica o poder do erótico e instaura uma escrita que subverte a mulher objetificada à sujeito de seu próprio gozo "seja ele físico, emocional, psíquico ou intelectual." (LORDE, 2019, p. 71).

1.1 O poder de eros na poesia de Gilka Machado e Marina Colasanti

O erotismo juntamente com a poesia abre caminhos para a plena fruição dos sentimentos. Sendo assim, o erótico tem o papel fundamental na poesia de Gilka Machado, pois abre "espaços contra o paradigma masculino dominante, através da criação literária." (SOARES, 1999, p. 93). Essa subversão da ideologia opressora está entranhado, sobretudo, em sua linguagem poética. Com grande desvelo pela emancipação feminina, "Gilka inicia o desvelamento do universo feminino e da sensualidade, expondo as carências, as vicissitudes, os traumas e as paixões da mulher.” (DAL FARRA, 2017, p. 25).

O Rio de Janeiro do início do século XX foi um lugar que protagonizou grandes conflitos e disputas no que concerne ao corpo da mulher (CARVALHO, 2019). Partindo

do exposto, Gilka Machado instaura em sua escrita a libertação do corpo, passando da objetificação à condição de sujeito de seu próprio prazer. Além disso, é a partir dessa subversão de valores que a poeta "inaugura, na literatura brasileira, uma tradição que converte a mulher, de musa, a sujeito do discurso." (DAL FARRA, 2017, p. 23).

Para a pesquisadora Elódia Xavier (2021), diante de uma atmosfera de silenciamento das vozes femininas, as escritoras começaram a escrever sobre as questões do corpo. Essa representação surge por meio do "corpo erotizado" que "vive sua sensualidade plenamente e que busca usufruir desse prazer, passando ao leitor, através de um discurso pleno de sensações, a vivência de uma experiência erótica." (XAVIER, 2021, p. 171).

A libertação dos sentidos descrevem bem a obra da poeta, uma vez que escrever sobre as sensações do corpo, proporciona a "quebra o tabu do ser divindade (mulher pura) ou profana (mulher prostituída), visão assim tipificada por uma sociedade patriarcal e machista." (GOTLIB, 2018, p. 371). Dessa maneira, o discurso sobre as sinestesias ganham um lugar importante na poética erótica da autora, que até então era espaço exclusivamente masculino.

A poética gilkiana investe em uma escrita voltada para o corpo que aguça os sentidos. De acordo com Maria Eleutério (2022, p. 253), o erotismo aflora em sua obra por meio de "imagens fortes e inusitadas, expressas em múltiplas vertentes, de forma intensa e sensorial no corpo erótico". Assim, essa poesia desloca a mulher de objeto inexistente para sujeito da cena erótica, visto que há a utilização das sinestesias para aguçar os cinco sentidos da voz lírica.

Diante desse rompimento com os moldes dominantes de poder, a poeta não só causava rebuliço na sociedade falso-moralista do início do século XX, como também "preconizava a quebra de interditos na sua poética e um simbólico rompimento com o destino rotineiro da mulher-poetisa nacional." (DAL FARRA, 2017, p. 18). Sendo assim, há uma resistência direta ao discurso patriarcal, por meio de uma sonora e elegante tessitura poética.

Na contemporaneidade, Marina Colasanti é uma voz muito importante no meio literário de autoria feminina, visto que seus poemas de cunho erótico rompem com "os padrões de representação do corpo feminino comumente presentes na publicidade e pelos meios de comunicação (a "mulher objeto" ou a mulher adereço"). (OLIVEIRA, 2017, p. 110). A escritora dissocia os valores impostos pela sociedade patriarcal da sua obra, dado que sua poética retrata a luta da mulher contemporânea para reivindicar a autonomia sobre sua própria sexualidade.

Podemos levar em consideração que historicamente no que diz respeito a escrita "mais especificamente da criação literária, tal interdição se fez historicamente presente vez que o sujeito masculino constituiu, durante séculos, voz enunciadora quase exclusiva." (SILVA, 2006, p. 33). Contudo, esse apagamento da voz feminina vai aos poucos sendo rompida através da luta das escritoras pelo direito à enunciação literária.

Uma das grandes escritoras importantes que advoga pelo direito à enunciação literária da mulher é Marina Colasanti, visto que a autora desenvolve reflexões que colaboram para o questionamento da ordem dominante acerca dos "alicerces teóricos de uma hermenêutica falocêntrica que, estabelecendo interditos à voz feminina pelo viés de um cânone literário masculino, considera como marginal a produção literária de autoria feminina." (SILVA, 2006, p. 37). Logo, tal manifestação é imprescindível para as práticas artísticas femininas, já que reflete sobre a condição da mulher.

É importante ressaltar que em contraponto à lógica narcisista criticada por Han (2017), o erotismo na obra de Marina Colasanti tem um impacto importante em sua poética, já que representa todo um "conhecimento sobre o corpo feminino, sobre o corpo do outro, afinados com uma experiência quase mística de libertação do prazer feminino." (OLIVEIRA, 2017, p. 36). Assim, o indivíduo vence a depressão pautada na erosão do Outro.

Portanto, o erotismo presente na obra das poetas apresenta um caminho de autonomia e autoconhecimento acerca das questões do corpo e da sexualidade da mulher. O erótico transfigurado em linguagem poética também se revela como um mecanismo de resistência fugaz a uma sociedade racista e patriarcal (LORDE, 2019, p. 74) que deseja anular a mulher, e consequentemente, sujeitá-las a opressão de dispositivos que buscam podar a figura feminina de qualquer manifestação genuína de criatividade e de compartilhamento.

2. O delírio sinestésico na poética gilkiana e colasantiana

A poesia de Gilka Machado trabalha com as sinestesias em toda a extensão do poema. Segundo Nádia Gotlib (2018, p. 369) "a poesia ganha configurações mais concretas no registro das sensações, quando se atém a manifestações físicas de caráter sensorial, mas também sensual, sexual, erótico, com uma terminologia até então inusitada no repertório de produção feminina.". Trazer essas novas configurações sinestésicas significa romper com as normas estabelecidas, e consequentemente enfrentar a sociedade moralista do início do século XX. Um exemplo desses registros sensoriais é o poema "Particularidades…" (2017), publicado em 1917 no livro Estados de alma, em que o pêssego é um elemento afrodisíaco.

Particularidades…

Muitas vezes, a sós, eu me analiso e estudo,
os meus gostos crimino e busco, em vão torcê-los;
é incrível a paixão que me absorve por tudo
quanto é sedoso, suave ao tato: a coma... Os pêlos...

Amo as noites de luar porque são de veludo,
delicio-me quando, acaso, sinto, pelos
meus frágeis membros, sobre o meu corpo desnudo
em carícias sutis, rolarem-me os cabelos.

Pela fria estação, que aos mais seres eriça,
andam-me pelo corpo espasmos repetidos,
às luvas de camurça, às boas, à pelica...

O meu tato se estende a todos os sentidos;
sou toda languidez, sonolência, preguiça,
se me quedo a fitar tapetes estendidos.

Tudo quanto é macio os meus ímpetos doma,
E flexuosa me torna e me torna felina.

> Amo do pessegueiro a pubescente poma,
> porque afagos de velo ofere e propina.
>
> O intrínseco sabor lhe ignoro; se ela assoma,
> no rubor da sazão, sonho-a doce, divina!
> Gozo-a pela maciez cariciante, de coma,
> e o meu senso em mantê-la incólume se obstina…
>
> Toco-a, palpo-a, acarinho seu carnal contorno,
> saboreo-a num beijo, evitando um ressabio,
> Como num lento olhar te ósculo o lábio morno.
>
> E que prazer o meu! Que prazer insensato!
> — Pela vista comer-te o pêssego do lábio,
> e o pêssego comer apenas pelo tato.
> (MACHADO, 1917, p. 172)

Notamos que em toda a extensão do poema as sinestesias táteis se estendem "a todos os sentidos;" levando o eu poético a desejar "Tudo quanto é macio" torno-a "flexuosa" e "felina.", assim, ela consolida o seu caráter não apenas poderoso, mas também desejoso no mundo. Além disso, o toque transmite inebriantes sensações, assim como no poema anterior, dado que o sujeito feminino está entregue a tudo que é "suave ao tato: a coma... Os pêlos…". O eu lírico ama o pêssego devido a atração causada pela sua "pubescente poma" que fascina seus instintos.

O sujeito da escrita é possuidor de um corpo que se deixa entorpecer por completo através das sinestesias. Essas manifestações partem do próprio corpo e se estendem à lembrança do Outro. O impulso de entrar pelo olfato do ser amado através do ar, que também penetra seu próprio aparelho respiratório, configura-se em uma escrita que evoca o outro por meio de si mesma. Paula Gândara (2002) relaciona essas manifestações a uma geografia do corpo presente na obra de Gilka Machado:

> a geografia deste corpo e deste texto fragmentado mas nem por isso divisível escapa às lógicas objetificadas do patriarcado e entra numa contiguidade de palavra e sexo evocando lábios que falam e lábios vulvares em que cada um evoca e origina o outro. [...] Gilka Machado multiplica-se em si, e sua multiplicidade espraia-se insaciavelmente no domínio de Eros e desta escrita do corpo. (GÂNDARA, 2002 p. 55)

As aliterações das consoantes /s/ e /c/ nos versos "Amo as noites de luar porque são de veludo,/ delicio-me quando, acaso, sinto, pelos/ meus frágeis membros, sobre o meu corpo desnudo/,em carícias sutis, rolarem-me os cabelos." amplificam a sensualidade vivida pelo sujeito feminino nesse momento de intimidade consigo mesma. Os sentidos aguçam a sensibilidade que não se estende apenas ao ser amado, mas sobretudo a um autoerotismo vivido por meio da autonomia. Sendo assim, "A poética do desejo é revivificada na ausência e intensifica a experiência erótica.". (ELÚTERIO, 2022, p. 254).

Nestes últimos tercetos a velocidade é diminuída, pois a atmosfera contribui para o crescimento da sensualidade e da excitação: "Como num lento olhar te ósculo o lábio morno.". A maciez do pêssego se transporta para os lábios do amado que não são, de

fato, tocados pelo eu poético, no entanto são acariciados pelo olhar. Tal movimento é vivido por meio de uma sinestesia erótica "— Pela vista comer-te o pêssego do lábio,/ e o pêssego comer apenas pelo tato.". O gozo dos sentidos se desloca do fruto para os lábios do ser amado que se concretiza no poder do olhar.

Assim como no poema anterior, em "De língua macia" as sinestesias novamente guiam a construção poética através de uma combinação de sensações. Inicialmente percebemos a rotina de um casal sendo representada por meio do cotidiano e da literatura. Além disso, o que também chama atenção é o nu masculino sendo visto por uma mulher. Essa imagem caracteriza essa inversão de papéis, no que diz respeito a normalidade da nudez feminina nas artes em geral.

De língua macia

Meu homem está nu
Lendo na cama.
Sessenta anos
e seis
tem esse homem.
E no entanto
É cariátide sentada
Que o tempo aflora
Como aflora a pedra
E que
No meu olhar
Lhe lambe
A pele.
(COLASANTI, 2009, p. 43)

É comum na obra de Marina Colasanti encontrarmos os pronomes possessivos para identificar seu companheiro. No poema em questão tal menção está disposta no primeiro verso: "Meu homem está nu/ Lendo na cama.". Sendo assim, esse eu lírico feminino está observando com deleite seu parceiro que apesar de ter "Sessenta anos/ e seis", "É cariátide sentada/ Que o tempo aflora/ Como aflora a pedra", isto é, a velhice é representada a partir de uma concepção bela e construtiva. A simbologia da estátua grega revela a subversão dos papéis impostos às mulheres de representar, em grande maioria, as esculturas de nudez. O verbo "aflorar" transmite o processo de desabrochar das flores, uma imagem recorrente na literatura de autoria feminina. Tal emprego transgride a forma usual usada para retratar a masculinidade. Além disso, o ato de lamber a pele através do olhar, coloca o eu poético feminino em uma posição de *voyeur*. A prática *voyeurista* exercida pelo eu lírico feminino consiste em um rompimento desse tabu ainda presente em nossa sociedade. Sendo assim, observamos uma subversão na tessitura poética, uma vez que há novas representações da mulher diante da cena erótica.

A poetização da cariátide também permite que as sensações sinestésicas atravessem o eu poético "E que/ No meu olhar/ Lhe lambe/ A pele.". As alterações da consoante lateral /l/ contribuem para a representação do movimento de lamber a pele. O poder do olhar é capaz de contornar as barreiras lógicas e chegar à pele do ser amado. O erotismo baseado nessas configurações sinestésicas, assim como nos poemas de Gilka Machado, possibilita um caminho de transgressão, visto que comporta um eu poético feminino que deseja sentir todas as sensações que atravessam seu corpo e sua mente.

Considerações finais

Notamos que o erotismo surge como uma potência transformadora na vida das mulheres. O eu lírico da obra poética de Gilka Machado se manifesta como um ser desejoso no mundo e assume a autonomia de sua sexualidade. O eu poético da poesia de Marina Colasanti também subverte os moldes criados por uma sociedade patriarcal, visto que todas as manifestações eróticas representam uma forma de autoconhecimento e de liberdade, já que enuncia de forma natural e sem tabus a sexualidade feminina.

Notoriamente na poesia de Gilka Machado muitas vezes não há a presença de um ser amado. Sendo assim, na falta do outro, o eu lírico investe em um autoerotismo e assume a autonomia do desejo. Todavia, na poética de Marina Colasanti, percebemos essa autonomia do desejo, justamente na presença do seu parceiro sempre representado pelo pronome possessivo "meu". Além disso, as obras poéticas apresentam um erotismo baseado nas sensações sinestésicas que resultam em um compartilhamento genuíno com o outro. Dessa maneira, a obra das escritoras ocupa um lugar de autoconhecimento e de autoconexão que solidifica as experiências vividas.

Outro aspecto recorrente que aproxima a poética das autoras são os aspectos sinestésicos. Essas manifestações se estendem a todos os cinco sentidos humanos, portanto, o corpo constrói uma maneira de dialogar com a linguagem em uma construção mútua das sensações eróticas. Dessa maneira, o erotismo vivido através do sensorial representa tanto uma forma de autoconhecimento que permite a conexão genuína com o outro, como também traz à tona uma energia que impulsiona a construção da identidade feminina.

Referências

BRANCO, Camila Castello. **O que é erotismo?** São Paulo: Brasiliense, 2004.

CARVALHO, M. V. de. MULHER NEGRA NA ARENA PORNÔ-ERÓTICA DO PÓS-ABOLIÇÃO CARIOCA : EMBATES ENTRE O FEMININO GENTRIFICADO DO RIO NU E O FEMININO VIVIFICANTE DE GILKA MACHADO. **Canoa do Tempo**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 177–208, 2020. DOI: 10.38047/rct.v11i2.6655. Disponível em: //www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/Canoa_do_Tempo/article/view/6655. Acesso em: 14 jul. 2022.

COLASANTI, Marina. **Mais longa vida.** Rio de Janeiro: Record, 2020.

_____. **Passageira em trânsito.** Rio de Janeiro: Record, 2009.

_____. **Fino sangue.** Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. **Gargantas abertas.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. **Rota de colisão**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

_____. Por que nos perguntam se existimos? In: _____. **Fragatas para terras distantes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004. p. 65-77.

DAL FARRA, Maria Lúcia. Gilka: a mulher proibida. In: MACHADO, Gilka. **Poesia completa.** São Paulo: V. de Moura Mendonça Livros, 2017. p. 18-49.

ELEUTÉRIO, Maria de Lourdes. Elas eram muito modernas. In: ANDRADE, Gênese (Org.). **Modernismos 1922-2022.** São Paulo: Companhia Das Letras, 2022. p. 244-269.

FUNCK, Susana Bornéo. Da questão da mulher à questão do gênero. In: _____. **Crítica literária feminista:** uma trajetória. Florianópolis: Insular, 2016. p. 145-153.

G NDARA, Paula. O verbo do sexo?... In: DUARTE, Constância; DUARTE, Eduardo; BEZERRA, Kátia (Org.). **Gênero e representação na literatura brasileira.** Belo Horizonte: Pós-graduação em Letras estudos literários: UFMG, 2002. p. 43-57.

GOTLIB. N. B. REVISITANDO GILKA MACHADO: POESIA E CRÍTICA. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 59, p. 361–380, 2018. DOI: 10.9771/ell.v0i59.28882. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/28882. Acesso em: 03 out. 2021.

HAN, Byung-Chul. **A agonia do eros**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LEAL, Maria Vasconcelos. O feminismo como agente de mudanças no campo literário brasileiro. In: STEVENS, Cristina (Org.). **Mulher e literatura** - 25 anos: raízes e rumos. Florianópolis: Editora Mulheres, 2010. p. 183 - 207.

LORDE, Audre. Os usos do erótico: o erótico como poder. In:_____. **Irmã Outsider.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 67-74.

_____. A poesia não é um luxo. In: _____. **Irmã Outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 45- 50.

MACHADO, Gilka. **Poesia completa.** São Paulo: V. de Moura Mendonça Livros, 2017.

OLIVEIRA, Juliana. Descolonizando Vênus: transgressão e autorrepresentação na poesia erótica brasileira de autoria feminina. In: **Revista Landa,** v. 6, n. 2, p. 83-98, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187153. Acesso em: 30 Nov. 2021.

OLIVEIRA, Tássia Tavares. **Corpo e erotismo na poética colasantiana**: Questões de gênero e literatura. Orientador: Liane Schneider. 2017. 163 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2017/04/TESE-.pdf. Acesso em: 4 nov. 2021.

OLIVEIRA, Tássia Tavares. Corpo e erotismo na poética colasantiana. **Revista Ártemis,** João Pessoa: v. 24, n. 1, p. 36-51, 2017. DOI: 10.22478/ufpb.1807-8214.2017v24n1.37731. Disponível em: https://search.proquest.com/openview/8c4e41e0ee1e9dbea5a9104e53a3fbdd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4708196. Acesso em: 03 fev. 2022.

SILVA, Silvana. Rompendo as fissuras do interdito. In: **OPSIS** - Revista do NIESC. Vol. 6, n. 1. Catalão: UFG, 2006. [on line]. Disponível em: http://revistas.ufg.br/index.php/Opsis/article/view/9311/6403#.UAxfn7RSQXg. Acesso em: 04 out. 2021.

_____. Eros enunciado. In: PIRES, Maria Isabel Edom (org.). **Formas e dilemas da representação da mulher na literatura contemporânea.** Brasília: UNB, 2008. p. 159-176.

SOARES, Angélica. **A paixão emancipatória:** Vozes femininas da liberação do erotismo na poesia brasileira. Rio de Janeiro: DIFEL, 1999.

XAVIER, Elódia. **Que corpo é esse?** O corpo no imaginário feminino. Florianópolis: Oficina Raquel, 2021.

ABORDAGEM DE TEXTOS LITERÁRIOS DO ENEM EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A REPRESENTATIVIDADE FEMININA EM OBRAS NÃO CANÔNICAS

Ana Beatriz da Silva Guedes
UFCG
biasilvaguedes30@gmail.com

Bianca Rayane Araújo Nóbrega
UFCG
biancarayane@icloud.com

Introdução

O presente artigo tem como principal objetivo evidenciar uma experiência de estágio supervisionado em que foram abordados textos de obras femininas não canônicas que constam no ENEM 2018 e 2020. O contexto da experiência foi uma Escola Cidadã Integral da cidade de Campina Grande e os participantes foram alunos do 3º ano do Ensino Médio. O estágio teve como orientadora a professora Vivian Monteiro, do Curso de Letras Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e contou com a supervisão de um professor da referida escola, que observou o nosso trabalho durante as regências.

A discussão é feita à luz dos pressupostos teóricos de Grosfoguel (2008), que aponta o deslocamento do lócus de enunciação, ou seja, a perspectiva eurocêntrica a partir da qual nossa concepção de mundo é construída, como possibilidade para a problematização no ensino de literatura. Além do referido autor, fundamentam a pesquisa as contribuições de Pinheiro-Mariz (2007) e Todorov (2014), que abordam a importância da literatura na sala de aula; Bortoni Ricardo (2014), que leva em consideração o contexto sociocultural e a comunidade de fala na interpretação de textos, isto é, as condições em que as falas são produzidas; e Randunz e Marcuzzo (2019), que discute a concepção de linguagem que embasa o ENEM. Aborda-se como as relações de poder dão origem aos papéis de gênero instituídos na sociedade e como essas estruturas devem ser ressignificadas dadas as múltiplas identidades femininas culturalmente e discursivamente constituídas. Este relato tem caráter exploratório, sendo de cunho qualitativo. Os resultados obtidos demonstram que, dentro dessas perspectivas, foi possível trabalhar as diferenças entre os sujeitos de modo a serem reconhecidas pelos alunos através da literatura e, a partir daí, estabelecer noções de diversidade e respeito.

O estágio obrigatório é integrante do currículo e necessário para conclusão da licenciatura, além de fundamental na formação, pois é uma das "[...] ações responsáveis pela articulação entre a teoria e a prática, enquanto relação fundamental na prática docente" (BORSSOI, 2008, p. 3-4), possibilitando conhecimentos pedagógicos, didáticos, administrativos e de organização próprios do ambiente escolar. Dessa forma, o estágio possibilita experiências e construções de aprendizados a partir de atividades reais do trabalho docente na própria realidade das escolas (SILVA; PAIVA; GURGEL, 2016). Tendo em vista que a vacinação do Covid-19 na comunidade era uma realidade desde o início do ano de 2021, é importante salientar que, as atividades nas escolas de Campina Grande (PB) voltaram a ser integralmente presenciais em janeiro de 2022. Assim, as aulas do estágio foram desenvolvidas no contexto presencial, porém

seguindo todos os protocolos de biossegurança. Os alunos do 3° ano do ensino médio estavam na iminência de concluir a série final do ensino médio e, dada a conjuntura relacionada à Covid-19, buscou-se desenvolver um trabalho em sala de aula voltado para questões relacionadas à Língua Inglesa das provas de Linguagens do ENEM, privilegiando a resolução aberta, destacando seu potencial para organizar o saber a ensinar em uma perspectiva para desenvolver o pensamento crítico. As autoras desta pesquisa acreditam que o ENEM pode contribuir para a abordagem de conteúdos em sala de aula de forma contextualizada e interdisciplinar, instrumentalizando os alunos para serem sujeitos do seu próprio conhecimento. Nesse sentido, foram buscadas questões que desenvolvessem relação entre linguagem, conhecimento de mundo, identidade e práticas sociais, fortalecendo essa discussão no espaço escolar. Foi percebido que as questões de cunho literário - especificamente, de obras não canônicas - trabalhadas em sala tornaram o ensino mais produtivo, o que também motivou a pesquisa, uma vez que o uso desses textos pode despertar nos alunos interesses interdisciplinares visto que, através da literatura, eles são apresentados a outros universos e, a partir disso, provocados a refletir sobre seu modo de estar no mundo e a questionar os padrões de identidade e quem os impõe.

A seguir, daremos início aos pressupostos teóricos relacionando o ENEM à literatura nas questões de Língua Inglesa.

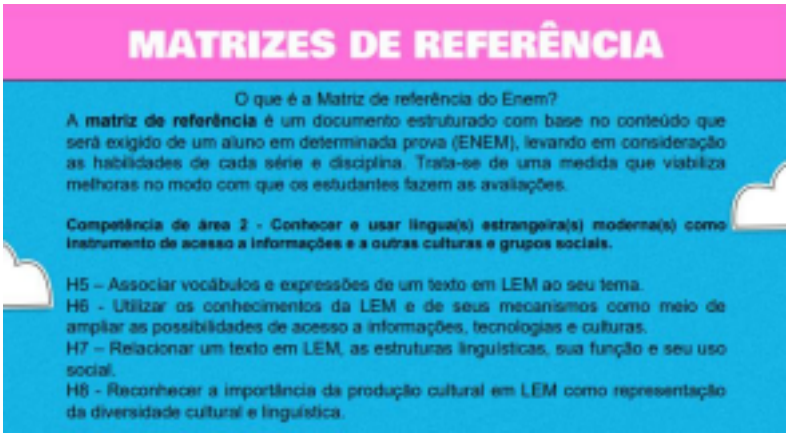
1. Fundamentação teórica

1.1 O Enem e a área de linguagens

O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) é uma prova do Governo Federal, criado em 1998, que tem como propósito avaliar a qualidade e o desempenho geral dos participantes durante o Ensino Médio no Brasil. O exame passou a ser utilizado como ferramenta de ingresso em importantes universidades do Brasil (RANDUNZ; MARCUZZO, 2019). Trata-se de um exame anual com duração de dois dias, desde o Enem de 2017, cujas provas são realizadas em dois domingos consecutivos e não mais em dois dias seguidos (sábado e domingo).

As matrizes de referência para elaboração das provas baseiam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). No primeiro dia de prova, as disciplinas são de Ciências Humanas e Suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias e Redação. Já no segundo dia de prova, é aplicado o conteúdo curricular correspondente à Matemática, Códigos e Suas Tecnologias, e Ciências da Natureza e Suas Tecnologias. A disciplina Língua Inglesa encontra-se na área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, e está inserida na competência de área 2: Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. A qual possui as habilidades H5, H6, H7 e H8, como podemos ver na figura abaixo, retirada da Matriz de Referência do ENEM, produzida pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira):

Figura 1 – Matrizes de Referência do ENEM



Fonte: As autoras, através do INEP.

De acordo com isso, as autoras Radünz e Marcuzzo (2019) discutem sobre a concepção de linguagem como meio de interação, amparada pela perspectiva sociocultural de aprendizagem desenvolvida principalmente por Lev Vygotsky. Segundo as autoras, esta concepção de linguagem parece ser a mais "desejável pelos documentos oficiais que orientam o atual contexto de ensino no país" (RADÜNZ; MARCUZZO, p. 429, 2019), embora duas outras perspectivas também estejam presentes. As autoras explicam que, conforme esse viés, o processo de aprendizagem ocorre através de contextos sociais, históricos e culturais, ou seja, a linguagem é fruto da interação entre indivíduos. Radünz e Marcuzzo (op.cit.) também explicam que essa concepção atrelada à perspectiva cognitivista de aprendizagem, desenvolvida por Noam Chomsky e Jean Piaget, que se refere ao papel da mente no processo de aprendizagem, dá enredo ao entendimento e ao ensino da linguagem de maneira contextualizada.

De acordo com Radünz e Marcuzzo (2019), a concepção de leitura no ensino de línguas se relacionam a pelo menos duas concepções de linguagem: linguagem como meio de interação e linguagem como expressão do pensamento. A primeira se relaciona com a concepção de leitura como produção de sentido, ao passo que a segunda se relaciona com a concepção de leitura como decodificação. As autoras apresentam, então, três modelos de leitura: o primeiro modelo é o modelo ascendente, onde o leitor é passivo e extrai o significado do texto, através de palavras e orações; e o segundo é o modelo descendente, em que o conhecimento prévio é utilizado pelo leitor para interpretar, questionar e entender o texto. O terceiro é o modelo interativo, onde os dois modelos anteriores são utilizados para produzir significados e checar se eles foram realmente definidos pelo autor.

O letramento crítico vai além dessas concepções de leitura discutidas por Radünz e Marcuzzo (2019), pois enfoca não somente estratégias de leitura, mas também um posicionamento crítico por parte do aluno, que, ao questionar as relações de poder em um dado texto, é capaz de se enxergar enquanto um protagonista de sua própria realidade e, como consequência, mudar o seu entorno. De acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), o conhecimento nunca é neutro, e, sim, ideológico, estando

sempre baseado em regras discursivas de cada comunidade. Desse modo, não há uma realidade definitiva e uma única verdade a ser decifrada pela linguagem. Os significados são sempre múltiplos e construídos historicamente a partir de determinadas relações de poder. Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001),

> [o] letramento crítico envolve uma instância fundamentalmente diferente em
> relação à leitura. Em essência, alunos da abordagem textual de produção de sentido à luz do letramento crítico enquanto um processo de construção, não exegese; imbui-se um texto com significado ao invés de extrair significado dele. Mais importante, o significado do texto é compreendido no contexto social, histórico e de relações de poder, não somente como produto ou intenção de um autor. Indo além, ler é um ato de vir a conhecer o mundo (assim como a palavra) e um meio para a transformação social (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, s.p.).

O letramento crítico foi o principal fundamento teórico que embasou as regências do estágio que originou este artigo, por entender-se que, a partir da consciência crítica, os alunos devem reconhecer e se sentir dispostos a reconstruir suas próprias identidades por meio de seus processos de significação e de suas ações sobre o mundo.

1.2 A literatura presente no Enem

Sabe-se que a literatura desempenha um papel importante na vida humana e, consequentemente, na sociedade. A literatura é a arte da palavra. É porta para novos caminhos, para a humanização e para diversas significações. É a partir dela que pode-se adentrar em um mundo somente do leitor, criar espaços existentes ou totalmente novos, relacionando com os seus desejos, vivências e experimentos de vida ou não, e, ainda assim, sem renunciar a própria identidade. Cândido (1995) aponta:

> entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) 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 da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 180).

A literatura é extremamente rica e traz os mais diversos temas, inclusive problemas humanos. Ela proporciona uma margem para que o leitor, em qualquer lugar e tempo, retire dela as interpretações para cada momento da sua vida, seja para se identificar e buscar um acolhimento, como também um refúgio para esquecer os problemas e preocupações da vida, fazendo daquele mundo, um mundo possível para ele, onde não oferece riscos, e que assim, gere prazer. Todorov (2014) nos diz 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 com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2014, p. 76-77).

É interessante ressaltar que, além do poder de alimentar a mente, a literatura também pode trazer uma representação da realidade, tanto social quanto humana, permitindo ao ser humano enriquecer sua visão de mundo e sua própria sociedade sob diferentes ângulos. Esse discurso mostra que a literatura se apresenta também como um meio para recriar e transmitir valores culturais. Morin (2006) afirma que os textos literários constituem

> [...] "experiências de verdade", quando nos desvendam e configuram uma verdade ignorada, escondida, profunda, informe, que trazemos em nós, o que nos proporciona o duplo encantamento da descoberta de nossa verdade na descoberta de uma verdade exterior a nós, que se acopla a nossa verdade, incorpora-se a ela e torna-se a nossa verdade (MORIN, 2006, p. 48 apud ZACCHI, 2015, p. 93).

A literatura tem um caráter humanizador, social e cultural que vem materializado pela linguagem, porém, por vezes, percebe-se que existe um pequeno espaço em sala de aula para destacá-la. Precisa-se potencializar o aluno, oferecendo a ele diversos textos que estejam próximos ou distantes de sua realidade histórica e social no intuito de oferecer caminhos para construir sua identidade enquanto leitor. Professores frequentemente buscam motivar seus alunos à aprendizagem, desse modo, é importante que criem um espaço para fortalecer a aquisição desses (auto)conhecimentos.

Estar em contato com um texto com estrutura e conteúdo trabalhados possivelmente irá enriquecer os conhecimentos dos alunos. Além de servir para deleite, a literatura contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura, ajudando os estudantes a se saírem melhor em provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - que foi o foco das regências do estágio. Então, pode-se dizer que a leitura literária, em si, é uma das habilidades cognitivas mais importantes na vida do ser humano. Quando o aluno passa a ler textos literários, ele começa a conhecer outros mundos, outras culturas, e assim sendo, a leitura literária servirá também para a sua formação enquanto sujeito social e crítico. Carlos Ceia (2004), professor e pesquisador da Universidade Nova de Lisboa, sugere que o ensino de literatura é

> "interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar ou transdisciplinar, como desejamos, e integramos os ensinamentos de filosofia, história, antropologia, sociologia, psicologia, psicanálise, ciência política, etc. [...] porque, de fato, a literatura é tudo isso" (CEIA, 2004, p. 52).

Por isso, a literatura necessita ser explorada na sala de aula, que é o ambiente propício para formar leitores, lugar onde são gerados debates, dividem dúvidas e incertezas, questionam e constroem ideias e argumentos com base em suas experiências.

Segundo os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais/ 2006) do Ensino Médio, desenvolver a leitura deve estar presente nos três (03) anos que compõem as séries finais, primeiros, segundos e terceiros anos. E esta deve acontecer de maneira crítica para criar nos alunos a capacidade de lidar com vários tipos de textos e interpretá-los além da superficialidade. No entanto, para a literatura desenvolver bem seu papel, é necessário selecionar adequadamente os textos a serem trabalhados em sala de aula. Segundo o documento OCEM-LE (2006), "a escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação de visão de mundo [...]" (BRASIL, 2006, p. 114). Rojo (2009) aponta que,

> cabe à escola "potencializar o diálogo multicultural" entre culturas locais, valorizadas e escolares". Sob esse enfoque, a educação de línguas deve trazer para o âmago da esfera escolar, o contato entre culturas valorizadas, canônicas e dominantes e culturas populares, desprestigiadas ou de massa, tomando-as todas como "objetos de estudo e de crítica (ROJO, 2009, apud HILSDORF, 2010, p. 100).

Os documentos que estruturam o ENEM deixam claro a visão de uma avaliação cidadã, com ênfase na "aferição das estruturas mentais com as quais se constroem continuamente o conhecimento" (BRASIL, 2009, p. 6), considerando que exames são mecanismos potenciais de mudanças e ações políticas.

1.3 (Re)pensando a literatura não canônica através da sociolinguística

Entende-se nesta pesquisa que a questão da literatura canônica está relacionada ao modo de pensar. Esses padrões literários, considerados superiores, contribuíram para a manutenção do colonialismo, inserido na cultura ocidental, onde predomina "um modo de ser e estar no mundo focado em mono temas, mono afetos, mono deus, mono sexualidades, monogamias." (JAEGER et al.., 2019, p. 7) e, assim, há diversas formas de desigualdade que persistem até os dias atuais, colaborando para uma concepção de que essas obras são de um suposto patamar cultural mais elevado. Fica evidenciado, assim, a deslegitimação de autores que não se enquadram nessa categoria literária eurocêntrica. A literatura não pode ser reduzida ao acesso a uma série de textos específicos e classificá-los num determinado período literário, é importante levar para sala de aula obras literárias produzidas em contextos desprestigiados e/ou marginalizados para expor problemas sociais que existem em nossa sociedade, contribuindo, também, para que tais obras possam ganhar alguma visibilidade a fim de expandir nosso entendimento para além da literatura canônica.

> O apagamento é uma estratégia de ação política não só direcionada aos grupos que pretende apagar, mas também, e especialmente, volta-se para si, garantindo que as fronteiras do território da propriedade privada identitária estejam salvaguardados dos invasores, das pretensas ameaças (JAEGER. ET. AL., 2019, p. 8).

Os autores convidam o leitor, portanto, a pensar nessa visão dicotômica e hierárquica como 'objetos de poder' fundamentais dentro do julgamento capitalista acerca das diversidades, isto é, o afeto é também um valor idealizado e atuante a fim de

manter a propriedade privada em bases sólidas. Seguindo este pensamento, Grosfoguel (2008) aponta o deslocamento do lócus de enunciação, ou seja, a perspectiva eurocêntrica a partir da qual nossa concepção de mundo é construída. "[...] como seria o sistema-mundo se deslocássemos o lócus da enunciação, transferindo-o do homem europeu para as mulheres indígenas das Américas [...]" (GROSFOGUEL, 2008, p. 122). Compreende-se que a ideia central parece ser uma mudança no foco do ensino de literatura, permitindo ao leitor o acesso às experiências do outro, além de possibilitar uma leitura estética. Todavia, para isso é necessário a superação da visão historiográfica ainda resistente no ensino da literatura.

Bortoni-Ricardo (2014) explicam que o propósito da Sociolinguística enquanto ciência interdisciplinar é levar em consideração o contexto sociocultural e a comunidade de fala, isso quer dizer que ela não separa o que se fala de quem fala e que, na verdade, as condições em que as falas são produzidas são de grande relevância. Além disso, acrescentam que as relações de poder e dominação ditam como a comunicação ocorre e que a linguagem é responsável pela transmissão da cultura e pela reprodução de discursos construídos por instituições sociais que podem replicar noções preconceituosas e discriminatórias. Estes discursos, de acordo com Lopes (2019), fazem parte da "cultura tomada como pano de fundo pela psicanálise" que é "aquela de tradição histórica ocidental, já que há um legado cultural no que diz respeito às normas sociais, valores éticos, tradições, crenças, sistemas políticos, artefatos e tecnologias." (LOPES, 2019, p. 130). Isto significa dizer que, através do discurso, são reveladas determinações de como viver e se portar.

A Sociolinguística é revelada pela autora, como socialmente constituída, ou seja, a função social é responsável pelas diferentes maneiras de comunicação e que estas comunidades divergem em relação à essas maneiras, padrões, papéis e significados de fala e que estes apontam diferenças no que diz respeito a crenças, valores, normas etc. Além disso, é explicado que a cultura de uma pessoa atua em seu modo de percepção, de relacionamento e interpretação do mundo ao seu redor. Nesse sentido, existem diferentes formas de se expressar e isto pode ser definido de acordo com o local de fala, onde o falante exercita a sua competência comunicativa de acordo com o papel social atribuído a ele.

Bortoni-Ricardo (2014) discute sobre o contexto social na interpretação de textos e dialoga com Judith Butler (1990, 1993) no tocante às relações de poder que impõem adjetivos aos papéis de gênero e identidade instituídos na sociedade. A configuração de poder patriarcal é o que dita a hierarquia dos gêneros e impõe padrões ao que é ser mulher, quais características uma mulher deve ter, como ela deve se portar, arquitetando, assim, um padrão, visto que a noção de identidade é atrelada à normas de gênero, e toda pessoa que fuja a essas definições, é considerada "incoerente". Então, o conceito de gênero emerge no intento de sancionar as diferenças sexuais, não só na determinação das diferenças sociais entre homens e mulheres, mas também na significação e valorização através de uma cultura, que produz diferenças ideologicamente afirmadas como naturais. Contudo, a autora argumenta que a noção do gênero como construção pode despertar um tipo de determinismo cultural. Butler (1990, 1993) afirma que essas categorias – homem e mulher – dizem respeito a uma produção discursiva, tem-se que a própria identidade é uma produção discursiva, um efeito do discurso. Nesse sentido, o sujeito não é anterior ao que ele expressa, mas é justamente um efeito do que ele expressa.

2. Metodologia

Nessa experiência de estágio presencial, que se iniciou em 03 de maio de 2022, as licenciandas tiveram, primeiramente encontros com a professora orientadora Vivian Monteiro; tais encontros, em sua maioria, aconteciam nas segundas-feiras das 16h00 às 18h00, onde eram debatidos os textos enviados por ela, tiradas as dúvidas e planejadas as aulas. Os encontros com os alunos tiveram início no dia 09 de junho de 2022 e finalizaram no dia 08 de julho de 2022. As regências ocorriam uma vez por semana, às terças-feiras, das 14h10 às 15h00, sendo supervisionadas por um professor da Escola Cidadã Integral em que foi realizado o estágio, localizada em Campina Grande, na Paraíba. A média de alunos presentes nas aulas variava entre 15 e 20 e foi a primeira experiência de estágio presencial das estagiárias após a vacinação contra o COVID-19. Foram um total de quatro aulas ministradas, e, em todas elas, ambas as licenciandas participaram ativamente das regências, além de duas aulas de observação anteriores.

Em relação ao ambiente aonde as aulas ocorriam, ele expressava personalidade, juventude, sonhos e força de vontade. As paredes das salas de aula eram todas decoradas pelos alunos e carregavam pinturas coloridas de desenhos e trechos encorajadores de obras literárias. Isso tornava o ambiente mais aconchegante para quem vinha de fora, tornando-o mais significativo e dando a sensação de pertencimento aos que já faziam parte dele. A escolha da abordagem principal da primeira aula ser referente ao ENEM se deu pelo interesse das estagiárias em trabalhar a Literatura no referido exame, visto que ela permeia a existência humana, isto é, aborda problemáticas do cotidiano que envolvem questões políticas, sociais e histórico-culturais. Deste modo, estudar a literatura tornar-se-ia um facilitador para a compreensão dessas problemáticas e seria um ponto de partida para discussões e para o desenvolvimento da criticidade nos alunos.

2.1 Ministração das regências

Como informado anteriormente, houve quatro aulas ministradas, porém, neste artigo, serão abordadas apenas as regências dois e quatro, respectivamente, pois foram as aulas em que as questões do ENEM, no tocante à literatura e às obras femininas não canônicas, foram discutidas.

2.1.1 Segunda regência: Kamala Das

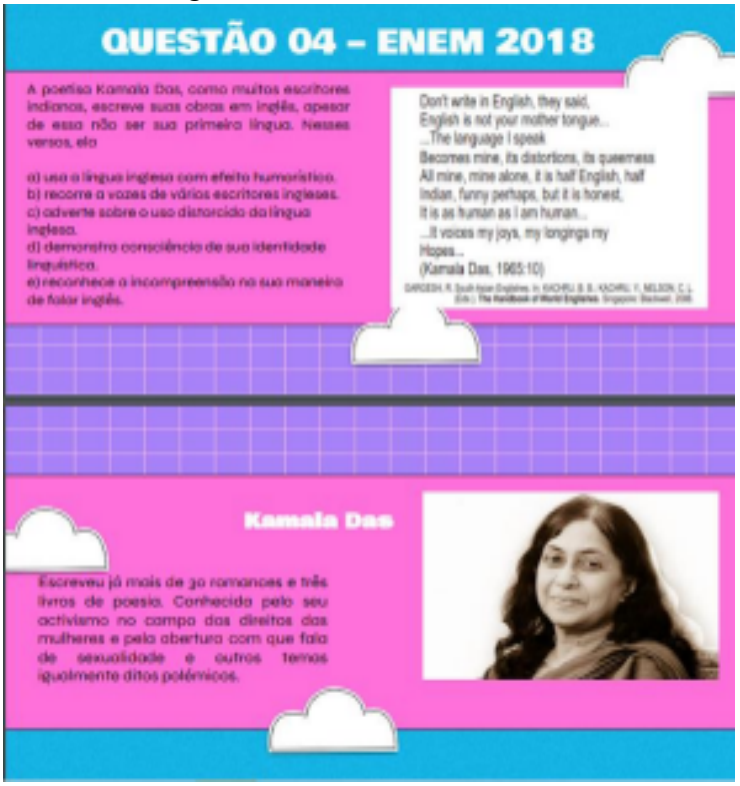
A segunda regência aconteceu no dia 19 de julho de 2022, e, de início, foi apresentada, pelas estagiárias, a ideia de trabalhar com questões do ENEM dos anos de 2018 a 2022. Após isso, os alunos tiveram a oportunidade de expressarem suas opiniões sobre o ENEM, o que imaginavam sobre o exame e se possuíam interesse em fazer a prova. A maior parte respondeu que sim. Diante disso, foi explicado que cada uma das áreas de conhecimento do referido exame é cobrada por meio de competências e habilidades. Após a explanação sobre as concepções de competências e habilidades, foram apresentadas as que se referiam à língua estrangeira, especificando que, naquela aula, seriam trabalhadas as questões voltadas para a literatura.

Ao final da aula, perguntou-se quais foram as questões que tiveram mais dúvida e o que foi mais fácil para eles nesses exames a fim de fazer-se uma sondagem

do que conseguiram aprender e o que foi mais difícil de compreender. Os alunos disseram que a questão da autora Kamala Das, do ENEM 2018 (Figura 2) foi a que tiveram mais dificuldade, tanto por possuir
um vocabulário que alguns não conheciam, como por possuir mais de uma alternativa que para eles seria possível.

Nesta questão, foi apresentada brevemente a biografia da autora, ressaltando que ela era uma ativista em prol dos direitos das mulheres. A reação positiva dos estudantes em resposta às contextualizações explicitou a importância de se explorar o conhecimento prévio do aluno para que ele melhor compreenda o texto literário. Como a maioria dos enunciados das questões de inglês do Enem, a questão quatro da prova de 2018 também era possível extrair uma informação importante. Nela, contextualizava-se para o leitor que Kamala é uma escritora indiana que escreve suas obras em língua inglesa. Os alunos notaram, por exemplo, na segunda linha do texto de apoio, a palavra *mother* referindo-se ao fato de que o inglês não é a língua materna da autora, ela tem consciência disso, mas que esse fato não era empecilho para ela escrever no idioma.

Figura 2 – Slide Questão 04 ENEM



Fonte: Slide das autoras através de Brasil, 2018.

Ao discutir as duas últimas linhas, foi possível compreender que opiniões contrárias não a fariam deixar de escrever no idioma que transmitia seus sentimentos para o mundo. Após a contextualização, realizamos em conjunto a correção de cada questão, tirando dúvidas e buscando o ponto de vista de cada aluno sobre as questões e temas trabalhados. Os alunos notaram, portanto, a presença de pontos tocantes a temas

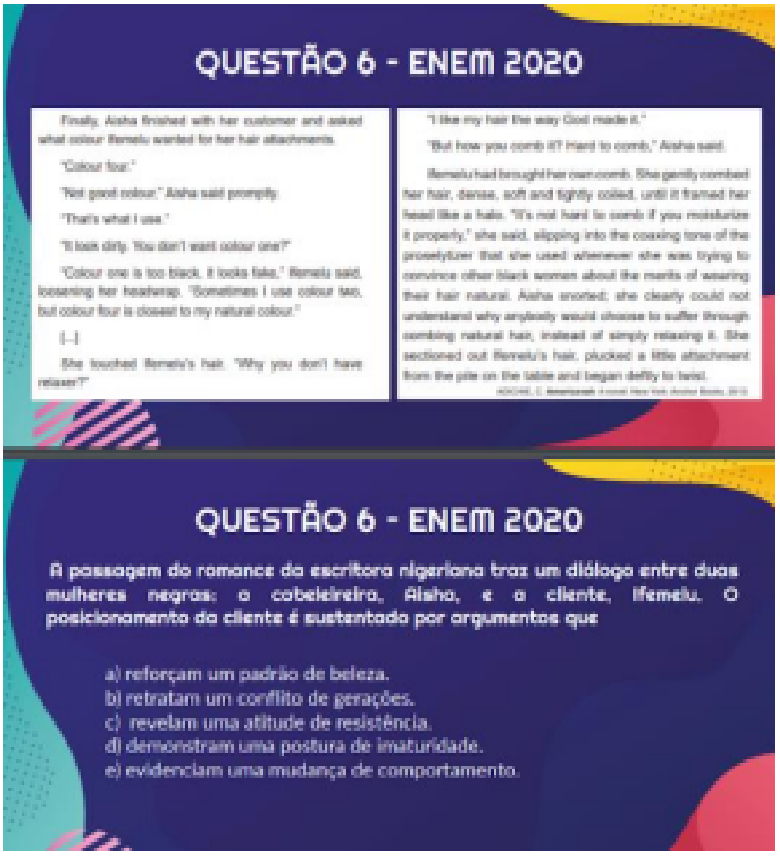
sociais, como o respeito à diversidade e a importância da leitura de outras obras além de obras clássicas.

2.1.2 Quarta regência: Chimamanda Adichie

Na quarta e última regência, foi realizado um *Quiz* com as questões de Língua Inglesa presentes na prova do ENEM dos anos 2016 a 2021. Alguns temas abordados envolveram questões como a diversidade cultural e os sistemas de representação da informação. Durante o Quiz, os alunos discutiam entre si e depois partilhavam com a turma suas opiniões a respeito das alternativas da questão. Era o momento de se sentirem livres para formular ideias e processar seus entornos e contornos do tema gerador. Foi importante observar a união entre as equipes para discutir e encontrar uma resposta, apontando as suas opiniões de acordo com suas interpretações e, por vezes, discutindo com pessoas de outros grupos.

Isto aconteceu mais fervorosamente na questão seis do ENEM 2020 (Figura 3). O trecho da questão foi retirado da obra Americanah da consagrada nigeriana Chimamanda Adichie, reconhecida como uma das mais importantes jovens autoras anglófonas na luta pelos direitos femininos. Americanah não se trata apenas de uma questão étnica, mas também de gênero e identidade. Por ser este o primeiro contato dos alunos com a obra, o trecho discutido em sala se tratava de um diálogo aparentemente comum entre uma cabeleireira e uma cliente, ambas negras. O intuito da questão era revelar uma postura de resistência aos padrões impostos pela sociedade ao ditar, por exemplo, que o cabelo liso é o mais belo e aceitável.

Figura 3 - Slide Questão 6 ENEM 2020



Fonte: Slide das autoras através de Brasil, 2020.

Algumas alunas revelaram emoção ao fazerem a leitura desse trecho. A primeira reação ocorreu ao conseguirem compreender sobre o que o texto abordava, explorando os seus aspectos gramaticais, interpretando, também, palavras-chave de acordo com seus conhecimentos prévios. Enfatiza-se aqui que não foi o intuito das estagiárias levar o texto como pretexto, contudo, buscou-se fazer os alunos identificarem no texto os conteúdos estudados em aulas anteriores. A segunda reação foi de se identificarem diante do diálogo entre as mulheres ao falarem sobre seus cabelos e o associaram a algumas vivências experienciadas a respeito desse padrão imposto na sociedade ainda nos dias de hoje. Também ressaltaram que não era comum perceberem essa representatividade quando se propuseram a ler algumas obras que estão inseridas em uma determinada tradição cultural.

Conclusão

Este artigo objetivou relatar uma experiência desenvolvida na prática do Estágio Supervisionado Obrigatório em uma Escola Cidadã de Campina Grande, com uma turma de Ensino Médio, do 3° ano. O objetivo principal de relatar essa experiência foi discutir como se deu a abordagem de textos literários não-canônicos com os referidos alunos.

Sobre a execução do estágio no retorno às aulas presenciais, como já mencionado durante o texto, trouxe resultados importantes para reflexão. As atividades já estavam sendo desenvolvidas de forma presencial e pôde-se observar a alegria dos

alunos, dos acadêmicos e dos professores em poderem estar juntos, seguindo todos os protocolos de biossegurança. Isso foi considerado um ponto positivo, pois a presença física e a troca de experiências multissensoriais, a possibilidade de tirar dúvidas, a troca de informações e conhecimentos auxiliaram no desenvolvimento intelectual dos alunos e a estabelecer laços entre aluno, professor e estagiárias. O acesso ao ambiente escolar e às relações que o envolvem são de suma importância para que os futuros profissionais possam se preparar para a prática docente na realidade escolar. Nesse contexto, as estagiárias se depararam com uma realidade totalmente nova, inclusive de conflito entre o conhecimento acadêmico teórico e o quadro cotidiano da prática docente e seus desafios, considerando que este foi o primeiro estágio presencial das licenciandas, tendo feito os anteriores de forma remota devido à pandemia. Foi imprescindível perceber que, durante as regências, houve um maior engajamento por parte dos alunos nas questões relacionadas à literatura, tornando-se, portanto, o foco deste estudo. Quando os alunos se observam dentro de um ambiente escolar e se veem representados em obras estudadas neste ambiente - como as alunas que se sentiram pertencentes ao trecho da obra de Adichie pelas características físicas e situações de discriminação já experienciadas ou na obra de Kamala Das, por terem o Inglês enquanto língua estrangeira, há uma interferência positiva no processo de aprendizado, pois torna-se um fator potencializador para o desenvolvimento do aluno, visto que estas obras tornam-se espelhos de suas próprias existências (TODOROV, 2014, p. 23).

É esse tipo de vivência que faz o trabalho com obras não canônicas ser tão poderoso, ao nosso ver. Elas proporcionam aos alunos um avanço intercultural e intelectual e, principalmente, ampliam suas visões a partir de um processo educacional que busca não enfatizar uma visão eurocêntrica, mas, acima de tudo, ressignificar a visão de identidades e línguas "padrão". Isso nos faz revisitar Bortoni-Ricardo (2014, p. 68) ao ressaltar que a heterogeneidade linguística é inerente a toda e qualquer comunidade de fala e que "é preciso identificar regras que sejam indicadores de estratificação social ou etnicidade e/ou marcadores de variação estilística" e, principalmente, a relevância sociossimbólica dessas regras. A autora esclarece que língua padrão é aquela que é "institucionalizada como um método suprarregional de comunicação, como resultado de várias circunstâncias sociopolíticas, relacionadas à detenção do poder, no processo histórico" (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 69).

Dentro dessa perspectiva intercultural, pôde-se trabalhar as diferenças para que fossem reconhecidas e, a partir daí, buscar conseguir igualdade; pois, pensar apenas em diversidade cultural parece algo superficial, ou seja, que existe, está lá, pressupõe respeito e tolerância, porém não pressupõe luta por direitos iguais. Segundo Candau (2011, p. 246),

> as diferenças são então concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação.

Dessa forma, é possível afirmar que a Literatura provoca algo no indivíduo, posto que exerce uma função de catarse, modificando o pensamento, provocando reflexões, alterando e transformando a forma como o aluno observa a sociedade ao seu redor e como ele se posiciona perante ela. Retomando as autoras Randünz e Marcuzzo (2020), que salientam que o conhecimento prévio é importante para que o aluno possa construir significados e para ter um ponto de partida que sirva de escada para a compreensão geral, então, torna-se essencial que o aluno se identifique com a Língua Inglesa para interessar-se por ela. A interculturalidade presente nas questões do ENEM abordadas vai ao encontro do que sugere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no eixo Dimensão Intercultural:

> a proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural (BRASIL, 2018, p. 245).

Os alunos podem desenvolver um pensamento crítico à medida em que dão outras atribuições à Língua Inglesa além das que lhes foram pré-estabelecidas pela cultura ocidental dominante, através de autoras que fogem a essas padronizações, uma vez que a cultura ocidental também promove a padronização de 'o que é ser mulher' dentro de seus próprios interesses. Autoras que simbolizam e manifestam aos alunos a possibilidade de identidades e culturas infinitas ilustram a discussão de Butler (1990) ao mencionar Simone de Beauvoir, que nos explicou que ser mulher nas limitações de uma cultura masculina é ser uma fonte de mistério e incognoscibilidade para os homens, ou seja, ser mulher não cabe nas padronizações impostas, existem maiores e múltiplas identidades que resistem. Foi satisfatório para nós identificarmos e discutirmos a interculturalidade no ENEM juntamente aos alunos, pois o Inglês no Brasil é apresentado através dessa visão ocidental, então, é extremamente relevante e faz parte de um ato político questionar as definições e estruturas de poder, pois os padrões de língua e identidade vieram a partir dessas construções.

Referências

BORSSOI, Berenice L. **O Estágio na Formação Docente:** da teoria à prática, ação-reflexão. 1º Simpósio Nacional de Educação. XX Semana da Pedagogia, 2008, p. 3-4.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Matriz de referência para o ENEM 2009**. Brasília, 2009.
_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Textos Teóricos Metodológicos para o ENEM 2009**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. Brasília, 2006, p. 100-115.

BUTLER, Judith. **Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex".** Routledge: Nova York e Londres, 1993.

_____, Judith. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity**. Routledge: Nova Iorque e Londres, 1990.

CANDIDO, A. '**O direito à literatura**'. In___. Vários escritos. 3a ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 180-263.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp. 240-255, Jul/Dez 2011.

CEIA, Carlos. **A resistência ao ensino da história literária**. 2004, p. 52.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. **A tale of differences:** Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. Reading online, v. 4, n. 9, p. 80-90, 2001.

JAEGER, Melissa Bittencourt et. al.; **Bissexualidade, bifobia e monossexismo: problematizando enquadramentos**. Periódicus, Salvador, n. 11, v. 2, mai. - out. 2019, p. 01- 16.

LOPES, Lucas Rodrigues. **Os (dis)cursos de Língua-cultura Inglesa no ensino superior tecnológico e as (im)possibilidades de discussões acerca da noção de gênero e sexualidade**. In: LAU, Héliton Diego; SILVEIRA, Éderson Luís. Raça, Gênero e Sexualidade em Perspectivas Discursivas: teorias e análises. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 124-142.

RANDUNZ, A. P.; MARCUZZO, P. **O gênero teste do ENEM de língua inglesa: uma análise da estrutura dos itens**. Revista Intercâmbio, v. XL: 22-40, São Paulo: LAEL/PUC SP, 2019. Disponível em https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/44973.

SILVA, P. F.; PAIVA, A. H. N.; GURGEL, I. C. **A importância do estágio para a formação docente:** ação-reflexão da teoria à prática. VI SETEPE:VI Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas, 2016.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 5ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2014.

ZACCHI, V. J. **Cânone literário, tradução entre mídias e ensino de literaturas de língua inglesa**. Polifonia, Cuiabá-MT, v. 22, nº 32, p. 86-103, jul-dez., 2015.

GD —

TEMÁTICA LIVRE



O ESTILO DE JANE AUSTEN NA COLEÇÃO *AWESOMELY AUSTEN*

Débora Cristina Marini
Estudos de Literatura - UFRGS
debora.marini@ufrgs.br

Introdução

Ao publicar um texto literário para crianças, devemos levar em consideração as particularidades desse público leitor. É o que diz o autor Peter Hunt, em *Crítica, Teoria e Literatura Infantil* (2010). De acordo com Hunt, tomar o leitor como peça-chave permite também tratar da literatura infantil enquanto texto literário, não somente como ferramenta pedagógica. Isso permite que os estudos de teoria e crítica literária possuam mais pontos de contato com a literatura infantil, como "a política e o poder, a reação do leitor, a desconstrução, as estruturas e os mitos" (HUNT, 2010, p. 33). No entanto, não é possível estabelecer uma equivalência entre leitores. O que difere o leitor infantil do leitor adulto é sua resposta: à medida que a criança cresce, ela desenvolve diferentes níveis de habilidades, progressivamente mais complexos e mais refinados.

O reconto de textos literários tidos como cânone é um gênero muito presente na literatura infantil. Colomer (2017) sugere que o acesso a tais obras é responsabilidade dos adultos, com a finalidade de apresentá-las aos jovens leitores para que as conheçam enquanto tradição cultural. Os clássicos da literatura permitem a exibição de uma parcela da história, da cultura e da estética de uma determinada sociedade. O que ocorre, em termos de recontos, é uma simplificação do enredo e da linguagem, adaptando-os para a faixa etária pretendida (SILVA, 2012). É necessário cautela, em termos de recontos, para garantir que os textos não tenham sido simplificados exageradamente, tornando a leitura facilitada demais: a criança precisa desenvolver suas capacidades linguísticas.

A fim de nortear as análises de livros infantis, Hunt (2010) sugere uma lista de critérios para observar sua forma e conteúdo. Dentre os critérios apontados para o conteúdo do texto literário, ressalto estilo e estilística. Se, com o reconto de um clássico, se objetiva desenvolver o letramento do jovem leitor, é interessante que esse leitor consiga interagir com o texto literário e produzir respostas a esse texto. Isso possui conexão direta com a postura narrativa do autor do reconto: através de seu estilo, podem ser revelados controle e proselitismo por parte do autor (HUNT, 2010) – subestimando, inclusive, as habilidades da criança leitora.

No que tange estilo e estilística, Hunt destaca a representação de discursos – uma marca estilística em destaque na obra de Jane Austen, recontada para crianças de variadas formas. Tendo isso em vista, o objetivo deste trabalho é analisar de que maneira são apresentadas as representações de discursos em uma coleção de recontos de Jane Austen para crianças – a coleção *Awesomely Austen* – a fim de identificar a postura narrativa em cada uma das obras recontadas.

1. Representação de discursos e o estilo austeniano

Jane Austen (1775-1817) foi uma escritora inglesa que publicou suas obras no início do século XIX, em uma sociedade marcada pela estratificação social e pela

intensa separação de gênero (WORSLEY, 2017). Diferentemente de outras moças de sua época, a autora teve acesso ao letramento através da biblioteca de seu pai, o Reverendo Austen – o que lhe permitiu observar sua sociedade com olhos mais críticos. Com isso, ao escrever seus romances, Austen não poderia expressar suas opiniões abertamente. Ela desenvolve, em frases de estrutura simples, uma precisão na construção de seus personagens, revelando a natureza humana através da descrição de seus pensamentos e falas (LASCELLES, 2002).

Através de seu trabalho minucioso, Austen consegue aproveitar os recursos da língua para promover humor e, em uma outra camada, ironia. Através dessa ironia, ela pode explorar o papel da mulher na virada do século, "adotando e incorporando [as normas sociais], de maneira tão educada e justa que evita, quase, o tom de paródia, até que estivesse pronta para aplicar a leve tensão adicional que as derruba completamente" (MUDRICK, 2018, p. 6). Nessa combinação de romance e sátira, Austen pode expressar o que pensa – em especial, na situação feminina.

Conforme Leech e Short (2007), um romance se constitui de uma sequência de situações discursivas entre diferentes personagens, atreladas umas às outras. No que tange a representação de discursos em diálogos, é escolha do autor o uso de discurso direto ou indireto, o que produz diferentes efeitos nos leitores. Pelo discurso direto, o autor expressa literalmente o que um personagem diz, ao passo que, pelo discurso indireto, o autor exibe o que foi dito em suas próprias palavras e, portanto, existe uma intervenção interpretativa entre o que foi dito e o que está sendo reportado – e "o que é reportado pode, desse modo, ser inteiramente integrado à narrativa" (LEECH; SHORT, 2007, p. 256).

A representação de discursos pode ser apresentada em diferentes níveis: discurso direto livre, discurso direto, discurso indireto livre, discurso indireto, e relato narrativo dos atos de fala. O discurso direto é marcado por marcas de pontuação e um verbo discursivo, ao passo que a forma livre pode ter a remoção de um desses recursos.

O relato narrativo dos atos de fala, de forma oposta, consiste em uma sequência de orações que descrevem um (ou mais) ato(s) de fala, o que permite à narrativa se abster da obrigação de expressar outros sentidos expressos nesse ato de fala: apenas o mínimo é relatado ao leitor. Nesse sentido, temos a percepção de que o controle narrativo pertence exclusivamente ao narrador.

A forma intermediária, o discurso indireto livre, opera como o discurso indireto – porém, sem o verbo discursivo. Por conta disso, ele contém esse status interessante: o discurso indireto livre está "em uma espécie de posição intermediária, não pretendendo ser uma reprodução do discurso original, mas ao mesmo tempo sendo mais do que uma mera tradução indireta do original" (LEECH; SHORT, 2007, p. 261). Desse modo, existe uma intervenção narrativa pelo relatado, sustentando os sabores de um discurso direto. E é através da representação indireta de falas e pensamentos que Austen expressa as opiniões de seus personagens – e, através deles, pode expressar a sua própria.

De forma geral, o leitor adulto mais atento percebe essas nuances da postura narrativa. Quando consideramos o leitor infantil, no entanto, é preciso ter mais cautela nesse aspecto. Como apontado anteriormente, Hunt (2010) considera a apresentação dos discursos um ponto de análise importante em livros infantis. Isso porque não apenas o que é dito (ou não dito), mas o *modo* como é dito (ou não dito) pode ser tão importante quanto. Hunt observa o quanto, numa narrativa, um relato narrativo de atos de fala exige um alto controle narrativo, já que não há representação direta de falas ou pensamentos. O narrador, nessa situação, pode extrapolar a necessidade de tornar um texto mais

acessível fazendo dele simplista: "Pela redução da distância entre contador e conto, ela [a narrativa] torna o pacto narrativo mais específico; quando isso é tensionado de maneira autoritária pelo narrador implícito, esse pacto se torna muito frágil" (HUNT, 2010, p. 172). O baixo controle narrativo do narrador em um texto que contenha mais discurso direto, por outro lado, permite que o leitor interaja com o texto e seus personagens. O leitor interage não só com o que o narrador lhe apresenta, como também com as personalidades de personagens e com o que elas expressam no texto. No caso de recontos, convém observar como as representações de discursos são apresentadas em relação aos textos originais, e quais são os motivos por trás disso.

2. Representação de discursos na coleção *Awesomely Austen*

A coleção *Awesomely Austen* foi publicada pelo grupo editorial Hachette UK entre 2019 e 2020 no Reino Unido. A proposta da coleção é de apresentar Austen a um novo público leitor: crianças acima de oito anos (HACHETTE UK, 2019). Composta de seis livros, a *Awesomely Austen* foi recontada por seis diferentes autores – um para cada volume – e ilustrada pela artista franco-belga Églantine Ceulemans. Em seu interior há, além do texto recontado, informações a respeito do romance original e sobre os autores. Se, por um lado, Jane Austen optou por utilizar do discurso indireto livre no século XIX para mascarar ideias e pensamentos dentro das ideias e pensamentos de seus personagens, vale observar se é válido manter esse modelo de discurso em textos escritos para crianças no século XXI.

Como afirma Teresa Colomer, "na atualidade aumentam as vozes que defendem a responsabilidade social de oferecer aos meninos e às meninas o acesso a uma tradição cultural compartilhada pela coletividade" (COLOMER, 2017, p. 127). Esse acesso se relaciona com a aproximação do contexto de produção do texto original à realidade do jovem leitor. No que diz respeito à representação de discursos, cabe observar se foi realizada uma simplificação exagerada do texto, desconsiderando a interação do leitor com o que está sendo apresentado. Nesse sentido, a coleção *Awesomely Austen* é aqui analisada quanto à forma que a representação de discursos é apresentada, e de que maneiras se aproxima ou se afasta do original de Austen.

Seguindo a sequência cronológica de publicação desses romances, *Jane Austen's Emma* foi reescrito por Katy Birchall. Em seu texto de apresentação, a autora afirma que se tornou fã da escritora inglesa ainda na infância, se considerando afortunada por recontar *Emma* (BIRCHALL, 2019). Neste reconto, a autora opta por contar a história de Emma Woodhouse utilizando seu próprio estilo, preservando do romance original as citações mais famosas, como "Emma Woodhouse era bonita, inteligente e rica, e atingira a idade de vinte e um anos com muito pouco a perturbá-la pelo caminho" (BIRCHALL, 2019, p. 1)[29].

Quanto ao uso de discurso indireto livre, Birchall opta por substituí-lo por discurso direto em algumas partes do romance. No início da história, Emma e sua amiga e ex-preceptora, Sra Weston, conversam a respeito de uma carta enviada por Frank Churchill. Ao passo que, no romance austeniano, a conversa a respeito dessa carta esteja apresentada apenas por discurso indireto, Birchall mescla discurso direto à forma indireta:

[29] A respeito dos trechos extraídos das obras, cabe ressaltar que a coleção *Awesomely Austen* ainda não fora traduzida para a língua portuguesa, de modo que os fragmentos aqui citados são de tradução minha.

> ‘Eu ouvi falar dessa carta,’ confessou Emma. (Isso nem era uma surpresa para a Sra Weston, que sabia muito bem como uma fofoca espalhava rápido no vilarejo de Highbury.) ‘Não me mantenha mais em suspense do conteúdo! O que o famoso Frank Churchill tinha a dizer para sua nova madrasta? Espero que ele tenha desejado a você e ao pai dele bons desejos por seu casamento?’
> ‘Ele fez isso,’ a Sra Weston lhe garantiu. ‘Mas a boa notícia que desejo compartilhar é que ele escreveu na expectativa de nos visitar em breve! Como eu esperei que ele viesse a Highbury para nos conhecer. Você acha que ele virá?’ (BIRCHALL, 2019, p. 11-12)

No trecho exposto, é possível observar não apenas que Emma acompanha as fofocas espalhadas por Highbury, como também a Sra Weston a percebe como uma personagem a ter a opinião consultada e a ter a última palavra – o que alimenta o ego de Emma, o qual lhe causa problemas ao longo do romance.

Um personagem cômico em Emma, o Sr Elton, pároco de Higbury, é feito mais engraçado no reconto através do discurso direto:

> ‘Senhorita Woodhouse!’ o Sr Elton gritou de repente, com tanta paixão, que Emma bateu de volta no assento. ‘Eu preciso dizer o quanto eu te amo!’
> ‘Deus do céu! Sr Elton, o que...’
> ‘Queria muito te dizer o quanto eu te amo! E desejo me casar com você! Eu precisava dessa oportunidade de estarmos a sós para revelar tudo! E se me recusar, estou pronto para morrer!’ (BIRCHALL, 2019, p. 80-81)

A ridicularização exagerada do Sr Elton, expressa pelas orações exclamativas, evidencia o quanto o personagem soava pitoresco no século XIX. Além disso, a hipérbole que encerra o trecho citado mostra uma paixão exagerada – que, mais adiante, se percebe como afetada e inexistente, usada apenas para chamar a atenção de Emma.

Outra personagem cômica em *Emma* é a Srta Bates. A solteirona de Highbury é conhecida por sua alta estima entre os vizinhos e por ser bastante falastrona. No romance original, podemos observar suas falas em longos parágrafos. Birchall não apenas reduz a extensão das falas da Srta Bates, como insere verbos de fala e advérbios: “‘Oh, que jogo divertido!’ gritou Srta Bates, dando risadinhas antes dizer, de modo autodepreciativo e bem-humorado, ‘E que bom que podemos dizer três tolices. Porque com certeza eu direi três tolices, como sempre faço!’” (BIRCHALL, 2019, p. 178). Ao indicar o modo como a Srta Bates se expressa, inserindo verbos discursivos e advérbios, Birchall apresenta ao leitor um traço de sua personalidade.

O romance *Jane Austen’s Persuasion* foi reescrito por Narinder Dhami, autora de livros infantis que também é uma assumida fã de Jane Austen. Dhami afirma que “Ela [Austen] fizera o que ela não deveria fazer na época, e quebrou todas as regras” (DHAMI, 2019, p. 218). *Persuasão* é o romance mais maduro de Austen, apresentando a sátira social de modo mais sutil. A protagonista Anne Elliot é reservada, mantendo seus pensamentos somente para si – assim, sendo o pensamento direto um recurso possível, Dhami expõe os pensamentos de Anne para o leitor: “*Ah, se mamãe ainda estivesse aqui*, ela pensou, seus olhos escuros cheios de tristeza. *Como as coisas seriam*

diferentes!" (DHAMI, 2019, p. 2, destaque da autora). Com as falas representadas por aspas, os pensamentos são expressos através de itálicos. Ainda, no trecho destacado, as feições de Anne também são descritas, expressando tristeza.

A família Elliot, no início do reconto, é apresentada por um diálogo, não com a descrição da família no livro de baronetes. Sir Walter e a filha mais velha, Elizabeth, discutem como eles podem diminuir as dívidas:

> 'Elizabeth, querida, nós devemos economizar!' Sir Walter Elliot disse melancolicamente a sua filha mais velha. Ele sacudiu a mão na direção de uma pilha de contas sobre sua mesa. 'Não gastei nada além do que o dono de Kellynch Hall e um homem de meu status social deveria gastar – e ainda assim estamos endividados.'
> 'Mas, Papai, nós já cortamos nossos gastos até os ossos!' Elizabeth protestou, amuada. Ela era uma mulher alta e bonita que gostava tanto de gastar quanto o pai. 'Nós já não concordamos em parar de dar para a caridade? Não decidimos não comprar novos móveis para a sala de estar? E' – Elizabeth olhou de relance para irmã mais nova, Anne, que estava sentada lendo silenciosamente ao lado da lareira crepitante – 'nós também economizamos dinheiro ao não trazer um presente a Anne quando voltamos de nossa viagem a Londres. Certamente isso significa que agora podemos pagar o que estamos devendo?' (DHAMI, 2019, p. 1-2)

O diálogo entre Sir Walter e Elizabeth evidencia que os personagens são vaidosos, frívolos, e possuem uma alta estima sobre sua posição social. Ainda, indica já no início do romance como é a relação de ambos com Anne – falta de afeto e consideração por quem deseja preservar a residência dos Elliot e os valores da mãe, a falecida Lady Elliot.

O título *Persuasão* faz uma alusão ao antigo noivado de Anne com Frederick Wentworth, assim que ele ingressou na Marinha Britânica. A família Elliot se opôs ao casamento, mas quem convence Anne de fato a desistir de Frederick é Lady Russell, amiga da família e muito querida por Anne: "'Minha querida, você precisa perceber que seria uma tolice entrar nesse casamento,' Lady Russell disse a Anne com sinceridade. 'Este rapaz não possui terras, nem propriedades, e seu pai já disse que não o aprova. [...] Você precisa mudar de ideia, Anne'" (DHAMI, 2019, p. 23-24). O trecho citado é composto de discurso direto, deixando mais evidente que Lady Russel se preocupa genuinamente com Anne – o casamento, na época de Austen, ainda dependia de recursos financeiros dos homens. Ainda, ascender de cargo na Marinha britânica dependia de influência de superiores e havia pouca garantia de retorno com vida, dadas as guerras napoleônicas que aconteciam nesse período. No texto original, essa preocupação de Lady Russel é reduzida, uma vez que é apresentada por discurso indireto, ressaltando, em consequência, as emoções de Anne ao ouvi-la.

Jane Austen's Pride and Prejudice, de Katherine Woodfine, é o terceiro lançamento de 2019. Woodfine se considera fã de Jane Austen desde que assistira à série de TV *Orgulho e Preconceito*, lançada em 1995 pela BBC. Autora de livros infantis, Woodfine afirma que "[r]econtar essa história tão amada foi um desafio assustador, mas também uma enorme diversão" (WOODFINE, 2019, p. 236).

Woodfine preserva as principais características do romance, mudando estrategicamente alguns cortes de capítulos e algumas citações do original de lugar. A

famosa frase de abertura, "É uma verdade universalmente reconhecida que um homem solteiro e muito rico precisa de esposa" (AUSTEN, 2015, p. 237), considerada engenhosa por dar o tom irônico ao romance, é deslocada para o segundo capítulo, por exemplo. O efeito produzido é diferente do inicial, pois aqui o jovem leitor já sabe quem é a família Bennet, e a ironia torna-se explícita.

No que tange a representação de discursos, Woodfine não explora o discurso direto da mesma forma que Birchall e Dhami. Em vez disso, ela prefere fazer uso do discurso indireto livre e do relato narrativo dos atos de fala. Uma das poucas substituições de discurso indireto por discurso direto é usada para ressaltar a personalidade de Elizabeth Bennet, em especial o carinho e cuidado que manifesta por Jane, sua irmã mais velha:

> 'Ele é tudo o que um rapaz deveria ser,' suspirou Jane, sonhadora. 'Ele possui boa natureza, e é sensato, animado e alegre.'
> 'E bonito, o que um rapaz deve ser se for possível,' disse Elizabeth, com um sorrisinho. 'Eu te dou permissão para gostar dele. Você já gostou de pessoas mais tolas antes.' (WOODFINE, 2019, p. 14-15)

Ao "dar permissão" para a irmã gostar de Sr Bingley, Elizabeth revela um caráter mais assertivo – o que não apareceria em um discurso indireto de maneira tão óbvia, já que o leitor não veria a própria Elizabeth portar-se dessa forma. De diversas maneiras, Elizabeth mostra que é independente e capaz de agir e pensar por sua própria conta.

O que Elizabeth pensa a respeito da situação das moças em sua sociedade aparece também quando seu primo, Sr Collins, visita os Bennet, e a Sra Bennet protesta que é ele quem receberá a herança da família:

> Jane e Elizabeth trocaram olhares. Elas sabiam exatamente o que a mãe queria dizer. Quando o Sr Bennet morresse, Longbourn e toda a propriedade não seriam herdadas pela esposa ou por suas filhas, mas pelo parente homem mais próximo – seu desconhecido primo, o Sr Collins – deixando a viúva e suas filhas solteiras sem um lar. A Sra Bennet achava isso muito cruel, e Elizabeth e Jane não podiam deixar de concordar que isso não parecia justo. (WOODFINE, 2019, p. 33)

Aqui, Woodfine utiliza do discurso indireto para manifestar o que as irmãs pensam a respeito do esquema de heranças. Ainda que não esteja explícito se ambas dizem alguma coisa, ou apenas pensam a respeito, é possível concordar que aquilo que as duas acreditam se manifesta por essa forma de discurso.

A intenção de Sr Collins, na visita aos Bennet, é de se casar com alguma das primas, evitando assim que elas perdessem a propriedade. No entanto, ele decide pedir a mão de Elizabeth, que o recusa. A reação frustrada (e esperada) da Sra Bennet é transformada em um episódio de comédia através de sua personalidade exagerada: "Primeiro, ela persuadiu, depois ameaçou, então gritou, e então chorou" (WOODFINE, 2019, p. 68). O relato narrativo dos atos de fala, usado aqui, enumera o que a Sra Bennet fez, de modo que "o narrador não tem que se comprometer completamente em dar sentido ao que é dito" (LEECH; SHORT, 2007, p. 259), apenas delineando sem detalhar ou aprofundar.

A mesma estratégia é utilizada alguns capítulos mais adiante, quando Elizabeth

visita a amiga Charlotte (com quem Sr Collins se casa), e lá conhece Lady Catherine de Bourgh, a senhora que provê ao Sr Collins:

> Depois de um tempo, Lady Catherine volta sua atenção a Elizabeth, perguntando uma série de questões sobre quantas irmãs tinha, se alguma delas se casaria em breve, onde haviam estudado, e até o tipo de carruagem que o pai tinha. Elizabeth tentou responder educadamente.
> 'Você toca piano e canta, Srta Elizabeth?'
> 'Um pouco.'
> 'E suas irmãs tocam e cantam?'
> 'Uma delas, sim.'
> 'E por que não todas? Vocês todas deveriam ter aprendido. Vocês desenham?'
> 'Não, de modo algum.'
> 'O quê, nenhuma de vocês? Mas como isso é esquisito! Sua mãe devia tê-las levado à cidade para aprender com os mestres lá. Sua preceptora não as ensinou?'
> 'Nós nunca tivemos preceptora.'
> 'Sem preceptora! Como isso é possível? [...]' (WOODFINE, 2019, p. 95-96)

O trecho acima apresenta, no início, o relato narrativo dos atos de fala, somando uma sequência de perguntas impertinentes que Lady Catherine faz a Elizabeth. Logo em seguida, o diálogo é transformado em discurso direto, mostrando de modo mais explícito a dinâmica entre as duas personagens: Elizabeth mantendo respostas curtas, e Lady Catherine interrogando a visitante enquanto opina sobre uma realidade que pouco conhece.

Dos lançamentos de 2020, apenas *Jane Austen's Mansfield Park* é recontado por uma autora que já conhecia Jane Austen. Ayisha Malik, escritora paquistanesa, teve nesse reconto sua primeira publicação para crianças. De acordo com Malik, no entanto, "ser paquistanesa era, com frequência, como um romance de Austen" (MALIK, 2020, p. 228) dadas as aproximações culturais entre esquemas familiares e relações amorosas, por exemplo. *Mansfield Park* tem como protagonista a jovem Fanny Price, que vive com os tios ricos na propriedade que dá nome ao romance. Dada sua situação, "a Srta Price é uma observadora, se mantendo distante de todo problema e controvérsia, até ser chamada a agir e decidir seu próprio futuro, desafiando família, posição, e até mesmo o senso comum prevalente" (SIMIONATO, 2020, p. 91).

Tendo Fanny Price como uma observadora, o discurso indireto é bastante presente no romance original – e também no reconto de Malik. Quando Fanny chega a Mansfield Park, ainda criança, ela é recebida por seus parentes:

> Ninguém pretendia ser grosseiro, mas ninguém tentou fazer com que Fanny se sentisse à vontade, também. As irmãs estavam em choque que Fanny não sabia falar francês ou tocar um instrumento ou três, o silêncio de Lady Bertram fazia Fanny sentir como se tivesse feito algo errado, os olhares severos de Sir Thomas a assustavam, e seus primos era intimidadores. A Sra Norris apenas somava a tudo isso, repetindo como Fanny deveria se sentir sortuda. (MALIK, 2020, p. 10)

O trecho acima, de forma indireta, mostra uma família que, na verdade, não se importa com Fanny – em que medida o que Fanny sente e pensa é ou não expresso, cabe ao leitor, uma vez que é a figura do narrador que apresenta esses familiares como intimidadores, severos ou ranzinzas. O narrador acompanha Fanny Price, acompanhando seu crescimento e sua forma de ver os Bertram.

Em seu caráter observador, Fanny vê os primos mais irresponsáveis sendo "domados" pelas convenções da época. No que tangia as moças, o casamento era sua melhor perspectiva – e, caso o noivo possuísse boa fortuna, melhor. Maria Bertram conhece, então, seu melhor pretendente: "Maria conheceu o Sr Rushworth em um baile anterior e acreditou que ele possuía dinheiro e propriedades o suficiente, e que faziam dele muito bonito. O Sr Rushworth acreditava que chegou a hora de se casar, e assim pensou estar apaixonado por Maria" (MALIK, 2020, p. 21-22). Aqui, novamente escapa se o conteúdo do trecho é consciente para casal Maria e Sr Rushworth, para Fanny, ou só para o narrador, mas a ironia presente indica que o casal não se ama.

Malik realiza poucas alterações de discurso indireto para discurso direto. Uma dessas alterações é observada no trecho:

> Ela os encontrou, tendo esquecido dela, sentados e rindo confortavelmente debaixo de uma árvore. A cena encheu Fanny de dor.
> 'Ah, Srta Price,' gritou Mary. 'É tudo minha culpa.'
> 'Não, Fanny, honestamente, perdemos a noção do tempo – a culpa é toda minha,' acrescentou Edmund. (MALIK, 2020, p. 47)

Mary Crawford e Edmund Bertram (o segundo sendo o interesse amoroso de Fanny), visitando a mansão de Sr Rushworth, caminham juntos, deixando Fanny para trás. O que era visto apenas sob o olhar de Fanny no original, aparece aqui nas falas dos dois personagens. A princípio, ambos parecem arrependidos, apenas para evidenciar ao leitor depois que Mary Crawford é, na verdade, egocêntrica e superficial.Ao manter os olhos atentos a todos ao seu redor, a comédia de interdependência se desfaz em graves consequências: Fanny percebe o quanto as irmãs Bertram se deixam levar por comportamento inadequado:

> Henry esteve fora por duas semanas em Norfolk, e que tediosas duas semanas foram para as senhoritas Bertram. Elas não entendiam que seus sentimentos – sendo um deles a grande inveja que Julia sentia por Maria – eram inapropriados. E Henry estava muito ocupado alimentando seu ego para mudar seu comportamento com elas, ou se afastar. Então, quando não havia mais moças em Norfolk para comparar com as senhoritas Bertram, ele retornou a Mansfield Park, retomando seu hobby de partir corações. (MALIK, 2020, p. 53)

Henry Crawford, irmão de Mary (raso e egocêntrico como ela), flerta com ambas as irmãs Bertram, mais profundamente com Maria, já noiva de Sr Rushworth. O trecho acima, novamente, não deixa explícito em que medida temos a opinião de Fanny ou do narrador. À medida que os costumes e as reputações se desmancham, e os demais personagens tentam manipular Fanny, ela decide falar por si, casando-se com Edmund e rompendo a amizade com Mary Crawford.O caso de Joanna Nadin, que reconta *Jane Austen's Sense and Sensibility*, é de uma autora que não tinha tido contato com Jane

Austen até esse momento de reescrita. Nadin acreditava, até então, que Austen era antiquada e fora de contexto para o século XXI, mas muda de ideia ao ler *Razão e Sensibilidade*, reconhecendo a autora inglesa como uma escritora de pensamento feminista (NADIN, 2020).A narrativa de Elinor e Marianne mostra as irmãs como a oposição entre razão (Elinor) e sensibilidade (Marianne), como pode ser observado desde o início do romance. As irmãs Dashwood, assim como Margaret, são filhas do segundo casamento do Sr Dashwood. Por consequência, quando ele falece, a segunda família não possui os direitos de herança que o primeiro filho, John Dashwood, tem. Assim, elas precisam buscar alternativas para sobreviver sem o apoio de um parente homem. Elinor, Marianne e Margaret debatem sobre seu destino nessa ocasião:

> ‘Não tão pobres assim,’ disse Elinor. ‘E, de todo modo, achei que o “amor verdadeiro” não ligaria para renda ou status?’
> ‘Suponho que sim,’ respondeu Marianne, de má vontade, relembrando suas próprias palavras de um mês antes. ‘Mas ainda assim não acho justo que John herde a casa.’
> ‘Não quando ele já tem uma em Londres,’ disse Margaret, ainda pesando a injustiça daquilo tudo. (NADIN, 2020, p. 3)

Utilizando de discurso direto, Nadin torna explícito o que pensa cada uma das irmãs não apenas com as falas, mas também através dos verbos discursivos e da qualificação de cada uma delas: Elinor questiona o romantismo de Marianne, que resmunga em resposta a essa provocação, e Margaret avalia suas circunstâncias. Fanny Dashwood, esposa de John, é também representada através de discurso direto. Quando a viúva Sra Dashwood anuncia que irá se mudar, Fanny tenta manter as posses da casa o máximo que pode:

> ‘Quando vocês partem?’ perguntou John.
> ‘Assim que terminarmos de arrumar as malas,’ disse a Sra Dashwood. ‘Levaremos a porcelana, é claro, e nossas roupas de cama.’
> Fanny endureceu.
> ‘São nossos por direito,’ Elinor declarou. ‘Desejo do papai.’
> ‘É claro,’ disse Fanny. ‘Tinha planejado substituí-los de qualquer maneira. A maior parte está lascada, ou gasta.’
> As coisas não estavam desse jeito, mas nem Elinor nem a Sra Dashwood tentaram corrigi-la [...] (NADIN, 2020, p. 19-20)

O que se observa nos discursos é um rancor de Fanny, ainda que não exposto por verbos discursivos: já que não pode segurar esses pertences, ela tenta diminuí-los, cedendo de má vontade. Já Elinor e a mãe mantêm-se em silêncio, evitando conflitos desnecessários com alguém que já se revelou desagradável aos leitores.

O primeiro par romântico de Marianne, Sr Willoughby, é também apresentado aos leitores por discurso direto. Já tendo se mudado, Marianne dá uma caminhada nos entornos de sua nova casa, mas se acidenta da chuva. Sr Willoughby é quem a resgata, utilizando de muito galanteio:

> [...] É claro, qualquer ato de gentileza a Marianne teria sido recebido com muita gratidão, mas alguma coisa naquele belo rosto, suas maneiras impecáveis, o corte de sua capa, faziam com que ele

> parecesse mais... não generoso... galante.
> 'Ah, muito obrigada!' gritou a Sra Dashwood. 'Por favor, sente-se. Você deve estar exausto.'
> 'É muita gentileza,' disse o cavalheiro. 'Mas estou todo molhado e odiaria encharcar sua espreguiçadeira. Talvez eu possa voltar amanhã, no entanto. Para checar a saúde de sua filha – ou ela é sua irmã?' (NADIN, 2020, p. 39)

No diálogo, não apenas temos a visão do narrador, mas também as palavras do próprio Willoughby. A escolha de palavras para sua fala é notável em galanteadores mais modernos, ao comparar mãe e filha como se fossem irmãs – assim, a mãe também é conquistada pelo galã. No entanto, o caráter de Willoughby é revelado mais adiante, e ele não é como diz ser.

Após Marianne reconhecer que Willoughby não era uma boa pessoa, e que Lucy Steele está interessada em Edward Ferrars (irmão de Fanny e interesse romântico de Elinor), a Dashwood mais velha passa a ter um maior foco narrativo. Quando Marianne adoece, Willoughby as procura para manifestar arrependimento, e Elinor é dura com ele: "'Ah Willoughby.' Elinor quase riu da audácia. 'Você não percebeu? Você já a perdeu,' ela disse, batendo a porta no seu rosto com firmeza." (NADIN, 2020, p. 208). Elinor defende e cuida da irmã, e passa a manifestar suas emoções não só com Willoughby, como retratado aqui, mas também com outros personagens. No entanto, os atos impulsivos de Marianne movimentam o romance, de modo que é ela quem recebe mais atenção do narrador.

O último romance, *Jane Austen's Northanger Abbey*, é o único escrito por um homem. Steven Butler é ator e autor de livros infantis, e, como Nadin, "não havia lido nenhum romance de Austen até eu completar trinta e sete anos" (BUTLER, 2020, p. 229). O romance original é uma paródia das histórias de horror de sua época (final do século XVIII), e Austen mantém um narrador que conversa com o leitor – uma forma que Butler também utiliza na reescrita: "Se você tivesse conhecido Catherine Morland quando ela era pequena, meu querido leitor, você não pensaria em um milhão de anos que ela cresceria para se tornar a heroína de sua própria estranha e excitante história" (BUTLER, 2020, p. 1).

Catherine inicia suas aventuras quando os amigos da família, Sr e Sra Allen, a convidam para passar a temporada em Bath. Quanto a representação de discursos, observamos o dinamismo logo na apresentação do casal Allen: "'Muito vinho e queijo,' a Sra Allen suspirou, balançando a cabeça ao ver a redonda barriga do marido. 'E exercício insuficiente!'" (BUTLER, 2020, p. 6). O tom humorístico de *A Abadia de Northanger*, e em especial da Sra Allen, é marcado por sua própria fala ainda aqui.

Em Bath, Catherine conhece Isabella e John Thorpe, Henry Tilney e sua irmã, e encontra seu irmão mais velho, James. Nesse círculo social, Catherine é movida pela ingenuidade, percebendo comportamentos sem se dar conta de que são contraditórios, apaixonados ou maléficos. Tendo prometido caminhar com os Tilney, Catherine se vê rodeada por James e pelos Thorpe, que tentavam seduzi-la a desistir do compromisso marcado para viajar com eles a Blaise Castle. Ainda que Catherine estivesse curiosa, ela fica resolvida a manter o compromisso com os Tilney: "'Não me pressione, Isabella. Estou comprometida com a Srta Tilney de manhã. Você sabe disso, e não posso ir.' Catherine se sentiu extremamente incomodada, mas também bastante decidida. [...] 'Não é tão fácil assim. Não posso mentir para eles' [...]" (BUTLER, 2020, p. 97). O

restante do grupo tenta persuadi-la e manipulá-la assim mesmo: "'Suspeito,' sibilou Isabella, com a voz baixa, 'que ela não se importa.'" (BUTLER, 2020, p. 99). Ainda que o romance original fosse bastante constituído de falas, Butler utiliza dos diálogos e dos verbos discursivos para expor um pouco mais as personalidades dos personagens.

Quando Catherine parte com os Tilney para a Abadia, os Allen se despedem e os Tilney a cumprimentam com discurso direto, antes da narrativa do narrador original. Já na Abadia, Butler inclui discurso direto quando Catherine explora seu quarto:

> Com cuidado e sem fazer muito barulho, Catherine foi abrir a tampa do baú. Era tão pesada que quase não conseguiu, mas após muito esforço a abriu e espiou o que havia dentro:
> 'Cobertores!' ela resmungou. Desapontada outra vez.
> 'Posso ajudá-la, madame?' uma voz disse repentinamente atrás dela, e Catherine se virou, derrubando a tampa do baú com um estrondoso BANG! Era a criada de Eleanor.
> 'Uhm... não... não precisa, obrigada.' Catherine ofegou. Seu coração batia como um tambor em seu peito. 'Estou bem.' (BUTLER, 2020, p. 159-160)

Essa cena, em *A Abadia de Northanger*, é relatada indiretamente pelo narrador. Butler transforma o original em falas, tanto da própria Catherine, que esperava viver uma aventura como dos romances que lia, abrindo o baú, quanto da interação entre Catherine e a criada, evidenciando que Catherine é desastrada, e revelando (a partir desse ponto de forma crescente) que sua busca por aventuras novelescas é uma tolice.

Considerações finais

Jane Austen manipula a sua narrativa a fim de camuflar uma opinião numa mescla entre autor, narrador e personagens – assim, o discurso indireto livre é bem refinado em sua obra, principalmente quanto a assuntos delicados para sua época, como a situação da mulher e a estratificação social. No entanto, ao pensarmos no século XXI, uma época mais politizada e com a valorização da expressão, não há a mesma necessidade de camuflar o que se pensa em um refinamento discursivo tão elevado.

Ainda, no que tange a literatura infantil, Hunt (2010) ressalta que é importante que o leitor consiga interagir com a obra que lê, sem ser manipulado ou duvidado. Portanto, a partir do proposto, é possível identificar que cada autor – Birchall, Dhami, Woodfine, Malik, Nadin e Butler – possui uma forma única de transpor Austen para crianças. A partir da representação dos discursos, e como cada autor reescreve o romance original, temos obras com diferentes níveis de leitura possíveis.

Os autores Birchall, Dhami, Nadin e Butler possuem experiência na escrita para jovens leitores – sejam eles crianças ou adolescentes. Em seus recontos, eles utilizam de discurso direto para expressar seus personagens de forma mais explícita, com vozes próprias e opiniões próprias. Esse discurso direto, como Hunt apresenta, afasta o narrador dos personagens, cabendo ao leitor realizar as interações entre o que está sendo lido e seu conhecimento de mundo. Nos recontos de *Emma*, *Persuasão*, *Razão e Sensibilidade* e *A Abadia de Northanger*, portanto, o leitor interage com as protagonistas e os demais personagens, aprofundando-se naquilo que dizem e pensam, reconhecendo abertamente o universo austeniano apresentado nesses romances.

Já as autoras Woodfine e Malik optaram por manter as proporções de Austen para discurso direto e indireto. Ambas as autoras preservam o discurso indireto em boa parte dos trechos dos romances, realizando poucas mudanças para discurso direto – e isso exigirá do leitor a habilidade de desvendar o estilo e as camadas de ironia. Ambas as autoras possuem diferentes planos de fundo, que podem indicar que elas possuam diferentes motivos para tal estilo. Woodfine é autora para jovens leitores ao mesmo tempo que é uma grande fã de Austen. Ao reescrever *Orgulho e Preconceito*, ela opta por sustentar o estilo do original, mas realizando outras alterações no texto, como uma nova fragmentação dos capítulos, ou uma realocação de frases e eventos.

No caso de Malik, temos uma autora paquistanesa que pela primeira vez (re)escreve para crianças. Sua vivência em uma cultura semelhante à de Austen pode indicar que seu estilo de escrita seja semelhante também – o discurso indireto como uma forma de mesclar opiniões –, ao mesmo tempo que a inexperiência nessa área de produção possa ter influenciado na sustentação do estilo do original como uma forma de segurança. Ainda, o crescimento da protagonista de *Mansfield Park* acontece em silêncio, de modo que esse romance é um pouco diferente dos demais mesmo em seu original.

Todos os seis recontos atingem aquilo que propõem: introduzir a obra de Jane Austen para uma nova faixa etária. No entanto, a editora Hachette UK não especifica a sequência de leitura dos livros, o que caberia aos leitores e seus responsáveis. O que esse estudo sugere é que, através da análise dos romances, poderia ser estabelecida uma sequência de leitura – o que não depende apenas da representação dos discursos, mas o estilo narrativo é uma peça relevante para essa consideração.

Referências

AUSTEN, Jane. Orgulho e Preconceito. In: _____. **Jane Austen**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martin Claret, 2015.

BIRCHALL, Katy. **Jane Austen's Emma**. London: Hodder Children's Books, 2019.

BUTLER, Steven. **Jane Austen's Northanger Abbey**. London: Hodder Children's Books, 2020.

COLOMER, Teresa. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil Atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

DHAMI, Narinder. **Jane Austen's Persuasion**. London: Hodder Children's Books, 2019.

HACHETTE UK. **Awesomely Austen Illustrated and Retold: Jane Austen's Emma**. Hachette UK. Titles. Disponível em: <https://www.hachette.co.uk/titles/%C3%A9glantineceulemans/awesomely-austen-llustrated-and-retold-jane-austens-emma/9781444956528/>. Acesso em 12 Ago, 2022.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. Tradução de Cid Knipel. 2 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LASCELLES, Mary. **Jane Austen and Her Art**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

LEECH, Geoffrey; SHORT, Mick. **Style in Fiction**: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose. Harlow: Pearson, 2007.

MALIK, Ayisha. **Jane Austen's Mansfield Park**. London: Hodder Children's Books, 2020.

MUDRICK, Marvin. **Jane Austen**: Irony as Defense and Discovery. Princeton: Princeton University Press, 2018.

NADIN, Joanna. **Jane Austen's Sense and Sensibility**. London: Hodder Children's Books, 2020.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Sobre Contos e Recontos (Nos 200 Anos de Kinder-und Hausmärchen, dos Irmãos Grimm, 1812-2012). In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado (Orgs). **Conto e Reconto**: Das Fontes à Invenção. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 13-33.

SIMIONATO, Deborah Mondadori. **Coming of Age in the Nineteenth Century**: An Analysis of Female Space in Mansfield Park and Pride and Prejudice, by Jane Austen; Jane Eyre, by Charlotte Brontë; and North and South, by Elizabeth Gaskell. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 256 p., 2020.

WOODFINE, Katherine. **Jane Austen's Pride and Prejudice**. London: Hodder Children's Books, 2019.

WORSLEY, Lucy. **Jane Austen at Home**. New York: St. Martin's Press, 2017.

A ESTRATÉGIA DE UTOPIA NA DRAMATURGIA INFANTO-JUVENIL DE LOURDES RAMALHO EM TEMPOS DISTÓPICOS

Leandro de Sousa Almeida
PPGLI/UEPB
leandro_almeida_15@hotmail.com

Valéria Andrade
PPGLI/UEPB
val.andradepb@gmail.com

Introdução

Maria de Lourdes Nunes Ramalho (1920-2019) ainda não era uma vez quando em meados do século XIX o movimento de escrita dramatúrgica protagonizado por mulheres começara a germinar na cena teatral brasileira, historicamente marcada pela autoria de homens. Não raramente, nomes como Josephina Álvares de Azevedo (1851-1913), Maria Angélica Ribeiro (1829-1880), Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) e Maria Jacintha (1906-1994) são pouco estudados ou sequer conhecidos (ANDRADE, 2012). Herdeira dessa tradição e inspirada pelas suas ancestrais, entre elas sua mãe, Anna Brito, entre o século XX-XXI a dramaturga se destacara em seu tempo não só porque se posicionava diante de injustiças socias, históricas e políticas, senão porque seu empreendimento de ressignificação das raízes populares ibéricas do universo cultural do Nordeste brasileiro a consagrou como mulher das letras e da cena cultural (ANDRADE, 2012). Não é novidade o fato de que no Brasil a produção literária de autoria de mulheres esteve às margens dos "cânones" de autoria de homens brancos das metrópoles – Rio de Janeiro e São Paulo. Além disso, em se tratando de uma escrita dramatúrgica de autoria de mulheres, a qual desde o final do século XIX vem se descortinando nas cenas literária e teatral brasileiras – a passos lentos e tardiamente –, a problemática relativa ao desconhecimento é ainda maior, inclusive porque esse gênero literário ocupara uma posição marginal em relação às outras manifestações dos gêneros lírico e épico no campo dos estudos literários, razão pela qual é preciso somar esforços à militância dramatúrgica (e teatral), voltada em particular à de autoria de mulheres, como nos incita a fazer Valéria Andrade (2010). É, portanto, de uma posição adjacente que Dona Lourdes ousa sair do anonimato e fazer da sua dramaturgia um espaço de reinvenção do mundo, pondo no papel e às luzes da ribalta não só a *vida real*, mas também uma *vida ideal*, um sonho utópico de um *Mundo ao Avesso* (AYALA, 1997), a fim de instaurá-lo nos palcos e, sobretudo, fora dele, impulsionada pelo seu comprometimento com a propagação de uma reflexão crítica sobre os papéis de mulheres e de homens na sociedade, cujas jornadas são marcadas por confrontos de gênero. É, pois, por meio de sua dramaturgia que a dramaturga intervém, a ponto de marcar a história do teatro no Brasil, pelo que na discussão a seguir apresentamos considerações sobre a produção dramatúrgica destinada às crianças e jovens – sendo o repertório deste ciclo, de particular interesse da pesquisa –, que recebeu nova roupagem na obra de Lourdes.

Lourdes Ramalho, considerada autora paraibana, embora tenha nascido em Jardim do Seridó - Ouro Branco, no Rio Grande do Norte. Tendo fixado residência em

Campina Grande desde meados dos anos 1950, por meio da sua atuação emblemática nesta cidade, imprimiu seu nome na agenda artístico-cultural da Paraíba, tornando referida também pelo codinome "grande dama da dramaturgia nordestina". A autora se destacara em seu tempo não só porque se posicionava diante de injustiças socias, históricas e políticas, mas porque seu empreendimento de ressignificação das raízes populares ibéricas do universo cultural do Nordeste brasileiro a consagrou como empreendedora sociocultural, resultando na façanha de contribuir para a formação de uma identidade singular em meio ao processo social e estético da discussão artística e cultural na Paraíba dos séculos XX-XXI. Conforme sistematizou Valéria Andrade (ANDRADE, 2006, 2007 e 2012), Dona Lourdes empreendeu uma obra dividida em três ciclos, dos quais o primeiro desenvolve-se nas décadas de 1970 e 1980 orientando-se por um projeto cuja finalidade terá sido (re)inventar a cultura do Nordeste brasileiro e o segundo, a partir de 1990, voltar-se-ia à promoção de uma ressignificação das raízes ibero-judaicas do universo popular nordestino. Com fios de continuidade, um terceiro ciclo, visceralmente comprometido com a infância e suas peripécias, entremeado aos outros dois já desde os inícios de sua escrita dramatúrgica, ainda menina, quando *brincar de teatro* era sua diversão favorita. Neste outro ciclo, a autora revisita personagens mitológicos, fábulas e procedimentos estéticos da utopia, do folclore e da literatura popular em verso e de contos de fadas, além de provérbios e danças dramáticas.

O objetivo, nesta oportunidade, é investigar como no terceiro ciclo de sua obra esta dramaturga faz uso de procedimentos estéticos da utopia para empreender uma reflexão crítica à sociedade distópica. O trabalho analisa brevemente cinco textos teatrais pelo fato de poderem ser tomados como corpus representativo do repertório em que a dramaturga empreende o que se nomeia aqui como Estratégia Estética da Utopia. Conclui-se que é mediante sua dramaturgia que intervém com a realidade distópica, marcando de modo singular o entorno cultural em que atua, contribuindo para propor sua reimaginação coletiva à luz do sonho utópico de uma sociedade mais harmoniosa para mulheres e homens.

1. Estudos literários sobre a utopia

Diversos autores defendem que os estudos literários sobre a utopia são iniciados a partir do século XVI, notadamente quando o filósofo inglês Thomas More publica, em 1516, sua obra *Utopia* – neologismo derivado do grego *oú-topos*, que quer dizer não-lugar, lugar nenhum ou inexistente. Em sua *Utopia*, More descreve uma república imaginária governada mediante o paradigma da razão, cujo objetivo vislumbra contrastar com a realidade repleta de conflitos da política europeia da época. Ademais, é sabido que a filosofia moderna em ascensão àquela altura tentara se afastar da tradição medieval, rompendo com paradigmas de subjugação de homens e mulheres à autoridade divina que seria um marco da era medieval, enveredando para uma perspectiva humanista em que o homem tem o livre arbítrio. As obras literárias que se definiam como utopias, *in status nascendi*, de imediato receberam o rótulo negativo de fantasias irrealizáveis, que as acompanharia durante um período histórico de centenas de anos, razão pela qual as obras desse gênero caracterizam-se nos séculos posteriores por conter como principal tema uma organização política e social ideais, geralmente em contraponto a uma organização política e social vigente. Neste sentido, se um autor vive sob um regime totalitário e escreve uma obra sobre uma sociedade imaginária

verossímil, representando por meio dela uma forma de governo considerada ideal, é possível que ele tenha escrito uma utopia (FRAGA, 2016).

Ernst Bloch (2005), considerado um dos mais consagrados autores dessa área dos estudos literários, afirma como um dos temas da utopia o princípio da esperança como temática de transformação da realidade fatídica. Parafraseando as ideias deste utopista, trata-se da espera que não se resigna e do aprendizado da espera, visto que o ato de esperar é importante porque contém a energia da emoção da esperança que move as pessoas para o que pode ser aliado a elas e as leva a agir contra a angústia e contra o medo, dado que o ato de esperar quer o sucesso contra o fracasso e não é conformado como o ato de temer. Podemos dizer, pois, que o temor, oportunamente pensado como alvo da militância dramatúrgica ramalhiana, representada nas proverbiais coragem e ousadia de suas personagens femininas (ANDRADE, 2007), poderia ser o sentimento suscitado mediante o discurso e atitudes machistas e opressivas da sociedade patriarcalista contra as mulheres, as quais, enquanto esperam esperançosas, sonham, lutam e criam estratégias de enfrentamento a fim de (re)edificarem uma sociedade (utópica) pautada na equidade de gênero e no sentimento de paz. Esse ideal deveras imaginário que Dona Lourdes se dedica a construir e realizar esteticamente, caracteriza sua dramaturgia que inspira leitores e espectadores com o intuito de contribuir no processo de reflexão sobre problemas socioculturais vigentes, primordial para a (re)construção de um mundo mais harmonioso.

Juntamente com outros pensadores da área de estudos contemporâneos sobre a utopia que conjugam postulações distanciadas da acepção elementar desse conceito enquanto fuga ilusória da realidade, alinhamo-nos às ideias do autor uruguaio Eduardo Galeano (2012), de que a utopia é um modo de projetar-se em direção a um horizonte. As proverbiais palavras proferidas por ocasião de uma pergunta sobre a função da utopia feita por um estudante enquanto o escritor palestrava em uma universidade de Cartagena das Índias, cunharam um conceito que se tornou uma máxima entre as ideias do autor e que posteriormente veio a ser retomada por diversos estudiosos nos anos seguintes, a saber: "A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar" (GALEANO, 2012). As postulações do autor – que nos anos de 1940 publica o seu consagrado poema utópico *El Derecho al Delirio* (GALEANO, 2015) –, nos ajudam a entender que a utopia é um processo contínuo de busca por algo que, mesmo a se aproximar, ou até mesmo sendo alcançado na altura da realização de um sonho anteriormente projetado, torna-se a prospectar algo ainda mais distante, um novo alvo em direção a um próximo horizonte sonhado à frente, pelo que o autor compreende que é um modo de não deixar de caminhar. Este conceito, portanto, para o autor designa movimento, direção e alvo que inspiram o *Ser-Utópico* durante a sua jornada para o horizonte.

Consideramos que esta posição de insatisfazível à realidade social teria motivado Dona Lourdes a fazer de sua dramaturgia um espaço de reinvenção da sociedade, baseada num processo de reflexão cuja pauta principal perpassa as discussões sobre os problemas do presente e a esperança no futuro, principalmente no tocante aos desafios de ser mulher em meio a uma sociedade regida por valores machistas. Observamos que, movidos pelo sonho, tal como a dramaturga, diversos autores utopistas contemporâneos, particularmente romancistas, têm apresentado em suas obras temas utópicos, por mais que estas não se definam enquanto gênero literário utopia. Neste sentido, a autora Vita

Fortunati (2000) ajuda-nos a compreender que, independente da forma, a literatura utópica não se limita a uma concepção estática e formal do gênero, visto que se constitui de uma variedade fundida de tipos de discursos que nos induziriam a uma concepção meta-histórica e abstrata desse gênero. É possível dizer que *tema* e *gênero* literários são elementos (indis)sociáveis, apresentando vínculos de semelhanças e contradições, argumentos que ajudam a compreender que a dramaturgia de Lourdes Ramalho agrega temas da utopia, sendo que este artigo buscou fazer um recorte para um terceiro ciclo destinado ao público infanto-juvenil.

Tendo em vista essas postulações teóricas, se esta discussão trata sobre a estratégia estética da utopia empreendida na dramaturgia correspondente ao terceiro ciclo da obra ramalhiana, consideramos indispensável trazer para esta roda de diálogo considerações atinentes a pesquisas que tangenciam a perspectiva dos estudos sobre a utopia, a exemplo das elaboradas pelas professoras Valéria Andrade, Ana Cristina Marinho Lúcio e Maria Ignez Novais Ayala. As duas primeiras apontam para a edificação de um *Reino Encantado* na dramaturgia de Lourdes Ramalho destinada ao público infantil, aludindo ao fato de que, em suas incursões no universo do teatro para crianças, a dramaturga revisita personagens, fábulas e procedimentos estéticos da literatura popular em verso e de contos de fadas, além de provérbios e danças dramáticas, realizando uma mistura de versos e ritmos, tudo envolto num clima de magia, brincadeira e festa, próprio da cultura popular e, igualmente, do teatro infantil. Não faltam, segundo as autoras, príncipes e princesas, fadas e bruxas, irrupções do maravilhoso. Esse mundo de fantasia, recriado a partir do teatro popular de rua, do circo, das histórias de folheto de cordel, institui-se como eixo estrutural deste ciclo da dramaturgia de Lourdes Ramalho (ANDRADE; LÚCIO, 2008). Aproximando-nos aqui desta definição e não menos com a ousadia de alargá-la, compreendemos que este ciclo da obra ramalhiana edifica um *Reino Utópico*, em que, à luz do que discute a terceira autora acima citada, Maria Ignez Novais Ayala, em seu artigo *Riqueza de pobre* (AYALA, A997), a utopia se concebe não como algo distante ou inalcançável, como na acepção popular do termo, senão como conexão/ponte entre *sonho* e *realidade*, instauradora de uma outra possibilidade de mundo – um mundo às avessas. Neste interim, podemos dizer que a utopia empreendida nessa dramaturgia é caracterizada pela combinação fantástica de elementos próprios do universo de experiência do leitor/espectador, os quais, por mais que sejam conhecidos por meio de uma experiência empírica, se distanciam do real pela combinação incomum, pelos deslocamentos proporcionados pela linguagem poética. Para fazer uso da metáfora de Ayala (1997), uma dramaturgia que coloca o *Mundo às Avessas* e institui um conflito e/ou cruzamento entre o *ideal* e o *real*.

Em pormenores, o modo como a dramaturga promove a utopia em seus textos repousa na inserção de procedimentos estéticos oriundos de uma linguagem tipicamente característica da cultura popular nordestina. E ela o faz como estratégia para aproximar o leitor/espectador da obra, ao mesmo tempo que este faz uma expedição num universo novo, pouco explorado, pelo maravilhamento de uma viagem utópica, durante e ao final da qual aprende a *transubstanciar – à la* Haquira Hosakabe (1998) – matéria *ideal* em matéria *real*, a naturalizar o sonho, a acreditar que este *Mundo às Avessas* pode ser alcançado. Além disso, a se sentir motivado a intervir em sua realidade, como num *Ambiente de Inovação* (BARROS; ANDRADE, 2017), a fim de encontrar meios e recursos para se engajar em projetos de resolução de problemas observados em sua sociedade, ou seja, uma jornada utópica do texto/palco para a vida – e da vida para o

texto/palco. Esse seria, quem sabe, um dos modos de operação da estratégia estética da utopia em uma dramaturgia destinada a um público cuja faixa etária específica, ou mesmo diante de sua necessidade de formação educativa, política e cultural sobre questões relevantes para o exercício da cidadania, a exemplo de temas ligados às relações interpessoais equitativas entre mulheres e homens em contextos de (des)igualdade – dado que estes temas ainda encontram pouco espaço na sala de aula. Neste espaço imaginário criado pela dramaturga, as crianças encontram, no lugar de lições de moralismos e regras de boa conduta, senão reflexões necessárias à sua formação holística, cuja façanha é empreendida num conjunto de obras que, de autoria de uma mulher com personalidade diplomata, carregam uma crítica sociocultural sutil e não menos audaciosa. A utopista Lourdes Ramalho, consciente das discussões sobre as identidades de gênero feminino e masculino, imprime, na sua obra como um todo, a tendência cultural do confronto e das relações de poder travadas entre mulheres e homens. A dramaturga paraibana desponta no cenário teatral do país trazendo a proposta de colocar no centro da ação dramática falares, hábitos, visões de mundo, experiências e problemas vivenciados cotidianamente por mulheres e homens da sua região (ANDRADE, 2007, 2012). Tendo em vista que à luz de uma sociedade patrilinear e machista esse processo de problematização e conscientização precisara ser assumido num projeto desnormatizador mais amplo, a dramaturga incorpora estratégias que ajudam ao leitor/espectador no confronto consigo mesmo, com suas suposições, seus paradigmas e suas concepções equivocadas sobre os papéis identitários e sociais construídos socialmente.

A coletânea *Maria Roupa de Palha e outros textos para crianças* (RAMALHO, 2008) é utilizada, neste artigo, como *corpus* representativo do terceiro ciclo da dramaturgia de Lourdes Ramalho em que se defende o argumento do empreendimento da estratégia estética da utopia. A coletânea compõe-se de quatro textos: *Anjos de Caramelada*, *Novas Aventuras de João Grilo*, *Maria Roupa de Palha* e *Currupio e Tangará*. Incluindo a peça *O Diabo Religioso* neste recorte representativo, a discussão que segue analisa brevemente estas obras.

2. *Maria Roupa de Palha*: uma jornada de heroina utópica

Sendo um empreendimento sociocultural de adaptação do mito de *Cinderela* integrado a contos de fadas populares, a história épica de *Maria Roupa de Palha* alude a um novo e ressignificado perfil de uma personagem protagonista feminina à luz de mudanças socioculturais transcorridas ao longo dos últimos séculos. Deste modo, Maria surge como uma nova Cinderela em uma jornada de heroína que enfrenta os mais diversos desafios de uma missão: chegar ao reino encantado de Ti-Rim-Tim-Tim, onde encontrará o Príncipe – outrora Papagaio louro encantado –, que lhe confiou a tarefa de levar as joias do reino para a sua coroação, condicionada ao seu casamento com Maria, que precisa, para isso, ser capaz de realizar a incumbência. Para iniciar sua jornada, Maria é orientada pelo Príncipe a buscar ajuda na Casa do Vento, sendo que, a partir de então, passa a ser auxiliada por diferenfes seres – Nuvens, Vento, Peixes, Lua, Asteroides e Sol – para encontrar o caminho certo, a fim de chegar ao Reino de Ti-Rim-Tim-Tim. Essa narrativa vislumbra uma mulher como protagonista de uma história que vai além de si mesma, pois não se trata apenas de uma moça em busca de seu príncipe amado, mas também de um reino por muito tempo esteve desgovernado em decorrência da ausência de seu regente, que fora amaldiçoado sob a forma de um

papagaio, exilado em uma terra distante por obra de uma fada má. Fica explícito que a coroação e o casamento de Maria com o Príncipe correspondem, para além de uma conquista épica de um sonho utópico com premiação para quem enfrentou desafios imensos e concluiu a sua jornada a fim de encontrar o seu amado, uma restauração na ordem e, consequentemente, na vida de todos os seres encantados do reino de Ti-Rim-Tim-Tim. Sobre o grande momento de sua chegada, a narrativa dramática destaca na Cena 15:

> Príncipe Maria! Afinal chegaste
> no raio de sol dourado!
> Cumprindo tua palavra,
> o juramento prestado!
> Teremos coroação
> – e a festa de noivado!
> Maria Tudo muda de figura,
> tudo muda de feição!
> Afinal, estou segura,
> com a paz no coração!
> Mas me diga – quem são eles?
> Príncipe Meus amigos, meus irmãos!
> (RAMALHO, 2008, p. 90).

A história de *Maria Roupa de Palha* dialoga com outros contos atribuídos ao repertório de narrativas infantis da cultura popular, tais como *Maria cara-de-pau*, *Maria Borralheira*, *O reino do vale verde*, *O reino da encantadora maravilha*, *O reino da Pedra Verde*. Estas são algumas das narrativas cujos motivos principais são retomados e adquirem nova roupagem na peça de Lourdes Ramalho. Além destas versões, outros contos se assemelham, como *Maria Borralheira*, versão de Henrique Lisboa, e *Maria tá riquinha*, de Seu Manoel (ANDRADE; LÚCIO, 2008). Assim, se trata de uma dramaturga, isto é, de uma mulher escritora de textos de teatro e que, ao adaptar/(re)inventar uma narrativa clássica, (re)estabelece o lugar feminino na ação da história, a qual fizera parte de um repertório patrilinear de narrativas eurocêntricas em que a figura feminina comumente estivera instituída à ação de coadjuvante – mesmo que sendo a protagonista –, isto é, subordinada ao protagonismo masculino que conduzira e se tornara a voz condutora do enredo. Segundo a descrição do Príncipe, Ti-Rim-Tim-Tim é um reino harmonioso, cheio de fartura, alegria e união entre bichos, árvores e seres humanos, de modo que todos são iguais e irmãos – numa única palavra, um reino utópico. O contraste entre a donzela Cinderela e a heroína Maria reafirma a restauração dos papéis de protagonistas do gênero feminino em textos dramatúrgicos de Lourdes Ramalho, a qual estivera engajada na transformação de sua sociedade por meio do encontro do povo com as peças teatrais, a fim de levá-lo a refletir sobre suas escolhas, atitudes, valores, crenças etc., porquanto denunciara com mais evidência o lugar das mulheres na sociedade patriarcal, inclusive exacerbadamente mal representada nas manifestações artísticas e literárias. Por meio de textos teatrais para crianças, a dramaturga tomou estratégias múltiplas de reinvenção de mitos e lendas populares para agregar questões relacionadas às ordens sociais e políticas decorrentes da igualdade de gênero na perspectiva da utopia.

3. *Anjos de Caramelada*: feminino e masculino no jogo de espelhos

Observa-se que, na peça ramalhiana *Anjos de Caramelada*, o virar utópico da ampulheta, que configura a reorganização identitária e social estabelecida de um quadro de cenas para o outro, aponta para o rompimento das estruturas ideológicas e patriarcalistas que condicionam os papéis de mulheres e de homens. A Cena 2 do Quadro 1 a seguir, destaca:

Cena 2

(*Crianças entram*.)

Pinto Fessora, venha arrumar a gente.
Bela Está na hora de me maquiar.
Rico Venha botar minhas botas e meu chapéu!
Professora Vão embora – saiam daqui!
Pinto Lá embaixo está cheio de gente pra festa!
Diretor Entrem, seus pestinhas, vamos ter uma conversinha!
Professora Saiam, não falem com ele! Saiam depressa!
Diretor Voltem!
Pinto Que vai e vem é esse? É pra sair ou pra voltar?
Diretor Venha cá! Como é seu nome, moleque?
Pinto Meu nome é Pinto.
Diretor Pinto? Será filho de alguma galinha?
Pinto Olhe o respeito!
Diretor Há tanta coisa que se chama "pinto"...
Pinto Qual é a graça?
Diretor Ou a desgraça? E você, como se chama?
Bela Meu nome é Bela.
Diretor Feia desse jeito?
Professora Não maltrate as crianças...
Diretor E elas não me maltrataram? Seu nome, pivete...
Rico Meu nome é Ricardo, mas me chamam de Rico.
Diretor Só se for de pena e bico. Seu pai é industrial?
Rico Não, senhor.
Diretor É latifundiário, empresário, político?
Rico É funcionário do Estado.
Diretor Um lascado que nem eu e ainda diz que é rico? Sabem que vão ficar todos presos, nesta sala, pra nunca mais depredarem o patrimônio público?
Professora Eles não fizeram nada!
Diretor Fizeram minha pressão subir a mil e descer a zero! E por toda essa bagunça, vão ficar trancados! Boa festança e até amanhã!

(*Sai*.)

Bela E agora?
Professora Não se preocupem. Alguém virá nos soltar. E enquanto esperamos, vou contar uma história de Nossa Senhora, no Céu, preparando a festa de aniversário de Jesus!
Todos Oba! Conte, conte, conte.
Professora Era uma vez...

(RAMALHO, 2008, p. 30-32).

Nota-se que a atitude da Professora no tocante à organização da sala para a realização de uma peça teatral alusiva ao Dia das Crianças foi repreendida pelo autoritário e agressivo Diretor, o qual ofende a educadora e seus alunos Pinto, Bela e Rico, chamando-os de ladrões dos equipamentos que ali estavam. No ápice de sua raiva, o Diretor decide trancá-los, porém, a Professora, na esperança de que alguém venha resgatá-los, aproveita aquele tempo para realizar uma mediação de leitura e contar para os alunos a história de Nossa Senhora nos preparativos para a festa de aniversário de seu filho Jesus. Para além de exercer uma atitude utópica de criatividade para diminuir a tensão do momento junto aos alunos, a Professora usa o poder da palavra performativa para combater a realidade distópica marcada por autoritarismo e agressividade representada nas atitudes do Diretor no âmbito da sua sala de aula. A contação de história é usada como estratégia contra o medo e o conplexo de inferioridade que poderiam ser sentidos depois de terem ouvido palavras abusivas do Diretor. Sua atitude criativa e resiliente pudera ser tomada como exemplo para as crianças que, mesmo tendo sido ofendidas, ainda podem ser inspiradas pela Professora a ressignificar aquela experiência traumática em um momento de aprendizado por meio da escuta de uma história. Assim sendo, o texto dramatúrgico inclui no Quadro 2 um novo cenário, ou seja, o Céu, onde Nossa Senhora é uma mulher revestida de autoridade. Um trecho da Cena 1 do Quadro 2 a seguir, destaca:

Nossa Sra. Eu não peço – MANDO!
São Pedro E o que a senhora MANDA?
Nossa Sra. Venha me ajudar a fazer uns caramelos para a festa do natal de meu filho.
São Pedro Caramelos? Os anjos já fizeram, os querubins já fizeram e os serafins também. Tem doces demais!
Nossa Sra. Mas eu não fiz. Vá buscar açúcar na despensa.
São Pedro Não tem mais. Os anjos fizeram suspiros para os tristes da Terra.
Nossa Sra. Pois vá buscar chocolate.
São Pedro Fizeram ovo de páscoa pras crianças da Terra.
Nossa Sra. Vá buscar alfenim.
São Pedro Não tem mais nada, nada! A despensa está pelada!
Nossa Sra. Pois vá tirar três baldes de leite das vacas celestes!
São Pedro (*Saindo*.) – Tem gente que pensa que Céu é só descanso.
(*Voltando*.) – E haja leite pra encher o caldeirão!
(RAMALHO, 2008, p. 36).

Observando a mudança de paradigma estabelecida perante a representação dos papéis identitários de gênero feminino e mascuino empreendida por meio de um *jogo de espelhos* nesta peça teatral de Lourdes Ramalho, Andrade (2020) destaca que a professora, que, no Quadro 1 é humilhada e coagida, até fisicamente, pelo diretor da escola onde ensina – terminando trancada com seus alunos, proibida de apresentar a

pecinha de teatro que ensaiara para comemorar o Dia das Crianças –, no Quadro 2 faz o papel de chefe da cozinha do Céu, ninguém menos que a mãe do Menino Jesus, tendo sob suas ordens o porteiro do lugar, um São Pedro preguiçoso e tão ranzinza quanto seu duplo no primeiro quadro, o diretor autoritário (ANDRADE, 2020). Se uma Professora oprimida na escola pode ser convertida em uma Nossa Senhora revestida de autoridade nas dependências celestiais e, nesse mesmo virar utópico da ampulheta, o autoritarismo de um Diretor agressivo pode ser convertido em obediência na figura de São Pedro, certamente a dramaturga Lourdes Ramalho usa a estratégia estética da utopia como quem brinca seriamente. A perspectiva de utopia empreendida nesta obra tem como base uma crítica aos papéis de autoridade distribuídos de maneira desigual entre mulheres e homens, dado que o mundo em que as mulheres são subordinadas é convertido num outro, ideal, em que as mulheres são figuras de autoridade sobre os homens. A utopia de um mundo ideal, portanto, aponta para a soberania das mulheres, representada na figura de Nossa Senhora, mulher de muitas virtudes e poderes exercidos no céu. Numa intercompreensão tridimensional fundida das acepções de três autoras utopistas, compreendo que essa estratégia lúdica configura-se como um *Jogo de Sonhos* (ANDRADE, 2020), cujo objetivo é brincar de inventar um *Mundo às Avessas* (AYALA, 1997), em que as mulheres não são objetificadas, humilhadas e agredidas por *Homens sem Coração* (MURDOCK, 2022). Considero que é, portanto, através da sua capacidade de sonhar – mesmo em tempos distópicos, de extrema desigualdade, preconceito, opressão, privação, medo etc. – que a autora faz da arte dramatúrgica um espaço de reinvenção de mundos utópicos, em muitos dos quais a figura da mulher encontra liberdade e autoridade para ser protagonista de sua história como um heroína mítica, o que na vida real vem a ser um grande desafio de ordem sociocultural. Tendo obtido sucesso na realização de seu sonho utópico, o que se observa é um estratagema para o confronto contra a conjuntura cultural e ideológica desse modelo de sociedade com base em imposição masculina, isto é, confrontando-o e desestabilizando suas estruturas a fim de pôr do lado superior da ampulheta, oportunamente, a voz e a vez das mulheres silenciadas e subjugadas.

4. *Novas Aventuras de João Grilo*: o esperançar salvar o mundo

Com essa mesma estratégia, a dramaturga reinventa na figura do emblemático João Grilo, em *Novas Aventuras de João Grilo*, um tipo de cavaleiro andante que, mesmo diferenciado por sua condição de homem ameninado frente a seres como Gênio, Gnomo, Poluição etc., não esconde o fato de ser "fraco, covarde, tolo, / comilão, mole e medroso!" (RAMALHO, 2008, p. 57). Sendo, portanto, a figura masculina associada à coragem e à força e mesmo ressignificando as histórias de cavalaria, a autora faz com que seu personagem carregue consigo uma espada enferrujada e uma espigarda sem ação, quais sejam necessárias na jornada utópica de seu heroi destranbelhado. O texto dramatúrgico destaca:

Gnomo	Acorda, meu Cavaleiro! Há guerra, vamos lutar!
Gênio	Acorda, acorda depressa a briga vai começar!
Água	Encontramos nosso guia! Nossa mãe vai se salvar!

João Quem me procura e me chama
com tanta insistência assim?
Dormia profundo sono
e estão gritando por mim?
Que coisa – quando se dorme
– acordar é muito ruim!
Gênio Levanta rápido, jovem,
que precisamos partir!
Gnomo A Alma da Natureza
está precisando de ti!
João Me procuram? Sou João Grilo!
E a vocês nunca vi!
Gênio Você é forte, valente,
disposto, audaz, perigoso?
Água Capaz de enfrentar um monstro
que seja mau, horroroso?
João Sou fraco, covarde, tolo,
comilão, mole e medroso!
Gênio Buscamos um cavaleiro
que brigue, entre em ação!
João Pois eu só toco viola!
De espingarda e facão
nada entendo – e tenho medo
de morte e assombração!
Água Vai assim mesmo! Se arrasta!
Puxa, puxa que ele vem!
Gnomo Eu agarro no traseiro,
segura, empurra também!
Gênio Está de pé! – Vamos, marcha!
Na luta em favor do bem!
Todos Asa voa, perna corre,
bicho rasteja no chão!
Vai soldado, vai medroso,
espadachim, capitão!
João De espada enferrujada,
espingarda sem ação!
(RAMALHO, 2008, p. 56-58).

Assim, não é pelas habilidades especiais, senão pelo compromisso com a vida e com o preservar da natureza que João Grilo embarca na missão utópica de encontrar a miraculosa água do Santo Graal, capaz de salvar a alma daquela que é a mãe de todos os seres e de quem dependemos todos para viver, a saber, a Mãe-Natureza. Assim, essa reinvenção ramalhiana não apresenta a conclusão dessa busca, porquanto seria um processo contínuo que representa a atitude humana frente à conservação e cuidados com a natureza que precisam fazer parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos. Esse continuismo ainda dialoga com o que nos ensina Galeano (2012) sobre o fato de aquele que chamamos de o *Ser-Utópico* sempre estar em movimento por uma busca. Como problematiza Murdock (2022), a humanidade esqueceu de conscientizar-se sobre a sacralidade dos elementos que compõem a vida, "a sacralidade encarnada em todos os seres vivos, árvores, rochas, oceanos, quadrúpede, pássaros, crianças, homens e mulheres" (MURDOCK, 2022, p. 132). A estratégia estética da utopia, portanto,

ressignifica a figura masculina do cavaleiro-heroi que antes de ser o salvador da mãe-natureza, dela depende e, sendo assim, por ela enfrenta seres malignos como a Poluição, Inflação e a Corrupção a fim de cumprir a missão utópica de restaurar o equilíbrio natural do planeta numa busca contínua pela melhoria da qualidade de vida na terra. Um mundo harmonioso no tocante à relação entre seres humanos, vegetais e animais constitui-se como um ideal para um *Ser-Utópico* como João Grilo.

5. *Corrupio e Tangará*: atitudes do Ser-Utópico no cenário distópico

Em *Corrupio e Tangará* (ou *O Pássaro Real*), também se observa um movimento utópico de busca, deflagrado por um ato criminoso em que o ovo do Tangará Real fora roubado do seu ninho. Tal ocorrência faz com que o Tangará venha a contar com a ajuda de Corrupio e do detetive Galo Serapião para iniciar uma investigação. Logo aparecem os animais Camaleão, Tamanduá e Tejuassu, os quais, sob suspeitas do roubo, são coagidos a revelar a verdade. Porém, ficamos sabendo que o próprio detetiva Galo Serapião fora o ladrão do ovo, motivado pela falta de uma cria para a Galinha. Textualmente, se observa:

Corrupio	Eu vi um pinto passando com penacho cor do sol!
Tejuassu	O bico era dourado, olhos da cor do arrebol!
Corrupio	Ave peregrina e rara, igual, não há uma só!
Tangará	Ave assim – só tem meu filho, que é o Tangará Real! Então nasceu! – Está vivo! Vamos todos procurar!
Galo	(Maldição! Fugiu de casa eu o tenho que pegar!)
Corrupio	Um procura deste lado.
Tejuassu	O outro do lado de lá!
Tangará	Dou uma busca pelo meio!
Galo	A busca eu vou controlar! (Ver se o tanjo para casa pra Galinha o agarrar!)
Todos	Roda, roda para a frente, roda pra frente e pra trás. Roda, roda, sobe, desce, vamos ver quem roda mais!
Galo	(Ah, se pego aquele pinto ninguém o vê, nunca mais!)
Tejuassu	O Galo está resmungando coisas sobre o Tangará!
Corrupio	Resmungou? Vocês ouviram? Então vamos apertar! o detetive de araque que roubou o Tangará!
Todos	Agarra, pega, segura, o Galo Serapião!

Corrupio	Ele banca o detetive, na verdade é o ladrão!
Todos	Agarra! Aperta! Segura! Vamos dar-lhe uma lição!
Galo	Confesso! Sou réu confesso! Eu roubei o Tangará! A Galinha não tem ovo, queria um filho criar! Eu quis lhe dar de presente o mimoso Tangará!
Tangará	O Galo está perdoado, não queria fazer mal! Queria dar à galinha um presente sem igual! Vá buscá-lo, depressinha e vamos todos dançar!
Todos	Trintra-lá, trintra-lá, a dança do Tangará! (*Bis*) (*Todos cantam e dançam*.) E assim terminou a estória que teve em si bom final, o criminoso se acusa, arrepende-se do mal. A mãe encontra seu filho que é belo sem igual. Façamos a festa juntos num encontro fraternal. (RAMALHO, 2008, p. 107-109).

Nota-se que, assim como acontece em *Novas Aventuras de João Grilo*, existem os elementos de busca, viagem e sonho em *Corrupio e Tangará*. Os textos cuja natureza temática se distinguem pela estratégia estética da utopia trazem sempre esses elementos para que seus personagens embarquem numa jornada em direção ao tesouro de suas buscas (MURDOCK, 2022). O interessante é que, a despeito da busca ser por um ovo, o que os personagens encontram é um filhote da ave protagonista Tangará. De alguma maneira, o Ser-Utópico está sujeito às surpresas, sejam elas boas ou ruins, porquanto o horizonte que lhe está proposto pode o desafiar a lidar com a frustração. A frustração nada mais é do que o sentimento que resulta da incongruência entre a expectativa e a realidade. Porém, com a natureza e a atitude Utópica, o Tangará não se resigna no sentimento de perda ou na frustração pela sua ausência no momento do nascimento do filhote roubado. Pelo contrário, o Ser-Utópico projeta um futuro cheio de boas expectativas mesmo diante dos infortúnios de uma sociedade distópica em que a privação e a falta movem os sujeitos a furtar até mesmo os sonhos alheios. Na fala do Tangará, se observa que a atitude empática de alguém que sabe lidar com os desafios positivamente projeta o perdão a fim de ressignificar uma realidade pautada na justiça com as próprias mãos e na punição, pelo que a harmonia social pressupõe lidar com essas questões sem confrontos sanguinários. Tudo isso nos leva a uma pergunta: em qual mundo um pai perdoa o sequestrador do seu filho e ainda o convida para dançar? Textualmente, o Tangará diz: "não queria fazer mal! / Queria dar à galinha / um presente sem igual! / Vá buscá-lo, depressinha / e vamos todos dançar!" (RAMALHO, 2008, p.

109). Mesmo com todos os motivos para exercer uma justiça severa com o teor de realeza contra o ladrão o lançando nas masmorras, há uma predisposição pelo entendimento do lado do outro, o que poderíamos chamar de alteridade, porquanto essa compreensão é um modo positivo de lidar com as diferenças, culminando com o desejo pelo relacionamento que pode ser travado através da dança, dado tratar-se de uma ave dançarina. O Ser-Utópico, portanto, é alguém que não está preso às dores do passado, por isso "dançar", no infinitivo, projeta um modo de viver ollhando para frente e esquecendo dos males de uma sociedade cujo sistema de valores degradado move os sujeitos a exercerem más atitudes e fazerem justiça com as próprias mãos. Pelo contrário, uma sociedade utópica se baseia em relacionamentos interpessoais equitativos para os sujeitos serem melhores uns para os outros.

6. *O Diabo Religioso*: a resistência contra o(s) mundo(s) em estado de caos

Por seu turno, em *O Diabo Religioso* (RAMALHO, 2016), se observa que o Diabo-rei está indignado pelo fato de que entre as centenas de filhos diabinhos, diabretes e diabrões, está Capiroto, um diabo religioso. Com objetivo de fazê-lo aprender a fazer maldades, o Diabo-rei envia-o à Terra, em companhia de Belzebu. No entanto, Capiroto não consegue exercer a maldade. No final do Quadro 3 e durante o Quadro 4 a cena a seguir destaca:

Capiroto	Eis que ali vem um menino – um pobre cego a puxar! Belzebu vai atacá-lo! E eu os tenho que salvar!
Quadro 3	
Belzebu	Olhe aqui! – Vem cá, menino! – Vamos castanha jogar?
Menino	Não posso porque meu pai cego tenho que guiar.
Belzebu	E dinheiro? – Deixe o velho! – Venha apostar e ganhar!
Capiroto	Não está vendo que o menino tem seu pai para cuidar?
Belzebu	Olha, olha – quantas notas! Você não quer enricar?
Capiroto	Não vá, será obrigado a seu pai abandonar, e ele sem companhia – vai sofrer, morrer, sei lá... (*O Menino sai puxando o velho.*) (RAMALHO, 2016, p.5).

Se observa que Capiroto vai contra sua própria natureza diabólica, razão que justifica suas *boas obras* concebidas como religiosas, pois foi ele que advertiu ao Menino para que cuidasse de seu pai cego, o qual poderia estar sujeito a sofrer e morrer se não tivesse alguém que o guiasse. Mesmo tentado pela oferta de dinheiro da parte de Belzebu, o menino resolve seguir cuidando da vida do seu pai. O texto dramático ainda descreve outras situações de natureza semelhante, a exemplo de uma Moça tentada por Belzebu a embriagar-se e ficar drogada, pelo que Capiroto a aconselha a rezar para Nossa Senhora salvá-la da tentação (Cena 4). De mesmo modo, uma Beata comete o pecado de beber o vinho do Padre, tendo jurado que foi o Frade e, ainda assim, tirou do Frade um tostão e deu para o Sacristão, culminando em calúnia contra a personagem Raimunda. Estando a Beata a ser perseguida por todos estes, é ajudada a fugir por Capiroto nas dependências da capela (Cena 5). Posteriormente, aparece uma Mulher indignada com a situação do governo que aumentara o preço dos alimentos, sendo que Belzebu lhe incita a fazer uma revolução baseada em guerra e morte, mas Capiroto lhe adverte de que a violência só poderá gerar desgraça ainda maior para a sua vida (Cena

6). Como se não bastasse, aparece um Político com poder de tapeação, porte de armas, rico e influente, capaz de amedrontar o inferno inteiro, restando, portanto, para Belzebu, pedir a ajuda de Capiroto para fazer uso das benécias de suas religiosidades para vencê-lo (Cena 7). Textualmente, se observa:

Belzebu Este é mais perigoso que todo o inferno junto!
Se ele desce pras profundas – deixa nosso pai defunto!
Vamos, mano, nos unir – num imbatível conjunto!
Político Satanás está atrasado – dentro do tempo e do espaço!
Coma armas obsoletas – cai depressa em nosso laço!
Pode vir quente ou fervendo, mais que depressa o embaraço!
Belzebu Capiroto, você tem que ficar do nosso lado!
Reze o quirieleison, o Padre Nosso cruzado,
o credo e a Salve Rainha – que o inferno está lascado!
Capiroto Vou rezar nove novenas – o rosário encarrilhado,
Ave-maria às centenas – dez ofícios ajoelhado,
ladainha e, das pequenas orações – rezo um punhado!
Belzebu Reze mais, meu irmãozinho, que pra esse mandrião,
bomba atômica nem césio lhe contém a danação!
– Nosso pai diante dele – não passa de um canastrão!
Capiroto Sobre caroços de milho ficarei ajoelhado!
Com o fute de três ticacas – me manterei perfumado!
Em cima de um porco espinho – passarei um mês deitado!
Político Ah, isto vale nada! – Mas sofre o assalariado!
Mais fedorenta é a tapera onde ele vive alojado!
Mais espinhos tem sua alma – de sofrimentos guardados!
Belzebu Capiroto, a coisa é feia! Passe pro espiritismo!
Mesa branca ou mesa preta – vê se pratica o
exorcismo! Reze também toda a reza que existe no catecismo!
Capiroto Belzebu – ataco ele com o exu da encruzilhada!
Dou sete velas vermelhas! Sete galinhas guizadas!
Sete garrafas de cana – pra ter sua força cortada!
Político Os exus são meus amigos! – Vela só me alumia!
Galinhas – eu como todas! – A cana só me alivia!
Não veem que nada adianta – vocês perdem na porfia?
Belzebu Reze que a coisa está preta! Abale os santos de Deus!
Senão – Satanás, Inferno – vai tudo pro beleléu!
Pra dobrar esse encruado – tem que juntar todo o Céu!
Capiroto Sacrifícios! Penitências! – Jejuns e jaculatórias!
Preces às almas benditas que já alcançaram a glória!
Ajudem as forças do bem a conquistar a vitória!
Político Eu enfrento Lúcifer, Cão coxo, Diabo tinhoso,
dou pitu em Ferrabraz, Capeta, Futrico, Gozo,
só quem me passa para trás – é UM DIABO RELIGIOSO!
(*Político cai estatelado no chão. Os dois Diabos passam- lhe por cima e em tom de vitória declamam*)
Ambos E assim termina a história dum embusteiro e mentiroso!

> Porém outros surgirão – cada qual mais horroroso!
> Mas, contra eles está – o Diabo Religioso!
> (RAMALHO, 2016, p.12-14).

No seu *Jogo de Sonhos* (ANDRADE, 2020), Dona Lourdes brinca engenhosamente com os paradigmas do bem e do mal, notadamente quando aquele que deveria exercer as *más obras*, na verdade, é um religioso de *boas obras*. Ressignificar a figura representativa do diabo em Capiroto, que popularmente é marcado por uma acepção maligna, constitui-se como mais uma de suas estratégias utópicas de espelhamento, de um *virar da ampulheta* (PAVIS, 2015), de uma maneira de apresentar uma reflexão sobre o poder da bondade em meio às trevas. A obra nos inspira a sermos cada dia melhores e comprometidos com o cuidado com os pais (Cena 3), com a luta contra os vícios Cena 4), com a empatia por pessoas subjugadas em função de seus erros (Cena 5), com a propagação de um conselho de paz em meio ao caos e aos rumores de guerra (Cena 6), além do combate contra os políticos que não nos representam (Cena 7). Destarte, o diabo religioso é um Ser-Utópico que transita entre a terra e o inferno e, mesmo impelido a fazer o mal, escolheu pelas atitudes solidárias para diminuir a violência ao seu redor. Esse diabo nos ensina, ou antes, nos lembra, que sermos resistentes ao sistema do(s) mundo(s) em estado de caos é o modo como podemos combater nossas distopias.

Considerações finais

A estratégia estética da utopia de Loudes Ramalho configura-se como modo interventivo de posicionamento contra modelos sociais, políticos e culturais de sociedade contra os quais resiste. Com a finalidade de projetar mundos melhores, ressignifica as conjunturas sociopolíticas, valores, princípios éticos e afetivos dominantes, insatisfeita com as condições de existência presentes. Sua estratégia como base para a criação de obras de temática ideológica, notadamente na ficção, destina-se à conscientização da sociedade frente a problemas no mundo real. Sendo, pois, utopista, Dona Lourdes não apenas sonha com um mundo em que a maldade pode ser combatida e vencida por meio da atitude solidária, como incita os leitores de sua dramaturgia a se engajar nesse processo contínuo de melhoria do mundo. Consideramos que Lourdes Ramalho esperara que sua realidade fosse transformada à luz do sonho de uma sociedade melhor para (Seres-Uópicos) mulheres e homens. Acreditando, pois, em um Reino Utópico em que particularmente as mulheres são heroínas míticas, a dramaturga brinca e promove um processo de reflexão que desestabiliza as estruturas do patriarcalismo extremista no ciclo de sua obra dramatúrgica dedicado ao público infantojuvenil.

Referências

ANDRADE, Valéria. A professora e o jogo de sonhos. In: **Lourdes Ramalho**: 100 anos. Correio das Artes. – Ano LXXI – N° 6, Agosto de 2020, p. 9-11.

ANDRADE, Valéria. Autoria feminina e o texto escrito para o palco: editar é preciso, ler também. In: GOMES, André Luís (Org.). **Leio Teatro**. São Paulo: Editora Horizonte, 2010, p. 229-242.

ANDRADE, Valéria. Lourdes Ramalho e o ofício de escrever-pensar teatro. In GOMES, André Luís; Maciel, Diógenes André Vieira Maciel (Orgs.). **Penso Teatro**: dramaturgia, crítica e encenação. – Vinhedo, Editora Horizonte, 2012, p. 220-238.

ANDRADE, Valéria. **Lourdes Ramalho e o teatro na Paraíba na segunda metade do século XX: representações e possibilidades de leitura**. Relatório Técnico DCR/CNPq (Programa de Pós-Graduação em Letras) - UFPB, João Pessoa, 2006.

ANDRADE, Valéria. Lourdes Ramalho na cena teatral nordestina: sob o signo da tradição reinventada. MACIEL, Diógenes André Vieira; ANDRADE, Valéria (Orgs.). **Dramaturgia fora da estante**. João Pessoa: Ideia, 2007. p. 207-222.

ANDRADE, Valéria; LÚCIO, Ana Cristina Marinho. Teatro para crianças: um reino encantado na dramaturgia de Lourdes Ramalho. In: RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. **Maria Roupa de Palha e outros textos para crianças**. Valéria Andrade e Ana Cristina Marinho Lúcio (Orgs.). Campina Grande: Editora Bagagem, vol. 1, 2008, p. 7-24.

AYALA, Maria Ignez Novais. **Riqueza de pobre**. Literatura e Sociedade. 2, 2 (dez. 1997), 160-169. Disponível em: https://abrir.link/ba8ZM. Acessado em 05 de janeiro de 2022.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Contraponto - 1ª edição, 2005.

EDUARDO GALEANO - El Derecho al Delirio. **Felipe Martins-Youtube**, 24 de maio de 2012 (07m32s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z3A9NybYZj8. Acessado em 04 de julho de 2022.

FORTUNATI, Vita. Utopia as a Literary Genre. In: **Dictionary of Literary Utopias, Edited by Vita Fortunati and Raymond Trousson.** Paris: Champion, 2000, p. 634-643.

FRAGA, Paulo Denisar. **Utopia**: roteiro de um conceito. Revista Espaço Acadêmico, 2016. Disponível em: https://abrir.link/39Gtu. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

GALEANO, Eduardo. **El derecho al delírio** (3 septiembre de 1940). Repositório UCA, 13 de abril de 2015. Disponível em: https://abrir.link/V5K8Y. Acessado em 04 de julho de 2022.

HOSAKABE, Haquira. A pátria de Inês de Castro. In: IANNONE, Carlos A; GOBI, Márcia V. Z; JUNQUEIRA, Renata S (Orgs). **Sobre as Naus da Iniciação**: estudos portugueses de Literatura e História. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p.105-117.

MURDOCK, MAUREEN. **A jornada da heroína**: a busca da mulher para se reconectar com o feminino, Prefácio de Sandra Trabucco Valenzuela. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Sextante, 2022.

PAVIS, Patrice. **O teatro no cruzamento de culturas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. **Maria roupa de palha e outros textos para crianças.** Vol. 1. Organização e introdução: Valéria Andrade e Ana Cristina Marinho Lúcio. Campina Grande: Editora Bagagem, 2008.

RAMALHO, Lourdes. **O diabo religioso**. Portal do Teatro na Escola, 2016. Disponível em: https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/item/o-diabo-religioso. Acessado em 23/08/2022.

A CONVENÇÃO DOS VENTOS: AGROECOLOGIA EM CONTOS, DE ANA PRIMAVESI, PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Thiago Costa Ferreira
professor.thiagoferreira1@gmail.com

Fabrício Batista de Sousa
UFAL
fabriciosousacg@hotmail.com

José Gabriel de Farias
UEPB
Gabrielfariasletras@gmail.com

Introdução

A necessidade de contextualização das práticas de ensino com a vivência do alunado é uma condição necessária para que o processo de educação seja realizado de maneira contundente às práticas de ensino. O contexto em que os estudantes estão inseridos pode contribuir ou modificar a visão crítica/analítica de sua leitura em diversas situações, sobretudo, em seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a literatura possui um papel de suma importância para a construção de conhecimento de mundo dos sujeitos, pois através dela podemos compreender nossa localização no mundo mediante uma narrativa ficcional.

Tafner (2003) enfatiza a urgência da necessidade de construir diálogo entre as vivências dos alunos com os conteúdos escolares. Para o autor, a forma tradicional com que os componentes curriculares se organizam dificulta o processo de aprendizagem, uma vez que, o sujeito que não encontra sentido no objeto de estudo tende a não investigá-lo. Por essa óptica, contextualizar o conteúdo ao meio em que o discente está inserido representa um ato de problematização compatível com a realidade, de maneira com que os elementos se entrecruzam.

Dentre o contexto inserido, temos o entendimento de que os sujeitos possuem uma forte relação com a natureza, sobretudo, por ela proporcionar um ecossistema natural de onde provêm meios de sobrevivência das populações humanas. Sendo assim, o contato do homem com a natureza faz parte de um hall de conteúdos a serem discutidos com o alunado durante seus exercícios de conhecimento. É fato inegável que a vida social do homem está atrelada a sua interação com a natureza circundante, que forma a base da atividade social, e com as diferentes instituições ou costumes que interferem nas relações entre os indivíduos na vida social.

Desse modo, a literatura também é responsável pela construção do conhecimento ecológico, pois através de narrativas ficcionais, ou não, são dadas contribuições para que o contato entre individuo e natureza sejam estabelecidos. Por esse viés, analisamos os contos: O grão de trigo e Senhor dona Alice presentes no livro *A Convenção dos Ventos: Agroecologia em contos* (2016), da autora Ana Primavesi. O objetivo desse trabalho é laçar uma proposta didática a partir dos contos citados e analisados, fazendo um processo de interdisciplinaridade entre os componentes curriculares de língua portuguesa e biologia, com ênfase na educação do campo. Nos contos analisados, através da ficção, existe a elucidação de diferentes paisagens, considerando processos antropomorfos de seres, animais e vegetais, fornecendo temáticas para uma educação

agroecológica no campo através da literatura. Portanto, as narrativas podem ser utilizadas em relação a um processo de ensino e de aprendizagem que auxiliem um currículo de educação do campo, preferencialmente, com turmas mais avançadas em idade e ligadas, também, ao ensino técnico.

Segundo Jacinto Junior et al. (2021, p.3) "a aprendizagem das ciências naturais no ensino fundamental e médio é dificultada, muitas vezes, devido à ausência de interdisciplinaridade entre as disciplinas que compõem o currículo escolar", neste aspecto os autores reforçam que a necessidade de uma maior ligação entre as disciplinas. Em um contexto de ensino no campo, esta valorização de contextos interligados compreende uma importante ação de trabalho, uma vez que o método de ensino requer que o espaço geográfico do campo seja mais valorizado e assim haja um melhor aproveitamento do processo de ensino (MOLINA, ANTUNES-ROCHA E MARTINS, 2019).

O processo de ensino vinculado a Agroecologia permite tal aparato, uma vez que que estes saberes agroecológicos devem ser ministrados ao passo que caracteres análogos sejam apresentados, em virtude da necessidade de contextualização e ações pragmáticas que se juntam aos processos de composição desta ciência. De maneira holística, as perspectivas de ensino rural podem ser ligadas a referida Agroecologia, com a perspectiva de ligação das ações agropecuárias com a sociedade dependente dentro de um contexto ecológico (LOCATELLI, 2020). Ao unir estes pontos, temos a possibilidade de utilização em educação no campo, sob a forma de modalidade educacional, por meio da interdisciplinaridade de materiais didáticos que possam ser base para discussões em vários setores educacionais. (LOCATELLI, 2020; MARTINS E CARVALHO et al. 2021).

1. A leitura literária de forma interdisciplinar

Nosso trabalho tem como aporte teórico alguns estudiosos da pedagogia, literatura e agroecologia, tais como: Cereja (2005), Altieri e Nicholls (2020) e Jacinto (2021). Para isso discorreremos um pouco sobre os eixos (Língua portuguesa e Biologia) que norteiam nosso trabalho, pois servem de base para conjecturarmos nossa proposta de análise e ensino para educação do campo.

A leitura literária será o guia para a construção da proposta, pois diante das possibilidades do seu uso ela potencializa nos seus leitores uma maior percepção de mundo. Sabemos que a leitura é uma característica fundamental do homem, logo, sua importância envolve grandes questões reflexivas dentro do escopo semiológico. No entanto, existem vários tipos de leitura, aqui, trazemos para discussão o ato da leitura no campo dos estudos literários. Quando falamos do ato de ler, é impossível não levar em conta a obra de Wolfgang Iser (1985) sobre a estética da recepção, pois o autor conceitua o texto literário como fruto da seleção que um autor realiza ao que sucede no mundo "na seleção a referência da realidade se rompe e, na combinação, os limites semânticos do léxico são ultrapassados." Iser (1996, v. 1, p. 11, 12), ou seja, o texto literário não é completo em si mesmo, ele precisa de movimentos externos e contexto para se fazer concreto.

No âmbito literário o ato de ler é tomado numa relação de causa e efeito e é o que o livro, a seguir nesta sua primeira obra, vai demonstrar: o ato de ler é colocado do lado da causa, do lado da produção do efeito e, portanto, do lado do texto. Nesse sentido, a leitura literária será tida como um exercício de processo colocada como uma

produção de efeito a partir da recepção do leitor. Então, os escritos literários são ferramentas que perpassam os sentidos dos leitores, fazendo com que suas experiências de vida sejam validadas para o uso do ato da leitura. Cereja (2004) diz que

> o ensino de literatura no ensino médio não tem alcançado plenamente nem mesmo esses dois objetivos essenciais a que se propõe − a formação de leitores competentes de textos literários ou não literários e a consolidação de hábitos de leitura − o que aponta para a necessidade de rever essa prática escolar, bem como redefinir o papel do ensino de literatura na disciplina Língua Portuguesa. (CEREJA, 2004, p. 17)

Sendo assim, por esse viés, no ensino médio ainda existe uma carência sobre o ensino de literatura, bem como os processos de leituras literárias dos textos, o que torna-se preocupante pelo fator gradual da série. A saber, não é apenas a língua portuguesa que pouca prática no ensino médio, mas outras disciplinas também, tais como química, física e biologia. Dessa maneira, o ensino de ciências/biologia, em relação a sua contextualização por meio de escritos literários como as fábulas, pode ser realizado a fim de facilitar que conhecimentos científicos sejam mais bem compreendidos pelo público-alvo. Para isso, pelo processo de interdisciplinaridade podemos realizar um paradoxo entre as propostas de ensino (Língua portuguesa e Biologia) permitindo que haja uma ampliação dos sentidos e dos conhecimentos relacionados com seus desenvolvimentos temáticos. A educação precisa fazer com que os alunos compreendam que as disciplinas não funcionam de forma cartesiana, mas elas se fundem para a construção de conhecimentos científicos, sendo assim, desenvolvendo o pensamento crítico-reflexivo.

> "(…) nota-se que a educação promovida no ambiente escolar não tem permitido que os alunos se apropriem dos conhecimentos científicos de modo a internalizá-los, questioná-los e utilizá-los como ferramenta de raciocínio que extrapole situações de ensino e aprendizagem eminentemente escolares. Boa parte do conhecimento científico transmitido na escola cai rapidamente no esquecimento, prevalecendo ideias empíricas ligadas ao senso comum; bastante consolidadas e resistentes, podendo ser identificadas até mesmo entre estudantes universitários". (JACINTO JUNIOR ET AL. 2021 p. 3).

Outrossim, os documentos norteadores da educação caracterizam a interdisciplinaridade como um instrumento que possibilita uma simbiose entre campos de conhecimentos, com o escopo de produzir um saber fundamental que corresponda com as demandas sociais. Não trata-se, portanto, de criar novas disciplinas, mas de unir pólos científicos e formar interconexões em função da compreensão dos fenômenos sociais, biológicos, econômicos dentre outros presentes na vida do sujeito.

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

> recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. Na proposta de reforma curricular do Ensino Médio, a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência. (BRASIL,1999a, p.21)

Então, a falta da leitura e ensino sistemático não viabiliza processos de uma geração de leitura consolidada, visto que os requisitos mínimos das disciplinas não são ofertados. Para que exista um processo de formação profícua no ensino e aprendizagem do aluno precisamos de estratégias que solidifiquem a importância da literatura e educação. Unir disciplinas como Língua Portuguesa e Biologia em uma aula através da literatura é um projeto inovador e cheio de desafios. No entanto, temos bons materiais para se trabalhar de forma concisa o processo interdisciplinar. Ao estimular o movimento de construções de saberes, nas escolas do campo, sobretudo, pensando na agroecologia, tem-se o movimento de estimular uma nova forma de viver e experimentar possibilidades de experiências e vivências, pois o lugar encontra-se dentro do escopo literário, tal como é nossa obra de escolha para esse trabalho, o campo, o que facilita a leitura literária e estética dos alunos. Quando falamos de agroecologia estamos nos remetendo aos fundamentos da agricultura ecologicamente equilibrada, pois ela tem como fator primordial a biodiversidade culturalmente construída e posta. Aos passos da agroecologia Altieri e Nicholls (2020) afirmam, que

> Não há dúvida de que o melhor sistema agrícola capaz de enfrentar desafios futuros é aquele que se baseia em princípios agroecológicos que exibem altos níveis de diversidade e resiliência, oferecendo rendimentos razoáveis e serviços ecossistêmicos. A agroecologia propõe restaurar as paisagens que circundam as propriedades rurais, o que enriquece a matriz ecológica e seus serviços, como controle natural de pragas, conservação do solo e da água, etc., mas também cria «quebra-fogos ecológicos» que podem ajudar a impedir que patógenos escapem de seus habitats, (MATO GROSSO, 2020, p.8)

A imagética da agroecologia proporciona grandes ambientes semióticos ligados à natureza, pois seus conteúdos se adequam às propriedades rurais permeadas de matrizes ecológicas, como água, terra, animais e etc. Dessa maneira, o espaço vislumbrado pela agroecologia é o fator determinante para a construção de narrativas que circundam esses ambientes, tal como mostra nosso *corpus* de pesquisa. Sendo assim, essas características peculiares dos movimentos da agroecologia podem ser ressignificadas em narrativas, com enredo, personagens, espaço e tempo.

2. Corpus e metodologia aplicada

O *corpus* da nossa pesquisa é o livro de contos *A Convenção dos Ventos: Agroecologia em contos* (2016), da autora Ana Primavesi. Analisamos os contos: *O grão de trigo* e *Senhor dona Alice* presentes no livro e propomos uma proposta didática

para a utilização das narrativas em sala de aula, sobretudo, com turmas do ensino médio, pois o livro aborda muitos conceitos teóricos específicos da área biológica, especificamente, de microbiologia do solo.

A obra de Primavesi (2016) tem como fio condutor a conscientização ambiental e ecológica que se precisa para tornar melhor a vida do solo, sobretudo, juntando algumas concepções teóricas advindas da agroecologia e ficcionalizadas através das personagens. Os contos escolhidos são de fácil compreensão, bastantes literários e lúdicos, que viabilizam discussões consistentes sobre a temática em foco, os solos. Com isso, nosso trabalho contribui de forma efetiva para o processo de visibilidade da temática ambiental sobre o reconhecimento do solo, sobretudo na importância de seus espaços no ambiente escolar, como também traz um aporte bibliográfico para docentes que não conheciam a obra.

De forma metodológica, os aspectos desse trabalho em literatura e agroecologia, foram analisados de acordo com a abordagem ecológica no âmbito da educação formal e dos paradigmas de ensino que regem as frentes educacionais, sendo assim, evidenciando os avanços sobre a temática do ensino tanto de biologia, quando de língua portuguesa por se tratar de literatura. Com isso, para a realização desta pesquisa os procedimentos metodológicos adotados consistem na leitura crítica-analítica dos dois contos selecionados do nosso *corpus*, o que requer também um estudo aprofundado sobre o tema norteador. Tal pesquisa está inserida no paradigma de abordagem qualitativa, com natureza exploratória e descritiva dos dados trabalhados, haja vista que, neste tipo de pesquisa, não nos preocupamos com a representatividade numérica, pois utilizaremos o paradigma explicativo-interpretativa, que nos possibilita uma compreensão dos paradidáticos via nossas visões e percepções agroecológicas e educacionais. Por fim, elaborar uma proposta didática para o trabalho dos contos em sala de aula por meio da interdisciplinaridade.

3. *O grão de trigo* e *Senhor dona Alice*, de Ana Primavesi

3.1 *O grão de trigo*

O conto *O grão de trigo* de Ana Primavesi conta a história da germinação de um grão de trigo. Para isso, a autora coloca em cena um besouro para dialogar/contracenar com o grão que acabara de cair sobre a terra e está sozinho sem ninguém. A característica de Ana Primavesi é dar vida a coisas inanimadas, evidenciando um processo de personificação (prosopopeia):

> Um grãozinho de trigo caiu sobre a terra, separado dos irmãos, sozinho e abandonado. Nenhum armazém protetor, nenhum irmão ali existia para uma folia alegre, nenhuma segurança e bem-estar. Sozinho, jazia na terra úmida, tremendo de medo. Um besouro grande e cascudo apareceu. Será que iria comê-lo? O besouro riu. (PRIMAVESI, 2016, p.51)

Após a queda do grão de trigo a narrativa começa a trazer elementos que fazem do conto de Primavesi (2016) ganhe características singulares, desde a sua concepção em dar vida aos seres, como também, fazer com que os personagens tenham posicionamentos ideológicos sobre determinadas situações e acontecimentos, a exemplo

da concepção de Deus entre os personagens, em uma passagem o besouro diz para o grão: "- Para Deus, a informática e o software sempre existiram. Somente os homens descobriram-nos agora." (PRIMAVESI, 2016, p.51). A narrativa se dá de forma linear e dentro do ambiente do solo, onde o processo de germinação acontece.

Outro fator importante e que merece destaque são as temáticas que aparecem durante a história, tais como, a fisiologia da germinação de sementes e a nutrição vegetal Estes pontos serão enumerados a seguir, sob a perspectiva dos escritos de Primavesi (2002 e 2016).

A temática da germinação das sementes, ou seja, a entrada de água nos tecidos internos a sementes, consequente o aumento da respiração da semente e a utilização de compostos orgânicos presentes na semente permitem que o embrião alojado em seu interior seja alimentado, realize seu metabolismo inicial e inicie seu crescimento (CARVALHO E NAKAGAWA, 2002). Ao passo que a semente descrita no capítulo *Grão de trigo* germina o contato com o mundo externo dá-se em um ambiente pouco propício, com a presença de nutrientes desbalanceados e até alguns tóxicos. Neste processo a semente acaba trollando um ser frágil e a plântula em emergência adoecida, neste propósito temos a valorização daquilo que seja uma toxicidade das sementes aos nutrientes do solo e posteriormente, sua morte. A germinação e a nutrição destas plântulas emergidas em solo desbalanceado pode ser uma temática a ser analisada e compreendida melhor nos escritos de Primavesi (2002 e 2016).

3.2 *Senhor dona Alice*

O conto intitulado *Senhor dona Alice* já chama atenção pelo próprio título, por deixar um desconforto de gênero: *por que senhor e não senhora?* Ao ler o conto percebemos que a autora brinca com as noções de papéis de gênero, o que deixa a narrativa descontraída e também interessante de discutir. Na verdade, dona Alice é uma minhoca extremamente problemática quanto a suas noções de vida por conviver com outras tribos, como por exemplo, os Enchytraideos. Dona Alice tem um companheiro chamado Senhor Eisino, que era considerado o dono da casa. Em um determinado ponto da narrativa, Dona Alice decide trocar de papéis com seu companheiro " – A partir de hoje, eu sou o Senhor Alício e você é a dona Eisina. Por que somente eu devo fazer os ninhos e produzir os casulos, se você também pode?". Logo, os papéis foram invertidos por conta da decisão de dona Alice, no entanto, seu companheiro demorou muito para lhe chamar de Senhor Alício, o que provocara sempre uma discussão entre os dois personagens.

Além de minhocas, a narrativa também traz como personagens secundários: formigas, centopéias, passarinhos, dentre outros animais que têm contato com o solo. O conto permeia os conceitos de física e mecanização agrícola para solos, fomentando ideias sobre a biologia do solo. Então, a temática da física do solo e da mecanização, visualizada no em *Senhor Dona Alice* é caracterizado pela constante utilização da mecanização para cortar e quebrar os grumos dos solos, mediante a necessidade de fazer estes mais refinados em sua porção externa, para serem melhor conduzidos em meio a processos produtivos. Tais processos permitiriam que adubos e sementes fossem melhor dispostos no solo, ajudando ao processo de produção vegetal em termos da necessidade de formação dos cultivos dentro de ideários, ou pacotes tecnológicos, que permitiram a sua construção uniformizada (SOUZA E COELHO, 2021).

A biologia do solo, abordada nos dois capítulos discutidos, em meio aos processos discutidos, são parte integrante do processo de utilização do solo para a produção agrícola e esta tem sido uma das principais fontes de desequilíbrio ambiental no planeta. Uma vez que as populações ecológicas em uma dada localidade são manejadas em relação a necessidade de produção de itens básicos, como alimentos, perfazendo aquilo que pode ser descrito como um agroecossistema, segundo Primavesi (2002).

3.3 Proposta didática

A proposta didática tem como objetivo fornecer subsídios a professores e alunos para trabalhar os contos de Ana Primavesi (2016) em sala de aula, visto que sua escrita apresenta características agroecológicas que nos possibilita um trabalho dialético e interdisciplinar, além de fomentar as vivências reais presentes no contexto em que a comunidade escolar está inserida. Então, a partir disso temos como público-alvo alunos de ensino médio, de preferência da educação do campo.

Quadro 1 - Proposta didática de ensino

Público alvo:	Alunos do ensino médio (1º, 2º ou 3º ano)
Eixos:	Língua Portuguesa e Biologia
Temática proposta:	Agroecologia
Corpus:	*A Convenção dos Ventos: Agroecologia em contos* (2016), da autora Ana Primavesi.
Objetivo:	Proporcionar uma leitura literária dos contos de Ana Primavei (2016) e discutir sobre os processos agroecológicos mediante a estética do texto e a recepção dos alunos
Duração:	4 momentos (90 minutos cada)
Metodologia	1º momento: ● Apresentar o livro e fazer rápida explanação sobre a autora. ● Orientar os alunos para leitura do conto *O grão de trigo*. ● Discutir o conto de forma compartilhada. 2º momento: ● Orientar os alunos para leitura do conto *Senhor dona Alice*. ● Discutir o conto de forma compartilhada. ● Fazer análise comparativa entre os dois contos de forma oral. 3º momento: ● Escrever sobre as características agroecológicas encontradas nos contos lidos e discutidos. ● Propor um debate sobre as concepções de estética dos textos literários. 4º momento: ● Roda de conversa sobre os procedimentos agroecológicos encontrados nos contos de Ana Primavesi (2016)

Fonte: Elaborada pelos autores do artigo

Considerações Finais

O livro *A Convenção dos Ventos: Agroecologia em contos* (2016), da autora Ana Primavesi, nos proporciona uma iniciação agroecológica e ainda nos faz refletir sobre as ações humanas que refletem no meio ambiente, tendo como eixo central a agricultura.

Com isso, o livro de contos possui uma grande abertura para que possamos nos desvencilharmos sobre os aspectos agroecológicos e literários. A literatura, como um meio de representação da realidade, tem como vertente trazer à tona temáticas permeadas e intrínsecas em nossa sociedade, nas quais necessitam de visibilidade. A interdisciplinaridade entre literatura e agroecologia vem ganhando espaço dentro do meio acadêmico com grandes autores e trabalhos consistentes sobre o contato com o meio ambiente.

As discussões ensinadas por Ana Primavesi parte tanto de características ambientais, quanto também sociais e ideológicas. Fatores fundamentais que devem ser vistos e refletidos nas salas de aula. A autora, através de personagens, transforma suas narrativas em meios problematizadores e que necessitam de destaque, a exemplo do conto *Senhor Dona Alice,* no qual analisamos e percebemos questões ideológicas de gênero servindo como base para discutir outros elementos agroecológicos. Primavesi não separa as coisas, ela unifica suas problemáticas para desenvolver suas histórias, quase sempre apresentando conflitos entre os personagens.

O material analisado e proposto nesse trabalho faz parte de uma visão interpretativa de desvencilhar-se em uma proposta didática para sala de aula. Sendo assim, essa proposta busca dar visibilidade tanto a temática quanto a obra de Primavesi, para que possamos romper com a barreira que ainda existe entre o meio acadêmico e o contexto escolar. Para isso, esse trabalho foi pautado dentro dos eixos de ensino médio, tendo como papel principal a preocupação com os alunos em seu processo de ensino-aprendizagem quanto às disciplinas citadas, língua portuguesa e biologia, representada pela agroecologia.

Referências

ALTIERI, Miguel A. NICHOLLS, Clara Inés**. A Agroecologia nos tempos do COVID-19.** CLACSO – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - Pensar La Pandemia: Observatorio Social Del Coronavirus. Abril 2020. Disponível em: https://www.clacso.org/. Acesso em: 28 de set. 2020.

ARAÚJO, Beatriz Rezende Gandra de; RABELLO, Anderson Arthur; NAGEM, Ronaldo Luiz; VIEIRA, Mariana de Lourdes Almeida; GOMES, Fátima de Cássia Oliveira. **Construindo modelos didáticos: uma experiência em microbiologia.** META, v.1, n.1, p.84 – 90, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica- MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio: bases legais. Brasília**: MEC/SEMT, 1999. Disponível em: http://www.mec.gov.br . acessado em 14/03/2023.

BERNARDI, L. F. de O. et al. Mesofauna. TOMA, M. A.; BOAS, R. C. V.; MOREIRA, F. M. de (Ed.). **Conhecendo a vida do solo**. v.3. Editora UFLA: Lavras, 2017. 32p.

BÔAS, Rogério Custódio Vilas; NASCIMENTO JÙNIOR, Antônio Fernandes; MOREIRA, Fátima Maria de Souza. **Utilização de recursos audiovisuais como estratégia de ensino de Microbiologia do Solo nos ensinos fundamental II e Médio**. Revista Práxis, v. 10, n. 19, 2018.

CAPORAL, Francisco Roberto. **Transição Agroecológica e o papel da Extensão Rural.** Extensão Rural, Santa Maria, v. 27, n. 3, p. 7-19, 2020.

CARVALHO, F. de et al. Micro-organismos. TOMA, M. A.; BOAS, R. C. V.; MOREIRA, F. M. de (Ed.). **Conhecendo a vida do solo.** v.5. Editora UFLA: Lavras, 2017. 24p.

Carvalho, N. M. Nakagawa, J. **Sementes: ciência, tecnologia e produção**. Jaboticabal: FUNEP, 2012, 590p.

CARVALHO, F. de; TULLER, J.; MAIA, L. F. Ecologia. TOMA, M. A.; BOAS, R. C. V.; MOREIRA, F. M. de (Ed.). **Conhecendo a vida do solo**. v.6. Editora UFLA: Lavras, 2017. 20p.

FILGUEIRAS, C. C. et al. Microfauna. TOMA, M. A.; BOAS, R. C. V.; MOREIRA, F. M. de (Ed.). **Conhecendo a vida do solo**. v.4. Editora UFLA: Lavras, 2017. 24p.

Jacinto JUNIOR, Silvio Gentil et al**. O ensino de Ciências Naturais na educação básica por meio de atividades lúdicas: Uma revisão da literatura**. Research, Society and Development, v. 10, n. 6, p. e16110614643-e16110614643, 2021.

KORASAKI, V. et al. Macrofauna. TOMA, M. A.; BOAS, R. C. V.; MOREIRA, F. M. de (Ed.). **Conhecendo a vida do solo**. v.2. Editora UFLA: Lavras, 2017. 32p.

LOCATELLI, Aline. **Atividades experimentais com enfoque em agroecologia na perspectiva da educação no campo.** Revista Areté| Revista Amazônica de Ensino de Ciências, 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. **A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo**. Revista Brasileira de Educação, v. 24, 2019.

MARTINS, João Henrique Barros; DE CARVALHO, Diogo Augusto Frota. **A importância do uso de trilhas ecológicas no ensino de biologia: uma revisão de literatura.** Brazilian Journal of Animal and Environmental Research, v. 4, n. 1, p. 957-975, 2021.

PRIMAVESI, Ana. **A convenção dos ventos: agroecologia em contos. Expressão** Popular, 2016.

PRIMAVESI, Ana. Manejo ecológico do solo: **A agricultura em regiões tropicais**. São Paulo: Nobel, 2002.

PRIMAVESI, Ana**. Manual do Solo Vivo: Solo sadio, planta sadia, ser humano sadio**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

SALOMÃO, Vera; RIBON, Adriana; SOUZA, Ivanilda. **O ensino de solos na educação básica: estudo de caso de duas escolas da rede privada no município de Palmeiras de Goiás-GO.** Enciclopédia Biosfera, v. 17, n. 34, 2020.

SODRÉ NETO, Luiz; MEDEIROS, Ariane Dantas de. **Considerações sobre contextualização e interdisciplinaridade na abordagem da microbiologia no novo exame nacional do ensino médio (ENEM).** Revista Ciências & Ideias, v. 9, n.1, 2018.

SOUSA, Alexandre Felipe Machado; COELHO, Jéssica Azevedo. **Comparação da compactação de solo executada por compactador manual e mecanizado**. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 7, p. 42827-42840, 2020.

TASSINARI, D. et al. Solos. TOMA, M. A.; BOAS, R. C. V.; MOREIRA, F. M. de (Ed.). **Conhecendo a vida do solo**. v.1. Editora UFLA: Lavras, 2017. 32p.

TAFNER, E. (2003). **A Contextualização do ensino como fio condutor do processo de aprendizagem.** Revista da Pós.

A PRODUÇÃO LITERÁRIA NEGRA FEMININA BRASILEIRA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Isabelle Knupp Brito
PIBIC/CEFET-RJ
isabelle.brito@aluno.cefet-rj.br

Adriana Ortega Clímaco
PPGLEN UFRJ
adriana.climaco@cefet-rj.br

Introdução

O trabalho objetiva refletir sobre a produção literária nacional, realizada por mulheres negras, e a geração de impactos positivos na educação de crianças e jovens no país — possuindo como foco de análise o ensino fundamental.

Focalizam-se os escritos de mulheres negras pelo fato de sua arte ser, por vezes, silenciada e desvalorizada. Por exemplo, quando se verifica o cânone utilizado pela educação pública no país, percebe-se que a seleção das obras é formada, em sua grande maioria, por autores brancos e homens — como será analisado *a posteriori*.

Uma consequência dessa falta de representatividade da literatura negra nas escolas, por exemplo, é a possibilidade de uma criança branca, de forma subconsciente, considerar o sujeito negro como um outro que está subalterno a si e invisível desde os primeiros anos de vida. Além disso, uma criança negra também poderá ver-se desta maneira, o que pode dificultar não apenas o seu desenvolvimento pessoal, mas também o convívio escolar como um todo.

Desta forma, importa pensar e pesquisar acerca de um *corpus* literário afro-feminino, além da definição de Evaristo (2009, p. 17), o qual se trataria de "[...] uma produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira".

Para além desta visão, é pertinente analisar de que forma a literatura feminina negra pode atravessar e permear o cidadão brasileiro, como esta representa o cenário atual da discussão racial e das vivências destas figuras na sociedade, bem como as interpretações que podem ser realizadas acerca destes escritos.

O professor também é foco de análise desta pesquisa. Por ser aquele que irá introduzir a literatura para os jovens, ele possui a responsabilidade de fomentar e facilitar o acesso para seus alunos, embora não seja o único agente responsável por este processo.

1. Fundamentação teórica

Souza (2019) discorre sobre a utilização da literatura negra dentro do espaço da sala de aula como um instrumento de empoderamento de alunos negros, bem como de familiarização com a história e cultura negras para alunos brancos. A autora entende que os professores precisam receber uma formação interdisciplinar que os capacite a lecionar sobre o assunto, além de se colocarem como agentes responsáveis por

desconstruir estereótipos ligados a esta cultura. Ela se vale do argumento de Ferraz (2011) acerca do tópico, que afirma que isto possibilitaria a construção de uma escola pluralizada e democrática. Para Ferraz, sem a mudança dentro das escolas, a educação e a sociedade continuam a ser excludentes.

Souza também aponta que, para que a criança negra seja capaz de formar sua identidade, além de reconhecer sua ancestralidade, é necessário que a cultura afro-brasileira seja disseminada em sala de aula. Sendo assim, a autora reforça a importância da leitura de livros que possuam uma representação adequada de pessoas negras, desconectando-as do contexto escravista do país e dos estereótipos já associados a estas:

> É possível afirmar, a partir da discussão realizada, 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).

De acordo com o mesmo raciocínio, Mariosa e Reis (2011) destacam o efeito de referenciais europeus e brancos, em sua grande maioria, para o desenvolvimento de crianças brancas e negras:

> As crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se depararam nos livros infantis. As crianças brancas vão se identificar e pensar **serem superiores às demais**, vão estar em posição **privilegiada** em relação às outras etnias. As crianças negras alimentarão a imagem de que são **inferiores e inadequadas.** Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão **aceitas** se aproximarem-se dos referenciais **estabelecidos pelos brancos**. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro (MARIOSA; REIS, 2011, p. 42, grifo nosso).

Outro elemento importante ressaltado pelas autoras é o caráter transformador da leitura para a educação e formação do indivíduo, o que corrobora esta construção de pré-conceitos e referenciais mencionados acima. Segundo as autoras, "A palavra funciona como veículo para a leitura, mobilizando a percepção sensorial, o pensar, o sentir e o agir dos indivíduos, bem como dos seus grupos sociais de pertença" (MARIOSA; REIS, 2011, p. 43).

Acerca da posição da literatura feminina negra no cenário nacional, pode-se entender que se trata de uma produção marginal. Segundo Zinani (2014, p. 186, grifo nosso):

> [...] o sujeito feminino foi, ao longo da história, considerado **subalterno**, sendo **objeto** do discurso, jamais **sujeito.** Ao apropriar-se da palavra, a mulher procurou **transformar** as representações que

> traduziam o ponto de vista masculino, **constituindo-se em sujeito e elaborando representações próprias**, de acordo com sua história e suas especificidades, ou seja, gendradas.

Como já mencionado, as possibilidades de ruptura com as estruturas impostas às mulheres negras, em especial, são escassas; e isso se reflete no número atual de autoras que estão presentes nas novas publicações das grandes editoras. Uma pesquisa realizada pela pesquisadora Regina Dalcastagnè, com a presença de 258 romances, publicados pelas editoras Companhia das Letras, Rocco e Record, e que incluem 165 escritores, revela esta desigualdade: os homens representam 72,7% dos autores publicados, e do total, 93,9% são brancos (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 89).

Por último, Cuti (2012, p. 21, grifo nosso) explica que

> Em seu múltiplo papel de refletir e participar da **cristalização de valores**, a literatura age, também, no sentido de aprofundar, superar e contribuir para o **engendramento** de novas **contradições sociais**".

Sendo assim, entende-se que a literatura negra feminina ocupa este espaço de não somente explicitar uma nova visão de mundo, mais condizente com a realidade vivida no cenário nacional, mas também de representar figuras marginalizadas, concedendo a oportunidade de um lugar de fala para estas. Segundo Cuti (2012, p. 7): "No processo de conscientização do negro sobre as questões específicas do lugar em que se coloca no mundo pós-colonial, a literatura que se autodenominou "negra" destaca-se como espaço de eficiente resistência".

2. O cenário atual

A Lei nº 9.394 (1996) estabelece as diretrizes da educação do país, enquanto a Lei nº 10.639 (2003) altera alguns artigos da primeira, sendo responsável por regulamentar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Brasil, bem como o Dia da Consciência Negra. Posteriormente, a Lei nº 11.645 (2008) também ajustou o artigo referente a tal questão (art. 26-A), vigorando até o presente momento da escrita deste artigo.

Essas leis procuram garantir que a memória da população negra não seja esquecida: o sofrimento imposto a seus antepassados, a supressão de sua cultura e hábitos, entre outros aspectos. Entretanto, é sabido que a realidade está distante daquilo que se apresenta no papel. Segundo Gonçalves (2018, p. 435):

> As práticas escolares adotadas pelos professores em sala de aula não valorizam a história e a trajetória dos alunos negros. Alunos e grupos organizados da sociedade cobram o trabalho do conteúdo da LDB alterada pela Lei 10639/03, que versa sobre a inclusão da história e cultura negra dentro da sala de aula, no entanto, não se cumpre. Ademais, se esbarra na pouca ou quase nenhuma formação do corpo docente para que a implementação da Lei seja efetivada, restando ao profissional uma busca solitária de materiais e estratégias sobre a História e Cultura Afro-brasileira.

Além disso, há a ausência de um cânone formado por autores negros na literatura escolar, em especial no ensino infantil e fundamental, como visto anteriormente. Este material pedagógico é atualmente controlado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) — o qual será analisado no tópico a seguir —, e os professores são peça-chave na escolha destes livros paradidáticos para as aulas.

3. O fomento à literatura negra na educação brasileira

3.1 Um breve histórico do Programa Nacional do Livro Didático

O Programa Nacional do Livro Didático é responsável pela distribuição de livros didáticos e paradidáticos — este último sendo o enfoque desta pesquisa — para as escolas públicas, porém não o único programa existente com este fim. O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), de 1997, possuía um objetivo similar, se subdividindo em três planos — dentre eles, destaca-se o PNBE Literário. Ele possuía a missão de distribuir acervos de obras das categorias de textos em prosa, verso, livros de imagens e história em quadrinhos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, PNBE, s.d.).

Entretanto, tal iniciativa foi extinta em 2017, após uma pausa de 3 anos sem a compra de livros de literatura — a última remessa havia sido em 2014 (MOREIRA, 2017) —, quando por meio do Decreto nº 9099, o PNBE unificou-se ao PNLD, gerando o Programa PNLD Literário. Esta reformulação traz também uma diferenciação das ações realizadas pelo PNBE: agora, também estão no escopo de materiais didáticos e paradidáticos as obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar etc (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, PNLD,s.d.).

Abaixo, serão analisadas as principais portarias e resoluções que definem o funcionamento do PNLD.

3.1.1. Portaria nº 2963

A Portaria nº 2963 de 29 de agosto de 2005, a qual "dispõe sobre as normas de conduta para o processo de execução dos Programas do Livro" (BRASIL, 2005), é um dos primeiros registros a respeito do Programa. Nela, estão listados os principais agentes envolvidos com a manutenção do PNLD: o próprio Ministério da Educação, por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e a SEB (Secretaria de Educação Básica); além das Secretarias de Educação de Estados e Municípios e donos de direitos autorais.

A Portaria detalha as responsabilidades de cada um destes órgãos: ao FNDE e SEB, cabe explicar o formato e assistência do PNLD aos donos de direitos autorais, autores; às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, capacitar profissionais para escolher e utilizar o livro nas esferas estaduais e municipais, manter a isonomia do processo e adotar procedimentos caso haja infração da conduta. Informa ainda que as Secretarias de Educação não podem aceitar quaisquer tipos de vantagens; devem realizar oficinas de capacitação para auxiliar no processo de seleção e uso dos livros — das quais não podem participar os titulares de direitos autorais —; manter a isonomia do processo; adotar procedimentos caso haja infração da conduta e não ceder espaço público para eventos organizados pelos donos destes direitos.

3.1.2. Portaria Normativa nº 7

A Portaria Normativa nº 7, de 05 de abril de 2007, revoga a anterior,

acrescentando alguns detalhes. Agora, tem-se a participação da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Além disso, novas obrigações e proibições são acrescentadas aos artigos. Por exemplo, o MEC e o FNDE agora devem realizar a divulgação por meio do site do FNDE, ou pelo Diário Oficial da União, e promover a capacitação dos docentes para a escolha e uso adequado dos livros nas escolas.

Outra mudança importante ocorre no tocante ao funcionamento do processo de escolha dos livros. O FNDE deve divulgar um prazo para tal seleção, e seu presidente deve instituir uma Comissão Especial de Apuração de Conduta caso haja suspeitas de descumprimento da norma, sujeito a multa.

3.1.3. Resolução nº 42

Por último, tem-se a Resolução nº 42 de 28 de agosto de 2012. Esta providencia detalhes mais específicos quanto ao funcionamento e distribuição dos materiais didáticos e paradidáticos, além de realizar a inclusão dos professores no processo de realização do programa em seu Art. 8º, "[...] por meio de procedimentos específicos e em regime de mútua cooperação [...]" (BRASIL, 2012).

Dentre as responsabilidades dos professores no processo, destacam-se, no inciso V: participar da escolha dos títulos e entender a proposta pedagógica e realidade da escola em que está inserido.

3.2 A curadoria dos livros paradidáticos

Seguindo para a aplicabilidade prática, procura-se analisar de fato os materiais utilizados nas escolas, e se eles se enquadram nos argumentos apresentados. A seguir, analisamos, em perspectiva comparada, os editais do PNLD 2018 e o PNLD 2023 — o primeiro de 2017, e o último de 2022; além de listar algumas das obras selecionadas pela edição de 2018.

3.2.1. PNLD 2018

O edital de convocação do PNLD 2018 era de caráter literário, voltado para a educação infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano) e ensino médio; sendo o primeiro publicado após a fusão do PNBE ao PNLD, em 2017. Em seu Anexo III, o documento traz os critérios para a avaliação de obras literárias.

Quanto aos objetivos gerais dos textos selecionados, o edital enfatiza a necessidade de potencializar

> [...] a capacidade de reflexão quanto a si próprios, aos outros e ao mundo que os cerca", além de proporcionar "[...] o contato com a diversidade em suas múltiplas expressões por meio de uma interação eficiente — e gradativamente crítica — com a cultura letrada [...] (BRASIL, 2018, p. 30).

Ao mencionar as especificidades para cada público, os textos escolhidos para a educação infantil devem estimular curiosidade sobre a cultura escrita e permitir que os professores sejam mediadores da relação entre crianças e textos. Já os voltados para o ensino fundamental, além de continuar a instigar a leitura, possuem a missão de expandir o repertório de gêneros literários e temas, representando um desafio em

comparação a outras leituras, e gerando a reflexão, como relatado anteriormente.

Na seção referente aos critérios avaliativos, a primeira subseção descreve a qualidade do texto. Abaixo, encontram-se alguns dos elementos considerados essenciais dentro de um livro submetido ao edital, os quais entram em concordância com a discussão apresentada neste artigo:

- O texto literário deve contemplar contextos sociais, culturais e históricos diversos: "Nesse sentido, deve ser destacada a presença de protagonistas e sujeitos líricos de diferentes raças e etnias, gêneros, origens geográficas, classes sociais, faixas etárias etc" (BRASIL, 2018, p. 31).
- O texto não poderá condicionar a opinião e comportamento do leitor de forma explícita.

Há um ponto-chave neste subtópico:

> Não serão selecionadas obras que apresentem preconceitos, estereótipos ou discriminação de ordem racial, regional, social, sexual e de gênero, entre outros, tampouco aquelas que incitem a violência entre seres humanos ou contra outros seres vivos, em qualquer uma de suas diversas manifestações (BRASIL, 2018, p. 32).

Já na subseção "Adequação de categoria, de tema e de gênero literário", o edital especifica o enfoque da obra esperado para cada categoria, ou seja, cada etapa do ciclo básico de educação, dentro de determinados temas. Nessas categorias, destaca-se o tema "Encontros com a diferença", presente na Categoria 5 (4º e 5º anos do Ensino Fundamental), descrito como:

> A descoberta e o contato entre diferentes esferas culturais, sociais, geográficas etc., bem como entre indivíduos de diferentes etnias, raças e/ou o encontro com pessoas com deficiências. Na interação com a diferença, deve-se destacar a necessidade de atitude respeitosa e convívio pacífico (BRASIL, 2018, p. 36).

Por fim, a partir de planilha divulgada em matéria do **PublishNews** em 2017, obteve-se acesso a lista dos livros aprovados. Com estas informações, foi analisado quantas das obras selecionadas estão dentro da temática da negritude, representação da história e cultura afro-brasileira e outros em relação ao total; além de quantos dos livros deste escopo foram escritos por mulheres negras. Os dados encontram-se na tabela a seguir.

Tabela 1 – Livros aprovados para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais)

Total de livros aprovados	375
Quantidade de livros que se encaixam na temática de cultura afro-brasileira	21
Total percentual	5,6%
Total de livros escritos ou coescritos por mulheres negras	3
Total percentual	14,2 %

Fonte: Elaborada pelas autoras

3.2.2. PNLD 2023

O edital do PNLD 2023 seleciona obras literárias apenas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também rege livros didáticos e materiais para professores. Em seu Anexo III - B, dispõe acerca dos critérios para avaliação das obras literárias, sendo mais conciso e menos específico quanto ao impacto das obras selecionadas no desenvolvimento dos estudantes, em comparação com o edital de 2018.

Alguns elementos são os mesmos, tais como os objetivos gerais — em especial quanto ao desenvolvimento do "[...] gosto pela leitura, o estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo [...]" (BRASIL, 2021, p. 55); o estímulo à reflexão e a importância da participação do professor no processo de leitura. No início do Anexo III, o tópico "Critérios gerais para a avaliação pedagógica" explicita que "As obras observarão os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano" (BRASIL, 2021, p. 38). A partir disso, o edital delimita aspectos mais voltados à promoção de valores cívicos, liberdade de expressão, respeito aos mais velhos e à família etc.

Embora o texto faça menção à diversidade, sua importância é descrita de forma distinta em relação ao edital anterior, pautando-a em aspectos mais voltados à representação da diversidade do país, e não dos sujeitos em si; além de não mencionar de forma direta o preconceito racial e o respeito às diferenças. A única menção mais alinhada ao tema diz respeito à imagem dos brasileiros:

> 2.3.6. Promover positivamente a imagem dos brasileiros, homens e mulheres, e valorizar as matrizes culturais do Brasil - indígena, europeia e africana - incluindo as culturas das populações do campo, afrobrasileira e quilombola, respeitada a indicação da BNCC quanto a componentes, habilidades e anos escolares nos quais esses conteúdos deverão ser abordados e demais normas aplicáveis (BRASIL, 2021, p. 38).

3.2.3. O lugar da literatura infantojuvenil no Brasil e o preparo dos professores

Como mencionado anteriormente, o professor não é o único responsável pelo processo de fomento à literatura. Sem o apoio de órgãos governamentais e políticas públicas efetivas, o trabalho deste profissional torna-se limitado. Além disso, o próprio ambiente escolar, com a presença de uma infraestrutura adequada ao ensino e bibliotecas para livre uso dos alunos, também pode ser entendido como um agente.

Sendo assim, há três aspectos a serem analisados: o histórico da literatura infantojuvenil no Brasil; a perpetuação do cânone de autores brancos na escolha dos editais; e a falta de preparo dos professores em relação ao tema, o que também dificulta o cumprimento daquilo que foi estabelecido na Lei nº 10.639.A literatura infantojuvenil brasileira, de forma geral, não foi foco de políticas públicas voltadas à promoção da leitura por um longo período. Segundo Cordeiro (2018), a primeira tentativa de estruturação ocorreu com a criação do MEC em 1930, durante o governo Vargas. Em seguida, cria-se o INL (Instituto Nacional do Livro), o qual possuía caráter repressivo

sobre obras não alinhadas com seus objetivos. Ainda assim, o órgão foi importante para a promoção de ações com foco na propagação do livro, além de expandir as bibliotecas pelo país.Em 1960 surge o SNB (Serviço Nacional de Bibliotecas), que visava regulamentar o funcionamento das bibliotecas, mas na verdade não chegou a realizar ações de fomento à utilização destes lugares. Com a Ditadura Militar, também entra em cena a Colted (Comissão do Livro Técnico e Livro Didático), em 1966. Esta realizou grande distribuição de livros, porém possuía uma atuação similar ao INL, assim alinhando-se aos propósitos do período.

Apenas em 1970, este público começa a ganhar notoriedade, por meio de políticas de divulgação e inserção das temáticas ligadas à criança e adolescente nas escolas. Além disso, tal literatura prova-se lucrativa, bem como uma forma de resistência à repressão por parte dos autores, os quais eram capazes de explorar novas possibilidades. Neste cenário, é criado o Prodelivro (Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro) em 1979, que viria a ser o PNLD em 1985.A partir dos dados apresentados nesta seção, mostrou-se que o PNLD sofreu várias alterações com o passar dos anos — em especial durante os governos Temer e Bolsonaro: a mudança na estrutura e organização do Programa, por exemplo; além de incongruências no edital e confusões entre o MEC e as editoras responsáveis pela produção dos materiais no ano de 2021 (ALFANO, 2021). O foco deixou de ser a promoção da literatura, passando a tratar-se de uma questão ideológica e de alinhamento com o discurso governamental, como visto nas mudanças da redação entre os dois editais.

Na escolha dos livros da edição de 2018, como visto na tabela, denota-se a sub-representação tanto de autoras negras, quanto de livros que estejam dentro das temáticas de negritude. Tal fator pode estar ligado à falta de capacitação dos professores para a seleção dos livros, o que também é responsabilidade do Programa; mas, além disso, é reflexo do processo de formação destes, e das marcas geradas pelas questões histórico-sociais referentes ao racismo: a ausência de políticas públicas de inclusão dos negros após o fim da escravidão, por exemplo, o que gerou a presença destes em empregos considerados de "menor prestígio"; os estereótipos gerados pela reprodução de falas racistas no entretenimento — e aqui entram não somente o livro, mas a produção audiovisual —, entre outros aspectos.

Segundo Santos (2007, p. 39), "Os cursos de formação de professores, em geral, não apresentam em suas propostas pedagógicas preocupação com as diversidades existentes na sociedade, dentre elas as de origem racial". Desta forma, na mesma medida em que não há uma capacitação efetiva, que tenha como objetivo ampliar a visão de mundo dos docentes; tampouco há para o processo de escolha dos livros, pois trata-se de um tema que não se é debatido com o enfoque adequado dentro da formação de professores como um todo, sendo posto em segundo plano.

Conforme explica Macedo (2020, p. 111):

> O grande desafio seria, então, propor discussões sobre tais produções e avaliar que aspectos precisam compor a formação de professores, produzindo currículos que articulam cultura, identidade negra e educação. Essa articulação se dá e é produzida nas escolas. É imprescindível que se tenha atenção a todo esse processo.

4. Da literatura negra e a sua contribuição para a educação

Portanto, é necessário a introdução de obras que sejam pertinentes à formação do estudante dentro das escolas, não somente sob uma perspectiva "conteudista", mas também cidadã. Além disso, a natureza da educação permite o aprendizado de ambas as partes, professor e aluno.

Segundo o Art. 2º da Lei nº 9.394, de 1996:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A lei também delimita, em seu inciso XII, que um dos princípios pelos quais o ensino será ministrado é a "consideração com a diversidade étnico-racial" (BRASIL, 1996), fato este que reforça a necessidade de revisão do atual cânone utilizado na educação pública brasileira, com vistas a abarcar as vivências de toda a população, e estimular o debate acerca da diversidade dentro deste cenário.

A fim de exemplificar tais ideias, e elucidar de forma prática estes argumentos, foram escolhidas duas autoras para análise de seus escritos: Conceição Evaristo e Cidinha da Silva. Ambas procuram representar as experiências da população negra em seus textos, em especial as mulheres.

4.1 O imaginário real de Conceição Evaristo

Em seu célebre livro de contos, *Olhos d'água*, Conceição Evaristo procura focar nas vivências da mulher negra, que perpassam pela ancestralidade e o orgulho — representados no conto que dá título ao livro —, as consequências do racismo e o machismo na vida destas pessoas — que podem ser vistos com mais detalhe no conto "Maria" —, entre outros aspectos. Tal processo é descrito como *escrevivência* pela autora, no qual a linha tênue entre o real e o ficcional passam a ser indistinguíveis. Segundo a própria,

> [...] quando eu penso em escrevivência, penso também em um histórico que está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande. E a escrevivência, não, a escrevivência é um caminho inverso, é um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente (SANTANA; ZAPPAROLI, 2020).

Entretanto, onde a linha deixa de ser concreta e passa a tornar-se um borrão?

O primeiro conto do livro é a homenagem da autora às religiões afro-brasileiras, em especial o candomblé. A narrativa é centrada em uma narradora-personagem, a qual deseja lembrar qual é a cor dos olhos de sua mãe. O conto poderia ser lido como autobiográfico, pois narra uma história de vida e as dificuldades passadas na infância, as quais eram amenizadas pelas brincadeiras feitas entre as irmãs e a mãe.

Atormentada pelas memórias, a protagonista decide retornar à cidade natal para reencontrar a família, após anos afastada. O final do conto é marcado pela mescla da imagem do orixá Oxum à imagem das mulheres da história, tanto a da mãe, quanto a da narradora, que também ouve a mesma pergunta que realizou durante o conto — de sua



própria filha.

A peça central de "Olhos d'água" é Oxum, ligada à água doce, ao ouro e à riqueza, ao amor e à vida, além da fertilidade e maternidade — este último sendo um dos temas centrais da história. Esta carrega como um de seus símbolos o espelho, além da corrente dourada, o leque, entre outros.

Ao realizar uma análise do texto, sob um ponto de vista estilístico, percebe-se a ampla utilização de figuras de linguagem por Evaristo.

A primeira delas, e a que ganha lugar de destaque no conto, é a metáfora, que se caracteriza por ser uma comparação, a qual produz um sentido conotativo — ou seja, figurado, ligado à criatividade. Em "Olhos d'água", a narrativa é construída sobre a comparação entre Oxum e as mulheres da história — primeiro, a mãe da protagonista, e em seguida, ela mesma —, assim criando o sentido de que o orixá estaria presente dentro de todas elas.

Tal conexão torna-se mais explícita no clímax da história, em que a personagem consegue responder à pergunta feita durante a narrativa:

> Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. 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. Sim, águas de mamãe Oxum. (EVARISTO, 2016, p. 19)

Outras figuras utilizadas são a personificação, a analogia e o quiasmo, presentes nos trechos a seguir:

- Personificação: "As labaredas, sob a água solitária que fervia na **panela cheia de fome**, pareciam debochar do vazio do nosso estômago [...]" (EVARISTO, 2016, p. 12, grifo nosso).
- Analogia: "[...] e havia aquelas [nuvens] que eram só nuvens, **algodão doce**" (EVARISTO, 2016, p. 12, grifo nosso).
- Quiasmo: "Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. **Chovia, chorava! Chorava, chovia**" (EVARISTO, 2016, p. 12, grifo nosso).

Um segundo recurso estilístico utilizado é a repetição da pergunta "De que cor eram os olhos de minha mãe?", a qual norteia o texto. Esta frase está presente seis vezes durante o conto, possuindo poucas mudanças estruturais, como a adição de da conjunção adversativa "mas", por exemplo. Denota-se que a ideia é não somente adicionar um caráter de ênfase nessa pergunta, mas também realçar a agonia sentida pela personagem ao não conseguir encontrar uma resposta para ela, a princípio.

Em um dado momento do texto, a narradora descreve uma brincadeira de criança, na qual podem-se observar outro recurso utilizado pela autora:

> Nessas ocasiões, a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a **Senhora**, a **Rainha**. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos **flores** cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores depois eram solenemente distribuídas por seus **cabelos, braços e colo.**

> E diante dela fazíamos reverências à Senhora. **Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha.** (EVARISTO, 2016, p. 17, grifo nosso).

Também de maneira estilística, as palavras "Rainha" e "Senhora" são escritas em letra maiúscula, assim fazendo uma referência tanto ao orixá, quanto à própria mãe. Ela o faz não somente neste trecho, mas também ao final do conto, quando a protagonista menciona as mulheres de sua família, as quais são denominadas "Yabás". A última, inclusive, tem por etimologia "Mãe Rainha", sendo uma forma de referir-se aos orixás femininos.

Por último, como mencionado, Oxum é uma personagem à parte na história, e o trecho reproduzido acima descreve uma espécie de homenagem à orixá, concatenada na mãe da protagonista. Evaristo menciona o uso de flores para enfeitar a mulher, bem como a reverência feita pelas filhas, num ato que pode ser também visto quando são feitas oferendas para a orixá.

Assim, respondendo à pergunta feita no início deste tópico, o próprio formato da narrativa é propício para a mescla entre o que é palpável e o que não é. O escritor Ricardo Piglia afirma que "O conto é construído para revelar artificialmente algo que estava oculto. Reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que nos permite ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta" (2004, p. 94).

Sendo assim, depreende-se que a escolha de Evaristo de retratar narrativas de mulheres negras em contos é realizada de forma proposital, com vistas a abarcar de maneira adequada as experiências e subjetividades destas pessoas — conferindo não somente a representatividade necessária, mas também contribuindo para a normalização e aceitação das perspectivas destas. Além disso, a "experiência única" trazida pela autora na história é, decerto, o novo olhar sobre a ancestralidade e a religiosidade negras.

4.2 Cidinha da Silva e o conto-crônica

Já a autora Cidinha da Silva, também de origem mineira, traz um olhar além do conto em suas narrativas, as quais também são afro-centradas. Dentre suas várias obras, as quais possuem a similaridade com Evaristo de tratar de narrativas e vivências negras, além de denunciar situações do cotidiano que a marcaram, nos debruçamos sobre a coletânea *Sobre-viventes!*, composta de 41 contos, crônicas, entre outros diversos gêneros textuais. A mais interessante delas, e que irá apresentar a interseção entre o gênero do conto e da crônica — podemos denominá-lo conto-crônica, como outros autores o fazem —, é a obra "Marigô".

Como mencionado, Silva elabora uma narrativa que, embora apresente uma estrutura similar ao conto, tanto em termos de tamanho, quanto na visível divisão entre situação inicial, desenvolvimento, clímax e situação final, o humor que o permeia — bem como a própria figura de linguagem da ironia —, e o fato de valer-se de uma situação cotidiana, o caracterizam também como crônica.

> Este gênero [a crônica] dialoga com o tempo e luta contra ele, contra a temporalidade dos fatos e da escrita; um gênero que tem como matéria prima o **cotidiano**, o que está acontecendo **agora** e a cronista é

> desafiada a abordá-lo e ao mesmo tempo **evitar que o texto fique datado**, ou seja, que tenha um sentido **restrito** e dirigido apenas a um **certo grupo** de pessoas. É um gênero que tem várias faces tais como relato, diálogo, texto jornalístico, opinativo, crítica cultural e/ou de costumes, entre outros, e tem tônicas também diversas tais como leveza, crítica, ironia, ritmo, humor, poesia, entre outras. (LITERAFRO, 2021, grifo nosso).

Em "Marigô", estão presentes três personagens: Samantha, Dandara e a mãe de Dandara — a qual é denominada Marigô até o final do conto-crônica, quando se revela seu nome. O primeiro elemento a se considerar é a própria escolha dos nomes, dado que o elemento surpresa da história — pautado não somente em uma quebra de expectativa, mas também no humor — é construído sobre o real nome da mãe de Dandara.

Samantha é alguém que, como o próprio primeiro parágrafo do texto explica, "[...] admira profundamente a amiga Dandara. Pela beleza, cultura, inteligência, pelo conhecimento do mundo e, acima de tudo, pela integridade de propósitos" (SILVA, 2016, p. 63). Dandara, embora possua uma boa relação com a colega de trabalho, decide denominá-la "afro-surtada", palavra composta por justaposição, e que também auxilia a criar o senso humorístico da história.

A narrativa, como um todo, brinca com os estereótipos associados às pessoas negras, construindo também seu humor em pequenas ações e detalhes dos personagens, como, por exemplo, quando a mãe de Dandara é vista lendo a biografia de Barack Obama, o primeiro presidente negro estadunidense, por Samantha. A partir desta cena, a dinâmica final da história é criada: Samantha "afro-surtou" ao ver a mãe da amiga, e decide expressar sua admiração pelas duas para a mulher, que não entende o motivo de estar sendo chamada de "marigô da Dandara" (SILVA, 2016, p. 64).

Ao final, a seguinte cena se desenrola, quebrando a expectativa do leitor:

> [...] "Eu posso chamar a senhora de marigô também?" "Lógico que sim, todo mundo me chama." "Olha só, Dandara, a sua mãe é mesmo uma matriarca africana. Todo mundo a chama pelo nome de mãe, como nas vilas antigas." Filha e mãe se entreolham e aproveitam para despedir-se, precisavam encontrar o restante da família no Rinoceronte's.
> "Filha, quando você me disse que essa moça era maluca, achei exagerado da sua parte. Mas ela ficou rondando o meu carro só porque eu estava lendo a biografia do Obama." "Eu avisei, mãe, ela é afro-surtada." "Ela nem deixou que eu dissesse meu nome." "Hummm… nem você, nem eu. Ela acha que marigô e mãe são a mesma coisa." "Como assim?" "Ora, ela cismou que marigô é uma palavra do iorubá que significa mãe." "O quê? Não posso acreditar, minha filha. Ela não sabe que meu nome é Maria Goreth?" (SILVA, 2016, p. 65).

Sendo assim, Cidinha da Silva propõe, em "Marigô", um outro olhar sobre as questões raciais, com uma abordagem diferente da apresentada por Conceição Evaristo por debruçar-se em um estilo de escrita que se concentra na produção do humor. Tais estilos não podem ser colocados um contra o outro, mas sim lado a lado: a diferença na produção destas autoras denota uma pluralidade nas vivências e as formas de

expressá-la dentro da literatura nacional.

Considerações finais

A partir do exposto, depreende-se que a produção literária negra feminina é importante não somente para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, mas também necessária para a formação de professores capacitados para exercer sua profissão. A representatividade trazida por essas obras é imprescindível para que todos se reconheçam enquanto indivíduos, entendendo suas identidades e rompendo paradigmas e estereótipos impostos há anos, tanto na literatura quanto em outros tipos de produção, cujos efeitos no crescimento e desenvolvimento dos alunos foram explicitados neste trabalho que resulta de pesquisa de iniciação científica desenvolvida no CEFET-RJ.

Referências

ALFANO, B. Editoras afirmam que MEC não esclareceu edital e há riscos de atrasos nos livros para escolas públicas em 2023. **O Globo**, 15 jun. 2021. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/editoras-afirmam-que-mec-nao-esclareceu-edital-ha-riscos-de-atrasos-nos-livros-para-escolas-publicas-em-2023-25061461. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

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: 21 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera o Art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Portaria nº 2963, de 29 de agosto de 2005. Dispõe sobre as normas de conduta para o processo de execução dos Programas do Livro. Disponível em: https://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelink.php?numlink=1-83-29-2005-08-29-2963. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3758-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-42,-de-28-de-agosto-de-2012-altera

da-pela-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-44,-de-13-de-novembro-de-2013. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB/SECADI/FNDE. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=12155:edital-pnld-lit-2018-3-retif. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB/Sealf/Semesp/FNDE. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2023. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=14174:edital-consolidado-pnld-2022-infantil-%E2%80%93-28-09-2020. Acesso em: 16 ago. 2022.

CUTI, L. S. O leitor e o texto afro-brasileiro. *In:* FIGUEIREDO, M. D. C. L.; FONSECA, M. N. S (Org). **Poéticas Afro-Brasileiras.** 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza, PUC Minas, 2012. p. 19-36.

DALCASTAGNÈ, R. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea,** [S. l.], n. 31, p. 87–110, 2011. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9434. Acesso em: 20 jun. 2022.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 17 dez. 2009. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365/4510. Acesso em: 21 jan. 2022.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FERRAZ, L. **Lei N° 10.639/03: uma nova possibilidade de reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana.** Paraná, 2011. Disponível em: http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2011%20LUCIANE%20APARECIDA%20FERRAZ.pdf. Acesso em: 20 mai. 2022.

GONÇALVES, R. C. Quinze anos da Lei 10.639/03 - avanços e retrocessos. **RIDPHE - Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, SP, v. 4, n. 2, p. 434-439, 2018. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9762. Acesso em: 11 ago. 2022.

LITERAFRO - O portal da literatura Afro-Brasileira. **Cidinha da Silva - Literatura Afro-Brasileira.** Minas Gerais, 2021. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/186-cidinha-da-silva. Acesso em: 19 jun. 2022.

MACEDO, R. L. A. Formação de professores e racismo: para onde vamos? **Revista Teias,** Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 106-115, jul./set. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.12957/teias.2020.49740. Acesso em: 20 ago. 2022.

MARIOSA, G. S.; REIS, M. D. G. D. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, Londrina, v. 8 pt. A, p. 42-53, dez. 2011. Disponível em: http://www.uel.br/pos/letras/EL. Acesso em: 19 jun. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNLD.** [s.d]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld. Acesso em: 21 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional Biblioteca da Escola.** [s.d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola. Acesso em: 11 ago. 2022.

MOREIRA, A. Governo federal está desde 2014 sem comprar livros de literatura para escolas públicas. **G1,** 29 set. 2017. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml. Acesso em: 14 ago. 2022.

PIGLIA, R. Teses sobre o conto. *In:* **Formas breves.** Companhia das Letras, 2004. p. 89-94.

PUBLISHNEWS. MEC publica lista de obras aprovadas no PNLD 2018. **PublishNews**, 03 ago. 2017. Disponível em: https://www.publishnews.com.br/materias/2017/08/03/mec-publica-lista-de-obras-aprovadas-no-pnld-2018. Acesso em: 17 ago. 2022.

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?.** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SANTANA, T.; ZAPPAROLI, A. CONCEIÇÃO EVARISTO – "A escrevivência serve também para as pessoas pensarem". **Itaú Social,** 2020. Disponível em: itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/. Acesso em: 30 abr. 2022.

SANTOS, R. A. **Racismo, preconceito e discriminação: concepções de professores**. 2007. 120 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16266. Acesso em: 20 ago. 2022.

SILVA, C. da. **Sobre-viventes!** 1ª ed. Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

SOUZA, Y. M. R. D. **Literatura, identidade e representatividade negra na escola**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/24700. Acesso em: 20 mai. 2022.



ZINANI, C. J. A. Produção literária feminina: um caso de literatura marginal. **Antares,** v. 6, n. 12, p. 183-195, jul/dez 2014. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/3059. Acesso em: 17 mai. 2022.

LEITURA NO WHATSAPP: POR OUTRA DIMENSÃO DA SALA DE AULA

Noara Pedrosa Lacerda
PPGLE - UFCG
pedrosanoara@gmail.com

Manassés Morais Xavier
PPGLE - UFCG
manasses.morais@professor.ufcg.edu.br

Introdução

A prática de leitura é, sobretudo, um evento de sujeitos, um ato responsável e responsivo do leitor na sala de aula ou além dela em diferentes meios que hoje se instauram pelas trincheiras virtuais como em grupo de whatsapp, a exemplo do [30]Círculo de Leitura, Imaginação e Cultura (CLIC), composto por 20 integrantes, professores (IFPB, UFCG), alunos (IFPB, UAST/UFRPE) e técnicos administrativos (IFPB). O referido círculo de leitura teve origem pouco antes da pandemia (2019.2) através de projeto de extensão e perdura até hoje com encontros quinzenais virtuais, ultrapassando os muros institucionais e a sala de aula. Tornou-se pano de fundo da pesquisa de pós-doutorado da, então coordenadora do grupo, conforme EDITAL PRPG N° 39/2021, e mais ainda é terreno de prova nos outros espaços que se configuram para a leitura e para sala de aula em tempos de redes. Nesta perspectiva, o objetivo norteador do estudo é identificar este outro sujeito leitor que ocupa outros espaços neste tempo e não se limita a identidade ou função de aluno.

O Círculo de Leitura traz uma proposta libertadora e dar espaço à leitura dos diferentes textos, seja a obra literária como pretexto para leitura de mundo no whatsapp, sejam os diferentes gêneros que compõem o universo cultural/virtual hoje de cada sujeito leitor naquele espaço inserido.

A metodologia empenhada na pesquisa busca suporte na análise dialógica dos enunciados sobre leitura presentes no Círculo CLIC, através dos enunciados pesentes no grupo de Whatsapp Leitura que Liberta. As discursões versam sobre as leituras realizadas das obras literárias indicadas e escolhidas pelo CLIC, com seus integrantes e expande as dimensões daquilo que se compreende por atividade de leitura, sempre compreendendo o universo de cada sujeito leitor ali envolvido.

Em tempos de relações, e mais ainda de vivências, em redes sociais, uma realidade amplificada para a educação, principalmente no período da Pandemia, observar a leitura no espaço de um grupo de Whatsapp é também ampliar as possibilidades da sala de aula, da leitura em formatos além do livro físico e das aulas de português. Isto configura e transfigura não o ato de ler que vai além do currículo escolar e muito expressa sobre o sujeito leitor sócio-hitoricamente engajado e contextualizado.

Kleiman (1989, p. 65) diz que "o leitor constrói e não apenas recebe um

[30] O Círculo de Leitura, Imaginação e Cultura (CLIC) teve sua origem em 2019, no IFPB/Princesa Isabel. Um grupo de leitura que estende suas ações e reflexões através de discussões sobre obras literárias através de um grupo no whatsapp, o Leitura que Liberta.

significado global para o texto", uma relação de alteridade que compreende o ato de ler também como evento de sentido para si e para o outro. Além disso, deve-se perceber e observar que espaço de leitura oferta o sentido a mais ao ato de ler, pois traz consigo a concretização de qual sujeito e em qual tempo e espaço ler. A ideia é lançar um olhar de vivência para a constituição do sujeito através da prática leitora em espaços digitais, especificamente o grupo de *whatsapp* –Leitura que Liberta – traz para a discussão novos elementos sobre a leitura em si e, nesta perspectiva, reflete sobre a constituição do sujeito leitor em espaços digitais/virtuais (**grupo de *whatsapp* Leitura que Liberta**[31]), especificamente com o círculo de leitura CLIC (Círculo de leitura, imaginação e cultura), possibilitado pela arquitetônica eu-para-mim, eu-para-o-outro e outro-para-mim.

Neste percurso de reflexão, quer-se também compreender o grupo de *Whatsapp* como espaço da palavra e para a palavra, e isto permite à leitura mais uma oportunidade de destaque, de REconstrução e REformulação de práticas reflexo da cultura do virtual, que hoje é o espaço das relações diversas e na pandemia se consolidou ainda mais e amplamente às relações de ensino e busca de aprendizado ou até simples informação e comunicação rápida e mais direta.

A palavra revela-se ainda, no momento e modo de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais e históricas que a permeiam e, desta forma, pensar o Círculo de leitura, imaginação e cultura (CLIC) – grupo de leitura que engloba estudantes do ensino médio e superior em busca de leitura diversa - , inserido no espaço de *whatsapp,* é também observar as lutas que proporcionam a (des)construção do sentido de palavras que vivem, geram vida e das práticas leitoras como ato de ser e dizer no mundo contemporâneo.

A discussão aqui proposta é conduzida pelo tom valorativo de quem integra o CLIC o espaço de discussão sobre as leituras no *whatsapp*, permitindo ao sujeito leitor e pesquisador lançar dizeres que representam e se fundamentam através do **saber de experiência** preconizado por Larrosa (2002), além de expressar o fato de que a enunciação no grupo Leitura que Liberta (CLIC) contribui para o acabamento parcial, sempre em metamorfose, do sujeito leitor nos meios digitais, além de tomar o próprio *whatsapp* como espaço de leitura e de alteridade, uma arena contextualizada pelo aspecto sócio-cultural contemporâneo.

Como o próprio Bakhtin (2010) afirma sobre a enunciação, nunca se repetirá, será sempre novo e diferente, será aquele e não outro sentido. Portanto pensar a leitura num outro lugar e de outro modo tenta preencher, de certa forma, os vazios existenciais desta prática quando se pensa que leitura prática de ensino deve dá em sala de aula ou na incômoda ideia ainda sustentada de que os jovens não gostam de ler.

Nesta perspectiva, a relação entre o eu e o outro, imediatamente situada no tempo e no espaço, certamente permitirá compreender e depreender a constituição daqueles sujeitos através da leitura diversa no espaço digital do círculo de leitura no grupo de *whatsapp* que, por sua vez, é um espaço passível também de leitura em virtude

[31] O grupo de Whatsapp Leitura que Liberta é composto por alunos do ensino médio integrado e professores do IFPB Campus Princesa Isabel, Esperança, João Pessoa, professores da UFCG campus Campina Grande, graduandos e professores do curso de Letras da UFRPE. Embora a idealização do grupo tenha sua origem numa ação de leitura presencial ocorrida quando eu lecionava no IFPB campus Princesa Isabel, o espaço foi aberto e mantido com alcance a todos que o conhecessem e se interessassem, por isso tem ampliado seu corpo sempre que haja desejo desde 2019.

de sua composição dialógica com própria essência da comunicação e das redes sociais.

1. Fundamentação teórica

1.1 Os enunciados no *Whatsapp* como lugar de dizer e ser

As discussões, enunciados, produções textuais e partilhas de textos no grupo Leitura que Liberta (*Whtasapp*) fornecem subsídios que apresentam outro ângulo sobre as práticas de leitura e as formas de leitura fora do ambiente escolar, e nesta perspectiva, a constituição do sujeito leitor naquele espaço e tempo. Nos estudos do círculo de Bakhtin, há certa ênfase ao apresentar o modo como uma fortuita compreensão do texto literário requer um deslocamento fora da literatura, ou seja, um olhar exotópico, que pode ser orientado pelos mais variados horizontes, nesta perspectiva, portanto, a constatação sobre as primeiras impressões acerca dos enunciados concretos presentes nas mensagens no grupo e sobre a enunciação que incorpora e se desenvolve no grupo Leitura que liberta, depara-se com o movimento exotópico, um dos tentáculos que constitui aqueles sujeitos nos círculos de leitura do grupo no *whatsapp*, assim como há outra compreensão acerca da leitura enquanto prática social ou e escolar a partir daquele espaço.

> Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativa emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (BAKHTIN, 2011, p.373- 374).

Neste entendimento, Bakhtin (2011) lança uma discussão, entre outros pontos, sobre relações dialógicas e conduz uma reflexão sobre o excedente de visão que somente a relação com o outro consegue fundamentar. A exotopia proposta por Bakhtin (2011) remete à possibilidade de responder na vida e na arte, e responsivamente ser e agir no mundo. Assim, olha-se para o grupo Leitura que Liberta como espaço de ser, compreender, agir, sempre na relação com o outro que podem ser os sujeitos leitores e o próprio objeto-espaço de comunicação.

Hoje, com o amplo acesso aos meios digitais, principalmente no que concerne à rede de *whatsapp*, busca-se entendimento a cerca das diferentes práticas leitores que se desenvolveram com o advento das mídias digitais, além de compreender a constituição deste novo sujeito leitor. Este outro espaço de ser e agir através da leitura também funciona como o outro que dialoga com o eu que compreende a leitura a partir daquele novo modo e a ressignifica enquanto ato e enquanto evento social e cultural fora do quadrado da escola e do currículo.

Talvez um equívoco presente no currículo nacional seja apresentar a leitura, sem propriamente compreender o leitor situado na sociedade e na história e, por isso, a importância de observar as vozes sociais, os deslocamentos ou apagamentos que são constitutivos naquele espaço e com aquele discurso de leitura que liberta em outro lugar e de outro modo.

Os estudos bakhtinianos vêm dizer que “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 41) e isso reflete a leitura como

possibilidade inacabada de ser e dizer na vida e na arte e no grupo de *whatsapp*.

Quando se levantam reflexões sobre leitura e sujeito em espaços virtuais, quer-se compreender as atividades de linguagem e seus contextos imediatos, além de observar as transformações e os símbolos constituídos pela educação formal. Freire (1996, p. 15) afirma que "a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito." Neste mesma perspectiva o autor levanta que o processo de compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura e simples da palavra ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se amplia na compreensão do mundo do leitor.

Esta compreensão coloca em evidência, também, o comportamento dos interlocutores na interação, os espaços de interação, as escolhas linguísticas por isso tão importante quando se fala da constituição do sujeito leitor e leitura em espaços digitais. Para a visão dialógica, o locutor constrói seu enunciado em função do interlocutor, que tem um papel ativo constitutivo na formulação dos enunciados, além da alteridade estabelecida pelos sujeitos com outros sujeitos, objetos e palavras.

Para tal posicionamento, considera-se que a prática de leitura, em especial no espaço digital do *whatsapp*, é um processo dialógico e exige que também se considere o sujeito leitor e seu contexto imediato, pois é responsivamente e responsavelmente que os sujeitos se propõem a ler naquele espaço, é o ato de ler ali e não em outro lugar que o faz único e o ato, conforme Bakhtin (2010, p.11) "é um sinal ético no qual o sujeito se revela, se mostra e se constitui na sua integralidade e singularidade.".

Xavier(2020, p.53) contribui, neste sentido, com reflexões que provocam e fertilizam o processo de compreensão da leitura enquanto ato responsivo, responsável quando afirma que "A percepção do significado, convocando signos ideologicamente situados, sintetiza a essência do que podemos definir como leitura: substantivo que nomeia um ato, o ato de ler, de compreender." Esta posição provoca ainda mais quando se pensa que a escolha do espaço digital do *whatsapp* para partilhar e discutir leituras já é em si uma leitura de mundo, uma escolha da palavra, uma tentativa de dizer e um sentido na arena da palavra outra e da compreensão.

> O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico (...) esse espaço semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.34)

O espaço do *whatsapp* é construído a partir de signos e por enunciados concretos que o compõem e produzem sentidos por palavras, atos e até omissões. Escolher estar naquele espaço virtual e torná-lo espaço de discussão sobre leituras é, em si mesmo, um ato ideológico, responsivo e responsável, é um ato de leitura de mundo e no mundo da tecnologia da informação e da cultura virtual.

Outro fator interessante a ressaltar é o fato de ler no espaço do *whatsapp* reproduz o imediatismo já posto na sociedade e permite compartilhamento do texto literário ou não de modos diversos: digitalizado na íntegra, em PDF, *prints*, memes que remetem ou representam o texto original. Estas novas formas de compartilhamento do texto literário ou não-literário têm mostrado, entre outros aspectos, como uma maneira mais democrática e barata de acesso à leitura. Como reforça Xavier (2020, p.67), pensar

o leitor dentro e fora da escola incita reflexões que vêm "(des)naturalizando práticas, (re)vendo concepções".

Assim como as novas, mas nem tão novas assim, formas de comunicação e os meios usados para tal atividade servem como modos de interação constituídos a partir das necessidades humanas no meio social, a leitura está para este processo de adequação ou transformação nas atividades dos sujeitos sociais. Neste sentido, as leituras de Sousa e Castro (2013, p. 49) corroboram dizendo que "[...[As práticas de leitura, como não poderia deixar ser, evoluem conforme as transformações da sociedade, e, assim, também muda-se a própria concepção de leitura."

A prática de leitura no *whatsapp*, naturalmente, incorpora os princípios das tecnologias da comunicação e da informação já consolidados na sociedade e destacadas nos textos dos documentos oficiais como BNCC, quando se refere à leitura como ferramenta de interação e que contemple a diversidade cultural. Na Era da tecnologia, vive-se a cultura do livro (digital, *online, e-books, kindle*), mas ainda parece distante a ideia de práticas de leitura como possibilidade do outro em mim ou de si mesmo no outro, práticas que incorporem e se abram às realidades e vivências dos sujeitos leitores socialmente engajados, assim mostra-se a provocação e reflexão sobre o lema com uma leitura que liberta no grupo de *whatsapp*.

2. Metodologia

A metodologia desta pesquisa está amparada na perspectiva dialógica do discurso presente nos enunciados no grupo de discussão do *Whatsapp*, portanto, caminha para refletir propriamente sobre os enunciados dispostos no grupo Leitura que Liberta, contemplando uma discussão específica sobre um dos objetos mais clássicos da leitura- **o livro**. A discussão ocorrida no período de setembro a dezembro de 2021, pode fornecer uma claridade sobre aquilo que se propõe neste texto que é olhar para a prática leitora em outro lugar e de outro modo.

Para esta discussão, partilha-se uma interação ocorrida no grupo Leitura que Liberta, no *whatsapp*, no mês de outubro de 2021, fundamentada por uma conversa em torno de **considerar ou não o livro como uma obra de arte**. Além disso, é fundamental abrir a compreensão ao fato de que o grupo de *whatsapp* em si é um espaço de linguagem e significação, constituído através da necessidade comunicativa de sujeitos, uma arena que simboliza o embate da palavra outra no jogo do querer dizer de cada um e de todos.

Xavier (2020, p. 70) reforça a perspectiva de uma prática leitora emancipatória quando fomenta uma reflexão de "que na escola é preciso sair de modelos de leitura que (em)formam as práticas, [...[a escola necessita investir em práticas de leitura que se abram para as vivências sociais dos alunos." [...[, portanto, olhar para uma leitura que por lema ou definição de perfil no *whatsapp* se diz libertadora é, no mínimo, curioso e requisitante.

3. Análise dos dados

A discussão que segue fotografa um dos vários momentos de **diálogos dialógicos**, se puder ser redundante, que surgem no grupo e representa esta arena que embate, que encontra, desencontra ideias, discursos, palavras outras que são palavras nossas e compuseram cada sujeito leitor na relação dentro do grupo e fora dele também.

Deve-se alertar que as mensagens foram recortadas tal como aparecem no grupo, respeitando a cronologia da discussão ou conversa sobre o tema, dessa forma, as mensagens que intercalaram as conversas e não referenciavam o tema/questão discutida, não foram contempladas:

Quadro 1 - Sequência de conversa

[09:24, 08/10/2021] 🥰: Bom dia, mileus pares!!!!
[09:24, 08/10/2021] 🥰: * meus
[09:27, 08/10/2021] 🥰: Quero lancar uma inquietação literária, filosófica e humana aqui para pensarmos:
O que torna um livro uma obra de arte?
[09:27, 08/10/2021] 🥰: 🤔
[09:33, 08/10/2021] 🥰: Quando pensei nisso, estava remoendo minhas leituras de Guimarães Rosa (sou apaixonada e vejo nas obras dele, todas, uma criação de simbologias e sentidos que configuram um quadro humano universal , mesmo partindo de personagens e espaços do sertão. Quando o leio e releio, sinto como se estivesse olhando para um quadro da vida.
[09:34, 08/10/2021] XXXXXXX: Eu considero os que tem mais teor literário, e não informacional 😂
[09:35, 08/10/2021] XXXXXXXX: Mas acho que é difícil um conceito certeiro
[09:36, 08/10/2021] XXXXXXXX: Acho que é algo mais particular... o que pode ser arte pra mim não é para você. Mas no meu caso um livro corresponde a uma obra de arte quando me toca de algum modo, vai além de meras palavras e eu levo para vida.
[09:37, 08/10/2021] XXXXXXX: Que reflexão!
[09:41, 08/10/2021] XXXXXXX: A capacidade da obra de promover reflexos sobre a realidade vivenciada pelo leitor. Ao meu ver essa relação construída entre entre a obra produzida, o autor e o leitor abre portas para reflexões complexas que evidenciam a construção do eu incompreensivo.
[09:41, 08/10/2021] 🥰: estou relendo para uma discussão e quando cheguei a este ponto, parei na imagem : " viver é um rasgar-se e remendar-se" e assim estou até agora, olhando para esta imagem
[09:43, 08/10/2021] XXXXX: Não cheguei a ler livros dele, mas já tive contato com alguns escritos nas redes sociais.
[10:08, 08/10/2021] XXXXXXXXX: Então isso é uma discussão bem complexa ao meu ver. Pois a gente acaba entrando na questão do cânon literário. Na verdade, eu tenho um estranhamento ao pensar o livro como uma obra de arte, não por ele ter menos valor, mas porque não sei se está seja uma classificação que lhe caiba. Explicarei, de certa forma falta uma materialidade no livro, pois o livro nos leva para espaços de abstração, enquanto que o conceito de obra literária ainda remonta certos aspectos mais concretos do fazer artístico. Para mim uma obra de arte está amparada na materialidade visual, sonora, algo mais concreto, enquanto que a literatura como um todo caminha para outro espaço de nosso ser. Por exemplo, embora que tenhamos o juízo de valor, já pontuado por Kant, a obra de arte, você g…
[10:13, 08/10/2021] 🥰: essa é a intenção kkkkk divagar, provocar, pensar..e sua percepção e embasamento são válidos e têm sustentação teórica.... mas, todavia, embora, contudo.... sempre fale a pena refletir de outros lugares ou até ultrapassar as teorias....
[10:15, 08/10/2021] 🥰: gostei quando nos fez pensar em obras (livros) que têm outras formatacoes
[10:28, 08/10/2021] XXXXXXX clic: Acho que o que torna o livro uma obra de arte é a forma de como o autor expressa seus pensamentos e emoções através da escrita.

Quando cada sujeito envolvido no diálogo se posiciona a partir da provocação sobre a ideia de livro, remonta sua experiência com o símbolo do livro e de modo preciso com a leitura, além de resgatar conhecimentos sobre o tema, estabelecendo uma ponte entre aquilo que sente e conhece sobre o objeto de leitura, aquilo que já leu e aquilo que gosta de ler. O leitor diz e sente, usando a palavra sua e do outro para

descrever sensações, experiências a partir de uma leitura que o impulsiona a pensar sobre a leitura e o objeto simbólico como arte e então o leitor diz " Quando o leio e releio, sinto como se estivesse olhando para um quadro da vida.*"* Esta palavra retoma o livro de Guimarães Rosa e lança uma memória literária e afetiva sobre a experiência de leitura com a obra do autor.

Outro ponto importante nos enunciados que atesta a discussão foco deste texto permite tocar no outro modo e lugar aonde a leitura se dá neste tempo e os moldes para constituição desse sujeito leitor que lê de outro modo e em outro lugar, mas que o ler, compreende, lança outros sentidos àquilo que a leitura lhe propôs e se mostra como possibilidade de representar esse sujeito engajado historicamente. O querer dizer do sujeito que afirma não conhecer certo autor, mas que o reconhece por recortes de sua literatura veiculada em redes sociais: "Não cheguei a ler livros dele, mas já tive contato com alguns escritos nas redes sociais.*",* atestando aqui o outro lugar onde se dá a leitura e outro modo, através de trechos escritos em redes sociais. Ler, portanto, é lançar luz sobre si mesmo no evento da vida, é buscar compreender a palavra outra que é sua também na cadeia infinita de sentido e que marca o que e quem pode ser na construção do sentido. E esta leitura, sim, tem poder de libertar e ampliar o potencial desta arena que é a palavra:

> Lendo, adquirimos saber; ora, saber é poder, e essa verdade se afirma dia-a-dia no tipo de sociedade em que vivemos, uma sociedade em que a informação é decisiva. Houve um momento em que o texto escrito parecia ter sido deslocado pela cultura da imagem, na medida em que a tevê tinha um número crescente de espectadores. Mas então surgiu o computador e a Internet, e a tela já não era mais só o território da imagem, o texto voltava a ela com força total. Hoje há cada vez mais jovens diante de telas onde estão não imagens, mas palavras e mensagens, decodificadas por meio da leitura. (SCLIAR, 2008, p. 39).

Scliar(2008), em O poder simbólico da leitura, remete a este outro lugar que se abriu e hoje é consagrado para a leitura também, um simbolismo da leitura digital e que se torna cada vez mais próximo e interligado pelo símbolo da leitura para o crescente grupo de jovens e adultos **antenados e conectados** pela rede no *whatsapp*, "...é o fato de que leitores, mesmo distantes no tempo e no espaço, formam uma família, uma verdadeira irmandade" (SCLIAR, 2008, p.39).

Considerações finais

Um ponto importante deste diálogo gira em torno da leitura a partir de outro ângulo – o sujeito leitor e outros espaços para leitura. Circundar o modo de dizer, o querer dizer dos interlocutores nos enunciados no círculo Leitura que Liberta, dentro de um grupo de *whatsapp*, oferta uma compreensão muito particular sobre o sujeito leitor e a situação concreta e única da interação verbal em tempos de redes sociais. Tudo isso, faz desta discussão um momento com potencial de transformação ao pensar os processos de produção de sentido, circulação e interpretação de textos literários e não-literários que não correm de maneira linear e homogênea na sociedade, são históricos e partem sempre de um já-dito, um texto retoma outro, sempre numa correlação infinita.

O (re)conhecimento do sujeito leitor em espaços de *whatsapp*, desmistificando o

discurso de que os jovens não leem, colabora de algum modo para a transformação das práticas de leitura na perspectiva da sala de aula, ampliando a prática leitora e as possibilidades de leitura, esta é a tentativa e o querer dizer deste primeiro momento. O sujeito leitor faz parte do evento de leitura e sobre o ato de ler é sujeito agente e paciente, capaz de compreender e ser compreendido, refletir e refratar sentidos na vida, na arte, no ato de ser leitor. Esta será uma palavra sobre a leitura como evento e como ato responsivo e responsável, uma palavra preenchida por tons emotivos e que reclama por outros dizeres sobre a leitura.

Referências

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

BAKHTIN, Mikhail, VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem** . São Paulo, Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; Introdução ao russo Paulo Bezerra; 6ª Ed. São Paulo, Martins Fontes, 2011.
_____. **Questões de literatura e estética**: Teoria do romance. São Paulo, Hucitec Editora. 2010, 143.

GEGe/UFSCAR. **Palavras e contrapalavras. Cotejando a vida na estética do cotidiano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 1989.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha. Trad. João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas - SP, Departamento de Linguística. Revista Brasileira de Educação. 2002.
ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1987.

PETRILLI, Susan. **Em outro lugar e de outro modo**. Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin. São Carlos. Pedro & João Editores, 2013. 415p.

SCLIAR. Moacyr. **O valor simbólico da leitura**. In: AMORIM, Galeno (Org.). Retratos da leitura no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

XAVIER, Manassés Morais. **Educocomunição em perspectiva dialógico-discursiva**. São Paulo: Mentes Abertas; Campina Grande: EDUFCG, 2020.256p.