

ANAIS 03 A 05 DE DEZEMBRO DE 2024



X ENCONTRO NACIONAL
DE LITERATURA
INFANTO-JUVENIL E
ENSINO

Literatura e Autoritarismo



Organizadores

Breno Silva Andrade

Monaliza Barbosa Araújo

Tássia Tavares de Oliveira

Alyne Maria da Silva Melo

ISSN 2317-0670



ANais



LITERATURA E AUTORITARISMO

Breno Silva Andrade
Monaliza Barbosa Araújo
Tássia Tavares de Oliveira
Alyne Maria da Silva Melo

[Organizadores]

*Campina Grande,
Setembro de 2025*



Expediente

X ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL E ENSINO

Comissão organizadora

Isis Milreu (UFCG)
José Helder Pinheiro Alves (UFCG)
Josilene Pinheiro Mariz (UFCG)
Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega (UFCG)
Tássia Tavares de Oliveira (UFCG)
Viviane Moraes de Caldas (UFCG)
Joyce Gomes de Alencar (UFCG)
Shirley Barbosa das Neves Porto (UFCG)

Comissão Técnica - UFCG

Allyson Raonne S. do Nascimento
Alyne Maria da Silva Melo
Lorena Gois de Lima Cavalcante
Marcelle de Lemos Vilela
Maria Iviny Araújo Silva
Maria Jiennalle Rodrigues Barbosa
Monaliza Barbosa Araújo
Vinícius Ryan de Sousa Montenegro

Comissão Científica

Aluska Silva Carvalho (PMCG)
Alyere Silva Farias (UFPB)
Amanda Ramalho de Freitas Brito (UFPB)
Ana Lúcia Maria de Souza Neves (UEPB)
Annie Tarsis Moraes Figueiredo (UERN)
Bruno Santos Melo (UEPB)
Carlos André Cordeiro de Oliveira (IFPB)
Carlos Eduardo Albuquerque Fernandes (UFAPE)
Tássia Tavares de Oliveira (UFCG)
Daniela Maria Segabinazi (UFPB)
Flávia Elizabeth de Oliveira (IFPB)
Francielly Alves Pessoa (IFPB)
Giovanna Soalheiro Pinheiro (IFMG)
Isis Milreu (UFCG)
José Edilson de Amorim (UFCG)
Lorena Gois de Lima Cavalcante (UFCG)
Luciana de Queiroz (IFPB)
Márcia Tavares (UFCG)
Andréia Oliveira Alencar Iguma (UFU)
Aline Barbosa de Almeida Cechinel (UNICSUL)
Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante (UFCG)
Marília Forgearini Nunes (UFRGS)
Marivaldo Omena Batista (UNESP)
Naelza de Araújo Wanderley (UFCG)
Olavo Barreto de Souza (UEPB)
Rosângela Neres (UEPB)
Sandrelle Rodrigues de Azevedo (UEPB)
Viviane Moraes de Caldas (UFCG)
Shirley Barbosa das Neves Porto (UFCG)
João Paulo Fernandes (UNIVASF)

Editoração

Breno Silva Andrade
Monaliza Barbosa Araújo
Tássia Tavares de Oliveira



Revisão

Os autores

Capa e diagramação

Breno Silva Andrade

Márcia Tavares Silva

Endereço para contato: Av. Aprígio Veloso, 882, Bodocongó. Campina Grande-PB. CEP: 58.429-90

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Sistema de Bibliotecas - SISTEMOTECA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFCG - Biblioteca Central

E56a Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino (10. : 2024 : Campina Grande, PB).
Anais do 10º Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino : literatura e autoritarismo [recurso eletrônico] / organizado por Breno Silva Andrade ... [et al.]. – Campina Grande: EDUFCG, 2025.
452 p. : il. color.

Bianual.
E-book (PDF)
ISSN 2317-0670

1. Literatura Infanto-Juvenil. 2. Literatura – Estudo e Ensino. 3. Práticas Leitoras. 4. Formação de Leitores. 5. Gêneros Literários. I. Andrade, Breno Silva. II. Título.

UFCG/BC

CDU 82-93(05)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

DADOS INSTITUCIONAIS

Reitor: Camilo Allyson Simões de Farias

Vice-reitora: Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Pró-reitor de Pós-Graduação: Claudianor Oliveira Alves

Coordenação da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino: Isis Milreu

COMISSÃO ORGANIZADORA DO CADERNO:

Breno Silva Andrade

Monaliza Barbosa Araújo

Tássia Tavares de Oliveira

Alyne Maria da Silva Melo

MONITORES

Adilson Soares da Silva

Adriana Silva dos Santos

Aldicleide Gomes Lira

Alessandra Kilma de Azevedo

Ana Luísa Gomes Nascimento

Ângela Alves Silva

Breno Silva Andrade

Cassiene Raissa da Silva Camilo

Cecília Barbosa Duarte

Clarissa Carlos Veloso

Davi Ferreira Brito de Oliveira

Ellen Cavalcante Lopes S

Ernande Costa Meira

Fernanda Lopes Amaro Marinho

Flora Albuquerque Venâncio Haus

Isabela Gonçalves Vieira

Ivylle Lucas Batista

Jéssica Renally Silva Albuquerque

Júlia Juliêta Silva de Brito

Katarine Cavalcanti Soares

Kauã de Lima Pereira Oliveira

Kevyn Daniel Praxedes de Melo

Larissa Garcia Rocha

Lucenilda Carla do Nascimento Silva

Márcia Roberta do Nascimento Silva

Maria Aparecida Galdino dias

Maria Clara Correia Moura

Maria Emanuely Arruda dos Santos

Maria Fernanda dos Santos Araújo

Maria Suelha Nunes Marcelino

Marta Lídia Linhares Pereira

Matheus Klebson Santos Araujo

Nathália Gabriely do Nascimento Silva

Nicolle Marques do Nascimento

Nielson Juan Pinheiro Rodrigues

Nubia Cruz Dos Santos

Rayan Kevin Oliveira Alves.

Sandryne Costa Ananias

Sara Lopes Almeida

Sônia Maria dos Santos

Sueidy Lima Pereira

Valeria da Conceição aguiar

Vanessa de Brito Sobral

Vyctoria Palheta Henriques

Wilthiery Maxweinny Da Silva



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
GT 1 - CHEGUEI NA SALA DE AULA, E AGORA? EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO	
O FANTÁSTICO NO CONTO “OS NOVOS RESIDENTES” DE ISABOR QUINTIERE: ESTUDO CRÍTICO E EXPERIÊNCIA DE LEITURA EM SALA DE AULA	2
GEOVANA CAMERON SILVA PEGADO RAAMA VITÓRIA PINHEIRO DE ALMEIDA KALINA NARO GUIMARÃES	
A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA(GENS)	16
MARIA BENIGNA DE MORAIS NETA TAMIRES DOS SANTOS BARROS AMASILE COELHO LISBOA DA COSTA SOUSA	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM O CONTO A TROCA E A TAREFA, DE LYGIA BOJUNGA NUNES: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA.....	28
IALLY RUBIA DA SILVA ELISÂNGELA DE MELO COSTA AMASILE COELHO LISBOA DA COSTA SOUSA	
ENTRE O PLANEJADO E O MODIFICADO: O EXERCÍCIO DA LICENCIATURA E A NECESSIDADE DE FLEXIBILIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DOCENTE	40
MARIA GABRIELLA DE LIMA FREIRE ADRIELLY CONCEIÇÃO BARBOSA SANDRELLE RODRIGUES AZEVEDO	
RELATO DE EXPERIÊNCIA: O MODERNISMO E A POESIA DE 30 EM SALA DE AULA.....	52
CASSIENE RAISSA DA SILVA CAMILO ROSÂNGELA DE MELO RODRIGUES	
A FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL	62
ALÍCIA MARIA PEREIRA GABRIEL SABRINA DA SILVA GOMES MARCO ANTÔNIO MARGARIDO COSTA	
ESPAÇOS DE LEITURA NA ESCOLA: ENTRE LEITURA E LEITORES	73
GEOVANA CAMERON SILVA PEGADO AMASILE COELHO LISBOA DA COSTA SOUSA	
MEDIANDO OS CLUBES DE LEITORES DA FLIPB: CONSTRUINDO LEITORES CRÍTICOS NA PARAÍBA	85
RAAMA VITÓRIA PINHEIRO DE ALMEIDA MARCOS AURÉLIO MARQUES LIMA AMASILE COELHO LISBOA DA COSTA SOUSA	
GT 3 - PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E MEDIAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA CONTEMPORANEIDADE	
CONTO DE ASSOMBRAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS PARA COMPREENDER O CONTO “O ESQUELETO DO CANAVIAL”, DE ÂNGELA LAGO	96



JACKELINE PEREIRA MENDES
FABIANA RAMOS

O VALOR IMAGINATIVO E SUBJETIVO NA FORMAÇÃO DO LEITOR À LUZ DA OBRA LITERÁRIA “O HOMEM DA AREIA”, DE E.T.A HOFFMANN 107

CLEANE DA SILVA DE LIMA
LUZIMAR SILVA DE LIMA

GT 4 - REPRESENTAÇÕES DO FEMININO PARA O PÚBLICO INFANTO-JUVENIL

A JOVEM QUE DESEJAVA ESCREVER – BIOGRAFIA DE JANE AUSTEN PARA CRIANÇAS..... 120

ADRIANA DOS SANTOS SALES

GÊNERO E PROPRIEDADE EM RECONTO DE *RAZÃO E SENSIBILIDADE* PARA CRIANÇAS..... 135

DÉBORA CRISTINA MARINI
SANDRA SIRANGELO MAGGIO

O PAPEL SOCIAL DA MULHER E SUA REPRESENTAÇÃO NO CONTO TCHAU, DE LYGIA BOJUNGA 145

MELYSSA ADRIANNY GOMES DOS SANTOS
LUAN HARLEN DE SOUSA LIRA
DANIELA MARIA SEGABINAZI

REPRESENTATIVIDADE DA ESCRITA FEMININA NEGRA PARA O PÚBLICO INFANTO-JUVENIL: LEITURA DAS BIOGRAFIAS ILUSTRADAS DE CAROLINA MARIA DE JESUS E CONCEIÇÃO EVARISTO 152

MARCELLE SANTOS VIEIRA SALLES

NARRATIVA DE MEMÓRIAS: MULHERES EXTRAORDINÁRIAS EM SALA DE AULA 161

PALOMA DO NASCIMENTO OLIVEIRA

GT 7 - PERSPECTIVAS DECOLONIAIS PARA LEITORES EM FORMAÇÃO

DIÁSPORA, DECOLONIALIDADE E LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DE *A ÚLTIMA TRAGÉDIA*, DE ABDULAI SILA 169

ALAN NASCIMENTO RODRIGUES

GT 8 - LITERATURA E AUTORITARISMO NA AMÉRICA LATINA: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LITERATURA

“MISTURADOS NO CHÃO COMO UNS RESTOS DE VIDA”: A LITERATURA DE TESTEMUNHO E OS TRAUMAS DO PASSADO À LUZ DA OBRA EM CÂMERA LENTA, DE RENATO TAPAJÓS..... 184

HERRY CHARRIERY DA COSTA SANTOS
YURI RUTCHERE MINEIRO SOARES

LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UMA PROPOSTA PARA SALA DE AULA 196

ALDENICE AUXILIADORA OLIVEIRA
PAULO HENRIQUE LIMA BARROSO

GT 11 - LEITURAS LITERÁRIAS E PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA NO ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA



MULHERES ARDENTES E CORPOS (DES)(RE)CONFIGURADOS EM “AS COISAS QUE PERDEMOS NO FOGO”, DE MARIANA ENRIQUEZ.	206

FRANCIELLY ALVES PESSOA

REPRESENTAÇÃO NEGRO-BRASILEIRA EM MOVIMENTO: UMA ANÁLISE DO LIVRO ILUSTRADO DE PASSINHO EM PASSINHO, DE OTÁVIO JÚNIOR E BRUNA LUBAMBO	215

LUÍZA OLIVEIRA BRAZ

**GT 13 - IMAGENS NARRATIVAS NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL:
LIVRO ILUSTRADO, LIVRO IMAGEM E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

OS EFEITOS DE REFERENCIALIDADE NAS NARRATIVAS GRÁFICAS DE ALISON BECHDEL	224

JÚLIA JULIÊTA SILVA DE BRITO

TÁSSIA TAVARES DE OLIVEIRA

**GT 14 - LITERATURA INFANTO-JUVENIL E OS TEMAS FRATURANTES:
POR UM ENSINO DE LITERATURA QUE ECOE AS MÚLTIPLAS VOZES**

O LUGAR DO CORPO E DA PALAVRA ERÓTICA NA SALA DE AULA: USOS DA POESIA DE DIVA CUNHA.....	235

RÉGIA FRANCI DELMA DA SILVA GÓIS

MOAMA LORENA LACERDA MARQUES

TRAQUINAGENS DE JOÃO GRILO: UMA ABORDAGEM EDUCACIONAL ATRAVÉS DO MÉTODO RECEPCIONAL DE ENSINO	245

LIVRAMENTO FERNANDA DE LIMA ARAÚJO

CLAUDENICE DA SILVA SOUZA

**GT 15 - A LITERATURA DE CORDEL E A FORMAÇÃO DE LEITORES: ENTRE
A TRADIÇÃO E A CONTEMPORANEIDADE**

A PELEJA DO CHICO BENTO E ZÉ RABEQUEIRO: LEITURA DE POESIA NA PRÉ-ESCOLA	255

ANA MARIA HENRIQUE DE SOUZA

MARIA ANTONIA HENRIQUE BARBOSA

NABELZA DE ARAÚJO WANDERLEY

VIVÊNCIA COM A LEITURA DO CORDEL EM SALA DE AULA	269

PATRICIA DE FARIAS SOUSA MORAIS

LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DE TEXTOS DE AUTORIA FEMININA: UMA PROPOSTA DE LEITURA, REFLEXÃO E ADAPTAÇÃO DE CONTOS EM FOTONOVelas EM UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO	282

RENATA DE OLIVEIRA ALMEIDA

CARLOS EDUARDO ALBUQUERQUE FERNANDES

GT 16 - LITERATURA E ESTUDOS DE GÊNERO NA ESCOLA

CONSIDERAÇÕES SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO E O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DO CONTO <i>MARIA</i>, DE CONCEIÇÃO EVARISTO.....	297

ALAN NASCIMENTO RODRIGUES

CLAUDIA PATRÍCIA DA SILVA RAPOSO

MORGANA MAYARAH SILVA MONTEIRO LIMA

**GT 17 - PARA LER A POESIA DE AUTORIA FEMININA DO NORDESTE
BRASILEIRO: DA CRÍTICA À SALA DE AULA**



**A ESTÉTICA REEXISTENTE DA POESIA DE EVA POTIGUARA: APONTAMENTOS
SOBRE *ABYAYALA MEMBYRA NENHE'GARA – CÂNTICOS DE UMA FILHA DA TERRA*.....309**

OLAVO BARRETO DE SOUZA

**DECOLONIZANDO EROS: O EROTISMO NA POESIA DE AUTORIA DE MULHERES
CEARENSES 320**

MONALIZA BARBOSA ARAÚJO320

TÁSSIA TAVARES DE OLIVEIRA

**ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA LATINA PARA O CURSO DE LETRAS: POR
UMA METODOLOGIA RECEPCIONAL COM FOCO NA TRADUÇÃO 330**

JOHNE PAULINO BARRETO

**GT 18 - LÍNGUA LATINA E LITERATURA GRECO-ROMANA: OS CLÁSSICOS
DA ANTIGUIDADE E AS PESQUISAS ACADÊMICAS**

**A MITOLOGIA EM LEAGUE OF LEGENDS: ADAPTAÇÕES CULTURAIS NO ENSINO
DE LITERATURA 343**

LILIAN PRAZERES ALVES BEZERRA

VIVIANE MORAES DE CALDAS

**AS NARRATIVAS MITOLÓGICAS GRECO-ROMANAS NA CONSTRUÇÃO DO
PROJETO DE VIDA DOS DISCENTES DO ENSINO BÁSICO: PROPOSTA DE ENSINO A
PARTIR DO LETRAMENTO LITERÁRIO 354**

YASMIM DE SOUZA VIEIRA

JOHNE PAULINO BARRETO

**LESBIANIDADE NA ANTIGUIDADE GRECO-ROMANA: UMA ANÁLISE DO MITO
“IFES E IANTE” À LUZ DA TEORIA QUEER.....369**

GIOVANNA FERNANDES LINS TEIXEIRA

JOHNE PAULINO BARRETO

GT 19 - PRODUÇÕES E PRÁTICAS LEITORAS DA LITERATURA EM LIBRAS

**ESTRUTURA ESPACIAL NA LITERATURA SURDA: ESTUDO DO POEMA *MEU SER
É NORDESTINO*, DE KLÍCIA CAMPOS 382**

MATHEUS KLEBSON SANTOS ARAUJO

SHIRLEY BARBOSA DAS NEVES PORTO

**GT 20 - MUTAÇÕES DA POESIA INFANTIL E JUVENIL: TEORIAS, FORMAS
E VOZES**

**O TEXTO POÉTICO NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COM
HAICAIS DE MARIA VALÉRIA REZENDE 393**

JOSEANY L. G. PERINELLI

ALBA M. M. DOS SANTOS LESSA

**A OBSESSÃO CORPORAL E A CHEGADA DA VELHICE NO CONTO
“METAMORFOSIS”, DE MARIANA ENRIQUEZ 405**

JOYCE MARIA PEREIRA SANTOS

THAYS KEYLLA DE ALBUQUERQUE

GT 21 - COMUNICAÇÕES LIVRES

**AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE: REPENSANDO O PROCESSO DE ENSINO
APRENDIZAGEM A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO.....417**

ANA GEÓRGIA DEOCLÉCIO NUNES



ALINE CUNHA DE ANDRADE SILVA

**A SEXUALIZAÇÃO DO CORPO FEMININO EM *A ARTE DE CRESCER*, DE RUP
KAUR: UMA CONSTRUÇÃO (INTER)DISCURSIVA.....417**

JOSEPHA PALOMA NEVES FERNANDES

DANIELLY VIEIRA INÔ

**A INEVITÁVEL IRONIA DA VIDA: DESTINO E CONDIÇÃO HUMANA EM *ÉDIPO REI*
E *O LIVRO DOS PRAZERES*.....444**

WILLY NASCIMENTO SILVA

APRESENTAÇÃO

O Encontro Nacional de Literatura Infantil e Juvenil e Ensino - ENLIJE é um evento bianual realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino - PPGLE e pela Unidade Acadêmica de Letras – UAL da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

O ENLIJE sempre teve como objetivo debater o ensino de literatura dialogando com as questões urgentes de nosso tempo, e, portanto, se posicionar diante dos avanços conservadores que ameaçam a prática docente é um compromisso político. Ao longo de 2024 acompanhamos algumas iniciativas acadêmico-científicas no sentido de discutir os 60 anos do golpe civil-militar que assolou o país e ainda repercute na vivência cotidiana de nossa gente. Em 2024, movidos pelo verbo ESPERANÇAR, realizamos o X ENLIJE, cujo tema foi Literatura e Autoritarismo.

A décima edição foi realizada pela segunda vez de forma híbrida: as conferências de abertura e encerramento (com as professoras doutoras Regina Dalcastagnè (UnB) e Marcela Crespo Buiturón (USAL), respectivamente) foram realizadas presencialmente, assim como as quatro mesas do evento, cujos temas foram: 20 anos do PPGLE: Pós-graduação e democracia; Literatura para crianças e jovens leitores na contemporaneidade: caminhos para enfrentar as censuras e os tabus; Literatura latino-americana contemporânea e ditaduras no Cone Sul: resquícios na educação literária; e Clássicos da antiguidade e a educação contra a opressão e violência: múltiplas perspectivas na literatura infantil e juvenil; que contaram com a participação de professores pesquisadores de diferentes universidades do país (UFCG, UEPB, UFAPE, UFRJ, UERJ, UENP).

Os 23 minicursos e 21 grupos de trabalho foram realizados simultaneamente em salas virtuais, ministrados e coordenados por docentes da educação básica e superior e pesquisadores da pós-graduação de diferentes regiões do país. Neste volume dos Anais oferecemos aos interessados em pesquisas sobre literatura e ensino um painel que reúne 41 trabalhos completos apresentados no evento sobre as discussões realizadas nos diferentes GDs.

Agradecemos a todos que fizeram parte desse evento e aos que enviaram seus trabalhos. O ENLIJE comemora 20 anos e se consolida como um dos mais importantes eventos da área dos estudos literários e seu ensino do país.

Tássia Tavares de Oliveira
Monaliza Barbosa Araújo
Alyne Maria da Silva Melo
(Organizadoras)

O FANTÁSTICO NO CONTO “OS NOVOS RESIDENTES” DE ISABOR QUINTIERE: ESTUDO CRÍTICO E EXPERIÊNCIA DELEITURA EM SALA DE AULA

Geovana Cameron Silva Pegado

Graduanda em Letras - UEPB
geovana.pegado@aluno.uepb.edu.br

Raama Vitória Pinheiro de Almeida

Graduanda em Letras - UEPB
raama.almeida@aluno.uepb.edu.br

Kalina Naro Guimarães

Doutora em Letras - UFRN
kalinaro@servidor.uepb.edu.br

Introdução

A literatura contemporânea configura-se como espaço de percepção do presente, justamente por sua dificuldade de apreendê-lo adequadamente. Para Schollhammer (2009), a escrita contemporânea é um processo que envolve a interação com o tempo presente, no qual não há uma realidade única e verdadeira para ser representada, nem modelos pré-definidos para a sua construção estética. Dessa maneira, a diversidade de obras, seja pela cosmovisão seja pela linguagem, é marca da contemporaneidade. Uma das fontes das novas produções é o universo fantástico, com o qual este trabalho dialoga.

Em nosso estudo, temos dois objetivos. O primeiro refere-se à literatura fantástica (Todorov, 2006; Roas, 2014) da autora paraibana Isabor Quintiere, a partir da análise do conto *Os novos residentes*, do livro *Rituália* (2023). Nessa narrativa curta, há a transformação do cotidiano e do familiar para o desconhecido e/ou sobrenatural, causando, assim, um estranhamento no leitor.

Em 2018, a autora publicou seu primeiro livro, *A Cor Humana*, e recentemente lançou o livro *São Amaranto* (2024) em formato e-book. A obra *Rituália* é composta por 14 contos que desenvolvem temas como ancestralidade, ficção científica, espiritualidade, o embate do homem com o desconhecido, etc. O conto analisado neste trabalho, *Os novos residentes*, se alinha ao universo explorado pela autora, pois seu enredo é constituído pelo surgimento do fantástico, aqui entendido pelo surgimento de um evento que desestabiliza a realidade antes conhecida, pondo-a em xeque. Trata-se, portanto, de uma ameaça à realidade, pois transgride leis consideradas rígidas e imutáveis. Dessa forma, o leitor é inserido nesse cenário não como uma forma de evasão, mas para fazê-lo perder a sensação de segurança em relação ao mundo considerado natural (Roas, 2014).

Na obra *Os Novos Residentes*, o protagonista possui uma deficiência visual (Otávio) e mora sozinho em uma grande casa, conhecendo-a nos mínimos detalhes por meio do toque das mãos. No entanto, ruídos estranhos e misteriosas alterações no seu ambiente fazem com que ele perceba que há algo de errado com o que, até então, parecia ser seu porto seguro. Abalado com essa nova realidade, Otávio busca seu irmão gêmeo, Renato, com quem não se dava bem e tinha pouco contato, para ajudá-lo a elucidar o enigma: por que a casa se transformava, sem que seu dono - Otávio - soubesse ou tivesse

qualquer controle sobre essa mudança?. Apesar de cético, Renato aceita ir até a casa do irmão. No entanto, ao subir as escadas para investigar os sons agudos ouvidos por Otávio, ele desaparece misteriosamente. Diante do sumiço de Renato e de novas alterações no espaço da casa, o protagonista, aterrorizado, decide vender o imóvel. Assim, o ambiente, antes visto como um lar, transforma-se em um lugar ameaçador.

Considerando o potencial criativo do conto em tela, o projeto de extensão Nas Asas da Leitura, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na cota de 2023/2024, desenvolveu uma experiência de leitura tendo como ênfase a exploração de temas como mistério e suspense, na Escola Municipal Padre Antonino, com uma turma com 40 alunos, do 8º ano, em parceria com a professora Daniely Almeida de Lima Carvalho. O texto oferece uma nova abordagem do mistério, explorado através do cotidiano e na perspectiva de uma pessoa com deficiência visual. Após a discussão do referido conto, foi proposta a construção de bentos literários (Karlo-Gomes; Alves, 2023) como instrumento para registro de leitura, em consonância com a prática do letramento literário (Cosson, 2009).

Assim, o presente trabalho procura dar visibilidade à literatura paraibana na contemporaneidade, tendo em vista o pouco espaço dado à circulação e reconhecimento dessa literatura. Além disso, apresentamos e refletimos sobre uma experiência de leitura em sala de aula com o conto, objeto de nosso estudo. Através da análise coletiva do texto, buscamos ressaltar o papel dessa literatura na formação de leitores autônomos e críticos, com habilidade interpretativa e criativa na construção dos sentidos, destacando a realização dos bentos literários como uma ferramenta eficaz no desenvolvimento da leitura literária.

A construção da atmosfera fantástica: breve análise do conto *Os Novos Residentes*

Com Todorov (2006), aprendemos que a literatura fantástica desenvolve-se a partir da vacilação do real na qual a dicotomia entre o conhecido e o desconhecido envolve-se, tornando-se rarefeita. Sendo assim, a experiência de leitura do texto causa um estranhamento, e o leitor adentra nessa dinâmica que atravessa as fronteiras da realidade. No conto *Os Novos Residentes*, Isabor Quintiere desenvolve, de maneira habilidosa, essa fórmula, utilizando de elementos racionais e sobrenaturais dentro de um cotidiano conhecido, o de uma casa comum, gerando um clima de incerteza no protagonista, que atinge também o leitor.

Segundo Todorov (2006), o fantástico surge no momento em que o leitor é confrontado com alguma situação ou evento fora da dinâmica da realidade cotidiana, gerando uma hesitação entre o racional e o sobrenatural, o real e o ilusório. A ausência de respostas lógicas ou mágicas que explique o mistério provocado é o que revela o fantástico. Assim, o autor alerta para a necessidade de não confundir esse gênero com outros tipos literários:

[...]o fantástico ocupa o tempo dessa incerteza; assim que escolhemos uma ou outra resposta, saímos do fantástico para entrar num gênero vizinho, o estranho ou o maravilhoso. O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que não conhece as leis naturais, diante de um acontecimento aparentemente sobrenatural. (Todorov, 2006, p. 148).

Em contrapartida, David Roas (2014) critica a definição que restringe o gênero fantástico aos limites do estranho e do maravilhoso. Dessa forma, ele propõe uma nova compreensão do fantástico por meio da ideia de “ameaça do fantástico”. O autor não limita o texto ao enfrentamento de eventos sobrenaturais, mas o relaciona a uma ameaça à realidade, colocando sua estabilidade em risco. Assim, a narrativa é subvertida, confrontando as leis constituintes do real que julgamos conhecer:

[...] a literatura fantástica é o único gênero literário que não pode funcionar sem a presença do sobrenatural. E o sobrenatural é aquilo que transgride as leis que organizam o mundo real, aquilo que não é explicável, que não existe, de acordo com essas mesmas leis. Assim, para que a história narrada seja considerada fantástica, deve-se criar um espaço similar ao que o leitor habita, um espaço que se verá assaltado pelo fenômeno que transtornará sua estabilidade. É por isso que o sobrenatural vai supor sempre uma ameaça à nossa realidade, que até esse momento acreditávamos governada por leis rigorosas e imutáveis. A narrativa fantástica põe o leitor diante do sobrenatural, mas não como evasão, e sim, muito pelo contrário, para interrogá-lo e fazê-lo perder a segurança diante do mundo real (Roas, 2014, p. 26).

A concepção de Roas sobre o fantástico ajuda-nos a compreender o que ocorre no conto *Os Novos Residentes*. Otávio é uma pessoa com deficiência visual que, apesar dessa limitação e de morar sozinho, consegue viver plenamente o seu dia a dia, pois conhece cada detalhe de sua casa. Esse espaço familiar é considerado pelo protagonista como referência de mundo seguro e não hostil à sua condição visual. No trecho seguinte, podemos observar o protagonista orgulhoso de sua independência e protegido em seu lar:

Otávio morava só em uma casa própria de primeiro andar, paredes altas e luzes sempre apagadas, que ele conhecia nos mínimos detalhes através do toque de suas mãos. [...] Tinha grande orgulho do espaço sagrado que havia criado para si, um em que poderia voltar ao final do trabalho no escritório de advocacia e sentir-se protegido do exaustivo mundo externo; um lugar onde ele poderia apenas existir, sem o peso social de não enxergar nada (Quintiere, 2023, p. 51).

Nesse fragmento, observamos que conhecer cada espaço de sua casa, sabendo localizar-se e movimentar-se plenamente pelo espaço, configurava, para Otávio, não apenas contentamento consigo mesmo, mas a libertação, ainda que restrita a este ambiente, dos olhares que aprisionaram o homem ao estereótipo de pessoa com deficiência visual. Esse cenário torna-se a referência a partir da qual o fantástico é desenvolvido no conto. Tanto para o protagonista, quanto para nós leitores que acompanhamos a narrativa, a casa é um lugar decifrado, e, neste lugar, a cegueira do personagem faz pouca diferença. Nessa perspectiva, percebemos uma correspondência entre o mundo da ficção e a realidade fora do texto (Roas, 2014). Desse modo, em meio à normalidade firmada no conto, ocorre um fato, sem explicação aparente, que altera o padrão conhecido, como podemos analisar no fragmento seguinte:

[...] não é de se espantar que, certa noite, o som abafado de algo caindo no chão no quarto de hóspedes do primeiro andar tenha saltado aos seus ouvidos mesmo em meio aos crescentes do *Tempo di valse* de

Tchaikovsky, fazendo com que suas mãos parassem imediatamente de cortar a cebola para a janta. Ele ergueu o rosto e, após um momento pausado, repousou a faca e seguiu até as escadas, rumo ao quarto de onde sabia que o som havia vindo. Chegando lá, estendeu uma mão para a maçaneta e descobriu a porta aberta, escancarada. Isso o fez estancar. Otávio sempre deixava a porta do quarto de hóspedes fechada, precisamente por nunca receber hóspedes (Quintiere, 2023, p. 52).

No trecho, observamos, conforme Roas (2014), que o sobrenatural introduz-se causando uma ameaça à realidade de Otávio, antes regida por leis imutáveis (nunca deixara a porta do quarto de hóspede aberta). Diante do sobrenatural, o texto confronta o leitor que antes acompanhava confortavelmente a narrativa, fazendo-o interrogar-se, como ocorre ao próprio protagonista, sobre a verdade dos fatos. Assim, a imagem da casa como um lugar de “conforto” e paz naufraga, pois os eventos inexplicáveis fazem o protagonista duvidar da segurança do seu lar e de si mesmo: será que há alguém na casa? será que Otávio perdeu a razão? A falta de respostas gera grande terror no personagem, pois, agora, ele começa a perceber que o sentido da visão contribuiria para decifrar o enigma. Em outro momento, acossado pelas dúvidas, Otávio cogita que o som estranho que ouviu seria resultado da queda de um velho cinzeiro. Contudo, questiona-se como isso seria possível, já que se tratava de um objeto pesado, o que contribui para o desenvolvimento de uma atmosfera de incerteza.

Após estes eventos, novas alterações são desencadeadas na casa, acarretando uma mudança de sentimento de Otávio sobre aquele espaço. O impacto no psicológico do protagonista é grande e pode ser demonstrado quando o personagem se lembra, antes de dormir, do cinzeiro que caiu inexplicavelmente; dos sons inabituais pela casa: “Sons que a casa não fazia, pelo contrário: ela, feita de refém, não denunciava em si mesma, como que por medo de represália” (Quintiere, 2023, p. 54). A casa personificada projeta a inquietude do próprio protagonista, colocando-o como refém dos espantosos acontecimentos ocorridos. Assim, Otávio passa a viver em constante estado de atenção, pois agora seu lar não é mais um território seguro:

após poucos dias, Otávio descobriu que havia perdido a capacidade de relaxar. Passava o dia tenso, com os músculos rígidos, ainda que os sons fossem bastante esparsos, às vezes vindo na forma de um leve tom estranho a cada dois dias - mas Otávio vivia a na constante expectativa de ouvi-los a qualquer instante e isso o enlouquecia. Não mais ouvia música, temendo que ela mascarasse os sons. Em múltiplas ocasiões, ele se pôs até mesmo a persegui-los, buscando apoio nas paredes e tropeçando em sua pressa apenas para chegar ao cômodo em questão e, após tatear ensandecido, não encontrar nada fora do lugar (Quintiere, 2023, p. 53).

No fragmento, observamos como a insurgência do desconhecido na rotina do personagem transforma o seu habitar na casa e em si mesmo. Se antes ele possuía uma relação de encontro harmonioso com seu lar, agora o imóvel é tratado como um adversário perigoso. Se antes Otávio se sentia confiante e orgulhoso de si mesmo por ter uma mobilidade plena em sua moradia, agora se torna um homem frágil, hesitante e aturdido por uma realidade desconhecida. Dessa maneira, a casa que antigamente era um espaço totalmente codificado e, portanto, controlado pelo personagem, passa, com o

fantástico, a ser lugar de tensão, haja vista que sua imagem não é mais precisa, nem segura.

Para tentar solucionar o mistério, o protagonista chama seu irmão gêmeo, Renato, que, apesar da semelhança, não possui a deficiência visual adquirida por Otávio. Os irmãos não se davam bem e, por esse motivo, Renato duvida desses sons e eventos sobrenaturais que ocorrem na casa. Ao fazer questionamentos sobre a origem dos barulhos, Otávio responde: “Às vezes os ouço vindo do andar de cima, disse, às vezes no térreo. Às vezes parece que estão dentro da minha própria cabeça” (Quintiere, 2023, p. 57).

Segundo Todorov (2006), a busca por soluções racionalizadas (“estão dentro da minha própria cabeça”) é uma opção do personagem que vive a hesitação, efeito de um conflito interno estabelecido pela oposição de dois modos de olhar o problema: considerar os fenômenos como sobrenaturais e, por conseguinte, de impossível compreensão dentro da ordem humana material; ou considerá-los um produto da imaginação ou ilusão dos sentidos. Este último é a forma mais racional de encarar a situação, reafirmando que as leis desse mundo não podem ser alteradas. Nesse sentido, quando Otávio levanta a possibilidade de os sons advirem da sua cabeça, esse fato é natural do fantástico, pois, neste, há uma busca pela explicação lógica, até o momento em que essa leitura da realidade se esvai, pondo em voga, novamente, a dúvida.

Voltando ao enredo do conto, Renato desacredita da história do irmão e até diz que os sons ouvidos poderiam ser obra de algum timbu. Nesse momento, Otávio ouve um som no andar de cima da casa, contudo o seu irmão nada percebe. Vendo grande terror nos olhos de Otávio, Renato decide investigar. À medida que ele sobe as escadas, Otávio fica cada vez mais apreensivo, até que, em determinado momento, escuta um grito jamais ouvido. Renato, então, desaparece sem deixar vestígios, e Otávio sequer tem coragem de subir e explorar a casa para procurar o irmão: “Ninguém se perde em um espaço de alguns metros quadrados, tampouco se é sequestrado e feito refém por sons” (Quintiere, 2023, p. 58). A partir desse momento, curiosamente, os sons cessaram, e Otávio passa a viver em silêncio. Todavia, a casa continua a se transformar, tornando o protagonista estrangeiro em seu próprio lar:

[...]os sons não se manifestavam. O que faziam? Com o que se ocupavam? Às vezes, Otávio criava uma rara faísca de coragem e estalava os dedos ao lado de um de seus ouvidos, apenas para se certificar de que ainda ouvia. Em seguida, acidentalmente batia o cotovelo em uma maçaneta que, até um mês atrás, não estava ali. Levou algumas semanas até que Otávio percebesse que a casa já não era mais a mesma, tampouco era sua. Ela mudava de forma, fazia-se labirinto. Eventualmente, ele constatou um dado terrível: os novos donos estavam executando uma reforma silenciosa às suas costas (Quintiere, 2023, p. 59).

Através do discurso indireto livre, o narrador expressa as preocupações de Otávio, que atribuem aos sons vida própria (“O que faziam? Com o que se ocupavam?”). Essa personificação intensifica o medo do personagem, pois ela tira o som da categoria de efeito provocado por alguém ou coisa, para a categoria de um ser autônomo, sempre à espreita. Da mesma maneira, também a casa parece ter existência por si mesma, mudando a sua forma até ser percebida pelo protagonista como um labirinto.

Segundo Chevalier e Gheerbrant (2009), o labirinto tem origem no palácio cretense de Minos, onde estava o Minotauro e de onde Teseu só conseguiu sair através do fio de Ariadne. Assim, uma das suas simbologias é a dificuldade de atravessar um percurso, o que, no conto, parece evidente, quando Otávio bate acidentalmente “o cotovelo em uma maçaneta que, até um mês atrás, não estava ali”, percebendo, semanas depois, “que a casa já não era mais a mesma, tampouco era sua”. Outro sentido atribuído ao labirinto é o de sistema de defesa; “Defesa não somente contra o adversário humano, mas também contra as influências maléficas.” (Chevalier e Gheerbrant, 2009, p. 530). De fato, a casa, antes acolhedora, repele o protagonista com suas transformações, que o excluem pouco a pouco do espaço, como se o expulsasse. Sem conseguir retornar à harmonia de outrora, Otávio, então, decide vender o imóvel.

Ao fim do conto, Otávio conhece um interessado em comprar a casa. Este, de nome Adailton, demonstra felicidade por ter encontrado uma habitação com dois andares. Outro fenômeno, então, é adicionado à sequência de eventos misteriosos narrados no conto, só que com muito mais potencial de espanto e pavor: Otávio desconhecia esse segundo andar: “Dois andares?”. Essa revelação choca o protagonista e o leitor, que descobre ao mesmo tempo que o personagem esse fato perturbador.

Segundo Roas (2014), o efeito do sobrenatural sobre a realidade cotidiana traz um choque entre o inexplicável e real, que obriga o leitor a questionar se pode acreditar na percepção do personagem ou atribuir o mistério a algum motivo racional, como a loucura por exemplo. O fantástico não é gerado pela incerteza ou vacilação, mas pela inexplicabilidade do fenômeno ocorrido. Isso nos leva a refletir sobre a realidade e os limites que a cerca, a validação e compreensão desse frágil mundo.

O final do conto, portanto, traz uma nova revelação a Otávio, demonstrando o pouco que ele sabia da casa onde morava há tantos anos. Mais do que isso, do ponto de vista simbólico, o conto encena o quanto é falha a crença humana de conhecimento absoluto do mundo e de si mesmo. Dessa forma, a casa, então, deixa de ser apenas um espaço físico e se transforma no palco onde observamos a desintegração psicológica do protagonista, sendo um elemento constituinte da atmosfera fantástica do texto.

***Os Novos Residentes*, de Isabor Quintiere, na sala de aula: leitura literária e produção de gêneros literários por alunos do ensino fundamental**

Dando continuidade ao trabalho proposto no artigo, neste momento, apresentamos a experiência de leitura do conto *Os novos residentes* em sala de aula. A leitura literária está vinculada ao prazer de ler, quando desenvolvida em condições estimulantes, em geral, aquelas que incluem os alunos na produção de sentido sobre os textos. Dessa forma, a fruição estética pode ser uma atividade com potencial de atrair os jovens, muitos deles demasiadamente cooptados pelos meios de comunicação digitais, como jogos, televisão e a internet. Para alcançar esse objetivo, a escola deve evitar um programa rígido de leitura dos textos, acolhendo os gostos dos alunos (Cosson, 2020).

Nessa perspectiva, o projeto “Nas Asas da Leitura”, primeiramente, visa conhecer os alunos, aplicando um questionário de sondagem no início dos trabalhos, descobrindo, assim, os gostos e as preferências dos estudantes. A partir das respostas, a cada ano é escolhido um tema de interesse da turma. No ano de 2023, foram selecionados textos que envolviam mistério, aventura e suspense, em consonância com a predileção da maioria

dos estudantes. Desse modo, selecionamos o conto *Os novos residentes*¹, da autora paraibana Isabor Quintiere (2023), que cria um enredo e uma atmosfera de mistério, a partir do fantástico. Além do conto contemplar o tema proposto, a escolha do texto também foi motivada pela necessidade de se conhecer a literatura feminina paraibana, não lida e explorada suficientemente nas instituições escolares.

A realização da oficina de leitura ocorreu em dois encontros, realizados nos dias 13 e 20 de setembro de 2023, das 13h às 14h30min. A primeira aula foi iniciada com comentários introdutórios sobre a autora Isabor Quintiere e sobre o livro *Rituália* (2023), apresentando-o fisicamente.

Após isso, a fim de instigar a leitura e o desenvolvimento de hipóteses, aplicamos uma atividade em que os alunos deveriam, por meio do título do conto, construir possibilidades de sentidos, antecipando a história que seria lida em seguida.

Este momento de antecipação foi de grande importância, pois os estudantes conseguiram desenvolver hipóteses de sentido antes de lê-lo, além de ter gerado curiosidade e interesse. Segundo Cosson (2009), a motivação, primeira etapa do letramento literário por ele sugerido, é o primeiro passo metodológico que permite ao aluno adentrar no texto com conhecimentos prévios mais aguçados, favorecendo o processo de leitura.

Em seguida, entregamos cópias do conto e iniciamos a leitura oral que seria realizada pelas extensionistas e os alunos presentes na aula. Levando em consideração o tamanho do conto, propusemos uma leitura protocolada, que consiste em uma técnica de leitura em etapas que envolvem a produção de inferências a partir de interrupções estratégicas (Fernandes, 2015). Nesse momento, dirigimos perguntas aos alunos com o objetivo de que eles formulassem previsões sobre o que iria acontecer na história, levando-os a ativar seus conhecimentos prévios, bem como a interagir com o que o texto apresentava até então. Essa forma de leitura é particularmente positiva em se tratando de obras que exploram acontecimentos e uma atmosfera de mistério, pois favorecem o envolvimento dos leitores que procuram, com as pistas cotejadas, desvendar o enigma ou o desconhecido.

Desse modo, considerando as pausas na leitura do conto, desenvolvemos um roteiro de leitura com o intento de motivar os alunos a investigarem o desenrolar da história, bem como a refletir sobre outros aspectos narrativos e sociais, para além do enredo. Dentre o conjunto das questões formuladas, destacamos duas que julgamos terem sido alvo de um maior engajamento da turma e também por elas terem possibilitado importantes discussões sobre a condição da pessoa com deficiência visual.

Dirigimos à turma a seguinte pergunta: como o narrador menciona no início do conto "o peso social de não enxergar", de que forma essa ideia se manifesta nesse momento e qual o seu significado? Nossa expectativa era que os alunos refletissem sobre os preconceitos que cercam a deficiência visual, ilustrada no texto como um "peso social". Dessa forma, para quem possui a deficiência, a condição imposta pela sociedade pode ser mais limitadora do que a vivência em sua própria casa. Assim, percebemos como o ambiente doméstico proporciona conforto ao protagonista, fazendo com que sua condição não o restrinja.

¹ O trabalho de leitura objeto deste artigo é parte de um processo que envolve outros encontros com a turma, nos quais, anteriormente, foram lidos a peça *O auto da compadecida*, de Ariano Suassuna, e os contos, *A aventura do vampiro de Sussex*, de Arthur Conan Doyle e *A Viagem Assombrosa de João de Calais*, de Ricardo Azevedo.

Outra questão apresentada foi: como as coisas estavam mudando de lugar? Quem ou o que poderia ter provocado tais mudanças? Com essa pergunta, esperávamos que os estudantes desenvolvessem uma capacidade investigativa, coletando indícios do texto para identificar essas mudanças e perceber como o fantástico não oferece respostas definitivas. Dessa maneira, a narrativa não permite afirmar com certeza o que estava acontecendo, sendo possível apenas formular hipóteses. Nosso objetivo era conduzi-los a essa compreensão. Portanto, essas perguntas foram feitas no meio do texto, no início das transformações da casa.

Por fim, avaliamos que a experiência foi motivadora, pois os alunos demonstraram interesse durante a leitura da obra, além da participação ativa nas discussões e na leitura oral. A motivação realizada promoveu a antecipação da leitura mediante um jogo de sentidos no qual os estudantes não apenas acionaram seus conhecimentos prévios, como também se divertiram com o desafio lançado. Quanto à mediação por meio da leitura protocolada do conto e do roteiro de leitura, que explora a pausa no ato de ler, consideramos que essa prática possibilitou um encontro muito interessante entre o texto e os alunos. Ela os levou a refletir sobre a condição de uma pessoa com deficiência visual, além de explorar a construção de elementos sobrenaturais a partir da percepção auditiva. Dessa forma, os alunos foram guiados por uma abordagem que os inclui no processo de leitura, além de terem contato com um texto de uma escritora próxima de sua realidade, o que gerou uma experiência ainda mais significativa.

O segundo encontro da oficina foi realizado no dia 20 de setembro de 2023 e contemplava duas aulas de 45 minutos. Na primeira, retomamos o conto lido na aula anterior com a ajuda dos alunos, que se lembraram da história, inclusive de detalhes importantes do texto, demonstrando o quanto a leitura havia sido significativa para eles.

Assim, conforme Cosson (2020), a leitura literária não deve ser tratada como tarefa escolar tradicional, limitando seu tempo e restringindo-a a exercícios enfadonhos e avaliações. Pelo contrário, a escola deve garantir o acesso aos livros e o tempo necessário para a leitura de uma variedade de textos, mediante práticas diversas e consoantes ao desenvolvimento intelectual e criativo dos estudantes, conforme prioriza o paradigma da formação do leitor² (Cosson, 2020).

Por conseguinte, as atividades do projeto de extensão “Nas Asas da Leitura” alinham-se à concepção de que a leitura literária deve ser desenvolvida com foco no processo de aprendizagem, e não no resultado a ser aferido através de notas e conceitos obtidos em avaliações rígidas e afins. Dessa maneira, o projeto é voltado para o compartilhamento e leitura dos textos, com ênfase na discussão coletiva e na expressão de sentidos para os textos de múltiplos modos, explorando a interpretação e a criatividade.

Voltando ao encontro ora apresentado, após termos trazido à memória o conto *Os residentes*, desenvolvemos em sala de aula uma atividade de expressão artística e interpretativa por meio de bentôs literários (Karlo-Gomes; Alves, 2023,), inspirados na técnica do bentô japonês, cuja definição é a seguinte:

² Segundo Cosson (2020), esse paradigma refere-se não apenas à função pedagógica da leitura, mas também à sua função formadora. É por meio do encontro com a literatura que o aluno se desenvolve como indivíduo. Dessa forma, as vivências literárias proporcionam encontros que ampliam e aprofundam a compreensão da vida. Além disso, é por meio da literatura que se torna possível despertar o gosto e o hábito pela leitura

no bentô culinário, a comida é disposta de forma a se tornar atraente, indicando um cuidado visual que é também afetivo. Já no bentô literário, a ideia é juntar imagens diversas em um todo coerente expressando aquilo que mais chamou a atenção do leitor ou a maneira como ele interpretou o livro” (Karlo-Gomes; Alves, 2023, p. 46).

A escolha dessa atividade é justificada pelo fato de ela propiciar aos estudantes a exploração da sua criatividade, sua interpretação e seus afetos, visto que eles têm a liberdade de escolher e montar um painel com imagens que remetem ao conto lido, numa disposição singular e orientada por sua percepção sobre o texto. Além disso, segundo Cosson (2009), não basta a leitura individual do texto na escola, pois ela precisa ser compartilhada com os demais leitores, para que, através da discussão e reflexão, os sentidos produzidos sejam ampliados e apropriados por todos. Além do debate coletivo, a leitura da obra literária também pode ser expressada de diversas formas, incluindo o bentô literário.

De modo a facilitar a compreensão dos alunos, cada extensionista, presente no dia da aula, apresentou seu próprio bentô construído a partir dos textos já conhecidos e lidos pelos alunos em encontros anteriores, como: *O Auto da Compadecida* (2005), de Ariano Suassuna; *A Aventura do Vampiro de Sussex* (2017), de Arthur Conan Doyle; e *A viagem Assombrosa de João de Calais* (1988), de Ricardo Azevedo. Através dos bentôs apresentados, trabalhamos o gênero bentô literário, mostrando a sua construção durante o ato de ler.

Em seguida, propusemos que os alunos se dividissem em grupos compostos por 4 a 5 pessoas e construíssem seus próprios bentôs literários para o conto *Os Novos Residentes*. Ainda que os bentôs tivessem como objeto o mesmo conto, as produções foram diversas, pois o texto permite muitas interpretações, além de que cada aluno realizou a atividade com liberdade e autonomia.

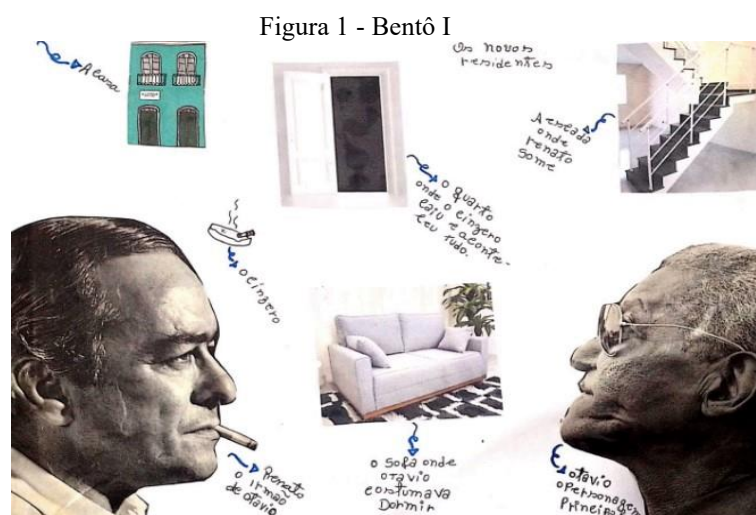
A produção dos bentôs contou com a colagem de imagens de revistas e com desenhos feitos pelos próprios alunos, mantendo uma relação com o conto de Quintiere. Com o intento de oferecer uma maior explicação, ressaltamos que as imagens dos bentôs foram acompanhadas de uma breve legenda, que esclarecia sua relação com a narrativa. Para essa produção foram disponibilizados à turma materiais diversos como: revistas, jornais, tesouras, cola, lápis de cor e folhas de papel ofício.

Partindo para a prática da atividade, os estudantes discutiram o conto em grupo, voltando, sempre que necessário, a leitura da narrativa. Após isso, escolheram quais momentos do enredo, personagens, espaços seriam representativos do texto, e que mais faz sentido para eles. Em seguida, dedicaram-se a pesquisar em revistas imagens ou a desenhar aquilo que expressariam os aspectos selecionados para transmitir a leitura do conto. Nós, enquanto mediadoras da atividade, ficamos à disposição para tirar quaisquer dúvidas que surgissem sobre o desenvolvimento do gênero bentô literário. Os alunos demonstraram bastante interesse e habilidade na construção dos bentôs, tornando a atividade prazerosa.

A avaliação dos bentôs produzidos não seguiu a receita tradicional, geralmente identificada com perguntas objetivas sobre o texto, enfocando, por exemplo, aspectos formais. Ela buscou observar o processo de construção dos trabalhos, desde a discussão e retorno ao conto pelos grupos até a elaboração efetiva do bentô. Além disso, verificamos se os alunos atenderam às expectativas da atividade: a coerência com o gênero proposto; a distribuição de imagens e desenhos, bem como suas respectivas

legendas, relacionadas ao conto; a apresentação oral da leitura do grupo, apoiada no bentô construído.

O Bentô não deve ser visto como um simples resumo da obra por meio de imagens, mas como uma interpretação pessoal, destacando tudo aquilo que o estudante assume como relevante a ser traduzido e organizado no formato artístico. Portanto, quanto mais essa leitura pessoal for evidente, mais valioso é o material produzido (Karlo-Gomes; Alves, 2023). Dessa maneira, obtivemos o resultado de dez bentôs produzidos, dos quais três deles serão analisados a seguir:

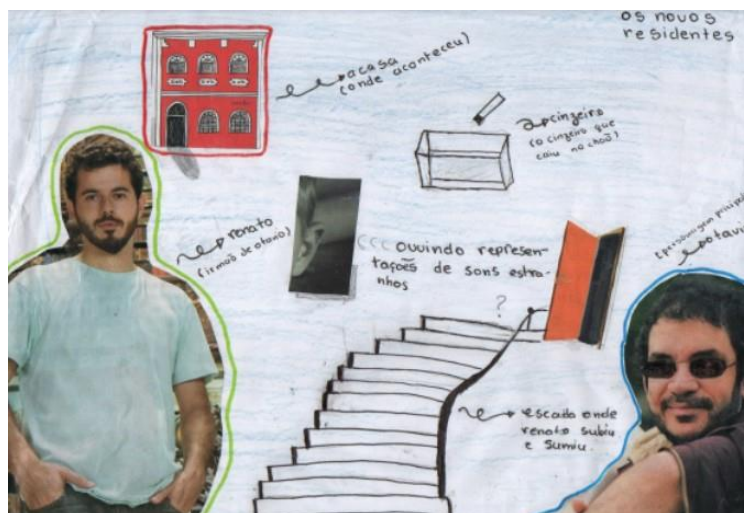


Fonte: Produção própria

No Bênto I, podemos observar que o grupo conseguiu compreender a ideia do gênero, desenvolvendo-a com os elementos presentes no conto. É interessante a escolha de uma pessoa fumando, nesse caso, o Vinicius de Moraes, representando Renato, de modo a construir uma imagem mais despojada e libertária do irmão. Também é interessante a seleção da imagem do Cartola, de óculos escuros, retratando Otávio, como referência, talvez, à deficiência visual do protagonista.

Dessa forma, percebemos que os alunos não somente conseguiram captar algumas características dos personagens, mas também adicionaram um sentido particular ao personagem Renato. Outros elementos que compõem a narrativa, como a casa, que é bem representativa no texto, o cinzeiro, o quarto, o sofá e a escada em que Renato sobe e desaparece misteriosamente, também estão presentes no bentô produzido. Desse modo, os alunos não se limitam a resumir o conto, mas apresentam aspectos da narrativa que os marcaram na demonstração artística. Passemos agora a discussão de um outro bentô literário:

Figura 2 - Bentô II



Fonte: Produção própria

O Bentô II também apresenta a escada, porta e cinzeiro, porém, o grupo acrescenta o recorte de um ouvido para simbolizar os sons escutados por Otávio. Na imagem que caracteriza Otávio (Renato Russo), foi incluído um desenho de óculos escuros, produzido pelos próprios alunos. Assim, o uso de colagens e desenhos foram bem explorados, com o objetivo de expressar, da melhor forma, a leitura sobre o texto.

Nos dois bentôs discutidos até aqui, observamos a presença dos óculos escuros, como índice da deficiência visual de Otávio, que, na visão dos estudantes, adota esse objeto para compor sua aparência, embora isso não seja mencionado no conto. O acréscimo desse objeto na composição visual do personagem parece apontar não só um marcador da diferença que constitui o protagonista, como também a preocupação dos alunos em deixar o personagem mais próximo daquilo que eles valorizam enquanto imagem projetada para os outros.

Não podemos esquecer que esse objeto representa, especialmente na cultura juvenil, um acessório de moda que, ao esconder os olhos, dão um ar de mistério e sedução a quem o usa. No texto, sabemos que Otávio possui uma deficiência visual, no entanto, não há descrições sobre óculos escuros, como os alunos acrescentaram. Isso nos leva a refletir sobre a concepção de como uma pessoa com essa deficiência se veste, influenciado pelo senso comum. Por isso, é comum entre os alunos utilizar esse elemento para definir as características de Otávio. Vejamos o próximo bentô elaborado por um dos grupos:

Figura 3 - Bentô III



Fonte: Produção própria

Nesse Bentô, os alunos usam as legendas como apoio para representar suas impressões e interpretações do texto. Embora em momento algum a obra mencione que a casa é assombrada por algum fantasma, os estudantes optaram por essa leitura para explicar os misteriosos sons ouvidos por Otávio, bem como o sumiço do irmão. Isso demonstra, portanto, o potencial desse gênero para o desenvolvimento da interpretação pessoal e criativa dos leitores. Existe originalidade e criatividade artística na busca por imagens relevantes que representem a obra, além da inclusão de elementos exteriores ao texto, mostrando que não há limites para os sentidos construídos sobre o conto, objeto dessa atividade.

Conclusão

De acordo com Cosson (2009), o letramento literário é importante porque ler literatura na escola não coincide totalmente com a leitura realizada em casa, embora essa última possua condições que os professores buscam reconstituir nas instituições educativas. A leitura literária com interesse e prazer realizada fora dos muros escolares precisa acontecer também nas salas de aulas, para que os alunos entrem no processo de formação leitora. Em resumo, a metodologia proposta pelo autor inclui: o atendimento e ruptura dos conhecimentos e práticas leitoras já constituídas; atividades anteriores e posteriores à leitura da obra, acionando os conhecimentos prévios dos estudantes e estimulando-os a produzir e compartilhar, com a turma, a sua leitura, através de discussão oral ou de atividade escrita que consiga transmitir os sentidos atribuídos aos textos; a inclusão dos alunos como participantes ativos de todo o processo de leitura.

Nessa esteira, para conduzir uma abordagem do literário a partir desses pressupostos teórico-metodológicos, também é fundamental que o docente leia detidamente a obra que será compartilhada com a turma. Assim, nosso estudo reuniu a análise do conto *Os novos residentes*, com foco no gênero fantástico, e a experiência de leitura desse texto, mediada por professores em formação.

Com base nos estudos de Todorov (2006) e Roas (2014), foi possível identificar a construção do ambiente fantástico a partir do elemento da casa, além da inovação na perspectiva narrativa, ao introduzir um protagonista com deficiência visual. Esse aspecto

intensifica a experiência leitora, promovendo uma imersão mais profunda na trama e possibilitando a reflexão e a ressignificação do sobrenatural.

Além disso, o trabalho desenvolvido em sala foi estruturado em duas etapas complementares. A primeira envolveu uma leitura protocolada e guiada por um roteiro com questões consideradas instigantes para a turma e pela inclusão dos alunos na construção dos sentidos; enquanto a segunda promoveu o compartilhamento da experiência leitora por meio de um gênero artístico. O uso do bentô literário mostrou-se uma estratégia significativa para o engajamento dos alunos, pois uniu aspectos visuais, manuais e a escrita, conferindo-lhes autonomia na realização da atividade. Esse processo não apenas aprimorou as habilidades leitoras, mas também incentivou a interpretação e a criatividade.

A presença da literatura na escola é essencial, porque contribui para o desenvolvimento humano, proporcionando experiências e conhecimentos que ampliam a compreensão da vida, do mundo e de si mesmo. A literatura não se limita a entreter ou a consolar, mas também a cultivar a empatia, a sensibilidade, a imersão na linguagem estética que, muitas vezes, possibilita perceber o mundo a contrapelo. Ela, portanto, instiga questionamentos, desperta sentimentos e desafia certezas, provocando inquietações que enriquecem a experiência do leitor (Cosson, 2020).

Este artigo demonstra que o conto *Os Novos Residentes*, da escritora paraibana Isabor Quitiere, configura uma literatura fantástica, terreno historicamente ocupado pelos homens, de grande potencial estético e com um discurso conectado ao contexto contemporâneo. O conto também revelou-se um recurso eficaz para fomentar uma leitura crítica e reflexiva, contribuindo para o letramento literário dos alunos e para o desenvolvimento de suas habilidades interpretativas. Além disso, destacamos o Bentô literário como ferramenta para a expressão dos sentidos atribuídos ao texto, promovendo a formação de leitores autônomos e criativos. Por fim, reforçamos a necessidade do debate acerca da literatura paraibana contemporânea e sua inserção no contexto escolar.

Referências

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alan. **Dicionários de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. São Paulo: José Olympio, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FERNANDES, Vilma Luíza Ruas. **Pausa protocolada na leitura: ensinando a fazer inferências**. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Monte Claros, 2015.

KARLO-GOMES, Geam; ALVES, Maria Auxiliadora Nascimento Alves. Bentôs Literários. In: Cosson, Rildo; Segabinazi, Daniela. **Práticas de Letramento Literário na Escola**. Fortaleza-CE: UECE, 2023. p. 45-58.

QUINTIERE, Isabor. Os novos residentes. In: Quintiere, Isabor. **Rituália**. Nova Lima-MG: Caos & Letras, 2023. p. 31-62.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico: aproximações teóricas**. São Paulo: Unesp, 2014.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

TODOROV, Tzvetan. A narrativa Fantástica. In: Todorov, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 147-166.

A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA(GENS)

Maria Benigna de Moraes Neta

Graduanda em Letras Português - UEPB
maria.benigna@aluno.uepb.edu.br

Tamires dos Santos Barros

Graduanda em Letras Português - UEPB
tamires.barros@aluno.uepb.edu.br

Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa

Doutorado em Letras – PPGL - UFPB
amasile@servidor.uepb.edu.br

Introdução

O estágio supervisionado constitui uma etapa fundamental na formação docente, pois representa o momento em que o futuro professor vivencia, de forma concreta, os desafios da sala de aula. Em se tratando da EJA, muitas reflexões surgem em torno da prática pedagógica, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com a leitura.

Partindo de uma abordagem interativa, Solé (1998) enfatiza que a leitura é um processo interativo entre o leitor e o texto, no qual o objetivo principal é buscar e interpretar informações que atendam aos interesses e finalidades do leitor. A leitura, portanto, não é uma prática passiva, mas ativa, em que o leitor processa, examina e interpreta o conteúdo com base em seus objetivos.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) muitos estudantes possuem trajetórias marcadas pela interrupção dos estudos e por experiências escolares anteriores desfavoráveis. Muitos retornam à escola com déficits de aprendizagem altíssimos, a exemplo de dificuldade de decodificação, compreensão e interpretação leitora. Assim, a leitura é comumente trabalhada de modo que contemple os principais propósitos desse público: aprender a ler. Mas, além de cumprir esse objetivo, consideramos importante que o aluno tenha uma relação prazerosa com o texto.

Em vista disso, o nosso principal questionamento, enquanto docentes em formação sempre foi: De que forma a leitura literária pode contribuir para um trabalho significativo de leitura na EJA? Desse modo, a relevância desta pesquisa reside em sua contribuição para a reflexão sobre práticas de leitura na EJA, modalidade que ainda carece de abordagens que integrem os conteúdos curriculares e a experiência com o texto.

Este trabalho parte de uma abordagem qualitativa com base em um relato de experiência, cujo objetivo é relatar uma experiência de prática de leitura literária vivenciada por alunas do curso de licenciatura em letras - língua portuguesa durante o estágio supervisionado em língua(gens), evidenciando sua contribuição para a superação dos desafios de leitura no contexto da EJA.

O estágio ocorreu em uma Escola Pública Municipal de Campina Grande, estado da Paraíba, no ano de 2024. De acordo com as informações fornecidas pelo PPP, no início do ano a instituição tinha 269 alunos matriculados no Ensino Regular e 50 alunos nos 3º e 4º ciclos da EJA. Ao observarmos as aulas, pudemos notar que os 25 alunos da turma do 4º ciclo, a qual ficamos responsáveis por ministrar as aulas, foram assíduos praticamente o ano todo, com exceção de alguns que faltavam.

Como já imaginávamos, nos deparamos com uma classe heterogênea de faixas etárias e perspectivas de vida diferentes; a maioria eram adultos na faixa dos 50 anos em diante, só uma minoria era jovem. Essa foi a nossa primeira preocupação, pois como iríamos conseguir ministrar conteúdos que atendessem as demandas de todos? Obviamente isso não seria possível, mas tentamos desenvolver metodologias que abarcassem uma boa parte.

Pensando nessa questão, antes de elaborarmos a sequência didática, consideramos pertinente desenvolver um questionário diagnóstico com o objetivo de obter informações iniciais sobre a turma, tais como: níveis de leitura, gêneros textuais que os alunos mais gostavam e nível da escrita. As respostas fornecidas pelos alunos foram fundamentais para a seleção dos textos que seriam trabalhados em sala de aula.

Além disso, a observação das aulas ministradas pela professora regente contribuiu significativamente para a escolha de uma temática que se aproximasse da realidade dos alunos. Após esse processo, identificamos que o tema "cotidiano", envolvendo questões relacionadas às relações humanas e aos sentimentos, seria o mais apropriado para a turma.

Depois de definida a temática que iríamos trabalhar, passamos ao desenvolvimento da sequência didática, em que priorizamos a seleção de textos curtos, com linguagem acessível, em virtude das dificuldades de leitura dos discentes, mas que fossem capazes de estimular reflexões e discussões significativas para os alunos. No eixo leitura, optamos por trabalhar com textos literários, dos quais, neste trabalho, destacamos apenas a experiência vivenciada com a crônica *A gentileza salva o mundo, mesmo quando não sabemos*, de Fabrício Carpinejar. Trabalhamos com essa crônica em dois encontros totalizando quatro aulas.

Para fundamentar as reflexões suscitadas durante a pesquisa, buscamos respaldo nas contribuições de Carlos e Barreto (2005); Macário e Rodrigues (2021) concernente aos desafios da leitura na EJA, Zilberman (2011); Cruz (2012) sobre a leitura literária; Cosson (2009) para a realização da Sequência Básica, dentre outros.

No que concerne à estrutura, o presente estudo está dividido em três seções principais: 1) Os desafios da leitura no estágio supervisionado em língua(gens) na EJA: breves considerações; 2) A leitura literária e a constituição do sujeito leitor; 3) Descrição e análise da prática de leitura a partir da Sequência Básica, Cosson (2009).

Os desafios da leitura no estágio supervisionado em língua(gens) na EJA: breves considerações

Desde os primórdios da humanidade, a leitura esteve presente, mesmo antes do surgimento da escrita. Segundo Yunes (2002), as pinturas rupestres encontradas nas cavernas de Lascaux e Altamira exemplificam narrativas visuais que exigiam interpretação, configurando-se como formas primitivas do ato de ler. Contudo, com a consolidação da escrita alfabética, o conceito de leitura

passou a ser estreitamente vinculado ao processo de escolarização, especialmente à decodificação do sistema linguístico.

Nesse sentido, tanto as práticas de leitura quanto as de escrita tornaram-se atribuições exclusivas da instituição escolar, constituindo-se em pilares fundamentais do processo de alfabetização. Todavia, o direito a aprender “as letras” não era deliberado a todas as pessoas. Sob essa perspectiva, teóricos como Yunes (2002), Zilberman (1991) e Bordini e Aguiar (1988) atestam que a escola, apesar de sua função social de promover igualdade, tornou-se um terreno fértil para a dominação, pois:

[...] a escola, na verdade, surgiu por iniciativa da burguesia emergente, que desejava ascender aos *status* social da aristocracia. As classes trabalhadoras menos favorecidas já de início não entraram nesse projeto de promoção cultural, determinando a existência de amplos segmentos de analfabetos”. (Bordini; Aguiar, 1988, p. 10)

Esse panorama histórico evidencia que a leitura e a escrita permaneceram, por longo período, restritas a uma elite privilegiada. O currículo escolar, construído com base nos valores culturais e sociais da burguesia, resultou na segmentação entre alfabetizados e analfabetos, perpetuando preconceitos contra aqueles que não dominavam o código escrito. Essa exclusão, ainda hoje perceptível, reflete-se no estigma atribuído ao analfabetismo, tendo vista que “ser analfabeto é estigma grande em nossa sociedade” (Yunes, 2002, p. 35).

A partir dessas reflexões, é possível compreender que alguns desafios enfrentados no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão atrelados à estrutura excludente que historicamente caracterizou a escola. Apesar das iniciativas de democratização do ensino a partir do século XIX, muitos estudantes ainda carregam trajetórias marcadas por questões relativas às desigualdades sociais, a exemplo daqueles que precisaram abandonar a escola para trabalhar.

O público da EJA é composto por sujeitos, em sua maior parte, que ao retomarem os estudos em idades avançadas, convivem com demandas sociais e familiares, jornadas exaustivas de trabalho e, em alguns casos, condições físicas que dificultam a prática da leitura. Pudemos perceber isso na nossa prática em sala de aula, tendo em vista que precisamos ter um certo cuidado em relação ao tamanho das fontes dos textos, pois havia algumas alunas idosas com problemas de visão.

Há de se destacar, também, que, atualmente, nos deparamos com um público bastante diverso de jovens que estão migrando do ensino integral para a EJA com o intuito de trabalhar durante o dia. Além disso, o docente em formação se depara com discentes que retornam à escola com objetivos de aprendizagem específicos; alguns voltam porque querem tirar a habilitação, outros para conseguir um trabalho melhor, e assim por diante. Sendo assim, querem encontrar na escola a oportunidade de realizar seus propósitos. Assim sendo:

sabendo por que busca a escola, o adulto elege também seu conteúdo. Espera encontrar, lá, aulas de ler, escrever e falar bem. Além, é claro, das operações e técnicas aritméticas. Espera obter informações de um mundo distante do seu, marcado por nomenclaturas que ele considera próprias de quem sabe das coisas (Carlos; Barreto, 2005, p.63).

Citamos como exemplo disso, um momento em que estávamos conversando com um aluno antes da aula começar. Perguntamos se no ano subsequente ele iria continuar os estudos, tendo em vista que estava concluindo o ensino fundamental, e sua resposta foi: *Não. Eu já consegui o que queria, trabalho como vendedor ambulante e tudo que queria era aprender a ler e a fazer conta pra anotar os nomes e as dívidas das pessoas*. Como vemos, o aluno da EJA já vai para a escola com metas estabelecidas. Em vista disso, alguns se mostram resistentes, de início, com novas metodologias de ensino por medo de estarem perdendo tempo com algo que não seja o desenvolvimento da leitura e da escrita.

No entanto, a turma com a qual tivemos contato durante o estágio demonstrou não só a necessidade de adquirir habilidades básicas de leitura e escrita, mas também um entusiasmo maior por outros assuntos. Longe de se conformarem com o ensino tradicional, mostraram-se receptivos a abordagens inovadoras, participando ativamente das atividades propostas, sobretudo quando envolvia a utilização de dinâmicas, imagens, músicas, leitura coletiva e até mesmo, as discussões dos textos. Assim, é importante pensar a prática pedagógica

[...] a partir de textos que permitam a aproximação dos alunos ao mundo da leitura e que circulem tanto no interior como no exterior dos espaços escolares, buscando a valorização da leitura pelos sujeitos leitores, na perspectiva do letramento e em uma concepção ideológica (Macário; Rodrigues, 2021, p. 3).

Dessa forma, o professor assume uma função muito importante de criar condições nas quais a leitura seja tratada como um processo amplo de interpretação e atribuição de significados a diferentes formas de expressão e representação do mundo, como imagens, sons, paisagens e ideias. Isso significa que formar leitores não se resume ao ensino técnico da leitura de textos escritos, mas requer um diálogo ativo sobre aquilo que é lido e compreendido nas múltiplas linguagens na sociedade contemporânea

Assim, o leitor é alguém que constrói sentidos a partir de suas experiências, conhecimentos prévios e do contexto em que está inserido (Martins, 1989). Em vista disso, compreende-se que “O primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele. [...] A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para leitura e o consequente desencadeamento do ato de ler” (Bordini; Aguiar, 1988, p.18). Nesse sentido, a seleção de textos que ressoem com o universo do leitor, abordando questões relevantes para sua vida e seu contexto, torna-se um elemento central na mediação da leitura. Essa abordagem reconhece a leitura como um processo interativo, no qual o leitor não apenas decodifica signos linguísticos, mas também constrói significados a partir de sua própria bagagem cultural e pessoal.

Portanto, a conexão entre o texto e a realidade do leitor pode ser potencializada por meio de estratégias de mediação que estimulem a reflexão crítica e a produção de sentidos. A promoção de debates, a realização de atividades de escrita e a criação de espaços de compartilhamento de experiências leitoras são exemplos de práticas que podem enriquecer a interação entre o leitor e o texto, fortalecendo o hábito da leitura e o desenvolvimento do letramento literário. Respalamos a escolha dos textos que trabalhamos nessa afirmação, pois entendemos que não teríamos uma experiência exitosa se relacionássemos textos distantes do cotidiano dos alunos.

A leitura literária e a constituição do sujeito leitor

Ao longo da história, o ensino da literatura esteve pautado em diversos objetivos, dentre eles, Colomer (2007), destaca o de ensinar a moralidade ou o de função utilitária para o aprendizado de aspectos linguísticos e gramaticais. Entretanto, apesar dessa concepção ainda reverberar na contemporaneidade, para Zilberman (2011) a principal função da literatura deve ser a de formar o leitor, pois a leitura literária deve perseguir o indivíduo por toda a sua vida, dentro e fora da escola de maneira contínua.

Partindo dessa premissa, o propósito primordial reside na constituição do leitor enquanto sujeito ativo na construção de sentidos, proporcionando-lhe uma experiência singular com o texto literário. A autora aponta que tal vivência atua em dois níveis: individual e social. No nível individual, a leitura literária permite que o leitor expanda a imaginação e desenvolva sua capacidade de reflexão crítica. Como podemos notar, o texto literário concilia racionalidade e fantasia, criando um universo coerente que, mesmo, distante da realidade imediata, possibilita ao leitor uma nova compreensão do mundo e de si mesmo.

No plano social, incentiva o diálogo e a troca de percepções entre os leitores. Afinal, “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (Cosson, 2009, p. 17). Portanto, ao compartilhar interpretações e confrontar ideias, os indivíduos estabelecem conexões, enriquecem seu repertório cultural e ampliam sua capacidade argumentativa.

Cruz (2012), ao refletir sobre a leitura literária na EJA, discute sobre a importância de didatizar o texto para que o aluno possa se apropriar dele. Corroborando com esse pensamento, Cosson (2009) propõe, em sua concepção de letramento literário, a sistematização do trabalho com a leitura literária. Para tanto, sugere a estrutura de uma sequência básica e uma sequência expandida. Neste trabalho, interessa-nos apenas a primeira, a qual elegemos para o desenvolvimento das nossas atividades. O autor divide a sequência básica em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A etapa da motivação se configura como uma espécie de “rito de passagem”, pois ajuda a preparar os alunos para o texto que será trabalhado. Nessa ocasião, são ativados os conhecimentos prévios dos alunos, além de proporcionar um ambiente propício para a leitura e gerar interesse pelo texto literário. Em seguida, a etapa da introdução apresenta informações contextuais sobre o autor, a obra e o gênero. A terceira etapa, leitura, consiste no contato direto com o texto, priorizando a experiência estética e possibilitando diferentes formas de realizar a leitura. Por fim, a etapa da interpretação envolve a discussão sobre o texto, a produção de respostas críticas e o registro de tudo que foi apreendido por meio de alguma atividade. Cosson (2009) destaca que nesse momento é muito importante compartilhar e socializar.

Cumpramos ressaltar que nosso intuito não é trabalhar de forma rígida como se estivéssemos seguindo um receituário, assim como também não é o objetivo do autor estabelecer uma receita pronta e acabada, mas, conforme mencionado em outro momento, o propósito é sistematizar o processo a fim de ajudar na nossa prática.

Percebemos que o referido teórico sintetiza muito bem as estratégias de leitura propostas por Solé (1998), quando a autora as divide em três momentos: antes, durante e depois da leitura. Segundo a autora, no momento antes da leitura, o objetivo é preparar o leitor para compreender o texto, ativando conhecimentos prévios, levantando hipóteses sobre o conteúdo com base no título, imagens e estrutura textual, além de estabelecer objetivos claros para a leitura.

Durante a leitura, o leitor interage com o texto, ajustando e refinando suas hipóteses iniciais. Estratégias como a formulação e verificação de hipóteses, a realização de inferências e o monitoramento da compreensão são essenciais para garantir que a leitura seja eficaz. Já depois da leitura, busca-se consolidar o entendimento e ampliar a significação do texto, por meio do resumo das ideias principais, do questionamento crítico e da aplicação do conhecimento adquirido em outros contextos. Esse modelo enfatiza a leitura como um processo ativo e interativo, ajudando os leitores a desenvolverem maior autonomia na construção do significado textual. Dado o exposto, passemos agora para a descrição das atividades de leitura literária.

Descrição e análise da prática de leitura a partir da Sequência Básica, Cosson (2009)

Inicialmente, optamos por começar a etapa da motivação com a música chamada *Faça o Bem*, interpretada por Anna Mel e Carlinhos Brown. Primeiramente, questionamos a turma se gostavam de ouvir música. Imediatamente uma aluna respondeu: *depende*, complementando: *é porque tem cada música...* Aproveitamos para destacar que cada pessoa possui preferências diferentes, mesmo assim, adiantamos que tocaríamos uma canção relacionada a outra atividade que seria realizada em seguida. Apesar de certo receio inicial quanto à recepção, fomos surpreendidas pela participação da maioria. Uma aluna demonstrou tanto apreço pela escolha que pediu para ouvir novamente.

Depois de ouvirmos a música perguntamos à turma se haviam gostado e se já a conheciam, alguns não conheciam, mas gostaram. Neste momento, alunos mais jovens demonstraram interesse em participar da conversa, mencionando que reconheceram o cantor Carlinhos Brown por sua participação como jurado no programa *The Voice*. Isso foi bastante significativo para nós, pois desde o início um dos nossos questionamentos era como utilizar gêneros que conseguissem abarcar alunos jovens e idosos.

Questionamos sobre o tema da música, e uma aluna respondeu, de forma expressiva, que a mensagem principal era sobre gentileza e fazer o bem ao próximo. Sua resposta incentivou a participação de outros colegas na discussão que puderam, também, expor suas impressões. Depois dessas discussões, reforçamos a importância de praticarmos boas ações para as outras pessoas. Em seguida, enfatizamos que a mensagem da música tinha ligação com uma atividade que realizaríamos posteriormente.

Passando para a etapa da introdução, preferimos flexibilizar e estender a motivação, deixando a apresentação do autor e sua obra para o final. Neste momento, realizamos uma espécie de dinâmica que funcionou da seguinte forma: O texto foi previamente digitado em uma fonte maior para tornar a leitura mais acessível, visto que muitos tinham problemas relacionados a visão, depois recortamos cada parágrafo, totalizando 15, colocando-os em envelopes coloridos. Durante a atividade, utilizamos uma caixa para distribuir os envelopes, solicitando aos alunos que aguardassem até que todos tivessem recebido o seu.

Feito isso, iniciamos a etapa da leitura pedindo que os alunos abrissem os papéis; percebemos que alguns tiveram um impacto positivo, pois assim que uma aluna abriu o seu, comentou, baixinho: *Essa frase é bem eu*. Já percebemos que eles encontrariam muito da própria realidade na leitura. Dando prosseguimento, pedimos que cada um lesse o seu trecho em voz alta. Começamos pelo recorte de número 10 e fomos alternando de forma aleatória, nesse momento, ajudamos os que tinham dificuldades com a leitura, a exemplo dos que não sabiam ou liam soletrando e como alguns

se recusaram a ler, nós mesmas lemos para eles. Em seguida, pedimos que os alunos viessem cada um à frente, dessa vez, seguindo a ordem numérica para colar as frases ordenadamente em um painel formando o texto completo.

Quando todos terminaram, lemos o texto na íntegra da seguinte forma: combinamos que uma estagiária ia ler parágrafo por parágrafo, mas quando chegasse à parte “salva o mundo sem saber” todos iriam responder coletivamente, pois a frase se repetia em todos os parágrafos. Essa prática foi muito produtiva porque conseguiu englobar até os que não sabiam ler. Depois da leitura, seguimos para a etapa da interpretação em que discutimos cada trecho, conforme os questionamentos iam surgindo; logo no primeiro trecho que dizia *Você que se medica em casa quando tudo está sob controle para não sobrecarregar os hospitais, salva o mundo sem saber*; os alunos questionaram se não era errado se medicar em casa, contudo, já estávamos preparadas e informamos que isso se refere ao contexto da pandemia quando a recomendação dos órgãos de saúde propagaram a campanha “fique em casa”, tendo em vista que o livro ao qual a crônica está inserida foi escrito nesse período.

Outro momento marcante foi quando lemos o parágrafo: *Você que ama e respeita a sua mulher, não interrompe na hora em que ela está falando, salva o mundo sem saber*. Um aluno comentou: *Essa frase é feminista, por que só a mulher precisa ser ouvida e o homem não?* Com cautela, refletimos sobre o lugar da mulher na sociedade, tendo em vista que ao analisarmos o contexto histórico, sempre viveu de maneira subalterna e submissa. Algumas alunas participaram, contrapondo o ponto de vista do colega, gerando um diálogo produtivo.

Nesse momento, entendemos o quanto é importante “privilegiar a escuta nas discussões literárias” (Bajour, 2012, p. 31). Nesse sentido, ao ouvirmos o aluno cedemos espaço para o surgimento de uma discussão que não estava prevista no nosso planejamento, mas que se tornou extremamente relevante porque tivemos a oportunidade de mudar, ao menos minimamente, a visão do aluno sobre a causa feminina.

Durante a leitura do trecho *você que não se sente ofendido quando está ocupado e alguém telefona, salva o mundo sem saber*, um dos alunos comentou que não gosta de atender ligações. Nesse momento, uma das estagiárias compartilhou uma história comovente sobre uma amiga que trabalha como operadora de telemarketing, tendo em vista que o trabalho dela depende de outras pessoas atenderem o telefone, porém, além de não ter empatia, as pessoas, às vezes, maltratam os atendentes. Outra pessoa disse que por morar distante dos filhos ama quando ouve o toque do celular porque sabe que terá a oportunidade de conversar com eles. Mais adiante, ao lermos *Você que recicla garrafas em vasos e latas em porta-lápis, para decorar a casa, salva o mundo sem saber*, uma aluna relatou sua experiência, dizendo que, além de reciclar, faz artesanato, contribuindo para o meio ambiente e ganhando um dinheiro extra. Ouvir os alunos relacionarem suas experiências pessoais com o texto nos remete a perspectiva freireana quando o teórico afirma:

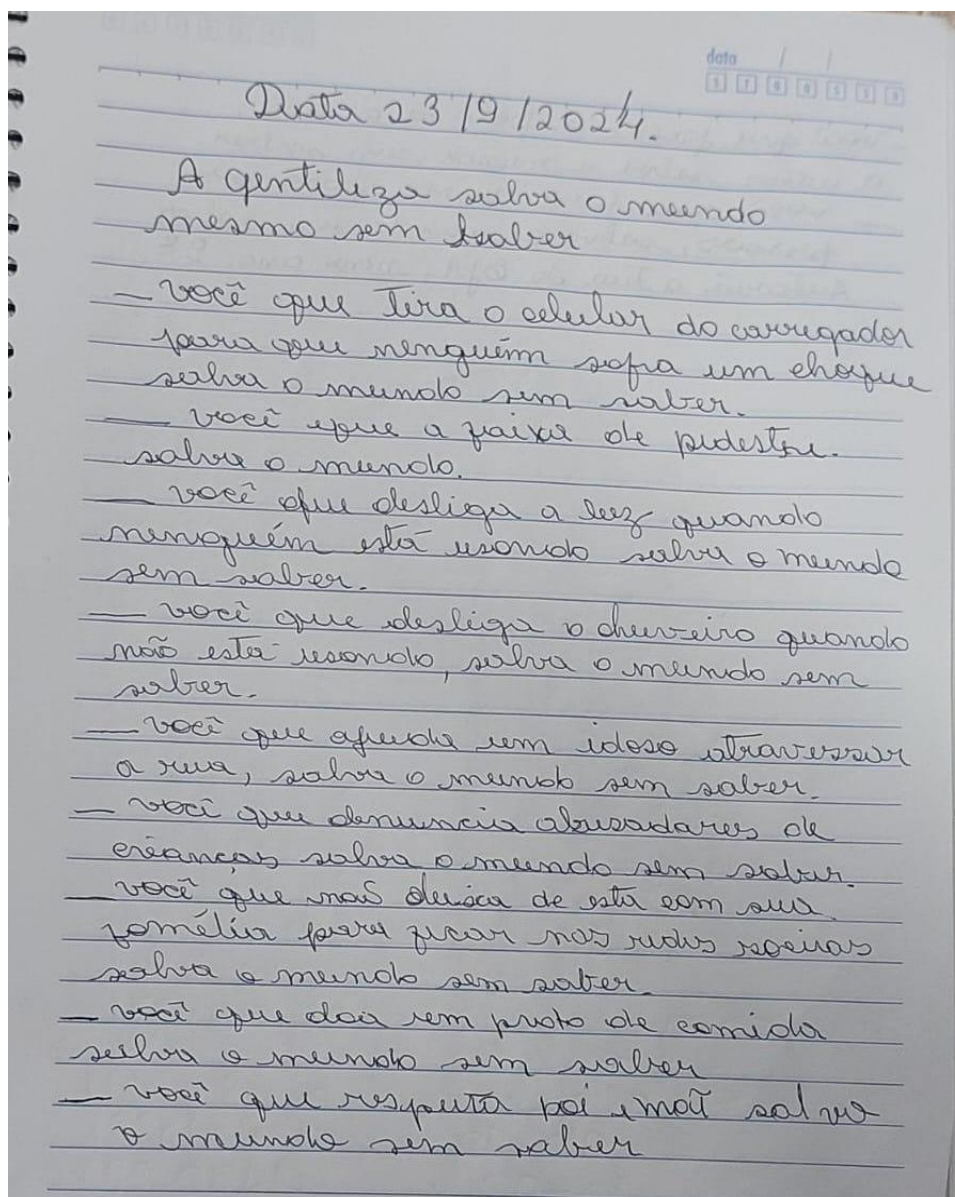
o que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo de contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (Freire, 1992, p. 47).

Desse modo, reconhecemos que os alunos carregam um conhecimento de mundo ou “rudimentar”, como declara o autor em outras obras, que contribuem muito para o enriquecimento da aula. E como proferimos muitas vezes durante as aulas, em alguns momentos nós aprendemos mais do que ensinamos. Em suma, os exemplos ilustram o quanto a aula foi significativa. Percebemos o envolvimento dos alunos também durante a leitura, pois muitos acenavam com a cabeça em sinal de concordância. A participação foi tão intensa que a discussão se estendeu até o final da aula, e ninguém demonstrou pressa para sair, mesmo com o término do horário. Por causa dessa interação, não foi possível realizar a atividade planejada, mas a aula foi exitosa.

Ao retornarmos na semana seguinte, retomamos o texto por causa de alunos que não estavam na semana anterior. Após isso, informamos aos discentes que iniciariamos uma produção textual coletiva que consistia numa adaptação da crônica “A gentileza salva o mundo, mesmo quando não sabemos” como registro da interpretação. Após o informe, escrevemos no quadro o título do texto (o mesmo da crônica), e, em seguida, iniciamos o primeiro parágrafo com a expressão “Você que”. Feito isso, perguntamos aos alunos: Além das ações de gentileza que vimos no texto e que refletimos na aula anterior, quais atitudes do dia-a-dia de vocês poderiam ser escritas no nosso texto? à medida que eles foram falando, fomos completando; fizemos isso em todos os parágrafos e pedimos que transcrevessem o texto para o caderno.

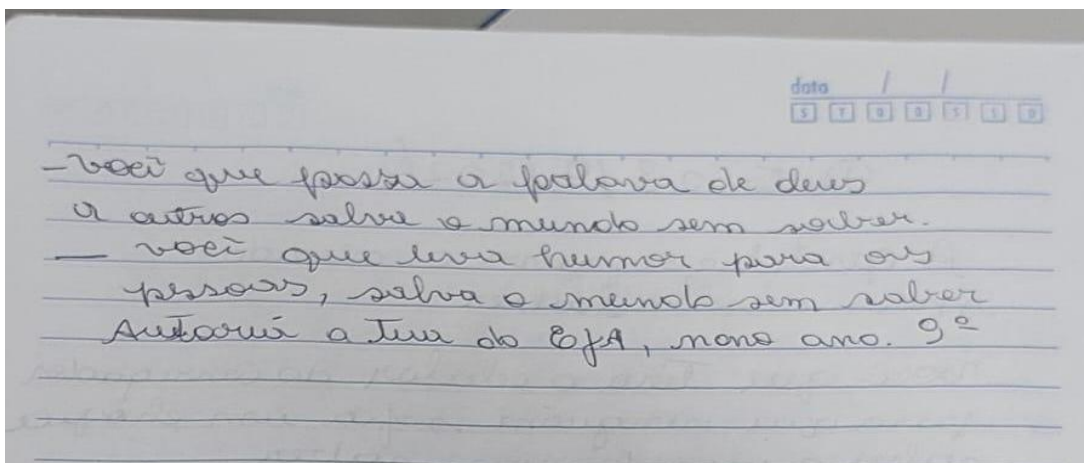
Essa atividade envolveu uma escrita cooperativa que se configura como “Uma atividade em que dois ou mais sujeitos agem conjuntamente para a interpretação de um sentido (o que está sendo dito), de uma intenção (porque está sendo dito)” (Antunes, 2005, p. 29). Na ocasião, os alunos iam ditando, de acordo com as suas próprias vivências o que devíamos escrever em cada parágrafo da crônica. Uma das alunas, inclusive, chamou, em sua carteira, uma das estagiárias e mostrou o que tinha escrito em seu caderno para compor o texto em questão.

Figura 1 – Texto copiado por uma aluna



Fonte: Acervo pessoal

Figura 2: Parte final do texto



Fonte: Acervo pessoal

As imagens acima representam o texto produzido colaborativamente pelos alunos. Como se pode notar, há alguns equívocos na escrita de uma aluna, possivelmente devido à sua posição na sala, sentada mais ao fundo, o que pode ter dificultado sua visão do quadro. Um exemplo disso ocorre no trecho: “Você que a faixa de pedestre, salva o mundo sem saber”, que ficou incompleto.¹

Apesar das dificuldades, todos os alunos conseguiram transcrever o texto e demonstraram grande entusiasmo com a atividade. Isso nos mostra que houve um envolvimento da turma na construção da crônica, aliás, eles foram os próprios autores, tornando-se os protagonistas centrais e desenvolvendo novas habilidades: como a criticidade, a iniciativa, o trabalho em equipe e a criatividade. Diante desse engajamento, sugerimos que, ao final do estágio, realizássemos uma socialização desse e de outros textos produzidos por eles. A ideia foi prontamente aceita, e os alunos solicitaram que a apresentação ocorresse no pátio da escola. Para isso, preparamos convites e os distribuímos à comunidade escolar.

No dia da apresentação, organizamos o espaço e, enquanto aguardávamos os convidados, ensaiamos a leitura dos textos. Propusemos uma leitura coletiva, na qual cada aluno ficaria responsável por um parágrafo, e as partes repetitivas seriam lidas em conjunto, seguindo o formato do texto original

Durante esse momento, um aluno manifestou preocupação, dizendo: *Não me coloquem pra ler porque só sei ler soletrando*. Com paciência, sugerimos que ele escolhesse uma frase mais curta, a lesse e tentasse memorizá-la, pois entendemos que “[...] atribui-se ao professor a função de resolver os problemas dos múltiplos estudantes em situação de diversidade, que revelam ritmos diferenciados na aprendizagem da leitura/escrita de gêneros textuais” (Macário; Rodrigues, 2021, p. 3). Isso nos faz refletir sobre a importância do professor na formação dos alunos.

Apesar de alguns ainda demonstrarem dificuldades mesmo após os ensaios, foi muito gratificante ouvir alunos que pouco participavam nas aulas lendo para um público maior, o que representou uma conquista significativa para eles e para nós também.

¹ No entanto, nosso objetivo não era enfatizar a gramática normativa, mas sim mostrar aos alunos que, mesmo sem pleno domínio do código linguístico e atuando como copistas, eles eram capazes de produzir textos com significados autênticos e relevantes para sua realidade.

Conclusão

A sala de aula de estágio representa um espaço de vivências, configurando-se como um lugar de voz e de produção de saberes. Nesse sentido, uma das maiores dificuldades do estagiário é tomar a decisão sobre o que ensinar e como garantir que os alunos aprendam, pois estes precisam ver na escola um lugar estruturado que sirva para potencializar a sua aprendizagem. Tal complexidade é ainda mais notória em relação ao ensino de leitura.

Este estudo possibilitou o entendimento de como a leitura literária contribuiu como uma ferramenta de inclusão e emancipação na EJA. A experiência no estágio supervisionado evidenciou que, mesmo em turmas heterogêneas, é possível aplicar práticas de leitura e escrita de forma significativa para os alunos dessa modalidade.

Além dos pontos já destacados, as estratégias utilizadas em sala de aula contribuíram para o protagonismo discente em diversos momentos, nos quais eles puderam se sentir pertencentes ao contexto escolar, seja por meio das discussões, seja por meio da escrita cooperativa e, principalmente, por serem ouvidos. Como pudemos perceber, a adaptação de materiais, tais como: fontes ampliadas, textos recortados em envelopes, facilitou a leitura para os alunos idosos, incluindo-os no momento de ler, ajudando a desconstruir a ideia de que a literatura é um domínio restrito apenas aos leitores proficientes.

Diante do exposto, a experiência descrita neste artigo vai além de um relato de estágio: é um testemunho de que a EJA pode ser um espaço de reinvenção pedagógica. A leitura literária, quando desvinculada de cobranças excessivas, revela-se um território de escuta e acolhimento, especialmente para alunos cujas trajetórias foram marcadas pela exclusão. Embora o estudo esteja limitado a uma turma específica, essa prática oferece um modelo replicável para outros contextos.

Portanto, é importante que práticas leitoras como a que foi descrita neste artigo, não seja um evento isolado, mas sim parte de um projeto contínuo. Além disso, que o texto literário seja enxergado como um aliado potente no processo de aprendizagem do aluno da EJA, sobretudo, nas aulas de leitura.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas:** O valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

CARLOS, José; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In: MEC/UNESCO, **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: RAAAB, 2005. pp. 63-68.

CARPINEJAR, Fabrício. A gentileza salva o mundo, mesmo quando não sabemos. In: CARPINEJAR, Fabrício. **Colo, por favor!:** Reflexões em tempos de isolamento. São Paulo: Planeta, 2020. pp 35-37.



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

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola**: desafios e perspectivas em um leitor. Salvador: EDUNEB, 2012.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989 (Coleção Primeiros Passos).

MACÁRIO, Rosely de Oliveira; RODRIGUES, Linduarte Pereira. **A leitura na Educação de Jovens e Adultos**: uma experiência pedagógica para a formação de leitores mediada com revistas. Revista de Educação PUC-Campinas, 26, 1–17. (2021).
<https://doi.org/10.24220/23180870v26e2021a4922> Acesso em: 02 mar. 2025.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11–22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376.>. Acesso em: 30 mar. 2025.

YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo. In: YUNES, Eliana. YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a Leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM O CONTO A TROCA E A TAREFA, DE LYGIA BOJUNGA NUNES: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA

Ially Rubia da Silva

Graduanda em Letras-Português - UEPB
ially.silva@aluno.uepb.edu.br

Elisângela de Melo Costa

Graduanda em Letras-Português - UEPB
elisangela.costa@aluno.uepb.edu.br

Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa

Doutorado em Letras - PPGLE
amasile@servidor.uepb.edu.br

Introdução

Acreditamos na educação como força transformadora, onde a família e a escola são os pilares da formação social do indivíduo. Nesses ambientes, a criança/adolescente desenvolve habilidades leitoras que têm o poder de humanizar, expandindo a compreensão do mundo e fortalecendo os laços com a natureza, a sociedade e o semelhante.

Porém, as crianças e adolescentes de hoje são nativos digitais, e a tecnologia exerce um papel muito forte em suas vidas. As telas dos celulares, *tablets* e computadores competem com os livros, que muitas vezes perdem a batalha pela atenção dos jovens.

Rildo Cosson, em sua obra “Letramento literário: teoria e prática” (2009), explora as diversas questões levantadas por professores acerca da leitura em sala de aula, evidenciando a complexidade do tema e os desafios enfrentados na formação de leitores competentes.

O autor destaca que um dos principais obstáculos reside na dificuldade em promover a leitura literária em um mundo cada vez mais dominado pelas novas tecnologias, como a *internet*, a televisão e os celulares, que competem pela atenção e o interesse dos alunos.

Nesse contexto, Cosson (2009) se propõe a analisar como a literatura é trabalhada na educação básica e a propor uma mudança nesse processo. Ele busca alternativas para tornar a leitura literária mais atrativa e relevante para os alunos, considerando o contexto tecnológico e cultural em que eles estão inseridos.

É importante ressaltar que a leitura literária deve ser vista como uma atividade prazerosa e enriquecedora, e não como uma obrigação. O professor tem um papel fundamental nesse processo, incentivando a leitura e oferecendo obras literárias emancipadoras que despertem o interesse dos alunos, criando um ambiente em sala de aula que estimule a troca de ideias e a reflexão crítica.

Dito isso, este trabalho tem por objetivo relatar uma proposta de prática de leitura, organizada a partir das estratégias de leitura, aplicada em uma turma de 8º ano de uma escola da rede pública de ensino, em Campina Grande - PB. Na ocasião, foi trabalhado o conto “A Troca e a Tarefa”, contido na obra “Tchau”, de Lygia Bojunga Nunes. Para tanto, discutiremos

acerca da relevância do estabelecimento de estratégias de leitura que possibilitem que os leitores criem sentido para o que leem, a partir de conexões (Girotto; Souza, 2010) com os personagens, situações e conflitos da narrativa e, também, falaremos acerca da leitura protocolada proposta por Cosson (2014), como forma de propiciar uma leitura interativa, uma vez que escolhemos um conto longo para ser trabalhado.

Importância do estabelecimento de estratégias de leitura: em busca de uma proposta pedagógica

Antes de falarmos com mais precisão acerca da relevância do estabelecimento de estratégias de leitura, torna-se necessário discorrermos, primeiro, sobre o que é uma estratégia. Segundo Solé (1998), as estratégias podem ser concebidas como um conjunto de procedimentos que visam ao alcance de objetivos previamente determinados, bem como o planejamento para atingi-los, sua avaliação e possíveis mudanças. Contudo, as estratégias de compreensão leitora não podem ser tratadas como um conjunto de técnicas ou normas precisas, muito pelo contrário, são flexíveis e podem ser reformuladas de acordo com a necessidade. Diante do que foi dito, este questionamento pode surgir: qual a importância/necessidade das estratégias de compreensão no processo de formação de alunos(as) leitores(as)? Nos propomos a responder essa questão nas linhas que se seguem.

O uso de estratégias de leitura são ferramentas eficazes para o desenvolvimento de habilidades leitoras de compreensão e interpretação, especialmente quando aplicadas a narrativas potentes. A leitura, nesse contexto, é compreendida como um processo interativo e dinâmico entre o leitor e o texto, permitindo que o leitor utilize tais estratégias de forma autônoma e desenvolva suas capacidades de leitura de forma independente. Em um mundo cada vez mais complexo e informacional, a capacidade de ler e interpretar textos de forma crítica e reflexiva é fundamental para o exercício da cidadania. Nesse sentido, a escola é o principal agente de formação, tem o papel de desenvolver leitores que não sejam apenas decodificadores de palavras, mas sim sujeitos ativos, capazes de compreender, questionar e transformar a realidade que os cerca.

Dessa forma, para formar leitores competentes e engajados, é fundamental que o professor se coloque como modelo de leitor, interagindo com os alunos no processo de leitura, encorajando-os a elaborarem suas próprias interpretações, guiando-os para a formação de leitores autônomos e críticos.

A necessidade de ensinar estratégias de compreensão leitora objetiva, primeiramente, “[...] formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução” (Solé, p. 72, 1998), nesse sentido, “formar leitores autônomos” significa formar leitores que são capazes de questionar sua própria compreensão, criar conexões entre o que se lê e o que está a sua volta e transferir o que foi aprendido para outrem. Isso só será possível mediante o estabelecimento de estratégias de compreensão, pois:

estas estratégias [...] são necessárias para aprender a partir do que se lê, mas também quando a aprendizagem se baseia no que se escuta, no que se discute ou debate. Assim, o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender (Solé, p. 72, 1998).

Não se trata, apenas, de levar para sala de aula um texto literário escolhido previamente, mas de organizar situações que permitam o trabalho com as estratégias de compreensão leitora, de modo que, por meio da escuta e da interação, seja possível “aprender a partir do que se lê”, criar sentido para o que se está lendo, como pontua Girotto; Souza (2010) que leitores estratégicos “procuram respostas para suas perguntas” e “tomam a palavra escrita e constroem significados” baseados em suas próprias vivências.

Todavia, essas conexões entre leitor-texto, texto-texto e texto-mundo não são mero fruto do acaso, na verdade, são e podem ser construídas por meio de estratégias de compreensão. Segundo Solé (1998), elas devem ser incentivadas antes, durante e depois da leitura, pois, quando os alunos se familiarizam com as conexões passam a usar de forma independente, além do universo da sala de aula, tornando-se leitores autônomos, envolvidos com o texto e em diálogo com o mundo por meio da leitura.

Dessa forma, as estratégias de leitura são um conjunto de ferramentas cognitivas poderosas que permitem ao leitor interagir ativamente com os textos, construindo uma compreensão profunda e significativa do que lê. Dominando essas estratégias, o leitor se torna mais crítico, reflexivo e engajado, capaz de explorar a riqueza e a complexidade dos diferentes gêneros textuais.

A importância do texto literário em sala de aula

A literatura tem a capacidade de nos transportar para outros mundos e nos conectar com diferentes perspectivas, desempenhando um papel fundamental na formação de indivíduos críticos, empáticos e engajados com o mundo ao seu redor. Nesse sentido, ao entrar em contato com histórias e personagens diversos, os leitores desenvolvem habilidades essenciais para a vida em sociedade.

O texto literário é responsável por estimular a imaginação, permitindo que os leitores criem seus próprios mundos e encontrem novas formas de ver a realidade. Essa capacidade de imaginar o futuro é fundamental para a resolução de problemas. A literatura nos convida a questionar o mundo ao nosso redor, a analisar diferentes pontos de vista e a formar nossas próprias opiniões. Ao desvendar os significados por trás das palavras e estabelecer conexões, seja texto-texto, texto-leitor ou texto-mundo, os alunos conseguem estabelecer sentido para o que leem, desenvolvendo um pensamento crítico e autônomo.

Além disso, através dos textos literários, os alunos entram em contato com diferentes culturas, épocas e realidades, desenvolvendo habilidades como a leitura, a escrita, a interpretação e a compreensão do mundo.

A leitura, enquanto prática fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo deve ser abordada de forma que incentive o aluno a se tornar um leitor ativo e crítico, capaz de construir seus próprios significados, questionar o texto e relacioná-lo com sua própria experiência de mundo.

Nesse sentido, o professor desempenha um papel fundamental nesse processo. Ao escolher obras vigorosas, propor atividades desafiadoras e criar um ambiente propício à leitura, o professor pode transformar a aula de literatura em um espaço de descoberta e crescimento, em que se potencialize a conversa sobre o texto, afinal, o sujeito se torna leitor na coletividade, pois Segundo Bajour (2012, p. 27):

ao escolhermos o que será lido com outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajuda-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra caminho para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos.

Vale ressaltar que a escolha criteriosa dos textos literários é essencial para que a leitura se torne uma experiência rica e significativa para os alunos. Ao selecionar obras que despertam o interesse e a curiosidade, o professor transforma a aula de literatura em um espaço de descoberta e troca de ideias. É fundamental que a escola ofereça um ambiente propício para o desenvolvimento do hábito da leitura, disponibilizando diversos recursos e estratégias que despertem o interesse dos alunos pelos livros.

Em suma, a literatura é uma ferramenta poderosa para a formação integral do indivíduo. Ao proporcionar uma experiência rica e significativa, ela também contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, pensamento crítico e criatividade, preparando os indivíduos para os desafios da vida em sociedade.

A troca e a tarefa, de Lygia Bojunga Nunes

Lygia Bojunga Nunes nasceu em 26 de agosto de 1932, em Pelotas, Rio Grande do Sul, aos oito anos mudou-se com sua família para o Rio de Janeiro. A escritora iniciou sua carreira artística em 1951 em diversas áreas, como teatro, rádio e televisão. Mas foi através da literatura infantil, que construiu um legado que a consagra como uma das mais importantes autoras brasileiras:

tudo que eu escrevia era em diálogo. E comecei, então, a escrever profissionalmente. Primeiro para o Rádio, depois para a Televisão. Até que, um dia, me perguntei: mas se meu companheiro inseparável é o LIVRO, por que não tentar alargar esse relacionamento e enveredar pela literatura? Enveredei (Meyer, 2012, s/p).

A paixão de Lygia Bojunga pelos livros floresceu ainda na infância, mas foi com a leitura de 'Reinações de Narizinho', de Monteiro Lobato, aos sete anos, que sua relação com a literatura se intensificou. Essa obra representou o primeiro grande amor literário da autora, influenciando profundamente sua trajetória como escritora. Inspirada pelo universo mágico de Monteiro Lobato, Lygia Bojunga iniciou uma jornada literária que a moldaria como escritora.

No conto “A Troca e A Tarefa”, inserido no livro *Tchau*, a autora coloca em cena personagens centrais que são, ao mesmo tempo, pessoas e sentimentos. Ela constrói um eunarrativo feminino que interage com outra *persona*, criando uma dinâmica complexa e rica.

A fábula é sobre uma menina que, ferida pelo ciúme e pela rejeição, encontra na escrita a força para lidar com seus sentimentos e ressignificar sua experiência. Ao transformar sua dor em palavras, a menina não apenas supera a mágoa, mas também se descobre como escritora, capaz de dar vida a novas histórias e personagens.

Foi através de um sonho revelador, que a jovem protagonista recebe a missão de transformar sua experiência em palavras. Através dele, duas possibilidades se apresentam: 'A

troca' e 'A tarefa'. A voz misteriosa do sonho propõe um desafio: escrever sobre a dor da rejeição em troca da libertação desse sentimento.

Dessa forma, ao aceitar a tarefa de escrever sobre sua experiência, a jovem embarca em um processo de autoconhecimento e cura, encontrando na escrita a força para se libertar do ciúme e seguir em frente.

A protagonista encontra na escrita um modo de dar sentido à sua experiência, transformando suas vivências em histórias e alcançando um total de 26 livros. No processo de criação do seu 27º livro, o sonho reaparece, revelando uma verdade cruel: a conclusão da obra marcará também o fim de sua própria jornada. Com isso, a finalização da obra se anuncia como um prenúncio do fim, em um ciclo que se fecha com a última página.

Assim, Lygia com maestria, personifica o ciúme, elevando-o à condição de personagem principal. Ao iniciar a frase com 'O Ciúme', a autora confere ao sentimento uma autonomia e um poder que o colocam em pé de igualdade com o eu lírico. Essa personificação não apenas humaniza o ciúme, mas também o transforma em um interlocutor ativo na vida da narradora.

A história mostra, passo a passo, a chegada do Ciúme na vida da personagem- narradora, O Ciúme, como um monstro invisível, que aterrorizava a protagonista, aprisionando-a em um mundo de sombras. A cada tentativa de escapar, “Pega a minha irmã. Eu falei. – Ali, ó, na outra cama” – Não. Eu quero é você” (Bojunga, 2021, s.p), o Ciúme se agarrava a ela com mais força, como uma sombra que se alongava, aprisionando-a em suas garras. Essa abordagem permite que a autora explore a interioridade da personagem, mostrando como o ciúme pode se tornar uma força destrutiva e, ao mesmo tempo, um confidente sombrio.

Leitura protocolada do conto: uma proposta interativa de leitura (antes e durante a leitura)

Como o nosso intuito era trabalhar com a temática “identidade”, “A Troca e a Tarefa” se mostrou como um caminho possível, no entanto, o conto era longo. Diante disso, algumas inquietações surgiram durante o planejamento: como ler este conto de modo que os alunos não se enfadem? Como prender a atenção deles? Obtivemos uma possível solução que consistiu na escolha de fazermos uma leitura protocolada (Cosson, 2014), da qual falaremos um pouco mais nas linhas que se seguem. No entanto, antes de prosseguirmos, é importante pontuarmos que, antes de entrarmos em sala de aula, dedicamos um tempo considerável ao planejamento do processo pedagógico, que envolveu a escolha cuidadosa dos textos e a organização de uma sequência didática que fosse envolvente e significativa para os alunos.

Assim, decidimos trabalhar com o conto “A Troca e a Tarefa” de Lygia Bojunga Nunes. A escolha desse texto se deu pela sua riqueza temática e pela capacidade de gerar discussões relevantes no tocante ao cotidiano dos alunos, como já mencionado.

Dessa forma, a escolha do texto é uma etapa crucial, pois ela define o tom e o objetivo da atividade. O professor, como mediador desse processo, deve levar em consideração diversos fatores para garantir que a seleção seja adequada e proveitosa para a turma. Para isso, o texto deve ser compatível com o nível de desenvolvimento cognitivo e a experiência de mundo dos alunos. É importante considerar a complexidade da linguagem, a extensão do texto e a temática abordada. Sobre a escolha de qual texto levar para a sala de aula, Cosson (2014, p. 36) defende:

ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se

apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. [...] É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares.

É importante ressaltar que a seleção dos textos deve ser um processo dinâmico e flexível, que leve em consideração os interesses e as necessidades dos alunos. O professor pode utilizar diferentes critérios para escolher os textos, como a temática, o autor, o gênero literário, a linguagem, etc., mas, principalmente, deve se ater à qualidade estética do texto.

Para o momento inicial preparamos o elemento motivador para a turma, criamos duas janelas que faziam referência ao conto. Essas janelas não eram apenas elementos decorativos; elas serviram como um ponto de partida para nossa aula. Nossa intenção era capturar a atenção dos alunos desde o início, instigando a curiosidade e o desejo de descobrir mais sobre o texto.

Iniciamos a atividade apresentando as janelas e convidando os alunos a refletirem sobre quais delas chamavam mais sua atenção e por quê. Essa interação foi fundamental, pois permitiu que os estudantes se sentissem parte ativa do processo. Ouvir suas respostas foi extremamente enriquecedor, pois cada aluno trouxe suas próprias experiências e percepções, criando um ambiente colaborativo e dinâmico.

Figura 1 – As janelas que fazem referência ao conto “A Troca e a Tarefa”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Em seguida, propusemos que eles nos ajudassem a responder algumas questões que estavam “presas” nas janelas. Essas perguntas estavam relacionadas tanto ao cotidiano deles quanto aos temas presentes no conto. Uma das perguntas, por exemplo, questionava o seguinte: “Qual atitude você toma quando um sentimento ruim vem? Troca por outro?” O objetivo era fazer conexões entre suas vivências e o texto literário, promovendo uma leitura mais crítica e reflexiva.

Figura 2 – Momento anterior a leitura do conto.



Fonte: Arquivo pessoal.

Após ouvirmos as contribuições dos alunos, revelamos o título do conto. Esse momento foi marcado por olhares curiosos e sorrisos animados, demonstrando que nossa estratégia inicial havia despertado o interesse deles para a leitura.

O resultado dessa atividade foi extremamente positivo. Os alunos se mostraram engajados e motivados a explorar mais sobre “A Troca e a Tarefa”, discutindo suas impressões e questionamentos com entusiasmo. Essa experiência não apenas enriqueceu nosso trabalho como professoras em formação, mas também proporcionou aos alunos uma oportunidade única de se conectarem com a literatura de forma significativa.

Iniciamos o momento de leitura em um ambiente cuidadosamente preparado. Optamos por realizar a atividade na sala de leitura, onde as cadeiras estavam dispostas em estilo meialua. Essa configuração nos permitiu não apenas facilitar a interação entre os alunos, mas também nos movimentar livremente pela sala, criando um espaço acolhedor e propício à troca de ideias.

Figura 3 – Leitura do conto “A Troca e a Tarefa”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Decidimos que, para essa leitura, faríamos a leitura em voz alta entre nós, os extensionistas, sem solicitar que os alunos lessem. Utilizamos a estratégia de leitura protocolada, conforme sugerido por Cosson. A leitura protocolada, também conhecida como pausa protocolada, é uma técnica de leitura que visa aprimorar a compreensão textual e estimular o desenvolvimento do senso crítico dos leitores. Essa metodologia, estruturada em etapas, incentiva a interação entre o aluno, o texto e o autor, promovendo uma experiência de leitura mais profunda e enriquecedora. Essa abordagem se mostrou extremamente eficaz, pois nos permitiu fazer pausas estratégicas em determinados momentos do texto.

Durante essas pausas, incentivamos os alunos a fazer inferências e a compartilhar suas reflexões, utilizando seu conhecimento de mundo. Essa dinâmica gerou uma troca muito rica entre nós e os alunos, tornando o momento da leitura mais envolvente e participativo: Os primeiros comentários que tivemos acesso foram durante a leitura que foi realizada, em uma das falas um aluno disse o seguinte: “*esse conto „tá” parecendo uma novela mexicana*”, outra aluna, sussurrando para a colega que estava ao lado, acrescentou: “*você é ciumenta igual a protagonista do conto*”, nos dois momentos, mesmo sem perceber, os alunos fizeram uma comparação entre o que estava sendo lido com uma experiência pessoal deles, isso nos remete ao que pontua Freire (1992, p. 85-86):

o que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo de contar, de calcular, de seus

saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.

Ou seja, os alunos trazem para a sala de aula um conhecimento de mundo vasto, eles não são apenas indivíduos, mas sujeitos culturais, pensantes, por isso, o conhecimento que eles trazem para o chão da escola, as inferências, as comparações que constroem devem ser aproveitadas pelo professor(a).

Outro ponto importante foi a divisão do texto em trechos significativos, essa etapa é fundamental na Leitura Protocolada, pois permite que os alunos tenham uma imersão gradual e profunda na obra. Essa prática contribui para a melhor compreensão do texto, estimula a reflexão crítica e promove o debate em sala de aula. A interrupção da leitura em pontos específicos é um ponto significativo, pois estimula os alunos a deduzirem informações implícitas no texto, a partir das pistas textuais e de seus conhecimentos prévios.

Um aspecto importante que consideramos durante o planejamento foi a questão da entrega das cópias do conto. Decidimos não incluir a última página nas cópias distribuídas aos alunos. Essa estratégia teve como objetivo evitar que eles folheassem rapidamente até o final do texto e se deixassem levar pela curiosidade antes mesmo de vivenciarem a história completa. O desfecho inesperado do conto é um ponto crucial que queríamos preservar para criar um elemento de surpresa e reflexão, antes de entregarmos o trecho final do conto.

Ao longo da leitura, observamos como os alunos se envolveram com a narrativa. As inferências que fizeram foram surpreendentes. O fato de estarem atentos às pausas e prontos para discutir suas ideias enriqueceu ainda mais nossa interação.

Ao final da leitura, o desfecho inesperado foi revelado e as reações dos alunos foram diversas: alguns ficaram surpresos, animados e outros, confusos, entre narrador-personagem e autora, isso foi suscitado devido uma das professoras colaboradoras ter comentado que a autora do conto ainda estava viva. Com os questionamentos deles em relação a isso, achamos oportuno, explicamos que o narrador-personagem é quem conta a história dentro do universo fictício, participando dos eventos narrados; já o autor é a pessoa real que cria a obra. Esse momento culminante foi essencial para consolidar o aprendizado e estimular novas perguntas sobre o texto.

Essa experiência nos mostrou como uma abordagem interativa e bem planejada pode transformar a leitura em um momento de descoberta e diálogo. Através da estratégia da leitura protocolada e da escolha cuidadosa do ambiente e das dinâmicas, conseguimos criar um espaço onde os alunos se sentiram confortáveis para expressar suas opiniões e reflexões. Em um desses momentos, alguns alunos pontuaram acerca da protagonista escrever muito acerca do que sentia e que isso, por exemplo, ocorria muito na escrita de diários (tema que serviu de retomada na aula seguinte).

Para o nosso segundo encontro, que teve a duração de 1 hora e 40 minutos, planejamos iniciar com um resgate da aula anterior. Para isso, trouxemos uma agenda estilo diário de 2004 de uma das extensionistas e um diário da sua filha adolescente. Nossa proposta era mostrar aos alunos como a escrita é uma parte fundamental da vida cotidiana, assim como é abordada no conto que estudamos.

Iniciamos a atividade passando o material de mesa em mesa, permitindo que os alunos observassem de perto a agenda e o diário. Esse momento foi muito significativo, pois proporcionou um diálogo sobre a importância da criatividade e da escrita em diferentes contextos. Os alunos puderam ver como as anotações pessoais, os desenhos e as reflexões

contidas nesses materiais revelavam não apenas histórias e experiências, mas também a evolução do pensamento ao longo do tempo. Algumas alunas, inclusive, falaram da experiência de também já terem escrito um diário. Após essa introdução, apresentamos as atividades que planejamos para aquele encontro, expostas no tópico seguinte.

Figura 4 – Os alunos tendo contato com os diários.



Fonte: Arquivo pessoal.

Dito isso, o que propomos antes e durante a leitura está em consonância com aquilo que a Base Nacional Comum Curricular (2018) propõe no tocante ao ensino de literatura. Ele deve ter como objetivo a formação de leitores que sejam capazes de se apropriar dos textos de forma crítica e reflexiva, compreendendo suas nuances e estabelecendo um diálogo entre a obra e sua própria experiência. A leitura literária é vista como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral do aluno, que deve ser capaz de fruir os textos em sua plenitude e desvendar seus múltiplos significados.

Em linha com a BNCC, Colomer (2007) defende que a formação do leitor literário exige a escolha criteriosa de obras que, mesmo com o tempo escasso em sala de aula, possibilitem o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos, desafiando-os e motivando-os a explorar diferentes camadas de sentido.

Assim, o principal objetivo do ensino de literatura é o letramento literário, que se refere ao desenvolvimento de habilidades e competências para a leitura e interpretação de textos literários de forma crítica e reflexiva.

Nesse sentido, acreditamos que a escola desempenha um papel fundamental na formação do leitor literário, sendo o espaço onde os alunos aprendem a interpretar e a fruir os textos em sua plenitude. É na escola que os estudantes desenvolvem as habilidades necessárias para desvendar as camadas de sentido das obras literárias e aprofundar sua compreensão do mundo.

Recepção dos alunos sobre o conto: com a palavra, os alunos (depois da leitura)

Antes de prosseguirmos, cabe pontuarmos que nem sempre se faz necessário fazer atividades de escrita após a leitura, pois, como pontua Sousa (2023, p. 124):

reconhecemos que as práticas de leitura literária podem significar também uma oportunidade para a realização de atividades posteriores, mas temos que ter o cuidado para não deixarmos de lado a potencialidade do texto literário e a leitura passe a se configurar como um pretexto para outras atividades.

Porém, como trabalhamos com um conto longo, optamos por apresentar três propostas, com o objetivo de aprofundar a compreensão do texto e estimular a criatividade dos alunos, permitindo que expressassem suas interpretações e reflexões de maneira significativa.

Realizamos, portanto, três atividades que tinham como objetivo principal permitir que os alunos escolhessem a que se sentissem mais confortáveis. A primeira atividade consistiu na produção de um *Storyboard* do conto “A Troca e a Tarefa”. Nesta tarefa, os alunos deveriam organizar os principais acontecimentos do conto de maneira lógica, quase como se estivessem criando um roteiro para aqueles que ainda não conheciam a história. Essa atividade estimulou a compreensão da narrativa e incentivou a criatividade dos alunos ao visualizarem as cenas.

A segunda atividade foi de escrita, onde os alunos deveriam elaborar um texto para divulgar o conto que haviam lido. Eles foram convidados a comentar suas impressões sobre a história, destacando personagens que chamaram sua atenção e elementos que mais os impactaram ou incomodaram. Importante ressaltar que o texto não poderia revelar o final da história, mantendo assim o suspense. Além disso, como parte da tarefa, os alunos deveriam divulgar suas produções pela escola, utilizando murais e portas das salas de aula para compartilhar suas opiniões e reflexões.

Por fim, na terceira atividade, propusemos aos alunos que escolhessem um sentimento e o transformassem em uma história, semelhante ao que foi feito pela personagem do conto.

Figura 5 – Depois da leitura: momento das atividades



Fonte: Arquivo pessoal.

Essas atividades ajudaram a promover o engajamento dos alunos com a literatura, e também proporcionaram um espaço seguro para que eles pudessem compartilhar suas vozes e experiências.

Além do que foi proposto em sala, os alunos foram motivados a participarem do Sarau Poético, organizado pelo projeto “Nas Asas da Leitura”. Na ocasião, apresentaram uma dramatização do conto lido em sala para toda comunidade acadêmica.

Figura 6 – Dramatização do conto no Sarau Poético



Fonte: Arquivo pessoal.

Uma aluna, após a dramatização (via *WhatsApp*), nos escreveu o seguinte: “*Tia, a troca e a tarefa se tornou o meu conto favorito*”, outra (via *Instagram*) pontuou: “*obrigada por terem acreditado em mim*”. Vemos, com esses comentários, a importância do texto literário no processo de formação de leitores. A partir dessa recepção, podemos perceber que a literatura, também, está ligada ao afeto, ao fato de se reconhecer em um texto, de se permitir emocionar.

Conclusão

Conclui-se, portanto, que a prática de leitura proposta, aplicada na turma do 8º ano de uma escola pública em Campina Grande - PB, ao abordar o conto “A Troca e a Tarefa” de Lygia Bojunga Nunes, exemplifica como estratégias de leitura cuidadosamente elaboradas podem transformar o ato de ler em uma experiência significativa. Ao possibilitar que os alunos estabeleçam conexões com os personagens, situações e conflitos da narrativa, promoveu-se uma leitura interativa e reflexiva, potencializando o entendimento e o engajamento com o texto. Além disso, o uso da leitura protocolada se destacou como uma ferramenta eficaz para proporcionar uma interação mais profunda com o conto, especialmente considerando sua extensão e complexidade. Tal abordagem reforça a importância das estratégias de leitura em sala de aula e mostra o quanto são significativas no tocante à formação de leitores autônomos. Desse modo, não podemos esquecer que devemos estimular e respeitar o que os alunos querem ler, pois isso diz muito sobre o que eles querem e precisam falar, mas é papel do professor fazer boas escolhas literárias que provoquem reflexões e permitam a construção coletiva de sentido, contradizendo assim, a ideia do professor como o dono do saber absoluto.

Referências

- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas** – o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018.
- DALVI, Maria Amélia. “Criatividade” no ensino de literatura e na formação de leitores literários. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC, 16., 2019, Brasília. **Anais** [...] Brasília: [s.n.], 2019. p. 1-10.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad.: L. Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira. **Estratégias de leitura**: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella et. al. (org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 45114.

MANHÃES, Ricardo; VIEIRA, Milton *et al.* Histórias em quadrinhos e storyboard: uma análise comparativa. In: CONGRESSO PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 13., 2018, Joinville (SC). **Anais** [...] Joinville (SC): [s.n.], 2018. p. 1-12.

MEYER, Manoela. **Educar para crescer**. 2012. Disponível em:

<http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/lygia-bojunga-681657.shtml>. Acesso em: 12 de jan. de 2025.

NUNES, Lygia Bojunga. **Tchau**. 19º ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga Editora, 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Amasile Coelho Lisboa da Costa. Práticas de leitura literária na educação básica no município de Campina Grande – PB. 2023. 194f. **Tese** (Doutorado em Letras). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

ENTRE O PLANEJADO E O MODIFICADO: O EXERCÍCIO DA LICENCIATURA E A NECESSIDADE DE FLEXIBILIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DOCENTE

Maria Gabriella de Lima Freire

Mestranda em Literatura e Interculturalidade – PPGLI/UEPB
maria.freire@aluno.uepb.edu.br

Adrielly Conceição Barbosa

Graduanda em Letras Português - UEPB
adrielly.conceicao@aluno.uepb.edu.br

Sandrelle Rodrigues Azevedo

Doutorado em Letras – UFPB
sandrelle.rodrigues@servidor.uepb.edu.br

Introdução

A literatura desempenha um papel fundamental na vida e no desenvolvimento intelectual de crianças e adolescentes. A leitura literária gera nos leitores vestígios que perpassam suas memórias e, para além de ser apenas a interpretação de um texto é, também, a leitura identitária de cada um, é como o sujeito se enxerga e se coloca no mundo. É a partir da experiência do leitor com os textos literários, conforme aponta Jouve (2013), que se constrói a subjetividade de cada ser. Para o autor: “[...] A leitura de um texto também é a leitura de si mesmo” (2013, p. 53). Nesse sentido, ao levar a literatura para a sala de aula, é primordial que o docente/mediador não deixe de lado a dimensão subjetiva dos textos, uma vez que “[...] é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que um aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si” (Jouve, 2013, p. 54). Assim, surge a necessidade de pensar e propor, para que se faça um trabalho efetivo e prazeroso em sala de aula, novas práticas pedagógicas, em que o educador selecione textos, metodologias etc. que dialoguem com o mundo do aluno.

No entanto, o ensino de literatura ou de leitura literária nas escolas, sobretudo em turmas de Ensino Médio, vem enfrentando uma sequência de desafios, como o surgimento das redes sociais e a dinamicidade com que as informações são repassadas e consumidas pelos jovens, o que dificulta o aprendizado e a participação na disciplina em sala de aula. Com o advento das redes sociais, surge um ‘movimento’ de consumo de leituras dinâmicas, no qual há uma quantidade de técnicas que tem como objetivo “melhorar a eficiência e a velocidade da leitura.”⁴, dessa forma, a leitura é feita de forma mecânica, apenas para contabilizar livros, sem aproveitar as nuances e belezas de um texto literário. Bajour (2012), em sua obra *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura* convida o professor a refletir sobre as metodologias utilizadas em sala de aula, em uma proposta que ela vai chamar de *conversas literárias*, na qual a literatura seja entendida e vista “como o coração, como o eixo central do encontro dos saberes literários entre docentes e alunos” (2012, p. 47).

⁴ Trecho de uma matéria jornalística que aponta os impactos da leitura dinâmica. Disponível em: <https://www.kumon.com.br/blog/portugues/leitura-dinamica/>

Remando contra a maré, surge o professor/mediador de literatura, que precisa atuar em sala de forma a transformar a leitura plena e integral dos textos escolhidos. Antes de dar aula ou mediar uma leitura, é necessário considerar a parte primeira, ou seja, o que antecede os atos mediadores em si. Neste caso, antes de tudo, o professor precisa planejar e pensar formas de atrair o público leitor. Para Bajour (2012), ao se propor construir um projeto de leitura, é fundamental que o docente considere, como parte primeira, a seleção dos textos a serem lidos, pois é na seleção dos textos “que se inicia a escuta; [...] a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações” (2012, p. 52). Além disso, a autora considera importante que ao fazer a seleção dos textos literários para que a mediação flua de maneira natural e leve, deve-se pensar na relação entre a seleção de textos e o conhecimento que o mediador tem com eles, em virtude de: “[...] quanto mais conhecermos a respeito dos textos e das maneiras de lê-los, mais autonomia teremos para não ficarmos presos a receita, esquemas, critérios fixos etc.” (Bajour, 2021, p. 54). Ademais, a escolha assertiva das leituras pensadas de acordo com o público leitor alvo, atinge não só o plano intelectual, mas o plano afetivo, consoante Jouve (2013), a leitura por ter uma dimensão subjetiva, remete em cada ouvinte às suas lembranças e vivências, considerando ainda mais a importância da conexão entre leitor e texto literário. Ainda de acordo com o autor (2013, p.57):

se o leitor é, em certos momentos, conduzido pelo texto a se envolver pessoalmente na ficção, acontece-lhe igualmente de colocar a subjetividade no lugar onde ela não estava prevista pelo texto. Às configurações necessariamente subjetivas se acrescentam configurações acidentalmente subjetivas. Também nesse caso a constatação se dá tanto no plano afetivo quanto no plano intelectual.

Nesse sentido, o texto bem escolhido pelo docente/mediador provoca sensações que extrapolam a leitura e partem para lugares inimagináveis, tornando o momento de partilha ainda mais enriquecedor. É a partir da leitura e da aproximação do professor com o texto, que o leitor parte para um lugar além do plano intelectual, ou simples interpretação, e são postos à tona memórias e reflexões, vivências e experiências de cada um. Bajour (2012, p. 60), ainda sobre a escolha dos textos, aponta que:

pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura e também de escrita ficcional, possíveis pontes entre o texto proposto e outros etc. É fazer uma representação provisória da cena com os leitores, que, por mais que sejam conhecidos, nunca se conhece de todo, que certamente surpreenderão nossas previsões, já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções dos sentidos dos textos. A predisposição à surpresa por parte do mediador é por si mesmo uma postura metodológica e ideológica em toda conversa sobre livros, dado que supõe a partir do princípio que as significações ou as maneiras de penetrar nos textos não estão dadas de antemão, ou de que não existe alguém nesse caso o docente, que tenha a chave da verdade.

Seguindo por esse viés, além da seleção dos textos a serem trabalhados, é de suma importância que o docente também reflita sobre o “como?” trabalhar a leitura literária em sala

de aula, o modo como se ‘entra’ na obra faz a diferença no leitor na hora de recuperar o seu plano afetivo. Assim:

diversas experiências demonstram que a busca de critérios de seleção costuma obter como resposta um esquema ou quadro com diversas variáveis a partir das quais considerar e escolher os textos. Esses pontos de partida muitas vezes desprezam a importância do estético e propõem classificações e tipologias que deixam o literário e o artístico em segundo plano, como ocorre com aqueles que têm que ver com o ensino de valores, para dar um exemplo muito conhecido de demanda extraliterária. Ou que, se levam em conta o literário, rapidamente retrocedem para encerrá-lo em esquemas que não toleram a incerteza, as zonas híbridas, os limites difusos. Esse posicionamento quanto à seleção, além de ser reducionista pressupõe uma perspectiva sobre a leitura em que a teoria [...] a precede para condicioná-la (Bajour, 2012, p. 52).

Nesse ínterim, é fundamental se pensar numa prática que não reduza a literatura a um ensino tradicionalista, a um ensino que apenas repassa escolas literárias e datas, pois: “olhados assim, os textos literários perdem sua singularidade, sua capacidade de nos interpelar e sua “personalidade própria”, que dissolve em uma classificação que tende a nivelar e homogeneizar tudo” (Bajour, 2012, p. 53), fazendo com que o leitor ou o aluno se distancie cada vez mais da beleza e do prazer de ler. Conjuntamente a isso, Bordini e Aguiar (1988) apontam a importância de uma mediação contextualizada, e a eficácia de trazer o leitor para perto do texto ou obra, a partir do método recepcional, que visa colocar o público no centro, fazendo com que ele se conecte à leitura alicerçado nas suas experiências. Além disso, Iser (1999) reforça essa ideia ao colocar o leitor como agente ativo na concepção de interpretação de sentido do texto. Para o autor alemão, ao fazer a leitura de um texto, o leitor é uma segunda voz na concepção e reinterpretação de sentidos, com base nas suas vivências, nos seus interesses literários que fazem conexão com o momento.

No contexto de sala de aula, há uma série de metodologias que podem ser utilizadas, para que os alunos/leitores compartilhem suas perspectivas e olhares em relação à leitura, tornando a experiência da aula mais envolvente e cativante. Bajour (2012) aponta para uma ‘*conversa literária*’, tirando o aspecto formal e sistemático, e incluindo exercícios que visam a construção ativa de sentidos e o diálogo com outros leitores, reiterando que a formação do leitor vai além do plano intelectual ou de uma simples decodificação do texto.

Embasado por essas teorias, este artigo tem como objetivo compartilhar a experiência vivenciada por duas estagiárias durante o Estágio Supervisionado de Literatura no Ensino Médio. Realizado durante o ano de 2024 e desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Clementino Procópio, localizada na cidade de Campina Grande, no bairro São José, sob a supervisão das professoras Sandrelle Rodrigues de Azevedo e Gabrielle de Oliveira Souza, realizado numa turma de 3º ano.

A prática pedagógica pressupõe atitudes anteriores ao ato propriamente dito de “dar aula”, ou seja, para que isso seja possível, diversos aspectos são avaliados previamente, como “O quê?” e “Como?” trabalhar em sala. Neste contexto, insere-se o planejamento, aspecto fundamental para que possa ser realizado um trabalho comprometido e efetivo. É através do planejamento que o objeto de ensino é estrategicamente pensado e proposto, de modo a se adequar à realidade de cada turma e escola. O ato de pensar e planejar o ensino de literatura exige, por parte do docente, um preparo e embasamento metodológico consistentes, permitindo

que o educador se aproprie de práticas produtivas e coerentes com a realidade diante da qual se depara.

2 O ensino de literatura e os documentos oficiais

O ingresso na sala de aula e o exercício efetivo da docência presumem uma série de passos a serem seguidos, trabalhados, aprendidos e discutidos. É nesse contexto em que se insere a prática de estágio, em que se visa aliar teoria à prática, de modo a garantir um fazer pedagógico alicerçado em bases teóricas consistentes, tal fato é corroborado pela própria Lei de Diretrizes e Base (LDB), um dos documentos norteadores da educação no país, em que constam como fundamentos para a formação do profissional de educação: “I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) e II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)”. Neste íterim, entra em cena o fato de que toda sala de aula é única e a teoria busca preparar o profissional, mas nem sempre é suficiente, dado o fato de que a cada realidade, faz-se necessária a readequação e o recalcular de rota. Neste sentido, é válido ressaltar que o que possibilita a efetivação da prática é o alicerce teórico. Assim, ao pensarmos nossa sequência didática baseamo-nos em uma temática social para pautar nossa prática regente, em que foi necessário considerar o contexto, a realidade e a inserção cultural do público estudantil, o que provocou, por diversas vezes, uma reelaboração do planejado.

Desse modo, reforça-se a importância da flexibilidade de um roteiro de leitura temática, pois, tal como evidenciado por Alves *et. al* (2019, p. 7):

o planejamento não pode ser considerado algo inflexível, pois ele deve ser constante e seguindo o curso da realidade. Não podendo ele, exigir que a realidade se adeque ao que está posto. O professor deve ter em mente que o planejamento é um guia e não algo definitivo, pois ele deve permiti-lo a modificá-lo sempre que algo não esteja como planejado.

Ao considerarmos aspectos subjetivos e extraescolares para pautar nosso planejamento, apoiamo-nos nos preceitos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular, um dos documentos mais importantes no âmbito da parametrização educacional no país, em que consta, no que tange ao ensino de Literatura:

em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa

visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (Brasil, 2018, p. 499).

Ademais, a importância do trabalho com a literatura em suas diversidades pode ser corroborada com o que postulou Candido (2012), ao defender que o acesso à literatura é um bem "incompressível" ao ser humano, isto é, que não pode ser negado, caracterizando então um direito humano básico, o que a própria BNCC (2018, p.86) ratifica, ao mencionar que:

os direitos humanos também perpassam todos os campos de diferentes formas: seja no debate de ideias e organização de formas de defesa dos direitos humanos (campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desses direitos – direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis.

Embora no principal documento educacional brasileiro conste que o ensino da literatura deve considerar aspectos diversos e deve ser encarado como o exercício de um direito, da cidadania, fato é que o ensino literário, por muitas vezes, é relegado a um segundo plano, ou trabalhado de forma mecânica, com textos extremamente extensos, de difícil linguagem, utilizando a famosa 'decoreba' de datas e características, afastando ainda mais o público alvo e fazendo com que a disciplina perca a sua essência.

Desse modo, ao alinharmos a escolha dos textos literários com o resgate da leitura integral dos textos, é preciso, também, pensar em como adaptar o roteiro de leitura a estratégias mais dinâmicas e refletir também sobre como adaptá-las posteriormente, haja vista que não é uma estrutura fixa, permanente. Ao se trabalhar em sala de aula, nos deparamos a todo momento com realidades e empecilhos distintos, que em muitos casos, comprometem seguir com um planejamento inicial.

Nesse sentido, cabe ao docente 'recalcular a rota', mas, sobretudo, buscar estratégias que propiciem a aproximação texto-leitor, seja através de temáticas que se relacionem com o cotidiano do público, seja através de autores do interesse dos alunos ou a mudança de metodologia de forma a dinamizar as aulas. Contudo, vale ressaltar que isso só é possível através de um olhar atento e uma escuta ativa por parte do discente, de modo a ser possível perceber o que não está fluindo, por que e o que fazer para mudar, além de se refletir sobre como mudar.

É considerando tais aspectos que poderemos, de fato, realizar aulas de literatura profícuas, pois, ao falarmos de leitura, é imprescindível pensar no protagonismo exercido pelo leitor, sobretudo porque ele só é possível se houver envolvimento na leitura. Neste sentido, o teórico alemão Wolfgang Iser (1999, p. 10) destaca: "A leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades"; o que demonstra a necessidade e a importância da interação entre texto-leitor de modo a se promover uma leitura pautada na produtividade, fazendo com que a literatura se realize plenamente, segundo os preceitos estabelecidos por Iser, já que, de acordo com o teórico alemão, a literatura se realiza na leitura (Iser, 1996). Nesta mesma perspectiva, o teórico francês Bellenger defende uma leitura pautada no desejo e envoltura (1978; apud Kleiman, 1993). O autor, a este respeito, destaca:

em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado e com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o

mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer. (Bellenger, 1978 p. 17 apud Kleiman, 1993, p.15).

Assim sendo, a leitura fundada numa perspectiva de encontro entre o subjetivo mundo do leitor e o do autor, pautada na interação texto-leitor-autor, tende a ser mais produtiva, sobretudo em sala de aula, em que se pode trabalhar de maneira mais maturada diferentes textos. Dessa forma, é necessário o olhar atento do docente, para que efetivamente se concretize esse tipo de trabalho. Caso contrário, é hora de se repensar as estratégias de ensino, pois, ao se trabalhar com literatura focalizamos eixo da leitura e, conforme os próprios documentos oficiais, para que se leia produtivamente a interação é indispensável.

3 Contextualização do componente curricular

Ministrado pela professora Dra. Sandrelle Rodrigues de Azevedo, o componente curricular de Estágio Supervisionado em Literatura no Ensino Médio, do curso de Letras Português, da Universidade Estadual da Paraíba, percorreu um pequeno caminho antes das experiências na sala de aula. Inicialmente, partimos da apresentação da disciplina e o cronograma que guiaria os discentes no decorrer das atuações e a escolha das turmas e escolas para visita. Em seguida, discutimos as teorias auxiliaadoras na construção do roteiro de leitura e do módulo. Por fim, tivemos algumas experiências de mediação de leitura, apresentadas pela professora, a fim de fazer a turma refletir sobre seus planejamentos e roteiros de leitura, de modo mais produtivo e assertivo para trabalhar a literatura em sala, fugindo do ensino tradicionalista e se adequando ao que Bajour (2012) propõe como *Conversas Literárias*: transformar o momento em uma discussão expansiva, que proporciona ao aluno/leitor um contato mais íntimo com a leitura, que escuta as reflexões e indagações da turma sem colocá-las em caixinhas interpretativas fechadas e uniformes. Dessa forma, o aluno é posto como elemento central na mediação, é a partir das suas inferências que a discussão é conduzida.

Com isso em mente, partimos para as regências/interferências que aconteceram na turma do 3º ano, no turno matutino, na E.E.E.F.M. Clementino Procópio, escola estadual, localizada na cidade de Campina Grande, Paraíba. Antes de ministrar as aulas, pudemos ter um momento de observação dos alunos, avaliar o comportamento deles em sala, conversar com a professora da turma sobre conteúdos sugeridos para trabalhar, colher assinaturas com os superiores da escola etc. Após isso, tivemos um total de 6 encontros, em que cada um deles consistiu em duas aulas de 45min, totalizando 1h30min de aula a cada encontro, sendo dois encontros semanalmente.

O roteiro de leitura planejado e desenvolvido para a turma surgiu a partir do diálogo com as professoras supervisoras e, levando em consideração a observação da turma, estas sugeriram-nos o trabalho com “Problemáticas Sociais”, primeiro por ser temáticas relacionadas a redação do ENEM e segundo por permitir abrir um leque de pequenos assuntos a serem discutidos. Pensando nisso, optamos por dividimos nossos seis (6) encontros em subtemáticas dentro de um contexto mais amplo. No primeiro encontro, abordamos a desigualdade social, mediando uma

leitura do conto “Duzu-Querença” (2016), de Conceição Evaristo. No encontro seguinte, buscamos trabalhar com a temática violência policial e racismo estrutural a partir do conto “Fábrica de fazer vilão” (2006), de Ferrez, e da música “80 tiros (Guadalupe chorou)”, do cantor e compositor Vinny Santa Fé. No terceiro encontro, continuamos a desenvolver as discussões e análises literárias considerando a temática racial, mais especificamente o racismo, como ele aparece nos textos e de que forma impacta os personagens (e pessoas) as quais vítima. Para tanto, selecionamos a canção “Eu não sou racista”, do intérprete Nego Max, o conto “O pecado” (1924), de Lima Barreto, e o poema “Ninguém” (2008), de José Craveirinha. No quarto encontro, o intuito foi trabalhar com a temática da violência contra a mulher a partir dos contos “Porém, Igualmente” e “Uma questão de educação”, da autora Marina Colasanti, além da música “Ai Que Saudade da Amélia”, de Nelson Gonçalves. Por fim, os dois últimos encontros estavam previstos para a socialização de uma playlist coletiva contendo músicas que se relacionassem com as temáticas trabalhadas e para o encerramento do estágio.

4 Entre o planejado e o modificado: um relato das aulas ministradas

Durante o planejamento de nosso roteiro de leitura, definimos como temática “As problemáticas sociais”, amparadas pela sugestão da professora, uma vez que por ser uma turma de 3º ano do Ensino Médio, muitos estão se preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Neste sentido, nosso objetivo foi trabalhar com diversos subtemas ligados ao eixo “problemática social”, como o racismo, a violência contra a mulher e a violência policial.

O primeiro encontro foi voltado para a discussão da desigualdade social e invisibilização enfrentada por alguns sujeitos socialmente marginalizados. Para tanto, utilizamos como elemento motivador da aula o texto “Duzu Querença” (2016), da autora brasileira Conceição Evaristo. Para que se pudesse chegar à discussão central, iniciamos a aula com a leitura de um trecho do texto selecionado, a saber:

[...] Duzu olhou em volta, viu algumas roupas no varal. Levantou com dificuldades e foi até lá. Com dificuldade maior ainda, ficou nas pontinhas dos pés abrindo os braços. As roupas balançavam ao sabor do vento. Ela, ali no meio, se sentia como um pássaro que ia por cima de tudo e de todos. Sobrevoava o morro, o mar, a cidade. As pernas doíam, mas possuía asas para voar. Duzu voava no alto do morro. Voava quando perambulava pela cidade. Voava quando estava ali sentada à porta da igreja. Duzu estava feliz. Havia se agarrado aos delírios, entorpecendo a dor. E foi se misturando às roupas do varal que ela ganhara asas e assim viajava, voava, distanciando-se o mais possível do real (Evaristo, 2016, p.35).

Para conduzir o início da discussão do trecho selecionado, nos alicerçamos nas proposições de Cosson (2022), ao propor a oficina “relógio”, cujo objetivo é imaginar um antes e um depois de determinadas passagens literárias. Neste sentido, induzimos os alunos a levantarem hipóteses sobre a cena lida, imaginando quem poderia ser Duzu Querença, o que teria acontecido antes daquela cena e o que poderia acontecer posteriormente (ela deixaria de querer se afastar do real?).

Após esse momento introdutório, realizamos a leitura de um segundo trecho da mesma obra:

Duzu lambeu os dedos gordurosos de comida, aproveitando os últimos bagos de arroz que tinham ficado presos debaixo de suas unhas sujas. Um homem passou e olhou para a mendiga, com uma expressão de asco. Ela lhe devolveu um olhar de zombaria. O homem apressou o passo, temendo que ela se levantasse e viesse lhe atrapalhar o caminho (Evaristo, 2016, p.31).

Em sequência, buscamos analisar o trecho mencionado estabelecendo uma comparação com o trecho anterior e identificando de que forma se relacionavam. Neste sentido, indagamos os alunos referente às hipóteses levantadas a partir do primeiro trecho acerca de quem poderia ser Duzu Querença (muitos alunos levantaram a possibilidade de se tratar de uma criança, outros de se tratar de um pássaro e alguns levantaram a hipótese de ser uma idosa). Além disso, buscamos também validar as ideias levantadas sobre o que teria acontecido com a personagem para que ela, no primeiro trecho, desejasse se distanciar da realidade (alguns alunos disseram que ela poderia estar enfrentando o luto pela perda de alguém, outros que ela poderia ser uma pessoa em situação de pobreza).

Durante essas discussões, foi evidenciado o aspecto social e como ele afetou a vivência da personagem. Em sequência, realizamos a leitura integral do conto. Neste momento, a análise literária voltou-se para a marginalização e invisibilização da protagonista, considerando seu status social e sua raça. Durante as discussões, os alunos teceram comentários que se mostraram muito oportunos, lançando mão de exemplos do dia a dia, como vivências experienciadas por eles próprios ou familiares próximos. Além disso, outro aspecto interessante foi o fato de que os próprios alunos voltavam sempre ao texto para poder tecer suas considerações, mostrando, na obra, o que os levavam a tal ponderação; o que foi bastante produtivo, pois viabilizou a leitura integral do conto e permitiu que o texto pudesse ser analisado em sua integralidade, não apenas como pretexto. Além disso, buscamos evidenciar também como o texto poderia ser utilizado como repertório cultural no ENEM caso o tema tivesse relação com a desigualdade social. De forma geral, esse primeiro encontro foi executado seguindo exatamente o que havia sido proposto durante o planejamento, não sendo necessária nenhuma reformulação.

O segundo encontro foi voltado para o trabalho com a temática violência policial. Para tanto, iniciamos a aula com a leitura do texto “Fábrica de fazer vilão” (2006), do autor Ferrez. Realizada a leitura integral do conto, iniciamos as discussões suscitando reflexões acerca do contexto social presente na obra (a saber: uma invasão policial). Durante as discussões, foram levantadas questões referentes ao racismo estrutural presente no conto, em que os alunos também foram instigados a refletir se aquele caso era passível de se realizar na realidade ou tratava-se apenas de um aspecto fictício (ao que chegamos a conclusão de que é um evento recorrente na sociedade brasileira contemporânea). Neste sentido, os alunos tiveram a oportunidade de trazer também suas experiências.

Durante os comentários, voltávamos sempre ao texto, de modo a verificar na obra o que estava sendo apontado pelos discentes, como a discriminação e a subalternização da figura do negro bastante evidente no conto. Após o momento, ouvimos a música “80 tiros (Guadalupe chorou)”, em que foi possível estabelecer uma relação de proximidade com o conto de Ferrez e evidenciar novamente o aspecto da violência policial e o racismo estrutural presente em ambas as obras e na sociedade de forma geral. Neste sentido, alguns alunos expuseram alguns casos de violência policial que se relacionavam com os textos, como o caso do estadunidense George Floyd, que foi asfixiado e acabou falecendo durante uma abordagem policial nos Estados Unidos. Neste momento, citamos também o caso do músico Evaldo dos Santos Rosa, morto

com 80 tiros por oficiais do exército em 2019 e que serviu de inspiração para a música selecionada.⁵

Nesta aula, em específico, embora tenha sido possível trabalhar tudo o que havia sido inicialmente planejado, fato é que a discussão acabou não se estendendo tanto quanto esperado, de modo que, após a leitura e comentário breve dos textos selecionados, ainda faltava um tempo considerável para o encerramento da aula. Considerando isso, foi necessária uma readequação, o que demonstra, como já mencionado, a flexibilidade do plano de aula e a necessidade de estratégias que possam ser aplicadas caso a aula não saia exatamente como o planejado (ou seja, evidencia a necessidade de um “plano b”). Diante disso, durante os momentos finais do encontro, nos detivemos na escuta ativa e reflexiva de algumas canções que estavam relacionadas ao tema da aula. Na ocasião, ouvimos a música “Negro Drama”, de Racionais MC’s⁶ e “A carne”, de Elza Soares⁷, que não estavam, a priori, selecionadas para serem debatidas na aula. Entretanto, mostraram-se também bastante pertinentes, promovendo mais reflexões acerca da questão racial e permitindo um maior aprofundamento na temática da aula. Esse fato evidencia a necessidade do professor ter um repertório sociocultural amplo e diversificado, de modo a trazer para a sala de aula recursos pertencentes à vivência da turma e que podem proporcionar uma discussão mais instigante, fazendo com que os alunos se envolvam e permitindo, portanto, um trabalho mais efetivo.

Quanto ao terceiro encontro, nosso objetivo foi o de continuar o trabalho com a temática racial. Neste sentido, havíamos selecionado a música “Set do Vini Jr”, canção de Murillo, LT no Beat e outros intérpretes como elemento motivador para conduzir o início das discussões. A escolha da música se deu em decorrência da sua popularidade e pertinência para o tema da aula. Entretanto, por se tratar de uma música extensa, a qual não conseguiríamos trabalhar integralmente, foi necessário, antes da aula, reformular esse elemento motivador, substituindo a música “Set do Vini Jr”, por “Eu não sou racista”⁸, do intérprete Nego Max, de modo a priorizar a leitura integral do texto. Selecionamos também o conto “O pecado” (1924), de Lima Barreto, e o poema “Ninguém” (2008), de José Craveirinha.

Inicialmente, conforme a reformulação, ouvimos a música “Eu não sou racista”. Em sequência, conduzimos a discussão considerando os aspectos presentes no texto, pensando também como ele se relaciona com a realidade. Neste sentido, fomos conduzindo a interpretação estrofe por estrofe, de modo a se atentar para o texto em sua integralidade. De forma geral, identificamos, junto aos alunos, alguns aspectos racistas na letra, como a questão da banalização do racismo, através do que atualmente é chamado de “mimimi”, a representação da negritude como serviçal, a importância das cotas, a violência policial contra pessoas negras, etc. Durante as discussões, os alunos novamente foram trazendo casos do cotidiano, citando, por exemplo, o

⁵ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoespermanentes/cdhm/noticias/os-oitenta-tiros-do-exercito-que-mataram-um-pai-de-familia-negro-cdhm-pede-aogoverno-do-rio-de-janeiro-os-fundamentos-juridicos-da-acao>.

⁶ RACIONAIS MC’s. *Negro Drama*. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/3ytXzEJFeVydFfmUhHvti8?si=08228f216d0d4f29> Acesso em: 05/02/2025.

⁷ SOARES, Elza. *A carne*. Maianga Discos Brasil, 2002. Disponível em: <https://open.spotify.com/intlpt/track/5cjgme1utiQLGaPaRDjATo?si=e8e686f2ac774e67> Acesso em: 05/02/2025.

⁸ MAX, Nego, Eu não sou racista. Prod. DropAllien, Estúdio: Lekhaina, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/2i9qtPjZybDOGoxmSTH7mC?si=83cdf2c4249f49eb> Acesso em: 05/02/2025.

racismo enfrentado pelo jogador Vinícius Júnior na Europa, alguns casos de violência policial ocorridas no Brasil, etc. Em determinado momento, foram instigados a demonstrar suas opiniões acerca do assunto, ocasião em que uma das alunas comentou um trecho da música, no qual era exposto uma situação em que uma babá negra foi demitida por faltar duas vezes ao trabalho após começar a fazer faculdade, sendo, portanto, irresponsável. Neste mesmo trecho, o autor aponta a questão das cotas raciais, exibindo um comentário comumente disseminado, apontando que as pessoas negras não deveriam falar de falta de oportunidade, já que tem acesso às cotas. Na ocasião, a aluna demonstrou sua opinião dizendo concordar com o que estava sendo dito na letra. Assim, conduzimos a leitura de modo a identificar, no texto, qual seria a problemática nessas falas, considerando o contexto geral do discurso, ao que aluna repensou e concordou que aquele comportamento seria considerado racista e concordou se tratar de um aspecto problemático.

A discussão referente a música acabou se estendendo demasiadamente, impossibilitando a leitura e análise do conto “O pecado” (1924), além de não permitir a conclusão da discussão integral da música. Desse modo, optamos por não iniciar a leitura do texto de Lima Barreto, haja vista que não acreditamos ser produtivo uma leitura interrompida pela metade. Considerando esse fato, decidimos então pular para a leitura do poema de José Craveirinha, o qual acabou sendo uma discussão muito supérflua, em decorrência do tempo. Finalizado esse encontro, foi notável o fato de que essa aula não saiu exatamente como o planejado, sendo necessário então reformular o encontro seguinte, de modo a priorizar a leitura integral dos textos.

O 4º encontro, em que estava previsto se trabalhar com o tema “violência contra a mulher”, precisou ser reelaborado, de modo a possibilitar a leitura do texto de Lima Barreto, já selecionado anteriormente. Desse modo, optamos por, neste momento, dar continuidade ao trabalho com a temática racial. Neste sentido, iniciamos a aula retomando a música analisada na aula anterior. Na ocasião, retomamos os principais tópicos levantados durante a discussão (a banalização do racismo, a violência policial etc.). Em sequência, realizamos a leitura integral do conto “O pecado” (1924) e conduzimos a interpretação levantando ponderações acerca do contexto de produção da obra, seu caráter crítico, a correlação entre vida e obra do autor. Posteriormente, voltamos também ao poema de José Craveirinha, mediando uma comparação entre a música de Nego Max, o poema e o conto, evidenciando a subalternização da figura negra em todos. Os alunos foram conduzidos também a encarar os textos como fontes de repertório sociocultural e as possibilidades de utilização deles no ENEM. Em geral, os alunos apontaram dificuldade na leitura do conto de Lima Barreto, apontando ser uma escrita complicada. Fomos então explicando os principais aspectos do texto e contextualizando sua escrita.

Apesar do engajamento da turma, esse encontro demonstrou um certo desinteresse por parte dos discentes, o que nos fez, novamente, repensar o planejamento. Desse modo, elegemos a alteração da temática como a opção mais viável para finalizar os encontros, promovendo um reajuste na dinâmica das aulas. Decidimos, então, trabalhar com o tema “amor” e “a representação do eu” nos últimos dois encontros. É importante mencionar que o contexto em que estávamos inseridas não colaborou para um bom encerramento. A proximidade com as festividades de final de ano, a realização da prova do ENEM, o segundo turno das eleições municipais e o cansaço físico e mental da turma nos fizeram repensar a temática para algo mais leve, sem tanta carga interpretativa. Entretanto, em decorrência do período eleitoral, os dois últimos encontros não foram realizados, o que acabou por deixar o estágio de literatura “inacabado”, sem a possibilidade de um encerramento propriamente dito e uma despedida da turma.

Conclusão

Buscamos, neste trabalho, refletir acerca da necessidade de flexibilização do planejamento curricular, atentando-se para o caráter multifacetado da sala de aula. Além disso, refletimos também sobre o papel da literatura em sala, considerando sobretudo a importância de uma prática leitora pautada na interação, de modo a promover um ensino literário atrativo para o público estudantil, focalizando suas necessidades e considerando suas vivências sociais. O trabalho desenvolvido durante o estágio demonstrou a relevância de uma leitura próxima à realidade dos educandos, seja através do uso da linguagem (textos com expressões juvenis), da temática (textos que apontem realidades vivenciadas pela turma), através de estratégias que aproximem o texto canônico (como o texto de Lima Barreto trabalhado, em que buscamos resgatar o caráter crítico do texto atrelando-o ao caráter problematizador da redação do ENEM) ou até mesmo redirecionando o trabalho a ser desenvolvido (como a alteração de temática), com vistas à propiciar um maior engajamento entre texto-leitor.

A partir do exposto neste relato, é possível afirmar que a prática pedagógica se realiza a partir da tríade teoria-prática-reflexão, em que se deve estar alicerçado nas metodologias do ensino, mas aberto a possibilidade de readequação do planejamento a partir da reflexão sobre o trabalho executado, considerando o caráter dinâmico e instável que permeia a atuação do professor em sala de aula, sobretudo na educação básica, para que, desse modo, possamos promover aulas de literatura produtivas e que se realizem plenamente a partir do encontro com o leitor e a sua subjetividade.

Referências

ALVES, Jucinara Ferreira et al. **A importância do planejamento escolar para a atuação em sala de aula**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019, p. 7. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58499> . Acesso em: 13 de fevereiro de 2025 às 15:52

BAJOUR, Cecília. A conversa literária como situação de ensino. In: **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo, Editora Pulo do Gato, 2022, p. 46-74.

BORDINI, Maria da Glória, e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: A Construção do Sentido**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

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

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12014-6-agosto-2009590195-publicacaooriginal-115365-pl.html>. Acesso em: 17 de junho de 2024.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: **O Direito à Literatura**. LIMA, Aldo de. (Org.). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012, p. 12-35.

COLASANTI, Marina. **Contos de amor rasgados**. Espírito Santo: Marzipan, 2016. P. 75 e 77.



COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022. p.127

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'Água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. p. 31-37.

FERREZ. **Ninguém é inocente em São Paulo**. 1. ed. Curitiba: Kotter Editorial, 2020. p. 3338.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

ISER, Wolfgang. **O Ato de Fingir e o Apelo do Texto**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

JOUE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie. LANGLADE, Gérard. REZENDE, Neide Luzia de. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9º edição, Campinas: SP, Pontes, 2002, p. 15.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O MODERNISMO E A POESIA DE 30 EM SALA DE AULA

Cassiene Raissa da Silva Camilo

Graduanda em Letras - UFCG
cassiene.raissa@estudante.ufcg.edu.br

Rosângela de Melo Rodrigues

Doutora em Literatura e Interculturalidade - UEPB
rosangela.melo@professor.ufcg.edu.br

Introdução

Em seu livro *ABC da Literatura* o poeta norte americano Ezra Pound utiliza o capítulo II da obra para dissertar acerca do que seria a literatura e a poesia enquanto arte poética, primeiramente Pound (2006, p. 32) constata que “literatura é linguagem carregada de significado” e seguidamente, referente a poesia, afirma que “É, OLHAR para ela ou escutá-la. E, quem sabe, até mesmo pensar sobre ela” (Pound, 2006, p. 34). Para o estudioso faz-se simples compreender que literatura é linguagem, mas uma linguagem que significa algo, significa muito, é carregada de significados.

Foi considerando essa concepção que iniciamos o quarto e último estágio supervisionado da nossa graduação em Letras Língua Portuguesa na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O estágio ocorreu na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Antônio Oliveira, em uma turma do terceiro ano do ensino médio e, em dez aulas de literatura, lemos e partilhamos nossas impressões e sensações referente às leituras com foco no *Modernismo*, enquanto movimento (também) literário, em sua segunda geração de poetas. Para isso preparamos nossas aulas em uma sequência didática e fundamentamos cada aula no livro didático *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, vol. 3* de autoria de William Roberto Cereja (2016) e, aliado a este material, trouxemos outros autores que dialogaram em nosso plano de ensino e prática docente, tais como: Brito (1980), Souza (2007) e Alves (2016).

Nosso principal objetivo foi o de proporcionar aos alunos fundamentos teóricos e práticos na leitura literária de textos produzidos pela geração de 30 do movimento modernista. Por isso, para alcançarmos nossas pretensões, selecionamos três poetas que se destacaram no cenário nacional como escritores (também) modernistas, a saber: Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e Vinícius de Moraes. De cada poeta, lemos e discutimos poemas organizados em antologias que preparamos para cada aula, atentando para os elementos narrativos, estruturais e temáticos dos textos, mas buscando relacionar a leitura aos ideais defendidos pelos autores e a vivência real-cotidiana de cada aluno presente em sala de aula e participante desses instantes de leitura literária.

Para relatarmos essa nova experiência em sala de aula, sistematizamos esse documento do modo subsequente: inicialmente com a *Introdução*, situando no que concerne aos direcionamentos tomados. Seguida do tópico *A minha escola é a escola dos alunos* que dedica-se a comentar no tocante aos momentos que principiaram essa jornada e a respeito do espaço em que efetivou-se. Posteriormente contamos com a seção *Aulas no encalço da minha*

observação que pormenoriza a fase observatória. Após isso temos o *Planejamento sequencial de ensino* com a exposição e embasamento de uma sequência didática estruturada com a finalidade de conseguir cumprir os prazos que tínhamos em cada momento de aula e atingirmos os propósitos estabelecidos. Mais adiante conduzimo-nos ao ponto *De aluna à professora* com a apresentação da regência exercida. Por fim encerramos com as *Considerações Finais e Referências* que indicam os teóricos apreciados para que conseguíssemos progredir e concluir todas as atividades pretendidas.

A minha escola é a escola dos alunos

Uma das primeiras tarefas que devemos desempenhar no estágio supervisionado é a busca por uma instituição de ensino que nos receba enquanto estagiários e fui parar, por escolha e comodidade, na escola em que estudei por sete anos, entre 2004 e 2010. Lá entrei matriculada no sexto ano (na época chamava-se quinta série), sai tendo concluído o terceiro ano do ensino médio e foi uma mescla de emoções vivenciadas em cada etapa desse processo. Havendo sido aluna, retornei como professora-estagiária cumprindo o componente curricular Estágio de Literatura: Ensino Médio da graduação em Letras Língua Portuguesa, estando no período letivo 2024.1 da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com orientação da Professora Rosângela de Melo Rodrigues e mediante a supervisão do Professor Doutor José de Sousa Campos Júnior, professor titular da turma em que estagiei.

O colégio a que refiro-me é a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Antônio Oliveira, localizado na Rua Alberto Santos – S/N, no bairro de Santa Rosa, na cidade de Campina Grande - PB. O espaço foi construído em um terreno consideravelmente extenso, necessita de reformas, mas os funcionários mantêm o local preservado das ações de deterioramento causadas pelo tempo. Comporta dependências com acessibilidade, sanitários, água filtrada e serve uma alimentação por turno, as refeições são preparadas na cozinha do ambiente. Conserva uma vegetação abundante, corredores amplos e circulação de ar. As salas de aulas, além do convencional, contam com ventiladores e aparelhos de televisão. A escola tem uma biblioteca que, levando em conta as escolas que conheço, é espaçosa e o acervo de livros foi atualizado no ano de 2024. Possui sala de leitura, sala da diretoria e a sala dos professores. E duas novidades é que atualmente dispõe de um laboratório de informática e uma quadra de esportes.

As séries para as quais a escola oferta vagas não contemplam mais o ensino fundamental anos finais, somente o ensino médio na modalidade regular, educação especial e educação de jovens adultos (EJA). De acordo com o QEdU (2023) são pouco mais de 310 estudantes matriculados no primeiro, segundo e terceiro ano. Desse modo, a turma em que lecionei foi o 3º ano “A” no turno da manhã, a turma somava 24 alunos matriculados, mas, infelizmente, alguns faltavam e não mantinham a frequência nas aulas. Sendo assim, por aula eram aproximadamente 15 a 20 alunos que participavam em cada encontro, podendo ser menos em alguns dias. Esse ato de não ir para aula foi uma condição que vivenciei em meu primeiro estágio, algo que preocupa, principalmente por ser uma classe com alunos repetentes, outros que já estão na maioridade e alguns que conciliam estudo e trabalho.

Aulas no encaixo da minha observação

Um momento necessário e obrigatório em nosso estágio supervisionado é a fase de observação das aulas. Período esse que te apresenta à turma e apresenta essa turma a você enquanto professor(a)-estagiário(a). Assim, podemos aprender com a prática docente do professor titular e compreender como aquela turma se envolve nas aulas (frequência, participação e realização das atividades da disciplina). Visto que, cada turma tem suas particularidades (Santana; Gimenez, 2005) e estávamos lidando com uma turma concluinte que vivenciava a pressão do ano em que iriam sair da escola e tentar entrar em uma faculdade por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Vale salientar que neste estágio tive a sorte de reencontrar o professor Júnior, havia assistido quatro aulas suas como pré-requisito da segunda nota na disciplina Planejamento e Avaliação no período letivo de 2021.2 e com ele também realizei o Estágio de Língua Portuguesa: Ensino Médio no período 2023.2 da UFCG. Ele, que tornou-se meu supervisor, é de uma generosidade e serenidade que emocionam, em todas as etapas de observação, planejamento e regência esteve comigo. Adequou o seu calendário, cedeu-me mais dias de aula, pois de início seriam seis aulas e ao fim fechamos com dez aulas ministradas. Aprendi muito em suas aulas, momentos de comprometimento e seriedade, mas de leveza e sorrisos. Em nossas conversas mostrou-se animado por ter novos graduandos de Letras que almejam ir para a sala de aula e entrar nesse barco do ensino, remando juntos pelo melhor dos alunos e do ensino público.

Por conseguinte, enxergar as singularidades da turma na qual estagiamos enriquece a nossa prática pedagógica porque compreendemos as ações dos professores efetivos que já estão há anos em sala de aula e analisamos a sua conduta com respeito e empatia, assim implementamos uma observação reflexiva (Santana; Gimenez, 2005) conforme pontua Diniz Biazi, Gimenez e Stutz (2011, p. 63) ao inferir que “[...] aprender a observar por que o professor ensina da forma como ele ensina e entender o seu entorno, isto é, o contexto e as condições de trabalho do professor e quem são seus alunos”. As autoras ainda ressaltam que “são mudanças de posturas que podem valorizar os saberes do professor-regente, atenuar desconfortos e, concomitantemente, diminuir as distâncias entre academia e escola, promovendo espaços para troca de conhecimentos” (Diniz Biazi; Gimenez; Stutz, 2011, p. 73).

Planejamento sequencial de ensino

No período vigente, as aulas começaram no dia 01/07 e nesse dia eu e minha orientadora, a professora Rosângela, acertamos a nossa parceria, ela pacientemente conduziu-me a um ensino de escuta e construção de conhecimento junto aos alunos. Na mesma semana fui na escola conversar com a direção, dias depois voltei ao colégio para reunir-me com o supervisor, o professor Júnior, e acordamos a nossa atuação em mais um estágio. Desde então, em conformidade com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) ao elucidarem que “uma ‘seqüência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” construímos uma sequência didática (SD) com a temática *O Modernismo e a poesia de 30 em sala de aula*. Dado que, essa modalidade de planejamento escolar é uma ferramenta eficaz no auxílio do ensino de gêneros orais e escritos, segundo explicam os autores:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] As seqüências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97)

Consequentemente, algo posto em sequência verifica determinada categorização e referente ao sentido dessa nomenclatura, na esfera educacional, Libâneo (1990, p. 223) infere que “para que os planos sejam efetivamente instrumentos para a ação, devem ser como um guia de orientação e devem apresentar ordem seqüencial, objetividade, coerência, flexibilidade”. O estudioso trata esse assunto com profundidade e classifica os elementos primordiais de um plano de ensino enquanto um “[...] roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre” (Libâneo, 1990, p. 232) e, segundo (Libâneo, 1990), no plano de ensino deve haver justificativa da disciplina ministrada, delimitação dos conteúdos trabalhados, objetivos geral e específicos, desenvolvimento metodológico, introdução e preparação do conteúdo, desenvolvimento ou estudo do conteúdo e aplicação.

A sequência didática que estruturamos constituía-se de um recorte temporal conciso, pois a carga horária do nosso estágio foi de 90 horas. Contudo, dispunha de identificação da escola em que foi efetivada, o público-alvo e o ano/série — indicando a turma onde os módulos seriam desempenhados, os objetivos e a justificativa — já expressos na introdução deste trabalho, os conteúdos trabalhados — poemas selecionados em três antologias poéticas de Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e Vinícius de Moraes, além do detalhamento da metodologia utilizada em nossas aulas e os materiais necessários para cada aula. Assim como, a quantidade de dias da SD — totalizando cinco encontros com dez aulas; e a duração de cada módulo — cada aula tem 45 minutos e nossas aulas eram na segunda-feira das 7:00 às 8:30.

Essa organização dos movimentos com os quais pretendemos conduzir o ensino acoplamos as intenções do docente que estamos transformando-nos e quais têm sido as atitudes escolhidas para chegar às pretensões educacionais individuais e, sobretudo, coletivas — aluno-professor-escola. Preparando-se para o êxito e os contratempos correntes em sala de aula, conforme assegura Libâneo (1990, p. 179) ao ponderar que “o trabalho docente, sendo uma atividade intencional e planejada, requer estruturação e organização, a fim de que sejam atingidos os objetivos do ensino”. O autor reitera que “[...] a estruturação da aula é um processo que implica criatividade e flexibilidade do professor, isto é, a perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível” (Libâneo, 1990, p. 179)

De aluna à professora

Decorrida a fase de observação e com o planejamento estruturado, fomos para a prática da regência que durou quatro semanas; começamos em 12 de agosto e seguimos até o dia 2 de setembro de 2024. Em nosso primeiro encontro, após as apresentações de professora e alunos, iniciamos a aula conversando sobre o que compreendem por literatura e qual a relação dos alunos com a literatura, bem como se gostam de ler ou escrever e qual o seu livro e/ou autor favorito. As respostas foram várias, mas bem parecidas, a maioria dizia não gostar de literatura e o motivo era que entendiam literatura como sendo uma disciplina que aprendemos na educação básica. Nesse sentido, expliquei que na escola recebemos uma introdução da literatura brasileira

e que esta vai além da sala de aula (Souza, 2007) cabe a nós, enquanto alunos e leitores em formação, buscar quais gêneros, temas e autores literários gostamos e conseguimos consumir para não perder a vivência na literatura ao fim de cada aula e ao término de um ano letivo.

Seguidamente, conversamos sobre como a nossa literatura é dividida em escolas literárias com escritores e escritoras que marcaram muitos movimentos literários, uma escola que surge propondo romper com a escola anterior (Brito, 1980) e questionamos acerca do seu entendimento referente ao movimento literário *Modernismo* — muitos alunos lembraram da Semana de Arte Moderna e dos escritores Mário de Andrade e Oswald de Andrade. Esses alunos vinham estudando sobre as concepções modernistas e tinham noção de como iniciou-se no Brasil. Nesse momento escrevi no quadro: “O projeto moderno, convém lembrar, representou um esforço duplo e contraditório: matar a arte para salvá-la.” (Brito, p. 203, 1980) e pedi que interpretassem. A questão de “matar a arte” causou surpresa e espanto em muitos alunos, alguns questionaram: Como se mata a arte? Outros refutaram: Para quê matar a arte? E um deles expressou: Matar a arte para salvá-la no sentido de renovação, não é, professora? Não respondi seus questionamentos de pronto, mas distribuí para a turma o poema impresso *O Lutador* de Carlos Drummond de Andrade e realizamos a leitura em voz alta.

Após a leitura, releitura e discussão do poema de Drummond fomos relembando o contexto de produção e recepção do *Modernismo* com base em Cereja (2016, p. 40) quando constata que “o Modernismo surgiu no início do século XX, com manifestações artísticas que ocorreram antes, durante e depois da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), e se estendeu por várias décadas do século XX”. Comentamos a proposta modernista de uma escrita poética em versos livres, sintetizando temas do cotidiano atual, valorizando aspectos únicos do Brasil, com uma linguagem coloquial que aproxima-se da oralidade, sem uma métrica definida, fazendo uso da figura de linguagem da ironia e utilizando-se do recurso do humor em seus textos, além de poemas intimistas e melancólicos, no *Modernismo* defendia-se que a beleza do poema ia além da sua forma, estava também em seu conteúdo.

Os conceitos do *Modernismo* em sua produção literária podem ser verificados através do poema *O lutador* de Carlos Drummond de Andrade, visto que o poema rompe com a escrita poética tradicional e aborda a luta do poeta com as palavras em seu processo criativo. Por ser um “metapoema” descreve a batalha do poeta com as palavras e narra um sentimento de impotência em relação às palavras das quais necessita para ser um poeta. O poema tem liberdade formal evidenciada pela utilização de versos livres, no abandono da métrica e do esquema de rimas. Assim, foge às regras dos estilos poéticos que antecederam o *Modernismo*, correspondendo às suas características. Conforme preconiza Moraes Lima (2014) em seu estudo no que concerne às contemplações presentes no poema de Drummond, a autora enfatiza:

Percebe que ser e linguagem coexistem e que o fazer poético não é representação – ou pelo menos não pretende ser – é experiência pensante que concebe que palavra e coisa nascem na relação, no jogo, no embate, ‘As palavras não nascem amarradas’, nascem no ato mesmo de dizer. Para Heidegger, toda essa imponderabilidade ou invisibilidade caracterizada pelo se dar da palavra, pelo processo do aparecer, é desprovida de medida, cuja percepção talvez seja facultada pela experiência poética, uma vez que o poeta aprendeu a renunciar sem, no entanto, nada perder. (Moraes Lima, 2014, p. 298)

Realizada essa aula introdutória em que passeamos sobre a nossa aproximação com a literatura, discorremos sobre o que aprendemos a respeito do *Modernismo* e lemos um poema para, por meio deste, verificarmos o impacto do movimento literário modernista na obra de um dos maiores poetas brasileiros e no cenário literário no Brasil. Finalizamos o nosso primeiro encontro, para, a partir do segundo dia de aula, priorizarmos a leitura e releitura dos autores selecionados para as aulas do nosso estágio, o intuito era que a segunda geração de poetas do *Modernismo* fosse discutida a partir de alguns de seus textos literários e foi o que fizemos em concordância ao que é ratificado em Alves (2016, p. 218) quando verifica que “a leitura oral é sempre um momento central da experiência com a poesia. Daí a necessidade de retomada do texto por diferentes leitores”.

No segundo dia de aula com o tema “As fases poéticas de Carlos Drummond de Andrade” continuamos lendo poemas do poeta. Para essa aula preparamos uma antologia poética com os textos: *No meio do caminho*, *Poema de sete faces*, *Mãos dadas*, *Confissão* e *Boitempo*. Cada poema representa uma das fases de Drummond que segundo Villaça (2006) podem ser divididas em quatro momentos: fase gaúcha, fase social, fase filosófica ou fase do não e fase memorialista.

Em nosso terceiro encontro com o tema “Cecília Meireles: uma poeta, além de poetisa” lemos e relemos poemas de Cecília Meireles que organizamos em uma antologia poética, os textos foram: *Motivo*, *Retrato*, *Conveniência* e *Canção*. Porém, antes de iniciar a leitura de cada poema, solicitamos que inferissem a respeito do título que nomeia aquele poema, o que certo título transmite para o leitor e qual ideia podemos construir através do título antes de termos contato com as estrofes de Cecília. Nas duas aulas desse dia discutimos sobre a obra da poeta, os alunos puderam expressar a sua interpretação mediante os versos e foram minutos ricos para nós. Foi leve, mas profundo, foi coletivo, mas intimista. Também conversamos sobre a vida da poeta, o seu estilo de escrita e os temas que aborda em sua poética conforme Cereja (2016), Reis (2022) e Gouvêa (2009).

Já no quarto encontro que tivemos, dedicamos as nossas aulas à leitura de uma seleção de poemas de Vinicius de Moraes, com a temática “Vinicius de Moraes: o poeta-compositor”. Para essas aulas, escolhemos os textos: *VINTE ANOS*, *Soneto de contrição*, *Soneto de fidelidade*, *Soneto de separação* e *Soneto do amor total*. Durante a leitura e releitura dos poemas, pedimos que os alunos grifassem as palavras e versos que chamaram a sua atenção para que discutíssemos os textos por meio dos seus grifos. Assim fizemos, a turma ia comentando o que grifou e justificava o motivo de destacar determinado fragmento, expressão e palavra do poema em questão.

Vinicius tocou os alunos de forma diferente porque o tema universal do “amor” mexe com os jovens que estão experienciando descobertas amorosas em seus altos e baixos. Foi um momento de comentarmos a obra atemporal dos poetas que tínhamos lido até esse ponto do estágio. Bem como, discutirmos a visão da paixão em seu início, meio e fim destacadas nas estrofes de sonetos do poeta que estava sendo lido e como o assunto abordado nos versos assemelha-se às canções que ouvimos na contemporaneidade. São versos de um amor doído que pode ser eterno e efêmero, pois na arte, em especial na literatura, tudo é possível, tanto que muitos poemas de Vinicius tornaram-se canções é o que destaca Matos (2016, p. 51) quando discorre que “o caminho da canção, para Vinicius, nunca buscou a distância: foi um movimento de *aproximação*, direcionado ao aqui e agora, exercendo um desejo e uma arte do *encontro*, solicitando, exigindo a presença do outro, do companheiro ou da companheira”.

Para concluir a nossa regência optamos por preparar um sarau literário. A ideia era proporcionar aos alunos um momento de maior profundidade com a poesia. Para isso cada aluno escolheria um dos poemas que lemos durante o estágio, declamaria esse poema e, caso se sentisse confortável, poderia comentar a leitura que fez do poema e o motivo de sua escolha. Não tínhamos muitos recursos e a turma, em sua maioria, ficava tímida ao serem solicitados para ler, então escrevemos no quadro o tema do nosso sarau “Matar a arte para salvá-la”, solicitamos que cada aluno escrevesse o seu nome ou assinatura ao redor da frase-tema para que se sentissem parte importante daquele momento, organizamos as cadeiras em um círculo e expliquei aos alunos de que forma nosso sarau aconteceria, levando em conta os preceitos de um sarau conforme explicita Luchtenberg (2023, p. 16) quando infere que este é “[...] um evento cultural pedagógico que possibilita a aproximação dos estudantes a um repertório literário de qualidade e o compartilhamento de experiências leitoras”, a autora ainda enfatiza que:

[...] os estudantes são envolvidos de forma lúdica e com a mediação pedagógica a aproximação da literatura poderá torná-los mais reflexivos e observadores das ações humanas no tempo. Além desta aproximação, pode-se elucidar uma proposta de sequência didática desenvolvida no formato de círculos de leitura no ensino médio, como proposta de ensino para formação de estudante leitor crítico. (Luchtenberg, 2023, p. 41)

As contribuições que o sarau pode trazer para os alunos da educação básica, auxiliando-os no seu encontro com a literatura em concordância à pesquisa de Luchtenberg (2023) fez com que preparássemos este momento com a nossa turma de estágio. Comecei lendo o poema *O lutador* de Carlos Drummond de Andrade e assim passamos por cada jovem presente na sala. Cada um leu o poema escolhido, dentre os quais estavam: *No meio do caminho*, *Retrato* e *Soneto de fidelidade*. Todos comentaram a sua leitura e escolha, tornando o nosso sarau ainda mais interativo e satisfatório. Houve repetição de poemas, mas as falas se diferenciavam, comprovando o quanto a experiência com a literatura é única e singular para cada leitor.

Para complementar o nosso sarau levamos para a aula poemas musicados, pois consideramos as ponderações de Luchtenberg (2023, p. 55) quando ratifica que “se há música na poesia, é porque também há poesia na música”. Da mesma forma, consideramos o que constatou Alves (2016) no que concerne a união dos gêneros poema e canção e o quanto esse enlace contribui para atrair os jovens nas aulas de literatura, o professor explica que “o comparativismo pode estimular o leitor em formação a buscar aproximações, a observar diferenças de linguagem e de visões de mundo postas em cada obra” (Alves, 2016, p. 221). Ou seja, o pesquisador afirma que dialogar com os estudantes acerca das similaridades do poema e da canção auxilia em uma aproximação com a literatura por meio da música que é tão consumida pelos jovens. Foi o que fizemos, após as leituras e assimilações dos poemas em nosso sarau, ouvimos as canções musicadas de Cecília Meireles *Motivo* e *Canteiro* interpretadas pelo cantor Fagner e de Vinícius de Moraes *Eu sei que vou te amar* e *Garota de Ipanema* interpretadas por Vinícius de Moraes e Tom Jobim, atentando para a estrutura das letras, a melodia da música, o ritmo, a poesia presente no texto recitado e cantado e as “[...] formas de encenação, de vivências – em diferentes níveis artísticos: auditivos, visuais, sonoros, etc” (Alves, 2016, p. 222).

Chegando próximo ao fim da aula, realizei um sorteio literário e o ganhador recebeu um exemplar do livro *Alguma poesia*, obra poética que lançou Carlos Drummond de Andrade ao

cenário literário. Logo após, registramos nosso último encontro em fotos, agradei ao professor Júnior pela acolhida e suporte, assim como a turma que estava recebendo uma aluna-professora-estagiária que nem conheciam e que ministrou algumas (poucas) aulas de literatura.

Antes de encerrarmos o nosso estágio relembrei aos alunos um episódio que vivenciei naquela mesma sala, em dezembro de 2010, quando estava concluindo a minha educação básica sem a menor perspectiva de ingressar em uma faculdade – era uma realidade muito distante para mim e ainda é extensamente distante para muitos jovens do ensino médio por mais que muitas coisas tenham mudado em nosso país. Porém, o meu professor de matemática, o jovem Magno, em sua última aula conosco, se colocou em frente a sala, pediu que prestássemos atenção, a turma ficou em silêncio e ele iniciou o seu discurso “Muitos de vocês estão saindo da escola esse ano e eu sei que para a maioria esse é o fim, mas não é! Esse é o começo, é só o começo... Há muito para vocês viverem ainda, vocês podem entrar em um universidade, se formarem, trilharem um caminho no meio acadêmico e se tornarem bons profissionais na área que escolherem”.

Fiquei imóvel ouvindo essas palavras, em sete anos estudando naquela escola nenhum professor tinha falado algo parecido e eu só pensava “Nossa! Eu posso, então eu posso também”. Não sei se ele ensaiou essa fala, se pensou em nos dizer isso ali na hora nem se imaginou o quanto aquelas palavras fizeram diferença na vida de uma de suas alunas. Só sei que não foi o fim, eu consegui, professor Magno, voltei para aquela sala como professora-estagiária e tudo o que quero é que os nossos alunos consigam também, que não sejam engolidos por conjunturas tão fragilizadas, mas encontrem pontes, portas, janelas e meios de vencer e avançar. E os alunos e alunas me ouviram contar esse momento da minha adolescência e nós aplaudimos uns aos outros.

Conclusão

Neste trabalho, priorizamos descrever as etapas do estágio supervisionado, de modo sucinto, mas relevante porque registra a nossa contribuição na vida escolar de cada jovem que esteve em sala conosco e documenta a contribuição deles para a minha formação acadêmica. Apesar de parecer um curto período de tempo, os momentos dedicados ao planejamento, observação e ministração das aulas provoca em nós a certeza de que estamos no caminho certo, ainda que errando muito, esse estágio contribuiu para além do que imaginei, passei a aceitar a nomenclatura de professora porque é o que quero ser e ter, seguirei mantendo os pés firmes no chão, ainda que a minha cabeça passeie pelas nuvens.

Finalizo aqui com a reflexão poética realizada por Gadotti (2011, p. 78) quando escreve que “todas as nossas escolas podem transformar-se em jardins e professores-alunos, educadores-educandos, em jardineiros” e o autor complementa que “o jardim nos ensina ideais democráticos: conexão, escolha, responsabilidade, decisão, iniciativa, igualdade, biodiversidade, cores, classes, etnicidade e gênero” (Gadotti, 2011, p. 78). Escrito isto, confesso que a literatura me ensina a didatizar, mas, sobretudo, a ouvir pois, como bem afirmou Candido (1999) a literatura humaniza e ensina a viver. Portanto, que haja literatura em nossas escolas e que haja vida em nossas salas de aula.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **José**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ALVES, José Hélder Pinheiro. **Caminhos da Abordagem do Poema em Sala de Aula**. Graphos. João Pessoa, v. 10, n. 1, 2008 ISSN 1516-1536.
- ALVES, José Hélder Pinheiro. Estratégias para o Ensino de Poesia. *In*: Maria Lúcia Outeiro Fernandes, Paulo Andrade e Charles A. Perrone. (Orgs.). **Poesia na Era da Internacionalização dos Saberes: Circulação, Tradução, Ensino e Crítica no Contexto Contemporâneo**. São Paulo (SP): Cultura Acadêmica, 2016. p. 207-227.
- BRITO, Ronaldo. O moderno e o contemporâneo (o novo e o outro novo). *In*: Arte Brasileira Contemporânea – **Caderno de Textos I**. Rio de Janeiro: Funarte, 1980, p. 202-215.
- CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária, n. esp., p. 81-89, 1999. Acesso em: 15 jul. 2024.
- CEREJA, William Roberto. LITERATURA: O MODERNISMO. *In*: William Roberto Cereja, Carolina Assis Dias Vianna, Christiane Damien Codenhoto. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**, vol. 3. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- GOUVÊA, Leila Carolina Vilas-Boas. **Pensamento e lirismo puro na poesia de Cecília Meireles**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo: São Paulo, 2003. Acesso em: 26 jul. 2024.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- LUCHTENBERG, Juliana Vicente Mariano. **Sarau Literário: uma prática transformadora na escola**. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2023.
- MATOS, Cláudia Neiva de. **A poética musical de Vinícius de Moraes: uma construção em parceria**. IPOTESI, Juiz de Fora, v.20, n. 1, p. 50-61, jan./jun.2016.
- MEIRELES, Cecília. **Viagem**. 2 ed. São Paulo: Global Editora, 2012.
- MORAES, Vinicius de. **O caminho para a distância**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
-



MORAES, Vinicius de. **Poemas, Sonetos e Baladas**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MORAES LIMA, Sandra Mara. **O lutador – a vida sem álibi**. Acta Scientiarum. Language and Culture, vol. 36, núm. 3, jul-set, 2014, pp. 295-300. Universidade Estadual de Maringá, Brasil.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

QEDU. **EEEFM PROF ANTONIO OLIVEIRA**. Campina Grande: Escola Estadual, 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/25076400-eeefm-prof-antonio-oliveira> Acesso em: 1 maio. 2024.

REIS, Ana Amélia Neubern Batista dos. Cecília Meireles, uma lírica no auge do modernismo. **Scripta**, v. 25, n. 55, p. 247-278, 11 jan. 2022.

SANTANA, Ivone; GIMENEZ, Telma. **A abordagem reflexiva na visão de formadores de professores de inglês**. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, UNOPAR Cient., Ciênc. Hum. Educ., Londrina, v. 6, n. 1, p. 7-13, jun. 2005.

SOUZA, Roberto Acízelo Quelha de. **Teoria da literatura**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2007.

VILLAÇA, Alcides Celso de Oliveira. **Passos de Drummond**. São Paulo: Cosac Naify. 2006.

A FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL

Alícia Maria Pereira Gabriel

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG
aliciagabriel1997@gmail.com

Sabrina da Silva Gomes

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – UFCG
sabrinasmgomes2001@gmail.com

Marco Antônio Margarido Costa

Doutor em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH/USP
marcoantoniomcosta@gmail.com

Introdução

O objetivo deste relato é refletir sobre as atividades e experiências vividas no período de 2023.1, durante a realização do estágio supervisionado em língua inglesa do 3º ano do ensino médio em uma Escola Cidadã Integral na cidade de Campina Grande no estado da Paraíba. Tais experiências envolvem momentos de observação e intervenção.

Para a reflexão sobre a construção da identidade de ser professor, tanto para os alunos quanto para as estagiárias, as atividades foram avaliadas com base em momentos envolvendo temas como a descolonização, decolonialidade e colonialidade do saber e poder. Relacionando-os a assuntos como a estereotipização do continente africano. Como resultado, o relatório inicia-se analisando e problematizando as ações e práticas, juntamente com explicações teóricas, opiniões de outros autores e perspectivas de outros campos de conhecimento.

A participação dos licenciandos no processo de formação inicial nas práticas de estágio tem como objetivo reunir os procedimentos necessários para a formação dos professores. Similarmente, conceder aos futuros professores a oportunidade de aprender sobre práticas educacionais e participar de experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras. Deste modo, eles desenvolvem a capacidade de ensinar e de refletir sobre a prática pedagógica que desejam aplicar em suas futuras salas de aula, unindo a teoria à prática, do conhecimento dos livros à aplicação em sala de aula.

Além desta introdução, o presente relato encontra-se organizado em seções que buscam conferir clareza e sistematicidade à exposição da experiência. A primeira parte é dedicada à fundamentação teórica, construída a partir de conceitos, autores e textos trabalhados ao longo da disciplina de estágio, os quais servem como alicerce para a reflexão crítica. Em seguida, apresenta-se a metodologia, que contempla tanto a caracterização do local em que o estágio foi realizado quanto a descrição minuciosa das atividades desempenhadas no período, permitindo contextualizar a prática. Na sequência,

desenvolve-se a análise da experiência, na qual as tarefas realizadas são discutidas à luz do referencial teórico previamente exposto, buscando estabelecer relações entre teoria e prática e identificar aprendizagens, desafios e contribuições para a formação profissional. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que sintetizam os principais resultados da experiência, destacam as impressões pessoais e acadêmicas acerca do estágio e apontam possíveis desdobramentos ou implicações para futuras práticas.

Fundamentação teórica

Em um mundo em que cada vez mais se percebem os danos causados pelo capitalismo e colonialismo, torna-se necessário refletir e repensar nossas práticas acadêmicas e profissionais, bem como adotar uma visão mais plural e diversificada do mundo. Dessa forma, ao considerar a diversidade epistemológica e evitar uma divisão metafórica entre norte e sul, podemos nos orientar nessas reflexões.

Neste processo, a distinção entre Norte e Sul não é determinada por fronteiras geográficas, mas sim por uma perspectiva simbólica. Conforme defendido por Boaventura de Sousa Santos (2010 *apud* Ferreira et al., 2022), as categorias Sul e Norte não se baseiam em uma divisão geográfica definida por mapas, mas sim em posicionamentos epistemológicos entre pensadores do mundo em desenvolvimento e do mundo desenvolvido.

Deste modo, a diversidade epistemológica global é encapsulada pelo termo "epistemologias do Sul", que buscam lidar com os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo em sua relação colonial com o mundo. Essa concepção do Sul em parte coincide com o Sul geográfico, compreendendo países e regiões que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não alcançaram níveis de desenvolvimento econômico comparáveis aos do Norte. Portanto, a distinção entre Sul e Norte é essencialmente epistemológica, relacionada à maneira como o conhecimento é produzido e valorizado em diferentes partes do mundo.

Nessa perspectiva, ousamos trazer à tona a colonialidade do saber, que diz respeito à construção do conhecimento dentro das relações de poder, em que o conhecimento gerado no Norte é privilegiado em detrimento do conhecimento produzido no Sul. Essa valorização do conhecimento do Norte representa uma forma de colonialismo epistêmico, que perpetua a dominação e exploração do Sul pelo Norte (Ferreira et al, 2022). A colonialidade do saber é uma extensão do conceito de colonialidade do poder, que se refere à persistência das dinâmicas coloniais de poder mesmo após a independência formal das colônias. Ela representa uma forma de opressão que impacta a produção e a disseminação do conhecimento globalmente, tendo implicações profundas na maneira como as sociedades se desenvolvem e se relacionam entre si.

Em uma sociedade em que existe uma distinção entre o conhecimento considerado correto e o considerado incorreto, com uma hierarquização dos saberes provenientes de determinados locais, observamos um processo de colonialidade que continua presente nos dias de hoje. Isso influencia a nossa maneira de pensar e agir na sociedade. Igualmente, de acordo com Ferreira (2022), os pensadores da descolonialidade oferecem uma importante contribuição ao questionar o conceito de modernidade, que, na realidade, surge como resultado do processo de colonização, no qual o colonizador dependia de um

"outro", considerado como o oposto ou o atraso. Além disso, “surgindo como derivação do conceito de colonialidade do poder, o conceito de colonialidade do saber remete à construção do conhecimento dentro das relações de poder (Ferreira et al., 2022, p. 73).

Neste prisma, podemos evocar a *decolonialidade*, que, de acordo com Catherine Walsh (2009) seria um conceito que questiona as estruturas de poder e os conhecimentos estabelecidos pelo colonialismo. Assim, busca, mais que superar as hierarquias que perpetuam a opressão, refletir criticamente sobre a modernidade e a produção de saberes, e com isso promover a resistência e o empoderamento de culturas marginalizadas. Desta forma, um pensamento decolonial busca criar espaços para epistemologias alternativas e uma educação mais inclusiva e plural.

Considerando isso, almeja-se utilizar a literatura como uma ferramenta para dismantlar essas relações de poder e hierarquia na disseminação do conhecimento. Principalmente a literatura Africana, que de acordo com Pereira (2022, p. 231), ao ser usada em seu caráter pedagógico abarca: “em suas linhas e entrelinhas, cenas, temas, insumos ideológicos e imaginários que promovem aprendizados sobre culturas, epistemologias, saberes, conhecimentos, entre outros”. Dessa forma, ao selecionarmos textos que destacam essa diversidade de elementos e ao concentrarmos a discussão nos tópicos relevantes para a sala de aula, torna-se viável e relevante o emprego da literatura no ambiente educacional.

Além disso, considerando que muitos países africanos foram colonizados e que o continente está frequentemente associado à produção de conhecimento considerada periférica, ao introduzir na sala de aula autores genuinamente africanos, propõe-se romper com essa imposição de saber. Assim, “a pertinência de conhecer a literatura africana tem, entre outras justificativas, o fato de a África ser um continente estigmatizado e sobre o qual abundam histórias únicas” (Adichie, 2009 *apud* Pereira, 2022, p. 232). Em outras palavras, isso implica tratar da África através da perspectiva de autoras e autores africanos em contextos que podem estar fora do continente ou utilizando línguas africanas, pois ainda assim sua vivência e origem estarão presentes em seus escritos. Que por meio de suas contribuições, enriquece ainda mais os diversos elementos da paisagem literária africana e seu contexto, mostrando que esta não se limita a uma única narrativa (Adichie, 2009 *apud* Pereira, 2022).

Santos (2024), por exemplo, fala sobre a *decolonização do currículo*, que é uma forma de repensar o que é ensinado na escola. A ideia é questionar e mudar os conhecimentos e valores que costumam dominar a educação, já que eles são, em grande parte, baseados em uma visão europeia e colonial do mundo. A autora afirma que:

a decolonização do currículo é urgente através de novas práticas de leitura, ou seja, é necessário propor aos/as educandos/as refletir sobre a nossa realidade cotidiana identificando-se como sujeito colonizado, ao mesmo tempo, nós, educadores/as decoloniais buscamos fornecer ferramentas para o engajamento crítico-constructivo do/a educando/a (Santos, 2024, p. 19).

Ademais, ao abordarmos a literatura no contexto educacional, podemos considerar a integração entre a educação e o ensino de línguas. Neste sentido, Pereira (2022) ressalta a maneira de proporcionar acesso a elementos culturais, sociais, raciais e de gênero

entrelaçados nos textos literários. E traz o conceito de *desaprendizagem*, no qual “desaprender, nesse caso, implica em despir o olhar de lentes que decalcaram histórias de povos subalternizados para acessá-las a partir da perspectiva daquelas(es) que retomam a autoria de suas próprias histórias e representações” (Pereira, 2022, p. 235). Dessa forma, a literatura se torna uma ferramenta para desconstruir antigos estereótipos e para (re)ensinar novas perspectivas sobre o mundo, questionando a origem e a produção do conhecimento.

Neste contexto, a "colonialidade do poder" nos convida a entender criticamente as relações de poder que estão na origem da América Latina, ressaltando sua ligação intrínseca com o racismo, a opressão de gênero e a exploração capitalista (Quijano, 2005). A discussão se concentra principalmente nas contribuições do filósofo peruano Aníbal Quijano, que sugeriu o termo. Além disso, outros pensadores latino-americanos e acadêmicos negros do Brasil, como Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro, abordaram a função fundamental do racismo e do sexismo na formação da América Latina e do Brasil.

Portanto, a colonialidade do poder é caracterizada pela combinação de dois elementos fundamentais: a cooperação das diferenças físicas e culturais baseadas na raça, e a unificação dessas identidades sociais racializadas de maneira única e opressora. Isso define o domínio sobre a vida das pessoas com base na raça, na ocupação e no gênero, e persiste em influenciar o poder mundial, mesmo após o término do colonialismo oficial. A modernidade começa com a categorização racial dos territórios e proteção. Essa categorização se torna crucial na distribuição hierárquica da população humana, onde os indivíduos não europeus são vistos como naturalmente inferiores.

Dos Santos e Santana (2022) destacam que a tentativa de apagar as contribuições das populações não europeias na formação da América Latina é um elemento central da colonialidade do poder. Essa estrutura, conhecida como matriz colonial de poder, opera em múltiplos níveis, influenciando profundamente a vida social e as instituições hegemônicas. Sendo um sistema global, essa matriz articula formas de controle e racionalidade que marginalizam tudo o que não se alinha à lógica eurocêntrica. Desta maneira, a colonialidade do poder, entendida como um padrão global de dominação baseado na raça, desempenhou um papel essencial na construção da América Latina, na consolidação da modernidade e na perpetuação das desigualdades sociais, econômicas e políticas. Diante disso, torna-se imprescindível repensar e reavaliar esse sistema a partir de perspectivas decoloniais.

Metodologia

As atividades de estágio foram realizadas no formato presencial de ensino, em uma Escola situada na cidade de Campina Grande, Paraíba. A instituição atende estudantes do ensino fundamental, anos finais, e do ensino médio. Quanto à infraestrutura, as salas de aula estão localizadas no térreo, com espaços amplos entre elas, e contam com árvores que oferecem bancos e mesas de concreto para momentos de recreação (Figura 1). Além disso, as salas são bastante espaçosas, equipadas com mesas e cadeiras para os alunos, um birô e cadeira para o professor, quadro branco, uma TV e ar-condicionado em pleno funcionamento. Abaixo, observamos a escola, com seu pátio cheio de árvores e construções coloridas.

Figura 1 - Pátio e salas da escola



Fonte: Fundação Furne no Instagram

A supervisora do estágio nos apresentou as opções de turmas 3º “A”, “B” e “C”. Nossa opção foi pela turma do 3º ano “A”, já que a mesma tem aula às quartas-feiras das 09:30 às 10:20, esse horário foi o único que coincidiu com nossas disponibilidades e o da turma. Além disso, a turma contava com 28 alunos matriculados, embora o número de presentes durante as aulas tenha variado ao longo do período de observação e intervenção.

O estágio teve início em 10/08/23 e encerrou-se em 31/10/23. Inicialmente, realizamos a observação das aulas nos meses de agosto e setembro, e assumimos a regência das aulas nos dias 13/09/23 e 04/10/23. Em seguida, nos dedicamos à elaboração do presente relato. É relevante destacar que as aulas de língua inglesa aconteciam às quartas-feiras pela manhã, iniciando às 08:20 e pausando para o intervalo às 09:10, retomando às 09:30 e indo até às 10:20. Devido a restrições de horário, optamos pelo segundo período, dispondo assim de 50 minutos por aula tanto na fase de observação quanto na de intervenção. O planejamento do nosso estágio foi organizado da seguinte maneira:

- a) Iniciamos com a leitura das bases sugeridas pelo nosso orientador, com o objetivo de promover uma visão crítica fundamentada na perspectiva da colonialidade, estabelecendo conexões entre escola e universidade, professores, estagiários e alunos, bem como entre teoria e prática docente;
 - b) Em seguida, promovemos debates em sala de aula sobre as leituras;
 - c) Organizamos a turma em duplas ou trios, os quais colaboram conjuntamente na observação e regência;
 - d) Para facilitar a comunicação, criamos um grupo no *WhatsApp* com os estagiários e o professor orientador, visando um contato mais imediato e o compartilhamento dos materiais de leitura;
 - e) As duplas/trios começaram a trabalhar no desenvolvimento dos planos de aula a serem aplicados durante a intervenção;
-

f) Estabelecemos contato com a escola e a professora supervisora, dando início ao período de observação (também foi criado grupo de *WhatsApp* com a professora supervisora, com os mesmos fins citados anteriormente).

Além disso, também fizemos uma reunião com a professora supervisora antes de começarmos as intervenções, para discutir temas e direções a serem seguidos e por fim, após orientações necessárias, iniciamos a produção deste relato.

No primeiro dia de observação (dia 30/08/23), ao começar a aula, os alunos estavam envolvidos em uma atividade sobre o "*present perfect*" que a professora havia escrito no quadro antes do intervalo (Figura 2). Chegamos à classe e nos reapresentamos, pois estávamos na mesma turma do estágio anterior. Enquanto os alunos respondiam à atividade, a professora supervisora circulava pela sala oferecendo dicas e sugestões para quem precisava de ajuda, às vezes precisando explicar novamente para a turma toda. Após o tempo estipulado, a professora chamou alguns alunos para responder à questão no quadro, dando nota para os que aceitaram participar.

Figura 2 - Primeira aula de observação



Fonte: os autores

Já no segundo dia de observação (dia 06/09/23), após o intervalo, a professora supervisora retorna à sala, faz a chamada e permite que os alunos concluam a atividade do livro sobre "Sufixos e *present perfect*", presentes nas páginas 227 a 229 do livro (*English vibes, for brazilian learners*), que ela havia passado antes do intervalo. Durante esse período, a professora também anuncia as notas das provas aplicadas anteriormente. Assim que os alunos finalizam a atividade, ela marca um visto para aqueles que responderam corretamente, e aponta os erros para os demais, solicitando as correções necessárias.

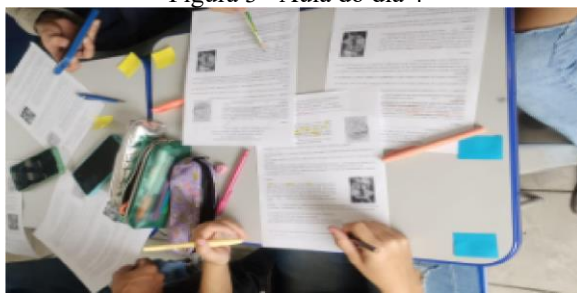
Ademais, a primeira intervenção ocorreu no dia 13/09/23. O assunto gramatical lecionado foi o *present perfect*, e como tema para as atividades foram utilizados filmes populares exibidos no cinema durante o período das aulas. No início da aula, como *warm up*, foram feitas perguntas aos alunos sobre filmes e séries utilizando o *present perfect* na formação das perguntas. Após discussão, foi entregue uma atividade com duas questões de múltipla escolha sobre críticas dos filmes *Barbie* e *Besouro Azul*, filmes populares na época que a aula foi lecionada. As questões envolviam o assunto gramatical *Present perfect*. A correção foi feita em conjunto com a sala. No final da aula, os grupos formados

tiveram que responder um *Quiz* envolvendo cenas de filmes e suas descrições utilizando o *present perfect*.

A segunda intervenção ocorreu no dia 04/10/23. No início da nossa aula, os alunos assistiram um vídeo curto da autora africana Chimamanda sobre a visão estereotipada que as pessoas têm da África. Em seguida, foram feitas perguntas à turma sobre o vídeo como uma maneira de introduzir o tema da aula e das questões. As perguntas feitas renderam discussões acerca da visão estereotipada dos alunos em relação ao continente africano. Eles perpetuam estereótipos generalizados, como a visão de que a África é unicamente um continente de fome e ausência de saneamento básico.

Ademais, os alunos receberam uma atividade com 5 questões em formato de múltipla escolha, como preparação para o ENEM, sobre trechos de obras de literatura africana. Os estudantes se juntaram em duplas e trios para responderem às questões como observamos nas figuras a seguir.

Figura 3 - Aula do dia 4



Fonte: os autores

Figura 4 - Alunos em debate na aula do dia 4



Fonte: os autores

Resultados e discussões

Durante os períodos de observação e intervenção, procuramos analisar os padrões de colonialidade que estudamos e debatemos em conjunto. Além disso, tentamos implementar essas reflexões, como por exemplo, ao estabelecer um contato mais próximo com a professora supervisora. Nesse sentido, a receptividade e disponibilidade dela foram fundamentais, assim como o grupo no *WhatsApp*, por meio do qual trocamos ideias e compartilhamos nosso plano de aula com ela. Além disso, a sugestão da professora de

abordarmos a literatura Africana em nossa aula foi totalmente alinhada ao conteúdo que estávamos trabalhando com nossa turma de estágio.

Ao trazer para a sala de aula excertos de contos de autores africanos e exibir um vídeo de uma dessas escritoras (dia 04/10/23), estávamos introduzindo a esses alunos uma perspectiva de conhecimento distinta, proveniente do sul. Adicionalmente, ao dialogar com esses alunos acerca dos temas abordados nos trechos apresentados, como estereótipos, preconceito, resistência e a perigosidade de uma única narrativa, estamos praticando o conceito de *desaprendizagem* proposto por Pereira (2022). Isso nos levou a refletir sobre os mecanismos de silenciamento, como a prevalência do cânone ocidental na educação de muitos indivíduos em todo o mundo, e a ênfase das línguas europeias e das epistemologias do Norte (Santos, 2019 *apud* Pereira, 2022). Nessa perspectiva incentiva-se de certa forma a *decoloniadidade* do pensamento desses estudantes.

Ademais, ao ler os trechos e em seguida debater o conteúdo das mensagens que transmitiam, proporcionamos aos alunos a oportunidade de explorar a cultura desses povos, permitindo-lhes conhecer e desmistificar possíveis estereótipos. Por exemplo, em um dos trechos, é mencionado que as meninas nigerianas são desencorajadas a aprender a colher cocos diretamente do coqueiro. Isso suscita uma reflexão sobre as disparidades de tratamento de gênero, levando os alunos a considerarem a realidade dessas culturas e suas semelhanças com a sua própria. Além disso, com a presença de alunos negros na sala, percebe-se a importância significativa da educação decolonial, ao propiciar a discussão sobre resistência e empoderamento. Conforme observado por Pereira (2022), a literatura africana aborda, de maneira implícita ou explícita, questões relacionadas às lutas contra estruturas de poder que restringem o direito a vidas que não se enquadram nos padrões legitimados. Corroborando, Santos (2024) afirma que:

[...] o ensino de literatura não pode ser pensado numa “bolha”, ele dever ser instrumento fundamental para proficiência leitora e o letramento racial crítico fundamentais para as relações étnico-raciais, construção de imaginários de resistências e emancipatórios de educando/as (Santos, 2024, p. 68).

Consequentemente, a atividade proposta foi fundamental para o crescimento e desenvolvimento de todos os envolvidos. Não apenas os alunos foram incentivados a sair de suas zonas de conforto, mas também as professoras estagiárias. Elas, ao promoverem a atividade, buscaram ativamente um processo de *decolonização* do espaço escolar, mesmo que essa não fosse a intenção inicial. Isso demonstra o impacto da iniciativa, que, ao quebrar barreiras, promoveu uma transformação significativa para alunos e educadores.

Ademais, buscamos observar de que maneira os assuntos abordados em sala de aula por nós, enquanto estagiárias, estaria ligado à realidade dos alunos e às experiências vividas por estes na escola. Identificamos que os estudantes se sentiram confortáveis ao trabalhar com a literatura africana justamente porque, através dela, pudemos investir na quebra de estereótipos estabelecidos pelas relações de poder decorrentes da colonização europeia.

Um exemplo disso, simples mas de total significado para a imagem e protagonismo do aluno, foi o fato de, ao discutir sobre identidade e estilos de cabelo

através de um dos contos de Chimamanda, os alunos junto da professora relataram já ter tomado iniciativas para valorizar o cabelo cacheado e crespo. Anualmente é realizado na escola um desfile do cabelo cacheado, em que os alunos se produzem e apresentam suas vestimentas e seus penteados uns aos outros. Exemplo vivo e crítico da representatividade negra e quebra de padrões.

Tal atitude relaciona-se com o que Dos Santos e Santana (2022) discutem sobre a colonialidade do poder ser definida como a articulação da colaboração das diferenças físicas e culturais com base na raça. Embora historicamente os povos brancos e de origem europeia tenham imposto sua cultura e costumes sobre os povos colonizados, esse poder aos poucos tem sido enfraquecido, pois, o povo tem resistido e incentivado a resistência e quebra de padrões. Essa ruptura começa em movimentos simples, como um evento escolar igual ao que foi relatado pelos alunos, que puderam exhibir e se sentirem orgulhosos de seus cabelos naturais, não alisados, e igualmente belos.

Além disso, de acordo com Santos (2024), o engajamento crítico e construtivo precisa estar presente na prática pedagógica para que ela possa se abrir a novas possibilidades. A perspectiva decolonial busca justamente propor caminhos teóricos e práticos mais diversos, capazes de oferecer alternativas ao modelo eurocêntrico dominante, reconhecendo e valorizando diferentes formas de conhecimento e de produção cultural. E ainda de acordo com ela entende-se a *decolonialidade* como uma luta em constante movimento, que busca abrir espaço para outras formas de ver o mundo, reconhecendo diferentes subjetividades e modos de conviver em sociedade (Santos, 2024, p. 26).

Essas ações exemplificam como a *decolonialidade* se torna necessária e se estabelece na visão das massas, e a educação é o melhor caminho para isso. Esse processo é crucial para alunos que convivem com a diversidade de raças e culturas, mas não se limita a eles. Ao expandir sua visão sobre a literatura, esses alunos se tornam mais abertos a conhecer outras culturas e, por sua vez, ajudam a abrir os olhos de outras pessoas.

Considerações finais

Em suma, observamos que a escola pública tem realizado trabalhos com a *decolonialidade* de maneira direta/indireta que reforçam a criticidade dos alunos de modo a quebrar estereótipos, através da reflexão sobre as relações de poder e como contorná-las. Levar novas literaturas para alunos que nunca tiveram acesso, e discuti-las, é muito mais do que usar as obras como ferramentas. Aprofundar-se no contexto do escritor, na cultura e no momento histórico em que a obra foi criada, ajuda a expandir a visão de mundo do aluno. Isso o incentiva a desenvolver um olhar mais crítico sobre o mundo e sobre tudo o que lê.

Desta forma, a literatura, quando usada como um meio, e não uma simples ferramenta, para desenvolver o pensamento crítico, ajuda a *decolonizar* as mentes dos alunos. Dessa forma, é possível desfazer as amarras de poder que por tanto tempo foram sustentadas por saberes coloniais. Isso combate os preconceitos que se enraizaram no pensamento popular e escolar, rompendo com a colonialidade do saber.

Assim, o trabalho com alunos no ensino médio da rede pública se mostrou satisfatório e engajador, nos levando a pensar que estamos, enquanto instituição pública,

no caminho certo, promovendo uma educação igualitária, plural e crítica, formando alunos que exercem de maneira consciente e reflexiva a sua cidadania.

Referências

DOS SANTOS, Emilly Silva; DE SANTANA, Ygor Santos. **Colonialidade do poder**. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP), p. 59.

FERREIRA, Dina Maria Martins; MACHADO, Lucineudo Irineu. Colonialidade do saber. *in*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. 1. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2022.

PEREIRA, Fernanda Mota. Literatura africana e educação. *in*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. 1. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

_____. **Colonialidad del poder, globalización y democracia**. Lima, diciembre del 2000.

Disponível em: <[GLOBALIZACION, COLONIALIDAD DEL PODER Y DEMOCRACIA](#)>.

Acesso em: 31 de mar. de 2025.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber** - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130. (Coleção Sur Sur).

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. *MASP aftrall*, 2019. Disponível em: <[temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf](#)>. Acesso em: 31 de mar. de 2025.

SANTOS, Maria Alice dos. **Decolonizando o ensino de literatura na escola**: adoção de práticas de letramento racial crítico a partir de contos de autoras negras brasileiras. 2024. 135

f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y razón decolonial: Refundares político-epistémicos en marcha”, *in*: Sarita Albalgi; Maria Lucia Maciel (eds.).



Conocimiento, capital y desarrollo: dialécticas contemporâneas. Buenos Aires: Editora La Crujía, 2009.

ESPAÇOS DE LEITURA NA ESCOLA: ENTRE LEITURA E LEITORES

Geovana Cameron Silva Pegado

Graduanda em Letras - UEPB
geovana.pegado@aluno.uepb.edu.br

Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa

Doutora em letras - UFPB
amasile@servidor.uepb.edu.br

Introdução

A criação de espaços de leitura na escola, como bibliotecas, salas de leitura e cantinhos de leitura nas salas de aula, tem sido objeto de discussão nas últimas décadas, dado seu papel fundamental na democratização do acesso à literatura. Esses ambientes, muitas vezes os únicos lugares onde os alunos têm a oportunidade de interagir com livros e obras literárias, desempenham uma função essencial na formação do leitor e práticas leituras literárias.

No entanto, as políticas públicas voltadas para a criação desses espaços acolhedores ainda são insuficientes ou, muitas vezes, não se refletem na realidade. Atualmente, as bibliotecas escolares enfrentam desafios relacionados à infraestrutura, ao financiamento e à formação dos profissionais responsáveis pela gestão desses espaços. Apesar disso, observa-se um movimento crescente em direção à reconfiguração das bibliotecas, não apenas como depósitos de livros, mas como ambientes interativos que incentivam a leitura, a troca de ideias e a construção de conhecimento.

Neste contexto, a partir de uma análise documental, este trabalho visa destacar e analisar a relevância dos espaços de leitura, reconhecendo-os como instrumentos essenciais para o desenvolvimento de leitores autônomos, críticos e criativos. A organização desses espaços e a integração de diferentes formas de leitura são fundamentais para a criação de ambientes que incentivem a leitura, permitindo que os alunos se envolvam com os textos de maneira significativa e pessoal. Além disso, a incorporação de novas tecnologias e recursos multimodais amplia as possibilidades de interação com a leitura, tornando-a uma atividade ainda mais dinâmica e envolvente.

Espaços de leitura: entre o armazenamento de livros e a formação de leitores

O Brasil, ao longo de sua história, viveu um processo gradual de democratização do acesso à leitura, influenciado por contextos políticos, sociais e econômicos. Nesse cenário, a discussão e valorização dos espaços em que a leitura acontece torna-se pauta para o Estado, de modo que se reconhece o papel da leitura no desenvolvimento do leitor porém, esses espaços de leitura ficam rendidos à ideia tecnicista, focando no espaço e acervos, enquanto a função como instrumento de formação cultural fica de lado. Como resultado, são frequentemente vistos

como locais sem vida, reservados apenas para a conservação de livros que, muitas vezes, jamais são lidos.

A partir da Revolução de 1930 e do Estado Novo, o Brasil passou por transformações econômicas e sociais significativas, que impulsionaram a criação de políticas públicas voltadas para o livro e bibliotecas. Nesse contexto, foram desenvolvidas ações para institucionalizar o compartilhamento de informações e facilitar o acesso à cultura pela população. Em 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) por meio do Decreto-Lei nº 93, uma iniciativa do ministro da Educação da época. O objetivo inicial do INL era coordenar e divulgar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, além de produzir obras de relevância cultural, estabelecer bibliotecas e impulsionar o mercado editorial, por meio de medidas que visavam ampliar, aprimorar e tornar mais acessível a edição de livros no país (Oliveira, 1994 *apud* Rosa; Oddone, 2006).

Em 1987, foram criadas políticas públicas voltadas às bibliotecas e aos livros, destacando-se a criação do Instituto Nacional do Livro e a Biblioteca Nacional, por meio da Lei nº 7.634. Essa iniciativa foi posteriormente integrada à Fundação Nacional Pró-Leitura, que, pouco tempo depois, foi extinta e substituída pela Lei nº 8.029, na qual suas ações foram transferidas para a Fundação Biblioteca Nacional. Além disso, surgiram outras políticas de incentivo à leitura, por meio de programas governamentais como o PróLeitura, Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), Fome do Livro e Viva Leitura. Também foram criados programas mais específicos voltados para o livro didático e a biblioteca escolar, Programa do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) (Rosa; Oddone, 2006). O PNBE foi um marco para o incentivo às bibliotecas no Brasil, em que objetiva-se:

democratizar o acesso a obras de literatura brasileiras e estrangeiras infanto-juvenis, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. O programa é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE -, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (Silva, 2009, p. 119).

No entanto, essas iniciativas ainda se restringem ao livro enquanto objeto de mercado, em vez de considerá-lo como um elemento essencial para o desenvolvimento cultural. Além disso, a reflexão sobre os espaços de leitura tem sido bastante limitada, dando início com o PNBE. Entretanto, com a promulgação da Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que prevê a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do Brasil, um importante passo foi dado para garantir o acesso à leitura. Contudo, a organização desses espaços ainda se limita ao acervo, conforme definido pela própria Lei, que afirma: “Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinado a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (Brasil, 2010). Essa definição reforça a visão de que as bibliotecas são essencialmente espaços de armazenamento de livros ou de estudo, relegando a leitura a um papel secundário. Assim, os espaços destinados à leitura ainda permanecem distantes da construção cultural e do lazer, áreas igualmente essenciais para o pleno aproveitamento desse ambiente.

Em 8 de abril de 2024, a Lei nº 14.837 alterou a definição de biblioteca escolar estabelecida pela legislação anterior, criando o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares

(SNBE). Essa mudança reflete uma nova perspectiva sobre as bibliotecas, destacando-as como espaços essenciais para o desenvolvimento do processo educativo. De acordo com a lei, considera-se biblioteca escolar o equipamento cultural imprescindível para a promoção da educação, com os seguintes objetivos:

para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar o equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo, cujos objetivos são:

- I - disponibilizar e democratizar a informação ao conhecimento e às novas tecnologias, em seus diversos suportes;
- II - promover as habilidades, as competências e as atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas, em especial no campo da leitura e da escrita;
- III - constituir-se como espaço de recursos educativos indissociavelmente integrado ao processo de ensino-aprendizagem;
- IV - apresentar-se como espaço de estudo, de encontro e de lazer, destinado a servir de suporte para a comunidade em suas necessidades e anseios (Brasil, 2024, art. 2)

Essa atualização da legislação evidencia a transformação das bibliotecas, que deixam de ser vistas apenas como locais de armazenamento e conservação de livros, passando a ser reconhecidas como espaços de desenvolvimento, inovação e incentivo à leitura. A lei também ressalta a importância do bibliotecário como profissional fundamental para a constituição e gestão dessas bibliotecas, que, ao integrar tecnologias e livros, se tornam locais essenciais para o desenvolvimento criativo e intelectual dos alunos.

Portanto, as bibliotecas escolares passam por diversas transformações, enquanto reconhecimento para o desenvolvimento de políticas públicas que visualizem a importância da leitura. Todavia, o espaço em que a leitura acontece não se restringe às bibliotecas que conhecemos tradicionalmente. As salas de leitura representam um passo importante para o desenvolvimento de habilidades leitoras, funcionando como uma delimitação das bibliotecas. As salas de leitura estão associadas ao espaço, pois, diferentemente das bibliotecas, possuem um ambiente mais acolhedor e aconchegante. Segundo Trindade e Torres (2023, p. 7):

salas de leitura são espaços que privilegiam o incentivo à leitura, nos mais diversos gêneros e públicos, e tem como objetivo a formação de cidadãos leitores. Tais espaços são pensados e organizados de forma a viabilizar ações que promovam práticas e contexto motivadores à leitura.

No entanto, as políticas públicas voltadas às salas de leitura ainda não são amplamente registradas, ficando restritas a políticas regionais sem relevância nacional. Um exemplo disso é o caso de São Paulo e Rio de Janeiro, onde foram criados projetos e legislações que

implementaram e regulamentaram nos sistemas educacionais de seus municípios o funcionamento das salas de leitura (Trindade; Torres, 2023).

Dessa maneira, a luta pelo reconhecimento e garantia dos espaços de leitura é de grande importância, pois oferecem aos alunos um ambiente destinado a essa prática sem que ela seja encarada como uma obrigação escolar ou uma exigência curricular. O objetivo não se limita ao ensino formal da leitura e da escrita, mas sim à promoção do gosto pela leitura, permitindo que os alunos se envolvam com os textos de maneira livre. Criar um ambiente que favoreça a escolha individual, a curiosidade e o prazer de ler é essencial para formar não apenas leitores competentes, mas também críticos e criativos. Por isso, é fundamental planejar e organizar esses espaços de forma adequada para inseri-los no mundo da leitura.

A organização e identidade dos espaços de leitura

Para que os espaços de leitura se tornem eficazes no processo de formação do leitor, a organização física e pedagógica desses ambientes deve ser pensada de maneira estratégica. Portanto, devem ser comprometidos por imagens que representam a memória, a partir de figuras visuais ou audiovisuais atuando como mediador no processo de desenvolvimento do conhecimento, tornando-o inesquecível. Desse modo, o espaço é crucial no desenvolvimento do leitor, devendo integrar momentos de leitura e pesquisa. É um lugar que envolve uma ação pedagógica entre biblioteca e comunidade (Silva; Ferreira; Scorsi, 2009).

No Brasil, a maioria das escolas não possui bibliotecas e, quando as têm, o descaso é evidente. Os espaços são utilizados como depósitos de livros, nos quais não há uma reflexão sobre a organização do ambiente e muito menos um projeto pedagógico educativo alinhado. Assim como, existem as que não possuem intervenção do professor, funcionando, portanto, no imprevisto (Silva, 2009). Dessa forma, é importante pensar na organização do espaço em que refletem aspectos culturais do alunado, priorizando a pluralidade, incentivando-os a visitação:

pensamos, ainda, que os espaços da escola não devam ser locais paralisados e nem paralisantes. Ao contrário, eles têm de acompanhar o dinamismo próprio do tempo em que vivemos. Devem ser modificados, alterados, compostos, sempre que se perceber necessidades de mudanças (Silva; Ferreira; Scorsi, 2009, p. 57)

No capítulo, *Biblioteca Escolar: organização e funcionamento*, Silva (2009) retrata como deve ser composta e organizada a biblioteca escolar. Assim, ele apresenta: o espaço (zona formal/zona informal), a pintura e o mobiliário, como deve ser a distribuição e utilização dele. Desse modo, utilizaremos das indicações do texto para apresentar a organização adequada aos espaços de leitura.

A zona formal refere-se a entrada, na qual recepciona o aluno e o encaminha ao que procura. Portanto, nessa área o bibliotecário/professor deve estar alocado próximo a entrada, fazendo o acolhimento, o atendimento sobre os empréstimos e o controle do acervo. Além da recepção, esta zona subdivide-se em área de estudos que seriam as mesas, estantes de livros e expositores culturais desenvolvidos por alunos (Silva, 2009 *apud* Silva, 2006). O autor indica que essa zona informal compõe a biblioteca como um espaço de acesso à pesquisa,

'formalizando' o ambiente, onde o desenvolvimento da leitura está atrelado ao estudo. Segundo Trindade e Torres (2023, p. 5),

a biblioteca escolar diferencia-se de outros espaços de leitura por conta de seus serviços informacionais que vão além do incentivo à leitura, entre eles a orientação à pesquisa com foco na competência em informação e as ações culturais voltadas a formação da consciência cidadã. Tal realidade evidencia a exigência da atuação do bibliotecário por sua formação voltada ao desenvolvimento de tais atividades, e que diferente do que muitos pensam no ambiente escolar, não se limita às competências técnicas e ao processamento de acervo.

Portanto, o espaço da biblioteca se encaixa dentro da zona formal, presente em muitas escolas, onde esse ambiente é frequentemente restrito ao ensino e ao estudo, sendo considerado essencial. Ao analisarmos a legislação antiga sobre bibliotecas, percebemos que seu foco era voltado ao acervo e às pesquisas, refletindo o que geralmente esperava-se desse espaço. Dessa forma, a zona formal corresponde à biblioteca como um espaço de consulta, contando com um auxiliar à disposição dos alunos para orientá-los e desenvolver ações culturais com o intuito de formar a consciência cidadã.

Já a zona informal seria um ambiente mais lúdico, que auxilia o leitor a sentir-se bem e confortável no espaço, além de gerar identificação. Esse ambiente é construído sem a rigidez e o controle das estantes tradicionais das bibliotecas, proporcionando um local de relaxamento, com tapetes emborrachados no chão, substituindo o uso de cadeiras. Além disso, o acervo não se limita a estantes, podendo ser disposto em cestas e revisteiros, o que permite maior liberdade de escolha, indo contra a normatização (Silva, 2009 apud Bortolin, 2001). Portanto, podemos conceber a zona informal como um espaço semelhante às salas de leitura.

salas de leitura são espaços que privilegiam o incentivo à leitura, nos mais diversos gêneros e públicos, e tem como objetivo a formação de cidadãos leitores. Tais espaços são pensados e organizados de forma a viabilizar ações que promovam práticas e contexto motivadores à leitura. As salas de leitura têm como principais estratégias a mediação e o uso das linguagens literárias e audiovisuais. Buscam priorizar atividades que favoreçam o contato com os livros e com outros recursos que estimulem as práticas de leitura e escrita, além de contribuir com o aprendizado de diferentes gêneros textuais em especial a produção literária, favorecendo temas relacionados ao currículo escolar promovendo assim o diálogo a compreensão da realidade (Pietri; Santana, 2020 *apud* Trindade; Torres, 2023).

Desse modo, enquanto um privilegia a leitura integrada a uma consciência cidadã, ou submetendo-a como prática de pesquisa voltada a integração de um conhecimento, paralelamente, a zona informal tende a incentivar a formação de leitores literários em que esta leitura não está atrelada a aquisição de saberes, unicamente, mas também ao lazer. Portanto, nesses espaços desenvolve-se mediações de leituras com função motivadoras, alinhadas a recursos multimodais, como também a inserção da escrita/autoria.

Para Silva (2009), a biblioteca deve ser planejada como um espaço que concilie tanto a prática de pesquisa quanto momentos de lazer. Dessa forma, a leitura deixa de ser vista como algo exclusivo para quem deseja ampliar o potencial intelectual e passa a ser acessível a todos. Neste trabalho, compreendemos a zona formal como as bibliotecas escolares, que muitas vezes são pouco exploradas pelos alunos. Isso ocorre porque esses ambientes costumam ser associados apenas às atividades curriculares, sem incentivo ao lazer e à leitura prazerosa. Para suprir essa lacuna, a zona informal se apresenta como uma alternativa essencial, sendo representada pelas salas de leitura. Esses espaços são projetados para despertar o gosto pela leitura por meio de gêneros diversos, que vão além do currículo escolar. O desenvolvimento de atividades atrativas torna a prática da leitura mais cotidiana e prazerosa, formando leitores que frequentam a sala de leitura por vontade própria. Para isso, é fundamental que o ambiente seja cuidadosamente planejado e organizado para proporcionar conforto e acolhimento. No entanto, as salas de leitura ainda são pouco exploradas nas escolas, o que dificulta o desenvolvimento do hábito de leitura.

Além da organização, a estética do espaço é um fator relevante. A escolha das cores do ambiente, por exemplo, pode influenciar na atenção dos alunos. Por isso, nesses espaços de leitura, recomenda-se o uso de tons claros ou pastéis, pois as capas dos livros já adicionam cor ao espaço. Além disso, a diferenciação visual entre a biblioteca e o restante da escola é importante para que os alunos percebam esse ambiente como um local especial, que vai além das leituras obrigatórias e se torna um espaço de encontro, lazer e aprendizado (Silva, 2008 *apud* Silva, 2009).

O mobiliário desempenha um papel essencial nesses espaços. Quando bem escolhido, facilita o uso do ambiente; porém, quando inadequado, pode gerar desconforto e desmotivação. A disposição das estantes, cadeiras, mesas e computadores deve ser planejada estrategicamente para otimizar o espaço e garantir a segurança dos alunos. As estantes, por exemplo, precisam ser estáveis para evitar acidentes. Já as cadeiras devem ser funcionais, preferencialmente sem braços, para facilitar o armazenamento e a circulação. No entanto, a cadeira do bibliotecário ou professor deve ser acolchoada e contar com apoio para os braços, garantindo maior conforto a quem permanecerá no ambiente por longos períodos. As mesas também desempenham um papel importante e devem ser escolhidas com critério, garantindo conforto ao usuário. Devem ter uma altura adequada, nem muito baixas nem muito altas, proporcionando ergonomia ao leitor. Além disso, o ideal é que possuam cantos arredondados para prevenir pequenos acidentes. Embora nem sempre estejam presentes nesses espaços, os computadores desempenham um papel fundamental na investigação e pesquisa. Por isso, é essencial que haja instalações adequadas para acomodar esses dispositivos de forma segura e acessível (Silva, 2009).

Desse modo, fica evidente que a organização dos espaços de leitura vai muito além da disposição do mobiliário e da estética do ambiente. Embora aspectos como cores, mobiliário adequado e divisão entre zonas formais e informais sejam essenciais para tornar esses espaços funcionais e convidativos, é fundamental que eles também reflitam a identidade cultural da comunidade escolar. A biblioteca e a sala de leitura não devem ser apenas locais para armazenar livros ou cumprir exigências curriculares, mas sim espaços vivos, dinâmicos e repletos de diversidade. Para isso, é necessário que sua organização contemple elementos que dialoguem

com a realidade dos alunos, promovendo o reconhecimento de suas culturas, histórias e vivências. Dessa forma, os estudantes sentirão que pertencem àquele ambiente, fortalecendo seu vínculo com a leitura e incentivando o desenvolvimento de uma relação afetiva com os livros.

O Acervo nos espaços de leituras: construção, renovação e desafios

Segundo Silva (2009) o abandono das bibliotecas escolares é uma realidade frequente no Brasil, pois muitas instituições de ensino não contam com esse espaço e, quando possuem, ele é subutilizado, servindo apenas como um local para armazenar livros, sem um planejamento pedagógico adequado ou conexão com o projeto educacional da escola. Portanto, o alinhamento do acervo ao espaço é crucial para o desenvolvimento de leitores, sendo bem construído e organizado, os alunos encontrarão as obras desejadas, atendendo as demandas da sala de aula e de curiosidade pessoal do aluno.

A consulta à biblioteca é um dos processos que incentivam o aluno à leitura. No entanto, se o espaço não for devidamente organizado e funcionar apenas como um depósito de livros, sem controle sobre a quantidade e a variedade do acervo, a experiência se torna desmotivadora. Mesmo que o estudante tenha interesse em determinada obra, a dificuldade em encontrá-la pode levá-lo a desistir da leitura. Um espaço bem estruturado, mas sem um acervo qualificado, não contribui para a formação de novos leitores. Por isso, é fundamental classificar e armazenar os livros de maneira eficiente, adotando estratégias que permitam ao aluno se familiarizar com as prateleiras e localizar os títulos com autonomia, sem depender exclusivamente da orientação de outra pessoa. Dessa forma, Silva (2009) apresenta duas maneiras de classificar os livros para graus diferentes (fundamental I/II e Ensino Médio), pois a organização deve ser pensada a partir do usuário. Para alunos maiores, a Classificação Decimal Dewey (CCD), que divide a área de conhecimento em classes e a designa numerações:

- 000 Generalidades
- 100 Filosofia e disciplinas relacionadas
- 200 Religião
- 300 Ciências Sociais
- 400 Línguas
- 500 Ciências Puras
- 600 Tecnologia (Ciências Aplicadas)
- 700 Artes. Recreação e Artes Cênicas
- 800 Literatura (Belas Letras)
- 900 Geografia. Biografia. História. (Piedade, 1983 *apud* Silva, 2009)

Enquanto para os alunos menores, a organização dos livros em ordem alfabética é a mais indicada, pois eles ainda estão no processo de apropriação da escrita. Embora possam ter dificuldades na leitura, já reconhecem a sequência do alfabeto, o que facilita a localização dos livros. Além disso, essa estratégia incentiva a autonomia do estudante, permitindo que ele mesmo encontre a obra desejada. O professor ou bibliotecário pode estimular essa busca por meio de perguntas como: "Com que letra começa o título do livro?", incentivando a reflexão e

a familiarização com o sistema de organização. No momento da classificação, é recomendável desconsiderar artigos como "o(s)", "a(s)", "um(s)" e "uma(s)" no início dos títulos, tornando a busca mais intuitiva para a criança. Já a organização por cores ou lombadas pode dificultar a localização, pois exigiria que o aluno manuseiasse todos os livros até encontrar o desejado, tornando o processo mais confuso e menos eficiente (Silva, 2009).

Assim como a organização dos livros, a qualidade do acervo também deve ser cuidadosamente analisada, garantindo que esteja alinhada ao perfil do público e atenda às expectativas dos alunos. Um acervo desatualizado, com obras antigas e distantes da realidade e da faixa etária dos estudantes, torna-se pouco relevante e pouco atrativo. Por esse motivo, é fundamental atualizar a coleção pelo menos uma vez ao ano, adquirindo novas obras e reorganizando os materiais de forma a torná-los mais interessantes (Silva, 2009). Caso a escola tenha recursos para a compra de livros, é recomendável realizar uma pesquisa prévia para identificar quais títulos os alunos sentem falta e quais materiais despertam maior interesse. Além disso, a opinião dos professores deve ser considerada nesse processo de seleção. Quando a aquisição de novos livros não for viável, uma alternativa eficiente é abrir a escola para doações. Dessa forma, pessoas que possuem livros sem uso podem dar a eles um novo propósito, contribuindo para o enriquecimento do acervo escolar e ampliando as possibilidades de leitura dos alunos.

A utilização do acervo pode ocorrer tanto sob a orientação de um professor quanto de forma espontânea. Quando conduzida pelo professor, a exploração do acervo pode ser integrada aos conteúdos trabalhados em sala de aula, enriquecendo o aprendizado. No entanto, é igualmente importante incentivar a busca espontânea por informações, garantindo que os alunos tenham autonomia na escolha dos livros e que haja sempre um profissional disponível para esclarecer dúvidas. Nesse contexto, a presença do bibliotecário torna-se fundamental, pois seu papel vai além da simples organização do acervo. O profissional responsável pela biblioteca deve ser alguém que goste de ler, saiba interagir tanto com os alunos quanto com o corpo docente e compreenda que o espaço de leitura não é um local de descanso, mas um ambiente de intenso trabalho pedagógico. Além disso, ele deve estar apto a desenvolver atividades de mediação de leitura, conhecer o acervo de forma aprofundada e estar sempre atualizado sobre novas obras e pesquisas. Outro fator relevante é a continuidade desse profissional na escola. Mudanças frequentes podem comprometer a convivência e a relação de confiança com os alunos, além de exigir um novo processo de adaptação a cada substituição, tanto para o bibliotecário quanto para os estudantes. A permanência desse profissional contribui para a consolidação de um ambiente de leitura mais acolhedor e organizado, favorecendo o vínculo dos alunos com a biblioteca e seu acervo (Silva, 2009).

Ações de leituras

O hábito da leitura é fortalecido por diversas vivências culturais, especialmente aquelas que estabelecem conexões com outras formas de arte, como cinema, teatro, dança, música, fotografia e pintura. Também pode ser impulsionado pelo contato com diferentes meios de comunicação, como a internet, a televisão e o rádio, que frequentemente abordam a literatura em conteúdos culturais. Programas que trazem trechos de livros, dramatizações, entrevistas

com escritores e discussões sobre obras literárias contribuem para tornar a produção literária mais acessível e valorizada na sociedade. Quando se trata da experiência com a leitura literária e da formação de leitores, é importante reconhecer que esse processo não ocorre de maneira isolada. Geralmente, os leitores estão inseridos em uma rede de trocas e influências, onde compartilham opiniões sobre livros, fazem recomendações e buscam estímulos para novas leituras por meio de resenhas, artigos e conversas com outras pessoas (Carvalho, 2015)

Sendo assim, os espaços de leitura devem se integrar a outras formas de leitura, funcionando não apenas como locais de empréstimo de livros, mas como ambientes que promovem um trabalho conjunto e significativo com os alunos. Dessa forma, a atuação do bibliotecário é essencial na implementação de atividades que incentivem a leitura, tornando esse processo mais dinâmico e envolvente. Seu papel vai além da organização do acervo, abrangendo a mediação e a construção de estratégias que estimulem o hábito da leitura de forma contínua e participativa, por isso é imprescindível que o colaborador tenha a leitura como uma atividade cotidiana:

[...] para tanto, faz-se necessário que ele possua um razoável repertório de leituras capaz de lhe fornecer condições para uma seleção adequada e inteligente de textos. Ainda, que demonstre capacidade para a leitura exploratória dos aspectos que concorrem para a qualidade do material, de modo a pretender, no entrecruzamento de linguagens, animar a leitura (Silva; Ferreira; Scorsi, p. 63, 2009).

A leitura compartilhada ocorre por meio da interação e da construção de significados, promovendo a socialização entre os leitores. O processo de compreensão inicia-se individualmente, mas se expande para o coletivo, contribuindo para o desenvolvimento cultural. Independentemente de a leitura ser realizada em silêncio ou em voz alta, as percepções do aluno estão sendo construídas a partir do contato com o texto. Dessa forma, compartilhar a leitura significa criar uma relação mais próxima e significativa com o conteúdo lido, enriquecendo a experiência interpretativa (Colomer, 2007 *apud* Sousa, 2023). Assim, as atividades de leitura compartilhada, conduzidas por um bibliotecário nos espaços de leitura, são fundamentais para a formação de leitores literários. Nessas práticas, diferentes formas de leitura podem ser exploradas, como a leitura guiada, a roda de leitura, a leitura dramatizada e o diálogo entre a literatura e outras formas de arte. Essas estratégias enriquecem a experiência do leitor, estimulando a interpretação e a apreciação dos textos literários de maneira mais envolvente e significativa

Segundo Sousa (2023), a leitura compartilhada guiada ocorre com a mediação do professor e/ou bibliotecário, que assume a responsabilidade pela seleção do texto literário. O desenvolvimento da leitura se dá por meio do diálogo coletivo, no qual o mediador também define a forma de condução do processo. Essa condução pode envolver a divisão do texto em partes, a exploração dos elementos narrativos ou das características do gênero, ou até mesmo seguir as indicações dos próprios alunos, tornando a experiência mais interativa e significativa.

A roda de leitura ocorre de forma autônoma, permitindo que os alunos escolham a obra a partir de uma votação. Eles podem optar por ler um mesmo livro coletivamente ou cada um selecionar sua própria leitura. O objetivo dessa prática é incentivar a autonomia e promover a

socialização do texto. Assim, os alunos realizam a leitura em casa e, após um agendamento prévio feito pelo mediador, reúnem-se para compartilhar suas experiências. Durante esse encontro, podem ser lidos trechos da obra, mas o foco principal está na troca de percepções sobre a leitura (Sousa, 2023). Para tornar o momento mais dinâmico, o grupo pode criar um nome para a roda/clube e definir encontros mensais, que podem ocorrer tanto no formato digital quanto presencial. Essa prática fortalece o compromisso com a leitura e estimula o senso de pertencimento. Além disso, um lanche coletivo pode ser incluído, tornando o ambiente mais acolhedor e reforçando a liberdade e autonomia dos alunos para expressar suas impressões sem receio de julgamentos.

Outra forma de leitura compartilhada é a leitura dramatizada, que faz uso da voz e do corpo para seu desenvolvimento. Essa prática pode ser entendida como um jogo dramático, embora nem todos os textos permitam essa abordagem, na qual a narrativa é um gênero mais propício para sua realização. Assim, a leitura não deve ser vista como uma atividade passiva, mas como um processo ativo, no qual o leitor constrói significados por meio da expressão corporal e vocal. Logo, a performance, ao dar vida ao texto gráfico, transforma-o em uma experiência única e sempre renovada, tornando cada interpretação singular e enriquecedora (Pinheiro, 2008 *apud* Sousa, 2023).

O diálogo entre literatura e outras artes, nesse tipo de leitura, destacam-se atividades que estabelecem uma interação entre o texto literário e outras formas artísticas, explorando uma temática comum. O aspecto fundamental dessa prática é seu caráter multifacetado, em que o texto literário é analisado de maneira ampla, considerando sua relação com a música e outras manifestações artísticas, com o objetivo de desenvolver um leitor crítico e reflexivo (Sousa, 2023). Neste contexto, é possível integrar diversas formas multimodais, nas quais o texto interage com uma produção que vai além de seu conteúdo escrito, desenvolvendo uma prática artística. Segundo Cosson (2020), a leitura literária não deve ser vista como uma obrigação escolar tradicional, limitada a períodos curtos e associada a atividades repetitivas ou avaliações. Ao contrário, a escola precisa garantir aos alunos acesso a livros e oferecer tempo suficiente para que possam ler uma ampla variedade de textos, por meio de práticas variadas que promovam o desenvolvimento intelectual e criativo dos estudantes.

Portanto, a importância das ações de leitura nos espaços de leitura mediados por bibliotecários não pode ser subestimada. Esses ambientes, estão longe de serem simples locais "fuga" da sala de aula, pois desempenham um papel crucial no desenvolvimento do leitor. Ao promover práticas de leitura compartilhada, incentiva não apenas o contato com os livros, mas também criam oportunidades para o desenvolvimento de competências críticas e interpretativas.

O objetivo não é apenas incentivar o hábito da leitura, mas formar leitores críticos, capazes de interpretar e questionar o mundo ao seu redor. Portanto, o papel do bibliotecário é essencial para transformar esses ambientes em centros vivos de aprendizado, em que a leitura se torna uma prática contínua e significativa, dentro e fora da sala de aula.

Conclusão

Os espaços de leitura na escola desempenham um papel essencial na formação de leitores críticos, criativos e conscientes. Para além da simples disposição de livros, é

fundamental que esses espaços sejam planejados como ambientes acolhedores e estimulantes, favorecendo a troca de ideias, a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e a utilização de diferentes linguagens e tecnologias digitais. Este estudo apresenta uma análise sobre a origem das políticas públicas voltadas para os espaços de leitura, nomeando-as e atribuindo-lhes significado. Além disso, examina a composição desses espaços, tanto em seu aspecto estético quanto informacional.

Com base na literatura revisada e na análise das práticas pedagógicas existentes, constatamos que as formas de leitura compartilhada são essenciais para a assimilação e internalização do conteúdo literário. Nesse contexto, o papel do bibliotecário como mediador torna-se indispensável, pois ele contribui para dar sentido à leitura e motivar os alunos.

Portanto, a integração de espaços de leitura dinâmicos e diversificados amplia as possibilidades de formação de leitores, proporcionando experiências literárias mais enriquecedoras e significativas. O processo de formação do leitor deve ser contínuo e multifacetado, envolvendo o acesso a diferentes formas de leitura, o diálogo entre alunos e textos e o uso de recursos multimodais que atendam às necessidades dos estudantes e contemplem a diversidade cultural presente nas escolas.

Dessa forma, os espaços de leitura devem ser compreendidos como ambientes de intensa atividade e não apenas como locais de armazenamento de livros. Para que cumpram seu verdadeiro propósito, é essencial que sejam dinamizados com ações que incentivem a leitura e a participação ativa dos alunos, tornando-os protagonistas no processo de construção do conhecimento. Mais do que contribuir para o desenvolvimento intelectual, esses espaços desempenham um papel fundamental na formação de indivíduos críticos, reflexivos e humanizados. Assim, a presença de um bibliotecário mediador, aliado a práticas de leitura significativas, fortalece o sentido desse ambiente, transformando-o em um local vivo e essencial para o crescimento educacional e social dos estudantes.

Referências

Brasil. Lei Nº 12.224, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 10 março 2025.

Brasil. Lei Nº 14.837, de 8 de abril de 2024. Criação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14837.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.837%2C%20DE%208%20DE%20ABRIL%20DE%202024&text=A%20Lei%20n%C2%BA%2012.244,de%20Bibliotecas%20Escolares%20\(SNBE\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14837.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.837%2C%20DE%208%20DE%20ABRIL%20DE%202024&text=A%20Lei%20n%C2%BA%2012.244,de%20Bibliotecas%20Escolares%20(SNBE).). Acesso em: 10 março 2025.

Carvalho, Ana Carolina Pereira de. **Posso dar uma ideia?** Cada um pega o livro que quer...” Sobre a formação de leitores na sala de leitura. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas Faculdade de educação, 2015.



Rosa, Flávia Goullart Mota Garcia; Oddone, Nanci. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Ciência da Informação**, v. 35, p. 183-193, 2006.

Silva, Rovilson José da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. in: Souza, Renata Junqueira. **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas-SP: Mercado de letras, 2009.

Silva, Lílían Lopes Martin da; Ferreira, Norma Sandra de Almeida; Scorsi, Rosalia de Ângelo. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. in: Souza, Renata Junqueira. **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas-SP: Mercado de letras, 2009.

Sousa, Amasile Coelho Lisboa da Costa. **Práticas de Leitura Literária na Educação Básica no Município de Campina Grande – PB**. 194 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, 2023.

Trindade, Thaís Lima; Torres, Phamela Lima. **Biblioteca escolar e sala de leitura: diferenças, competências e contribuição no ambiente escolar brasileiro**. Biblionline, João Pessoa, v. 19, n. 2, p. 35-48, 2023.

MEDIANDO OS CLUBES DE LEITORES DA FLIPB: CONSTRUINDO LEITORES CRÍTICOS NA PARAÍBA

Raama Vitória Pinheiro de Almeida

Graduanda em Letras-Português - UEPB
raama.almeida@aluno.uepb.edu.br

Marcos Aurélio Marques Lima

Graduando em Letras-Português - UEPB
marcos.aurelio@aluno.uepb.edu.br

Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa

Doutora em Letras – UFPB
amasile@servidor.uepb.edu.br

Introdução

Na educação básica, a leitura deve ser levada em consideração enquanto prática cultural e pedagógica, que desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos mais críticos e engajados. Todavia, ainda existem desafios no acesso e na formação de leitores. A leitura compartilhada surge, portanto, como uma prática que possibilita os leitores se envolverem de forma colaborativa na interpretação e na discussão de um texto, coletivamente. Isso tem se mostrado uma estratégia eficaz para incentivar o interesse e a compreensão literária.

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir esta prática, mediada por profissionais e estudantes da área de Letras – Português, refletindo acerca da contribuição para a formação do leitor, assim como, possibilitar a aproximação dos leitores com escritores regionais. Tem como foco na experiência da mediação dos clubes de leitores da FLIPB⁹ conduzidos pelos extensionistas do projeto de extensão Nas Asas da Leitura¹⁰, visando desta forma envolver alunos da rede pública de ensino na construção de uma cultura de leitura mais democrática.

A problemática que orienta a pesquisa diz respeito à formação de leitores em um contexto educacional que ainda enfrenta dificuldades no acesso à literatura regional, bem como nas práticas de incentivo à leitura. Apesar dos avanços nos últimos anos, a leitura ainda não é uma prática plenamente incorporada ao cotidiano de muitos alunos, principalmente nas escolas públicas. Isso reflete em uma carência de iniciativas que não apenas disponibilizem livros, mas que também estimulem os estudantes a se envolverem de maneira mais profunda e significativa com os textos. A leitura compartilhada surge

⁹ Festas Literárias Integradas da Paraíba.

¹⁰ O projeto de extensão Nas Asas da Leitura é vinculado à FALLA - Faculdade de Linguística, Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba. A parceria entre o projeto é a FLIPB é mais uma das ações realizadas em razão da formação do leitor literário.

como uma solução potencial, ao proporcionar um espaço de mediação em que os alunos têm a oportunidade de refletir coletivamente sobre as obras, discutir suas interpretações e estabelecer conexões com seu contexto social e cultural. Nesse sentido, é importante investigar como essas práticas podem efetivamente contribuir para o processo de formação de leitores e para a democratização do acesso à literatura, especialmente a regional, que muitas vezes é marginalizada no currículo escolar.

A escolha deste tema se justifica pela relevância de compreender as dinâmicas de formação de leitores na atualidade, especialmente em um contexto de alunos oriundos de escolas públicas, no qual a leitura ainda enfrenta barreiras de acesso e engajamento. O estudo sobre as experiências de leitura compartilhada, como as realizadas no âmbito do projeto Nas Asas da Leitura e nos Clubes de Leitores da FLIPB, oferece uma oportunidade única de analisar como a mediação e o incentivo à leitura podem transformar a relação dos estudantes com a literatura. Além disso, o foco na literatura paraibana, com ênfase no tema "Mulheres na Literatura Paraibana", tem um caráter ainda mais significativo ao valorizar as produções literárias locais, dando voz a autoras e obras regionais que merecem maior visibilidade no cenário educacional, pois, talvez, essas obras nunca chegassem ao contexto escolar se não fossem ações dessas natureza.

A hipótese central deste trabalho é que a mediação da leitura, especialmente por meio de práticas como a leitura compartilhada em clubes de leitura, pode promover uma formação mais sólida e envolvente de leitores, ao mesmo tempo em que contribui para a democratização do acesso à literatura. Ao engajar os alunos com obras literárias de autoria regional, é possível não apenas fomentar o gosto pela leitura, mas também fortalecer a identidade cultural dos estudantes, aproximando-os da sua própria história e das narrativas que formam o tecido social da sua comunidade.

Fundamentação teórica

A formação de leitores e o incentivo à leitura são temas que têm sido amplamente debatidos no campo da educação, especialmente quando se trata do ensino de literatura infantil e juvenil. O conceito de leitura compartilhada, prática fundamental no contexto deste estudo, também tem sido objeto de interesse para muitos pesquisadores, dado seu potencial para engajar os alunos e promover uma experiência de leitura mais profunda e colaborativa. A literatura voltada para a formação de leitores, em especial no contexto da literatura infantil e juvenil, exige uma abordagem teórica que considere as dimensões sociais, culturais e pedagógicas da leitura.

Um dos pilares da discussão sobre formação de leitores é a ideia de que a leitura vai além da decodificação de palavras; ela envolve o desenvolvimento de habilidades interpretativas e de reflexão crítica sobre o texto. Nesse sentido, diversos estudos têm abordado a importância de criar condições para que os leitores estabeleçam uma relação mais ativa e reflexiva com os textos. A leitura literária permite que o leitor construa significados a partir de suas próprias experiências e vivências. Autores como Zilberman (1988) e Coelho (2000) discutem a importância de ensinar literatura de forma contextualizada, valorizando tanto o conteúdo literário quanto a formação de um sujeito leitor que seja capaz de refletir criticamente sobre o que lê. A literatura infantil e juvenil,

por sua vez, deve ser entendida como uma ferramenta poderosa na construção de valores e na formação de um pensamento crítico desde a infância.

A concepção de "formação de leitores literários" é aprofundada por Roxeul (2014) e Candido (2004), que ressaltam a importância de práticas que proporcionem o acesso à literatura e incentivem a reflexão e a interpretação dos textos. Candido, por exemplo, destaca a relevância de se trabalhar com a literatura como um meio de desenvolvimento de um leitor ativo, que vai além da mera leitura de palavras para se tornar um leitor consciente, crítico e autônomo. A formação de leitores, portanto, envolve uma série de práticas pedagógicas que buscam incentivar a leitura e criar condições para que o aluno se torne um agente de sua própria formação literária.

Além disso, um conceito central para o estudo da leitura compartilhada é a noção de mediação, como Petit (2009) postula. A mediação de leitura é entendida como um processo em que o mediador (professor, bibliotecário, ou outro agente educacional) auxilia na construção do significado do texto, criando um espaço para que os leitores possam compartilhar suas interpretações e, dessa forma, ampliar sua compreensão sobre a obra. A mediação envolve tanto a escolha do texto quanto o direcionamento das discussões, permitindo que os leitores compartilhem suas experiências e compreensões, e promovam uma leitura mais crítica e enriquecedora. Colomer (2007) também contribui para essa reflexão ao discutir como a leitura compartilhada pode ser vista como uma prática inclusiva, que envolve os leitores de maneira ativa no processo de construção do significado.

No contexto específico da leitura na escola pública, a democratização do acesso à literatura se configura como um desafio que vai além do simples fornecimento de livros. É necessário criar ambientes e práticas que incentivem o aluno a se aproximar da leitura, reconhecer sua importância e incorporá-la ao seu cotidiano. Nesse sentido, a Festa Literária Integrada da Paraíba (FLIPB) em parceria com o projeto Nas Asas da Leitura têm se mostrado iniciativas importantes para democratizar o acesso à literatura e promover a interação dos alunos com autores e obras locais. A literatura regional, especialmente a literatura paraibana, oferece uma oportunidade valiosa para os estudantes se conectarem com narrativas e personagens que pertencem à sua cultura e história. A valorização da literatura local tem o potencial de fortalecer a identidade cultural dos alunos e, ao mesmo tempo, ampliar seu repertório literário.

Clubes de Leitores da FLIPB

As Festas Literárias Integradas da Paraíba (FLIPB), idealizadas desde novembro de 2022, é um evento cultural que visa promover o intercâmbio literário e o fortalecimento da leitura e da cultura em diversos municípios paraibanos. Realizadas anualmente, as FLIPB reúnem escritores, leitores, educadores e profissionais da área literária para uma série de atividades que incluem palestras, lançamentos de livros, apresentações artísticas e, principalmente, a promoção de debates e discussões sobre a literatura local e regional. O evento tem como objetivo central fomentar a formação de cidadãos leitores, despertando o interesse pela leitura e valorizando as produções literárias da Paraíba.

Durante o ano letivo, os professores das escolas/cidades integradas à FLIPB trabalham durante todo o mês, em sala de aula, a obra que será discutida em um das principais ações da FLIPB: o clube de leitores. À priori, as obras são discutidas, em sala de aula, da forma que o professor julgar melhor, confirmando assim, a escola como um “espaço mais conveniente para o exercício de uma política cultural fundada na valorização do ato de ler” (Zilberman, 1988, p. 17). O importante, neste caso, é que ao fim do mês, os discentes consigam participar efetivamente da discussão do texto. O Clube de Leitores é uma iniciativa contínua ao longo do ano, com encontros virtuais mensais que reúne alunos, professores e colaboradores da educação básica de várias escolas públicas da Paraíba. Esses encontros têm como propósito a formação de leitores críticos e reflexivos, incentivando os estudantes a conhecerem e discutirem obras literárias da região. O clube funciona como um espaço de mediação de leitura, onde as obras são analisadas coletivamente, promovendo o diálogo e ampliando os horizontes culturais dos participantes. Os encontros são mediados pelos extensionistas do Projeto de Extensão Nas Asas da Leitura da Faculdade de Letras da UEPB.

Este artigo limita sua análise ao ano de 2024 em que o tema central da FLIPB foi "Mulheres na Literatura Paraibana", uma escolha que visa dar visibilidade às autoras locais e destacar a rica contribuição feminina para a literatura regional. Ao longo do ano, foram selecionadas 15 obras literárias que abordam essa temática, representando diferentes estilos e gêneros literários. Entre as obras discutidas, destacam-se "Harpia", de Aline Cardoso, "Chapeuzinho de Chita" e "Alice no País do Cordel", de Juliana Soares, e "A Botija", de Clotilde Tavares, além de outras produções. Cada uma dessas obras trouxe discussões sobre a presença feminina na literatura, suas representações e o papel da mulher na sociedade, proporcionando aos participantes do clube uma reflexão crítica sobre questões de gênero, identidade e história local.

A ação do clube de leitores da FLIPB se mostrou uma estratégia eficaz para formar leitores, assim como, para fortalecer a identidade cultural e promover o acesso à literatura de maneira inclusiva e transformadora. Além disso, observa-se neste caso, a partir dessas ações, o que Petit (2009) analisa:

os [alunos] que viveram o mais distante dos livros e que puderam, um dia, considerá-los como objetos próximos, companheiros, dizem que tudo começa com encontros, situações de intersubjetividades prazerosas, que um centro cultural, social, uma ONG, ou uma biblioteca, às vezes a escola, tornam possíveis (Petit, 2009, p. 39).

A FLIPB em parceria com o Nas Asas da leitura e através dessas mediações de leituras possibilitam uma maior aproximação entre alunos e textos literários, mais especificamente, textos literários regionais, como veremos a seguir.

A democratização da literatura regional

A democratização da literatura regional é um processo fundamental para o fortalecimento da identidade cultural e o acesso equitativo à produção literária, principalmente nas regiões marginalizadas, onde a literatura local muitas vezes é ofuscada

por narrativas nacionais ou internacionais. No contexto da Paraíba, por exemplo, a valorização da literatura local enriquece a formação de leitores e desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade consciente de sua própria história e diversidade cultural. Além disso, acreditamos no conceito de literatura como postula Coelho (2000):

como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia (Coelho, 2000, p. 46).

A literatura regional, ao ser mais acessível, oferece aos leitores a oportunidade de se reconhecerem nas narrativas e personagens que habitam o seu cotidiano, permitindo uma conexão mais íntima e significativa com os textos. Essa aproximação com a literatura local tem o poder de ampliar os horizontes dos leitores, mostrando que a produção literária não se limita ao que é publicado em grandes centros, mas também pode surgir da vivência, das experiências e da riqueza cultural de suas próprias comunidades. Contudo, para que esta se torne parte integral do repertório dos leitores, é necessário que haja um esforço contínuo para democratizar seu acesso. Projetos como a Festa Literária Integrada da Paraíba (FLIPB) e o Nas Asas da Leitura (UEPB) são exemplos de iniciativas que contribuem diretamente para essa democratização, ao possibilitar que alunos da educação básica se envolvam com obras de autoras locais, muitas vezes pouco conhecidas

A democratização dessa literatura também está intimamente ligada à reflexão sobre a função da literatura. Conforme argumenta Candido:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador. Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significados; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (Candido, 2004, p. 176).

Essa definição amplia a compreensão sobre o papel da literatura na sociedade, evidenciando que, ao democratizar o acesso a ela, não se está apenas promovendo o consumo de textos, mas também oferecendo um meio de expressão e de conhecimento para diferentes grupos sociais. Ela cumpre essas três funções de maneira singular. Ao ser construída a partir de contextos locais, ela se torna um objeto autônomo que, por meio de suas estruturas e significados, reflete a realidade das comunidades. Além disso, ela é uma forma de expressão das emoções, das lutas e das visões de mundo dos grupos que a produzem, permitindo que suas histórias e vivências se tornem visíveis e sejam compartilhadas com um público mais amplo. Ao mesmo tempo, a literatura regional é também uma forma de conhecimento, capaz de expandir a compreensão dos leitores sobre suas próprias realidades e de proporcionar uma incorporação mais profunda e consciente da cultura local.

Portanto, a democratização da literatura regional vai além do simples acesso a livros. Ela envolve um processo mais amplo de valorização da produção literária local e do engajamento dos leitores com suas próprias histórias. Através de projetos como os realizados pela FLIPB, em parceria com o projeto de extensão Nas Asas da Leitura, a literatura regional pode alcançar novos leitores, quebrando barreiras geográficas e sociais e permitindo que a produção literária da Paraíba se torne uma referência na formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados com a cultura local. Em última instância, a democratização da literatura regional fortalece a identidade cultural e promove um sentido de pertencimento, fazendo com que a leitura se torne uma prática mais inclusiva, transformadora e humanizadora.

Uma história de mediação entre o Projeto de Extensão Nas Asas da leitura e a FLIPB

A literatura, frequentemente, é percebida como uma atividade restrita ao ambiente escolar, algo que se limita ao currículo acadêmico e que, uma vez fora da sala de aula, perde sua relevância. Essa visão equivocada da literatura como algo "somente ligado à escola" precisa ser superada, pois ela desconsidera o poder transformador da leitura e o papel vital que a literatura pode desempenhar na vida cotidiana de qualquer indivíduo. A literatura não deve ser vista apenas como um conteúdo didático ou um requisito para avaliações, mas como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento pessoal, cultural e social ao longo da vida.

Ao limitarmos a literatura ao meio escolar, estamos restringindo a experiência literária a um espaço e um tempo específicos, negligenciando suas potencialidades além do ambiente acadêmico. A leitura de obras literárias pode, e deve, ser uma prática que transcende a sala de aula. Ela tem o poder de proporcionar conhecimento, reflexão e prazer, atuando como um meio de autoconhecimento, de conexão com outras culturas e de questionamento sobre o mundo em que vivemos. A literatura permite que o leitor se transporte para outras realidades, desenvolva empatia e compreenda melhor as complexidades da condição humana. Afinal:

qual leitor se quer formar? Um leitor escolar, mais ou menos experiente, capaz de responder às questões, dominando, o tempo dos estudos, com certo número de conhecimentos factuais e técnicos, ou um leitor de literatura(s), que lê para si, para pensar, agir e se construir, e que se envolve em uma relação durável e pessoal com a literatura? (Rouxel, 2014, p. 21).

Superar a ideia de que a literatura é apenas um "compromisso escolar" é fundamental para democratizar o acesso à leitura e promover uma cultura mais inclusiva. A leitura deve ser vista como uma prática contínua, que pode ser realizada de maneira prazerosa em qualquer fase da vida, seja por meio de livros, jornais, blogs, e-books ou outros meios. Quando a literatura se torna parte da vida cotidiana, ela fortalece a capacidade crítica dos indivíduos, amplia horizontes e contribui para a construção de uma sociedade mais reflexiva e menos passiva.

Além disso, ao enxergar a literatura como algo que ultrapassa as fronteiras da escola, reconhecemos a sua universalidade e a sua capacidade de se adaptar a diferentes contextos e públicos. Portanto, a literatura precisa ser entendida como algo dinâmico, que faz parte da vida cotidiana e que oferece um universo de experiências, saberes e sensações que não se limitam ao ambiente escolar. Superar essa visão restritiva é essencial para formar cidadãos leitores, que veem a literatura não apenas como uma disciplina voltada à leitura, mas como uma fonte inesgotável de conhecimento e prazer que pode ser acessada a qualquer momento e em qualquer fase da vida. Neste sentido, Colomer comenta:

essa tarefa é social: a criança que lê um livro o faz no seio de sua família, na aula ou na biblioteca, comentando-o com os adultos e com outras crianças leitoras, imersa em múltiplos sistemas ficcionais e artísticos que formam competências e conhecimentos que podem passar para a sua leitura. A aprendizagem da literatura realiza-se, assim, em meio a um grande desenvolvimento social de construção compartilhada do significado (Colomer, 2007, p. 139).

O processo de aprendizagem literária vai além da simples aquisição de habilidades técnicas, sendo uma prática profundamente inserida no contexto social da criança. Ou seja, a leitura de um livro não é uma experiência isolada, mas ocorre dentro de um ambiente compartilhado, seja na família, na escola ou na biblioteca, onde a criança interage com adultos e outros leitores. Essas trocas sociais são essenciais para a formação do significado de um texto, uma vez que os conhecimentos e competências adquiridos nesses contextos sociais enriquecem a interpretação e a compreensão literária. O desenvolvimento da leitura, portanto, não se dá apenas por meio da decodificação do texto, mas também pela construção coletiva de sentidos, onde as experiências e perspectivas dos envolvidos contribuem para uma interpretação mais rica e multifacetada. É justamente esse trabalho que é desenvolvido pelo Projeto de Extensão Nas Asas da Leitura nos encontros mensais dos Clubes de Leitores da FLIPB.

Mediação de encontros: o leitor que se aproxima do autor regional

Como mencionado anteriormente, as mediações feitas pelo Nas Asas da Leitura, dos encontros virtuais mensais, têm como público central os alunos, professores e colaboradores oriundos de diversas cidades da Paraíba, integrados à FLIPB. Desde que haja uma leitura prévia do texto, os professores dessas cidades trabalham a obra escolhida para o mês da forma que considerarem melhor. Por isso, uma das intenções dos encontros gerais a cada última quinta-feira do mês é que essas discussões feitas por cada Festa Literária Integrada (em sala de aula) seja elevada e compartilhada com todas as outras Festas da FLIPB (nos encontros mensais), permitindo que haja uma partilha não apenas de conhecimento, mas também de interpretações possíveis para a obra.

Como projeto de extensão, um dos principais objetivos do Nas Asas da leitura é levar a leitura literária ao máximo de crianças, jovens e adultos possíveis. Para isso, é necessário que ações para esses fins ultrapassem os muros das escolas e encontre esse público em seu contexto na sociedade. É exatamente esta a característica e peculiaridade

da parceria entre o projeto e a FLIPB: Os encontros eram pautados nas percepções dos leitores, frequentemente influenciadas por suas vivências e experiências. As camadas de sentido do texto emergiram da interação estimulada pelos participantes do clube. Dessa forma, era essencial que estudantes e professores¹¹ assumissem esse papel, enquanto nós, enquanto projeto de extensão, atuamos como mediadores, oferecendo roteiros motivadores.

Em 2024, o Clube de Leitores Integrados da FLIPB leram e discutiram as seguintes obras: “Era uma vez... Ciço: o Calango-Rei” e “A preá que engoliu um gato”, de Mirtes Waleska (fevereiro); “Paulo Freire: uma biografia em quadrinhos”, de Thuca Kércia (março); “Artimanhas de mulher” e “E o homem foi criado”, de Maria Godelivie (abril); “O jacaré do açude velho”, de Ida Steinmüller (maio); “O bordado” e “O meu cuscuz é melhor do que muita gente”, de Anne Karolynne (junho); a coletânea “O Livro das Marias II”, organizada por Jeovania P. (julho); “Chapeuzinho de chita: uma aventura em cordel” e “Alice no país do cordel”, de Juliana Soares (agosto); “Harpia”, de Aline Cardoso (setembro); “A casa da farinha”, de Danielli Cavalcanti (outubro); “A botija”, de Clotilde Tavares (novembro); e “Narrativas de Areia”, de Janaína Azevedo (dezembro). Escolhemos para esse tópico a análise de dois encontros específicos: o de maio “O jacaré do Açude Velho”, da autora Ida Steinmüller, e do ilustrador Vanderley de Brito e o encontro de setembro, “Harpia”, da poetisa Aline Cardoso. Essas discussões serão analisadas a partir de um viés importante: a participação das respectivas autoras na reunião. Ou seja, ambas participaram efetivamente na discussão do livro, enriquecendo a construção do sentido da obra estudada. Ao considerar a participação das autoras como algo que ampliou a discussão e a participação dos alunos, se justifica a análise desses dois encontros específicos.

Figura 1 - Print Screen do encontro



Fonte: produzido pelo autor

Em maio, os integrantes do clube puderam conhecer e socializar com a autora e o ilustrador do livro “O Jacaré do Açude Velho”. Este momento despertou nos alunos uma

¹¹ Por ser um encontro virtual era também era possível a participação de mães e responsáveis dos alunos, ampliando dessa forma, o alcance de leitores para a discussão.

maior participação, como podemos comprovar a partir da figura 1, onde observamos clubistas solicitando a palavra (através da mão levantada). O processo criativo do livro, assim como quais foram os contextos da história contada, foram assuntos abordados nessa aproximação entre autor e leitor. Baseado em um fato, a obra reafirma o compromisso com a história local, sobretudo com a possibilidade de torná-la compreensível para as mais diversas idades. Alguns pontos chamaram a atenção dos clubistas, que perguntaram aos criadores da obra as motivações e os interesses presentes na produção desse livro.

Figura 2 - Print Screen do encontro

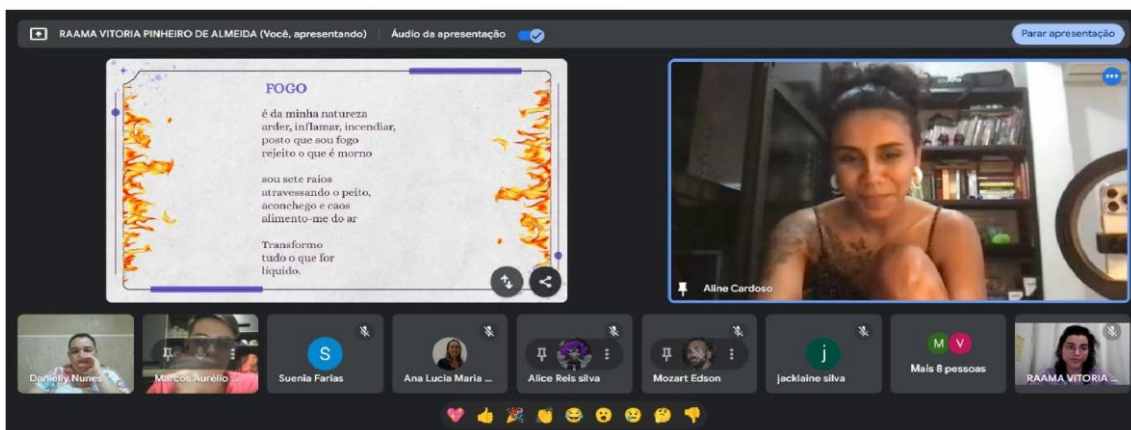


Fonte: produzido pelo autor

Ambos os participantes foram solícitos e bastante participativos durante o encontro, conforme observamos na figura 2. A experiência foi enriquecedora e permitiu que os alunos desmistificassem a ideia de que o autor é alguém inalcançável. Esse diálogo entre autora e leitores expandiu as interpretações feitas pelos alunos.

Em setembro, a discussão foi construída a partir da obra “Harpia”, da poetisa Aline Cardoso. Novamente, por meio de suas vivências e experiências, os clubistas contribuíram de forma significativa com a discussão realizada. Por ser um livro de poemas, realizou-se uma seleção de alguns textos que foram discutidos no encontro, partindo das sugestões dos coordenadores e professores da FLIPB. Entre eles, foram escolhidos: “Fogo” (como demonstrado na figura 3), “Hera”, “Marias” e “Afronte”, poemas cheios de significados que despertaram nos alunos formas distintas de interpretação.

Figura 3 - Print Screen do encontro



Fonte: produzido pelo autor

Durante este encontro, os alunos também puderam mostrar para a autora suas produções individuais feitas a partir da leitura do livro. Vale ressaltar a participação de uma aluna em particular que durante o encontro pediu a palavra e que demonstrou estar emocionada ao poder dialogar com a autora do livro. Ainda nesta oportunidade, a discente em questão abriu a câmera e nos mostrou um desenho que fez a partir da leitura de um dos poemas do livro. A autora, os professores, os mediadores e seus colegas clubistas discutiram sobre o desenho a partir dessa relação intersemiótica produzida pela aluna. Essa experiência nos confirma a importância dessas ações mediadoras em que os alunos e os autores têm a oportunidade de se conhecerem mutuamente e compartilharem vivências de escrita e de leitura.

Figura 4 - Print Screen do encontro



Fonte: produzido pelo autor

Outra vez foi possível perceber que com a presença da autora no encontro online (como comprovado na figura 4), a discussão foi ainda mais enriquecedora, uma vez que ela partilhou com os presentes um pouco de seu processo criativo, respondeu os questionamentos dos clubistas e falou dos seus usos linguísticos e simbólicos adotados na

obra. Na ocasião, ela também destacou a importância de ler autores independentes e de socializar a sua produção na comunidade.

Conclusão

Por meio do presente trabalho foi possível observar que por mais que o contexto educacional ainda enfrente dificuldades no acesso à literatura regional, a FLIBP por meio da parceria com o projeto de extensão Nas Asas da leitura, proporciona uma aproximação entre leitor e autor regional, estabelecendo conexões com seus contextos sociais e culturais.

Além, é claro, de fomentar a formação do leitor literário através da leitura compartilhada e das mediações estabelecidas entre as diferentes interpretações e produções intersemióticas. Enxergando a literatura como algo que ultrapassa a escola e que alcança os indivíduos para além da biblioteca.

Vale destacar que a literatura, ao extrapolar os limites da escola e da biblioteca, se torna um agente de transformação social, alcançando leitores em diferentes espaços e contextos. A possibilidade de interagir com textos que dialogam com suas realidades e vivências amplia a percepção dos participantes sobre si mesmos e sobre o mundo, tornando a leitura uma ferramenta potente de formação cidadã. Dessa maneira, iniciativas como essa reafirmam o papel essencial da literatura na construção de identidades culturais e no fortalecimento do pensamento crítico.

Referências

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In.: Vários escritos. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

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

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir. São Paulo: Ed. 34, 2009.

ROUXEL, Annie. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: PINHEIRO, Hélder (org.). **Memórias da Borborema**: Discutindo a Literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.



CONTO DE ASSOMBRAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS PARA COMPREENDER O CONTO “O ESQUELETO DO CANAVIAL”, DE ÂNGELA LAGO¹²

Jackeline Pereira Mendes

Mestranda em Educação – PPGED/UFCG
mendesjackeline.ufcg@gmail.com

Fabiana Ramos

Doutora em Linguística – UFPB
fabiramos.ufcg@gmail.com

Introdução

Quando pensamos em experiências literárias significativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), é necessário considerar as mudanças na rotina, no currículo formal e nas expectativas que a escola atribui ao aluno dessa etapa, que passa a assumir outras e novas responsabilidades no âmbito escolar, sobretudo no que diz respeito às habilidades esperadas para a leitura e a produção textual, assim como para o letramento matemático. Nesse novo cenário, os processos de ensino e aprendizagem passam a focar fortemente nos resultados, especialmente devido às exigências das avaliações externas. Assim, a lógica do processo se direciona para a necessidade de ensinar, o quanto antes, leitura, escrita e matemática, muitas vezes de forma mecânica, resultando em uma escolarização que prioriza a aquisição de conhecimentos específicos, com ênfase em Língua Materna e Matemática.

Diante disso, por vezes, o trabalho com a literatura mostra-se como uma escolarização inadequada para a formação do leitor literário nos anos iniciais do EF (Souza; Cosson, 2018), já que a fruição estética é frequentemente preterida em favor do uso de textos literários como mera ferramenta para o ensino de conceitos ou atitudes esperadas para serem desenvolvidas pelos estudantes. Nesse direcionamento, o conto de assombração pode ser um gênero interessante para despertar a curiosidade e o gosto pela leitura, pois articula elementos como suspense, mistério e humor. Ao explorar essas características, como na obra de Ângela Lago (2015), o leitor é levado a um estado de expectativa e pode conjecturar desfechos variados, além de vivenciar quebras de suspense através do humor. Destarte, a exploração de elementos folclóricos e do imaginário popular, principalmente no que diz respeito aos cenários e personagens, tem o potencial de instigar a curiosidade, a atenção e o encantamento do leitor.

Para compreender a relação entre personagens e cenários, o leitor precisa fazer inferências constantemente. A construção do assombro, a quebra do suspense e o uso do humor dependem dessas inferências para que a narrativa faça sentido, sobretudo porque estamos concebendo a leitura como “um processo que envolve apreensão, compreensão, inferência e transformação de significados a partir de um registro escrito” (Dell’Isola, 1988, p. 24).

¹² Este trabalho é o resultado de um recorte de uma proposta de pesquisa a ser desenvolvida no Programa de PósGraduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), ainda em estágio inicial.

Desse modo, este estudo propõe apresentar uma proposta de abordagem do conto de assombração "O esqueleto do canavial", articulando a Sequência Básica (Cosson, 2021a) com a construção da estratégia de leitura inferencial [(Dell'Isola, 1988); (Giroto; Souza, 2010)]. O referido conto foi publicado no livro "O caixão rastejante e outras assombrações de família", escrito e ilustrado por Ângela Lago (2015). Vale salientar que, além de ser um direito da criança ter acesso aos mais variados gêneros textuais, também é importante considerar que cada gênero, ao apresentar diferentes estilos, funções, temáticas e estruturas, contribui para a formação leitora dos sujeitos, de modo a enriquecer o vocabulário, despertar o interesse e a curiosidade do leitor, dentre outros benefícios.

Como principais referenciais teóricos, nos apoiamos nas contribuições de Cosson (2021a; 2021b) e Souza e Cosson (2018), para pensar na elaboração da Sequência Básica e na importância do letramento literário para a formação do leitor literário na escola; em Dell'Isola (1988) e Giroto e Souza (2010), para a reflexão sobre a mobilização da estratégia inferencial em prol da compreensão do texto literário; e em autores como Coelho (2000), Gancho (2004), Câmara Cascudo (1999), Costa (2014) e Vale (2001) para conceituar o conto como gênero literário e, mais especificamente, caracterizar o conto de assombração.

Iniciamos com uma breve definição do gênero conto de assombração, destacando sua contribuição para a formação de leitores nos anos iniciais do EF. Em seguida, conceituamos a inferência, posicionando-a como central no processo de leitura e compreensão desse gênero. Posteriormente, propomos uma abordagem para o conto de assombração "O esqueleto do canavial" (Lago, 2015), enfatizando o trabalho com as inferências. Por fim, elencamos algumas considerações finais.

Conto de assombração e a formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental

De acordo com Souza e Cosson (2018), três grandes desafios precisam ser superados para que haja uma mudança significativa na forma como os textos literários são abordados no cotidiano escolar. Primeiro, a predominância dos livros didáticos nos anos iniciais do EF, que incluem poucos textos literários e propõem atividades inadequadas em relação a esses poucos textos. Outro problema diz respeito à formação inicial dos professores, uma vez que muitos cursos não apresentam disciplinas que contemplem reflexões sobre as especificidades do ensino da literatura. Isso contribui para a falta de formação dos professores como apreciadores da literatura infantil ou leitores literários. Por último, os documentos de orientação curricular em relação à abordagem da literatura na escola ora não apresentam orientações detalhadas e objetivas para realizar um trabalho consistente e construir experiências qualitativas com os textos literários, como fazem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ora apresentam uma ênfase exclusiva na leitura literária como ludismo formal, limitando a fruição estética à leitura por prazer, como apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esse cenário leva os pesquisadores a concluir que, atualmente, o ensino da literatura nos anos iniciais do EF ainda está preso a duas perspectivas de trabalho com o literário: uma de caráter utilitarista e outra de cunho idealista. Na primeira, o texto literário é utilizado como pretexto para o ensino de um determinado assunto, funcionando como um facilitador da aprendizagem. Na segunda, há um distanciamento entre a literatura e qualquer propósito formativo, gerando uma série de equívocos, como as ideias de que: a) cabe ao professor apenas

incentivar a leitura, deixando as crianças livres para buscar o prazer da leitura; b) a fruição estética é entendida como uma atividade sem objetivo; c) o prazer da leitura é considerado inerente ao processo de leitura literária; e, d) a simples disponibilização das obras é garantia para a formação de leitores literários (Souza; Cosson, 2018).

Diante dessas colocações, defendemos a importância de um trabalho cuidadoso e da construção de experiências significativas que ampliem os horizontes de expectativas do leitor nesse período de escolarização. É direito dos estudantes terem acesso, durante o processo de escolarização, aos mais diferentes gêneros textuais; e é essa variedade que contribui para o nosso processo de humanização. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2004, p. 180). A variada literatura permite o exercício da reflexão, o afinamento das emoções, o despertar do medo, ao mesmo tempo que cultiva o humor, como acontece em muitos contos de assombração. Por isso, quando a escolarização da literatura é realizada dentro da perspectiva teórico-metodológica do letramento literário, é possível contribuir para a formação de leitores que não só tenham prazer em ler, mas que saibam ler com autonomia, refletindo, avaliando e realizando uma leitura crítica (Liberato, 2006).

De acordo com Paulino e Cosson (2009, p. 67 *apud* Cosson, 2021b, p. 172), o letramento literário pode ser definido como “o processo de apropriação da leitura enquanto construção literária de sentido”. Nesse sentido, a construção literária de sentido depende dessa relação entre o leitor e o texto, pois a leitura é produzida pelo leitor na medida em que ele interage com o texto e alcança um de seus significados, visto que nenhum texto apresenta um sentido único (Dell’Isola, 1988). Assim, a construção de sentido sobre o texto – sua interpretação – “depende do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade” (Cosson, 2021a, p. 41).

Dessa forma, ao entendermos a literatura como uma forma de manifestação artística, devemos considerar e refletir sobre como a fruição estética pode ser desenvolvida a partir do trabalho com os contos de assombração nesse período de escolarização, além de avaliar a contribuição desse gênero literário para a construção de inferências pelos leitores dos anos iniciais do EF. Consideramos que é necessário atentar para os elementos desse gênero que, quando evidenciados e explorados, ganham centralidade e destaque durante a leitura, despertando o interesse do leitor.

Em termos gerais, Gancho (2004) define a literatura de ficção como aquela que apresenta uma narrativa escrita em prosa. Seguindo essa lógica, Coelho (2000) destaca que o texto narrativo ficcional pode se apresentar na forma de três grandes gêneros específicos: o conto, a novela e o romance, sendo a crônica um acréscimo feito por Gancho (2004). Nesse sentido, os contos podem ser classificados como contos maravilhosos e contos de fadas (Coelho, 2000), além de um terceiro tipo, os contos populares (Vale, 2001). Enfatizamos essa terceira categoria, proposta por Vale (2001), por tratar de contos que se originam da herança folclórica e são transmitidos oralmente de geração em geração, adquirindo características próprias de cada região do país.

O conto é um gênero que apresenta uma narrativa curta, que registra um momento específico ou um fragmento da vida dos personagens – normalmente em número reduzido – e envolve aspectos como tempo curto, espaço limitado e um único conflito, desenvolvido por meio de situações breves. “Desde os primórdios, o conto tem se revelado como a forma privilegiada da literatura popular e da infantil” (Coelho, 2000, p. 71), de tal forma que, ao

longo do tempo, passou a “[...] deixar de lado a intenção moralizante e adotar o fantástico ou o psicológico para elaborar o enredo” (Gancho, 2004, p. 6).

Após essas breves considerações sobre o gênero conto, utilizamos as contribuições de Câmara Cascudo (1999, p. 112) para conceituar o que é assombração – agora que os aspectos estruturais do conto já foram descritos – com base no seguinte verbete: “Assombração. Terror pelo encontro com entes fantásticos, aparição de espectros, ato de espavorir-se; casa malassombrada, onde aparecem almas do outro mundo. Uma assombração, um grande medo. Rumores, vozes, sons misteriosos, luzes inexplicáveis”.

Ainda na construção de uma definição, Costa (2014, p. 69) aponta uma característica muito específica que diferencia os contos de assombração dos demais tipos de conto: o fato de

‘[...] não começarem por “era uma vez...”, mas por “certa noite”, “em um lugar tenebroso”, “era meia-noite...”. Essas são algumas características que ajudam a identificar esse gênero literário de base narrativa e estão presentes em obras de grandes autores, como é o caso de Ângela-Lago.

Em síntese, partindo dessas definições e caracterizações, o conto de assombração pode ser entendido como uma ramificação dos contos populares, pertencente ao gênero ficcional. Estrutura-se como uma narrativa curta, que pode começar com uma situação inicial trazendo o elemento de assombro ou introduzi-lo apenas no desenvolvimento, culminando em uma conclusão que pode manter a atmosfera de suspense e assombro até o final ou apresentar uma quebra do suspense por meio do lúdico e do humor. Além disso, a narrativa é frequentemente carregada de elementos folclóricos e fantasmagóricos, especialmente no que diz respeito aos personagens, como fantasmas, mortos-vivos, defuntos que voltam à vida, a morte, esqueletos que se movem, Mula sem Cabeça, Corpo- Seco, entre outros. Quanto aos cenários, os mais comuns tendem a ser casas assombradas, cemitérios, encruzilhadas, florestas sombrias, entre outros.

Inferir para compreender os contos de assombração

Alguns textos literários exigem que o leitor desenvolva estratégias de leitura fundamentais para alcançar a compreensão completa. Nesse sentido, Liberato (2006, p. 224) argumenta que “o processo de leitura envolve o uso de estratégias que o leitor só adquire e automatiza com a experiência da leitura. Daí decorre que é preciso ler muito para se tornar um leitor eficiente”.

Portanto, ao escolher os textos literários para leitores iniciantes, é essencial que o professor, na qualidade de mediador da leitura, considere aspectos como os interesses do leitor, a exploração de uma diversidade de gêneros literários — como o conto de assombração —, e a capacidade de “selecionar e apresentar ao aluno textos adequados a seu nível de conhecimento” (Liberato, 2006, p. 224). No processo de mediação da leitura, visando à interação das crianças com o livro, “Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (Cosson, 2021a, p. 29). Com isso, as perguntas mediadoras, realizadas com o intuito de explorar o texto literário, direcionam a atenção do leitor para aspectos fundamentais na construção de sentido e também viabilizam a efetivação do trabalho sob a perspectiva do paradigma do letramento literário (Cosson, 2021b).

Dessa forma, percebemos que os contos de assombração e a construção de inferências mantêm uma relação de interdependência. Isso porque, para compreender o conto de assombração, considerando as características composicionais desse gênero já mencionadas, a construção da estratégia inferencial é indispensável no processo de construção de sentido. Ao mesmo tempo, os contos de assombração contribuem diretamente para o desenvolvimento dessa estratégia, pois, sem inferir, o leitor não conseguirá apreender todo o sentido contido nesse tipo de texto literário.

Entendemos por estratégias leitoras as práticas de leitura que criam condições para que o leitor, antes, durante e após a leitura — ao retomar o texto —, possa compreendê-lo. Sobre o uso das estratégias leitoras, Girotto e Souza (2010, p. 58) esclarecem que "o importante é que os alunos as usem flexivelmente, de acordo com as exigências dos textos e das tarefas estabelecidas". Isso nos leva a crer que determinados textos exigem do leitor estratégias específicas mais do que outros, tornando seu uso essencial para a compreensão da leitura realizada.

De acordo com Dell'Isola (1998), a inferência ocorre quando há uma combinação entre as informações presentes no texto (as "pistas" deixadas pelo autor) e os conhecimentos de mundo/prévios do leitor, resultando em uma nova informação que amplia a compreensão do que foi lido, permitindo ler nas entrelinhas, identificar os implícitos do texto e atribuir-lhe novos sentidos. Para Liberato (2006, p. 225, grifo da autora), "não existe o sentido do texto, mas vários sentidos que podem ser construídos para um mesmo texto — é claro, dentro de certos limites impostos pelo próprio texto e pelos demais fatores que interferem no processo", sendo eles as informações presentes no texto, os conhecimentos prévios do leitor, o contexto extralinguístico e o objetivo da leitura.

No caso dos contos de assombração, a estratégia inferencial é crucial para a compreensão desse tipo de texto, especialmente considerando que muitas perguntas suscitadas pela leitura só podem ser respondidas por meio de inferências. Isso ocorre porque as experiências do leitor ganham centralidade no processo de mobilização dessa estratégia, que se dá quando os leitores "utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia etc." (Girotto; Souza, 2010, p. 76). Nesse sentido, o uso dessa estratégia constitui-se como uma possibilidade para a construção de sentidos, que, a partir da mediação docente, inicialmente por meio da leitura compartilhada de histórias, conduz o aluno até que ele seja capaz de ler sozinho de maneira competente, autônoma e crítica.

A Sequência Básica do letramento literário e a estratégia inferencial para a abordagem do conto de assombração “O esqueleto do canavial” (Lago, 2015)

Inicialmente, entendemos que, para construir um ambiente convidativo à leitura literária dos contos de assombração, o professor pode lançar mão não apenas de perguntas mediadoras da leitura, mas também de recursos visuais, materiais e sonoros, os quais podem contribuir para a ampliação da experiência estética dessa leitura, despertando a curiosidade e o interesse do leitor. Nesse sentido, ao refletir sobre as contribuições do cantinho de leitura para a formação de leitores, Souza e Cosson (2018) chamam a atenção para o fato de que a simples oferta de obras

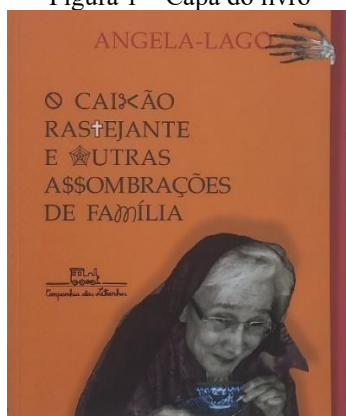
literárias, sem uma prática planejada em prol do ensino da literatura, acaba por não colaborar efetivamente com a formação leitora dos discentes.

Por isso, a proposta que será apresentada a seguir foi construída pensando em um conto e perguntas voltadas para a construção de inferências por estudantes do quinto ano do EF. Dentre os diferentes métodos de abordagem do texto literário, adotamos a proposta de trabalho com a Sequência Básica do letramento literário (Cosson, 2021a). A abordagem construída pelo autor organiza-se em quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação. As perguntas formuladas durante o desenvolvimento dessas etapas funcionam como uma estratégia de mediação, em prol da construção de sentido e, acrescentamos aqui, da construção de inferências pelos estudantes.

Em síntese, a etapa da motivação diz respeito ao momento de preparação do leitor para adentrar no universo do texto a ser lido, o que pode ser feito à medida que o professor constrói experiências para que os estudantes se posicionem sobre uma determinada temática ou personagem, buscando antecipar elementos que estarão presentes no texto a ser lido. Já a etapa da introdução está atrelada à maneira como o autor e a obra a ser lida são apresentados aos possíveis leitores, mas sem longas descrições maçantes da vida do autor. Além disso, é interessante, nessa etapa, realizar uma leitura cuidadosa da capa e dos elementos paratextuais. A etapa da leitura, por sua vez, nos remete ao acompanhamento do processo, momento no qual, com base nas perguntas feitas sobre o texto, a estratégia de leitura inferencial poderá ser mobilizada. A última etapa corresponde à interpretação, que pode ser dividida em dois planos. O primeiro (plano interior) diz respeito ao processo de decifração, quando o sujeito alcança a compreensão global do texto lido. O segundo (plano exterior) refere-se ao movimento de materialização da interpretação, resultado de uma proposta de atividade, cujo objetivo está direcionado ao compartilhamento e à expansão dos sentidos e da interpretação do texto (Cosson, 2021a).

Em linhas gerais, a obra escolhida como objeto de investigação e interesse, “O caixão rastejante e outras assombrações de família”, de Ângela-Lago (2015), trata-se de um livro destinado ao público infantojuvenil, que conta com dez contos curtos, repletos de assombrações e humor, o que colabora com o encantamento de leitores de todas as idades. O livro convida o leitor a explorar um universo ficcional cercado de mistérios e suspense, ao passo que a autora reconta, à sua maneira, contos de origem popular, prezando pela primorosa articulação entre elementos humorísticos e assombrosos. A seguir, apresentamos a capa da obra mencionada (Figura 1).

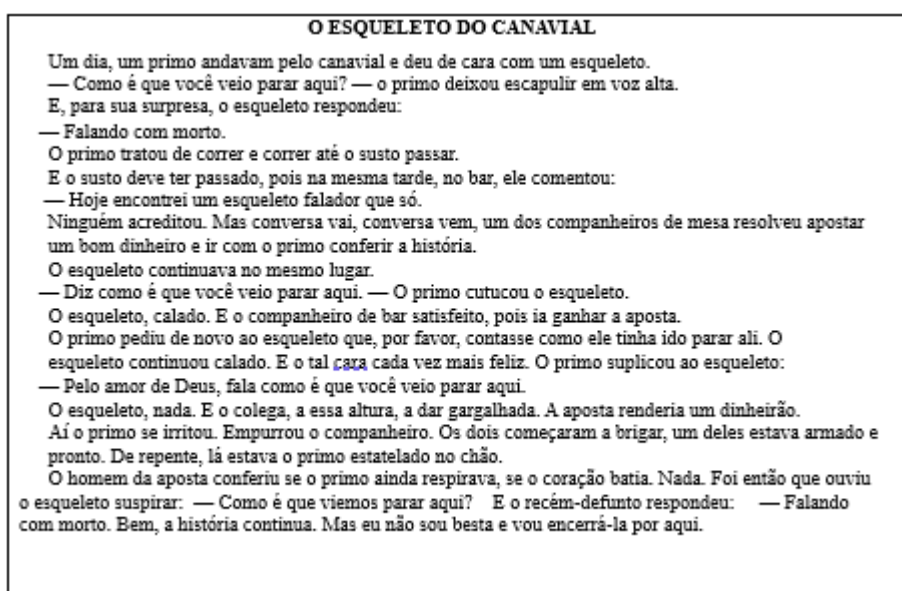
Figura 1 – Capa do livro



Fonte: Lago (2015)

Dentre os dez contos presentes na obra supracitada, optamos por elaborar uma proposta a partir do conto sete, “O esqueleto do canavial” (Lago, 2015, p. 34-39). A escolha por esse conto justifica-se por apresentar os dois elementos característicos da escrita da autora, quando se trata de contos de assombração: a junção entre os elementos de assombração e o humor. Entretanto, esse último acaba por ganhar destaque, na medida em que o leitor precisa construir inferências durante a leitura, pois, se não inferir, não alcançará o sentido completo do texto. Segue o conto:

Imagem I - o esqueleto do canavial



Fonte: (Lago, 2015, p. 34-39)

Pensando no primeiro momento, de motivação, o ambiente pode ser decorado com elementos que serão mencionados no conto, levando em consideração os personagens e o cenário. No caso do conto trabalhado, podem ser utilizadas imagens ou objetos que remetam a esqueletos/caveiras ou outros elementos de assombração. Como recurso sonoro, diversas músicas podem ser encontradas em plataformas de compartilhamento de vídeos e serviços de *streaming* musical, contribuindo para a construção de um ambiente de suspense e mistério. Em síntese, é possível criar “espaços de leitura com uma prática de letramento literário viável na formação de um leitor com autonomia” (Souza; Cosson, 2018, p. 105).

A partir da exploração do espaço, os estudantes podem ser organizados em uma roda de conversa para que o professor possa mapear o que eles conhecem sobre o gênero literário conto de assombração e indagar sobre um dos personagens que costuma aparecer muito frequentemente nesse tipo de conto, que é o esqueleto. Algumas perguntas podem ser feitas, como: *Vocês conhecem alguma história de assombração? Lembram de ter lido algum livro composto por contos de assombração, com personagens como fantasmas ou esqueletos?*

Sabem o que é um conto de assombração? O que vocês acham que é uma assombração? Após essas perguntas, o professor pode dar continuidade com a motivação chamada “o baú das assombrações”, colocando no baú (de madeira ou confeccionado com um material mais simples como papelão, por exemplo) imagens que remetam ao conto, seja aos seus personagens ou ao cenário, deixando o livro como o último elemento a ser retirado do baú. Ao longo da atividade, os estudantes podem ser questionados acerca das relações que eles acham que podem ser estabelecidas entre as imagens e se sabem o que é um canavial e se já viram um.

No que diz respeito à introdução, é importante que, antes de apresentar a obra e o conto, o professor apresente a autora. As seguintes perguntas podem auxiliar nesse momento: *Vocês conhecem Ângela-Lago? Lembram de ter lido algum livro escrito por ela?* Nesse momento, é interessante destacar como as obras de Ângela-Lago retratam o seu interesse pela cultura popular, mais especificamente, por meio dos elementos do folclore brasileiro, os quais atravessam algumas das suas produções.

Ainda nesse momento da introdução, o professor pode explorar, com o coletivo, os elementos paratextuais, que são fundamentais para a compreensão dos contos. Por exemplo, por meio da leitura da seção “Sobre a autora”, onde Ângela-Lago costuma apresentar uma “carta ao leitor” como um dos elementos pós-textuais de seus livros, o leitor descobrirá que precisará ficar atento às ilustrações ao longo da leitura da obra. Na carta presente no livro “O caixão rastejante e outras assombrações de família”, Lago (2015) esclarece que as fotos que ilustram o livro são retratos de pessoas de sua família. Essa é uma informação importante que pode ajudar o leitor a compreender a relação dos contos com o título, outro aspecto a ser explorado na introdução, a partir de perguntas como: *Para vocês, a troca de algumas letras por símbolos dificultou a identificação das palavras no título? O que será que a autora quer dizer com “outras assombrações de família”? A qual família vocês acham que ela se refere? Vocês acham que há uma relação entre o título e a ilustração?*

Essas perguntas podem levar o leitor a perceber que, mesmo que os contos que compõem o livro sejam de assombração, há também espaço para o lúdico e o humor, a começar pela própria brincadeira com as palavras do título, com a troca do “O” pelo símbolo de proibido e outra vez pela representação de uma teia de aranha; o “X” sendo substituído por uma tesoura; o “S” pelo símbolo do cifrão; e, por último, o “M”, representado por uma mola. Já em relação ao conto a ser lido, é interessante fazer algumas perguntas: *Sobre o que vocês acham que o conto vai falar? Sabem o que é um esqueleto? Vocês acham o canavial um lugar assustador?*

Partindo para a etapa da leitura propriamente, é nesse momento que o conto passa a ser explorado mais detalhadamente. Como podemos notar, a busca pela compreensão de um texto começa bem antes de sua leitura propriamente dita, tendo em vista que se trata de um processo bastante desafiador. Isso porque compreender um texto é encontrar o seu sentido; contudo, “o sentido de um texto não vem pronto para ser identificado pelo leitor; ele deve ser construído a partir de informação fornecida pelo texto e de informação armazenada na mente do leitor” (Liberato, 2006, p. 226).

Algumas perguntas podem ajudar nessa exploração, tais como: *o conto inicia apresentando o primeiro personagem: “Um dia, um primo andava pelo canavial...”. Esse personagem seria primo de quem?* (Essa pergunta é importante, pois permite que o leitor identifique uma possível resposta considerando as informações apresentadas sobre a autora e

sua predileção por escrever contos a partir das narrativas que ouviu na infância; assim como prestar atenção ao elemento pós-textual – “Sobre a autora” –, destacado anteriormente).

Como vocês acham que o esqueleto foi parar no canavial? Por que será que ele foi parar justamente num canavial? O que vocês acham que o esqueleto quis dizer ao responder “falando com o morto”? Vocês acham que o esqueleto já estava há muito tempo no canavial? Por quê? Por que o primo ficou assustado? Vocês ficariam com medo? Por quê? (É interessante levar imagens ou vídeos que mostrem o que é um canavial, no caso de os estudantes não saberem, ou mesmo ilustrar esse cenário para aqueles que já sabem. Com relação à última pergunta, é possível levá-los a refletir sobre a dimensão da temporalidade na história, pois o tempo afeta diretamente os personagens e a própria narrativa de modo geral, tendo em vista que, no caso desse conto, entendendo a esqueletização como o último estágio do processo de decomposição do corpo, então a morte não era recente e aquele esqueleto estava ali há muito tempo).

Continuando as perguntas, considerando os acontecimentos narrados na página 36, é possível perguntar: *Por que, quando o primo fala para as pessoas do bar que encontrou um “esqueleto falador”, ninguém acredita? Vocês acreditariam? Por que um dos companheiros de mesa resolveu apostar com o primo?* (Uma possível resposta é que ele imaginou que seria um dinheiro fácil, acreditando que esqueletos não falam.) *Por que o primo insistia para que o esqueleto falasse?* (Possíveis respostas: para não ser considerado mentiroso ou louco; para ganhar o dinheiro da aposta.) O diálogo da página 36 termina com o primo suplicando para o esqueleto falar. *O que vocês acham que vai acontecer? Será que ele vai falar? O que vocês acham que ele vai falar?*

Já na última página do conto (p. 37), alguns questionamentos podem ser considerados para continuar a exploração do conto e provocar a construção de inferências: *Quem vocês acham que vai ganhar a aposta? Por quê? Por que o primo se irritou? O que aconteceu com o primo por ter se irritado? O que a frase “estatelado no chão” significa? Por que o esqueleto só resolveu falar no final? Qual o sentido que a frase “falando com morto” ganha no texto, no início e no final?* (Essa é uma questão extremamente importante para a compreensão do sentido do conto de modo geral, considerando que toda a confusão começa e termina com o primo insistindo, contando para todo mundo e brigando ao afirmar que tinha ouvido um esqueleto falar/tinha falado com um morto).

Ao final, a autora afirma que a história continua, mas que ela não é besta e vai encerrá-la. Por que será que ela diz isso? Como a história continua? Por que ela quer encerrar a história logo? (A partir dessas questões, os leitores podem refletir sobre os padrões e inferir como o primeiro morto foi parar no canavial. Isso porque, no início do conto, quando o primo pergunta como o esqueleto foi parar ali e ele responde “falando com morto”, e, ao final, quando o esqueleto faz a mesma pergunta e o primo dá a mesma resposta, o conto nos leva a um padrão, confirmado pela autora no último parágrafo. Falar com morto é perigoso, pois pode colocar em risco a vida do vivo, sobretudo se o vivo fizer apostas).

Pensando na última etapa da Sequência Básica, a interpretação, que tem como princípio a “externalização da leitura, isto é, seu registro” (Cosson, 2021a, p. 66), o professor pode aproveitar a forma como a autora concluiu o conto e propor que os estudantes escrevam um epílogo para a narrativa, de modo que possam registrar como a história continua. Também pode sugerir que eles ilustrem o conto com fotografias, colagens ou desenhos. Ao final, podem socializar as produções, e o professor pode finalizar com questões como: *Agora que vocês já*

conhecem a história, do que mais gostaram e do que menos gostaram? Em relação às produções dos colegas a partir do conto, o que chamou a atenção de vocês? Quais os epílogos mais assustadores ou engraçados? As ilustrações estabelecem relação com os epílogos? Vocês indicariam a leitura desse conto? Por quê? Esses momentos de retorno ao texto e de apreciação das produções e falas são de suma importância para a formação desses leitores como autônomos e críticos. O que o professor não pode perder de vista é que as atividades de leitura precisam considerar, sempre, as vozes, desejos e interesses das crianças, evitando práticas que as desmotivem (Giroto; Souza, 2010).

Conclusão

As experiências literárias apresentadas nos anos iniciais do EF são frequentemente influenciadas por uma visão equivocada de escolarização da literatura. Essa abordagem reduz a literatura a um instrumento pedagógico, desconsiderando o potencial formativo do leitor literário. No entanto, contos de assombração, como os de Ângela Lago, oferecem um caminho para despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes, ao explorar elementos como suspense, mistérios e humor.

O conto de assombração se destaca por sua capacidade de envolver o leitor na construção de inferências, promovendo uma leitura ativa e reflexiva. Portanto, o trabalho com a sequência básica e a estratégia inferencial na abordagem do conto de assombração "O esqueleto do canavial" revela a importância de um planejamento didático que integra recursos variados para enriquecer a experiência literária. Ademais, uma proposta como essa que foi apresentada não só desperta o interesse dos estudantes pela leitura, mas também fortalece sua capacidade de construir inferências para interpretar, atribuir significados e ampliar suas experiências leitoras a partir do conto lido.

Referências

CANDIDO, A. O Direito à Literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro, Duas cidades; Ouro sobre azul, 2004, p. 169 - 191.

CÂMARA CASCUDO, L. da. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 12.^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021a.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. 1. ed., 1.^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021b.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais** [recurso eletrônico]. 3. ed., rev., ampl., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.



DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura**: inferências e contexto sócio-cultural. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós- Graduação em Letras, 1988. 225p.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas** [recurso eletrônico]. 7. ed., 8 reimp. São Paulo: Ática, 2004.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de *et al.* (Orgs.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

LAGO, A. **O caixão rastejante e outras assombrações de família**. 1. ed. Ilustrações de Angela Lago. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

LIBERATO, Y. G. Perguntas de “compreensão” e “interpretação” e o aprendizado da leitura. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. B.; MACHADO, M. Z. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed., 2.^a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Linguagem e Educação).

SOUZA, R. J. de.; COSSON, R. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 95-109, nov./dez. 2018. VALE, L. V. P. Narrativas infantis. In: SARAIVA, J. A. (Org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

O VALOR IMAGINATIVO E SUBJETIVO NA FORMAÇÃO DO LEITOR À LUZ DA OBRA LITERÁRIA “O HOMEM DA AREIA”, DE E.T.A HOFFMANN

Cleane da Silva de Lima

Doutoranda em Letras – UFPB
necah.lima@hotmail.com

Luzimar Silva de Lima

Doutora em Letras -UFPI
luzimarsilvadelima@gmail.com

Introdução

O sujeito leitor pode construir seu conhecimento de mundo e intelectual a partir dos variados textos literários, os quais podem ser apresentados pela escola ou fazerem parte de seu convívio social. Por essa razão, a leitura, na sala de aula, torna-se crucial na formação de um leitor maduro, sério e crítico. Nesse sentido, a obra literária possibilita ao aluno-leitor questionar a própria realidade e compreender melhor os seus sentimentos e a sociedade da qual faz parte.

Nesse contexto, depreende-se também alguns elementos importantes na interação com a obra literária, associados à leitura, como a imaginação do leitor e sua subjetividade. Por esse viés, o diálogo do texto com o leitor pode ocorrer no momento em que o faz enxergar o mundo por meio dos fatores imaginativo e subjetivo explorados a partir do assunto contido na obra, o qual vai ao/de encontro com as vivências e as experiências deste que lê relacionadas à cotidianidade e a outras artes.

Nessa perspectiva, este artigo analisa o valor imaginativo e subjetivo na formação do leitor à luz da obra literária “O Homem da Areia”, de E.T.A Hoffmann. Ademais, este trabalho é dividido em duas seções: a primeira sobre a formação do leitor à luz do fator imaginativo e subjetivo do leitor; e a segunda, sobre o valor subjetivo e imaginativo na formação do leitor na obra “O Homem da Areia”, de E.T.A Hoffmann.

A formação do leitor à luz do valor subjetivo e imaginativo na obra literária

A leitura é um dos elementos que pode desenvolver a consciência e a relação do sujeito consigo mesmo, pois amplia a forma do homem se enxergar como ser humano e tudo o que está ao seu redor. Além disso, a obra literária aguça a imaginação do leitor e o faz construir as cenas e as organizar para melhor conhecer os personagens e produzir seu ponto de vista, não somente sobre o enredo da história, mas a respeito da sua própria vida. Nesse sentido,

Todos os componentes do imaginário do leitor misturam-se ao imaginário do texto e produzem uma obra única, original. Além disso, se observarmos finamente as modalidades de apropriação do texto pelo leitor, constataremos que este último cria uma nova fábula, projetando no texto a sua axiologia e

seus fantasmas e reforçando a coerência mimética da obra[...] (Rouxel, 2013, p. 203)

Assim, o leitor interage com a obra e a concretiza a partir do momento em que atribui sentido ao que foi lido e interpretado. Nessa perspectiva, a obra recebe vida quando o leitor a imagina, ou seja, quando a lê e também e, a partir da sua recepção, expressa suas experiências e vivências, preenchendo os lugares vazios dela, conforme Iser (1999).

Nesse viés, pensar a literatura, na escola, é pensar na formação do leitor, pois o aluno necessita do contato com os textos literários que dispõe da sensibilidade e possibilitam o encontro do homem com o seu próprio ser, ou seja, ligá-lo à sua humanidade. Desse modo, a formação do leitor requer práticas sólidas, em sala de aula e fora dela, com atividades que sejam acessíveis aos alunos como continuidade da leitura, ou seja, como fonte inesgotável de conhecimento sobre a relação do sujeito com a sociedade e com o seu íntimo. Nesse contexto,

Pensar a questão da formação do leitor não significa, portanto, constatar tão somente uma crise de leitura; o tema envolve, antes de mais nada, uma tomada de posição relativamente ao significado do ato de ler, já que se associa a ele um elenco de contradições, originário, de um lado, da organização específica da sociedade brasileira, de outro, do conjunto da sociedade burguesa e capitalista. (Zilberman, 1988, p. 20)

De acordo com o excerto acima, a formação do leitor volta-se para a conscientização da importância da leitura na sociedade. Além disso, de como deve ser oferecida, na escola, acima de tudo, como prazerosa, fruitiva, crítica, analítica que conscientize o aluno sobre a necessidade da literatura na sala de aula e além dela. Ademais, compreende-se que o contato com a obra estimula o conhecimento do leitor, as memórias e as lembranças que podem suscitar do texto lido para uma compreensão melhor de sua realidade. Assim, consoante Langlade, a respeito da obra literária,

Estão, entretanto, associados a outros elementos que remetem a minha personalidade global: meus conhecimentos literários e minhas leituras anteriores, sem dúvida, mas também minha experiência de mundo, minhas recordações pessoais, minha história própria. Não estarei agindo como sujeito literário, mas simplesmente como sujeito. (Langlade, 2013, p. 32)

Nesse viés, a obra ao prender a atenção do leitor, interage também com suas emoções, levando-o para dentro do mundo do texto, pois estimula sua imaginação como se, realmente, estivesse vivendo as situações da obra, o que instiga suas memórias, seus sentimentos e sua sensibilidade. Desse modo, a obra provoca o corpo e a mente do leitor por permitir que sintam o estado emocional dos personagens ao imaginar o cenário descrito seja no quadro social, seja no ambiental ou humano em que ocorre a história. Assim,

O mergulho/adentramento é cada vez mais profundo quanto mais soubermos mergulhar. É nesse sentido, aliás, que entendemos a expressão “adentramento” na passagem citada: o mergulho feito pelo aluno em seu diálogo com o texto/autor, e não o mergulho que nós, professores, fizemos pelo aluno. (Geraldini, Fonseca, 2011, p. 87)

Nessa perspectiva, o aluno adentra a obra literária e se identifica com ela a partir do liame entre os assuntos que o texto apresenta e a compreensão sobre a sua própria vida ou os acontecimentos ao redor de si mesmo. Dessa forma, a literatura promove o encontro do homem com situações semelhantes as já vividas, fazendo-lhe acessar as camadas mais profundas da obra, à procura de respostas para as perguntas e experiências vividas ou as experimentadas a partir do texto lido.

Por conseguinte, o conhecimento sobre o texto literário ocorre a partir da subjetividade do leitor, ligada aos sentidos do corpo e de sua emoção, os quais permitem-no construir o sentido da obra como também sua própria compreensão de sujeito no mundo. Ademais, o texto analisado, “O Homem da Areia”, pode provocar e sensibilizar o leitor, por ser construído por episódios da infância do protagonista atormentado e em confronto com o medo de uma história de terror, que perpassa da sua fase jovem para a adulta. Sentimento esse que pode ser um elemento de identificação do leitor com a obra, por lembrá-lo de eventos vividos quando criança e dos seus medos.

Além disso, a obra referida pode chamar a atenção do aluno por iniciar apresentando cartas, sendo narrada posteriormente, ou seja, contada ao leitor por meio de um narrador e escritor intrometido que se apresenta a partir da narração da história. Por exemplo, “talvez – ó meu leitor – você chegue até a pensar que não exista nada mais extraordinário ou mais louco do que a vida real, e que apenas o poeta esteja capacitado a apreendê-la, como se fosse vago reflexo de espelho mal polido” (Hoffmann, 1986, p. 20). Percebe-se, então, que esse recurso pode despertar o interesse do leitor devido a uma leitura que o faz dialogar com o narrador e escritor, bem como o desejo da descoberta dos acontecimentos e dos fatos que ocorrem na narrativa, possibilitando uma interação ou trocas de experiências com os demais colegas.

Nessa perspectiva, “esse desejo de compartilhar uma emoção e de poder fazê-la nascer, se é fundador e preside ao nascimento do leitor, está sempre pronto a reaparecer ao longo da vida. A vontade de compartilhar o prazer ou o conhecimento do outro estimula a curiosidade” (Rouxel, 2013, p. 73). Nesse sentido, os personagens podem ser conhecidos e julgados pelos alunos, em sala de aula, por meio da recepção da obra, bem como pela troca de percepções sobre a narrativa, personagens, narrador e pela própria experiência de leitura. Ademais,

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e simplicidades mútuas. (Colomer, 2007, p. 143)

Assim, o compartilhamento da experiência, dos sentimentos e da emoção suscitada pelo texto corrobora a troca de impressões sobre a obra, em sala de aula, sendo, portanto, um momento enriquecedor ao leitor seja no âmbito escolar, seja fora dele. Dessa forma, o propósito da obra é construir meios que façam o leitor pensar, sentir, refletir e viver, além de construir várias experiências por meio do texto literário, as quais podem ser vividas pela imaginação e pela sua subjetividade. Por essa razão,

A compreensão é ainda mais dependente da subjetividade do leitor à medida que se torna difícil definir o sentido objetivo de um texto: podemos, com efeito, tirar partido da escolha- e contraditoriamente – da literalidade do texto, ou, ao contrário, da linguagem indireta que o constitui e nos convida a ultrapassar a miopia da leitura literal. (Jouve, 2013, p. 59)

O leitor deve conhecer variados textos que o permitam sentir e aprofundar seu conhecimento e seus sentimentos advindos da narrativa e do mundo do qual faz parte. Também, que não seja uma leitura para saber se o aluno leu, mas, sim, os sentidos atribuídos e compreendidos por ele ao se deparar com o conteúdo do texto. Por conseguinte, na obra de E.T.A Hoffmann, o leitor encontrará alguns eventos que o farão refletir sobre a loucura, a emoção e o desejo humano.

Nessa perspectiva, a leitura é uma conexão e acesso não somente da história que a obra apresenta, mas dos sentidos e significações que ela perpassa por meio do texto para que o leitor compreenda e faça um liame com o que conhece. Além disso, quando o leitor interage e se envolve com a obra, sua imaginação e seus sentimentos são aflorados por meio de seu conhecimento social e emocional. Por essa razão,

a leitura, por sua vez, é entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações. E nesse processo de leitura, de interlocução do aluno-leitor com o texto/autor, a posição do professor não é a do mediador do processo que dá ao aluno sua leitura do texto. (Geraldi; Fonseca, 2011, p. 84)

Outrossim, a arte desperta e permite ao leitor construir seu próprio ponto de vista sobre o que lhe é apresentado. No mais, o professor como mediador deve conduzir a sala de aula para o momento da conversação e da intimidade com a obra. Nesse contexto, atribui ao leitor o contato com o texto literário para que possa ser compartilhado com os demais colegas, pois o fluxo da leitura é realizado no momento que cria imagens e sua emoção sobre o que foi lido. Nesse viés, o professor pode possibilitar ao aluno uma leitura íntima com as próprias percepções, para depois compartilhar com os demais colegas, ativando seu imaginário sobre o cenário da obra como também de suas sensações e sentimentos a partir dela. Entretanto, nem sempre o leitor terá um contato maior com a obra ou identificação. Dessa forma,

Se a função do professor é mediar e a do aluno é praticar a leitura de fruição, à escola cabe dar condições para que os papéis atribuídos aos seus atores principais possam ser exercidos com sucesso. Nesse sentido, a função da escola seria, por um lado, proporcionar o acesso aos livros e, por outro lado, garantir o tempo para a leitura de fruição. (Cosson, 2020, p. 143)

De acordo com o excerto, para que seja efetivada a leitura e a formação do leitor, é necessário que haja recurso e tempo para aplicação e construção da leitura, entretanto, essa situação é delicada, pois a sala de aula não dispõe de tempo ou carga horária suficiente para a efetivação da leitura nas aulas. Todavia, é possível sua construção na escola e para além dela, se houver apoio de todos os profissionais da escola. Além disso, o acesso e incentivo aos livros e

ao uso da biblioteca são recursos que podem oferecer ao leitor espaço para a leitura e conhecimento a respeito da literatura e sua importância na escola.

Nesse viés, “a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)” (Cândido, 2011, p. 178). Ou seja, a literatura vai além de conhecimento contido no espaço da escola, pois atinge compreensão de mundo, experiência do leitor consigo mesmo e com os próprios sentimentos e as variadas realidades diferentes da sua. Assim, compreende-se que

A literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados. Mas, se a liberdade literária é uma modalidade de leitura, cumpre não esquecer que há outras, e que essas outras desfrutam inclusive de um maior trânsito social. (Lajolo, 1993, p. 105)

Nessa perspectiva, a arte não somente desperta como cria estratégia para que o próprio sujeito se reconheça e se conheça enquanto sujeito pertencente a um espaço social e emocional. Assim, a obra ao estimular o imaginário e a subjetividade do aluno-leitor para construção do texto, também ativa a compreensão do próprio sujeito sobre o que conhece a respeito de si mesmo como será analisado na seção abaixo.

A formação do leitor pelo viés da subjetividade e a imaginação na obra “O Homem da Areia”

A obra literária de E.T.A Hoffmann, “O Homem da Areia”, conduz o leitor a imaginar os acontecimentos e as feições e comportamentos dos personagens como Natanael, Clara, Lothar, o vendedor de barômetro e O Homem da Areia. Além disso, a imagem da personagem Coppélius que povoa todo o imaginário e fantasia de medo é realçada para ativar e ser construída pelo leitor. Assim, a narrativa possibilita a subjetividade do aluno devido aos eventos que o possibilitam lembrar os sentimentos já vividos como ocorre com os personagens e que podem ser semelhantes à sua realidade, pois o medo é uma emoção que todo ser humano carrega dentro de si mesmo.

Por conseguinte, a narrativa apresenta a carta de Natanael a Lothar, em que narra um evento não solucionado da infância. O protagonista acreditava na existência do Homem da Areia, contado pela mãe que mais tarde lhe foi revelado ser apenas uma história para que as crianças dormissem mais cedo. Entretanto, a governanta atesta a veracidade da história com detalhes assustadores. Ademais, Natanael acreditava que o advogado do pai, Coppélius, um homem estranho que as crianças não simpatizam, era O Homem da Areia.

Como conseguiria fazer você entender, apenas um pouquinho, que o acontecido há poucos dias pode complicar terrivelmente a minha vida? [...] Você pode imaginar: unicamente circunstâncias muito particulares – e que me marcaram bem lá por dentro – poderiam ter feito com que esse pequeno acontecimento tenha se tornado importante. O que é verdade. Estou juntando todas as forças para lhe contar, com calma e paciência, alguns fatos da minha infância que lhe esclarecerão tudo. (Hoffmann, 2012, p. 7).

Essa citação é marcada pela presença de um vendedor de barômetros, o qual para Natanael era semelhante com Coppelius e, assim, os gatilhos da infância o assombra, pois “O Homem da Areia, o terrível Homem da Areia, é o velho advogado Coppelius, que às vezes almoça conosco!” (Hoffman, 1986, p.10). Esse trecho destaca a lembrança do terror de quando era criança e que, infelizmente, afetou seu estado emocional atual. O leitor pode acompanhar, compreendendo que o medo que o personagem sente, aflora devido encontrar um homem muito parecido com o advogado de seu pai. Por outro lado, o leitor pode compreender que há a possibilidade de os dois homens serem a mesma pessoa. Aqui, a imaginação do aluno-leitor, ao construir as cenas e a fisionomia do personagem, é realizada por meio do comportamento das personagens, principalmente, de Natanael e o medo afluído que tem do Homem da Areia, mesmo sabendo que se tratava de uma história para assustar as crianças. Assim, o leitor constrói as imagens do texto ao mesmo tempo que atribui sentido ao que leu, pois conforme Rouxel,

O investimento axiológico do leitor no universo imaginário é um dos aspectos mais evidentes; é o sinal de um encontro efetivo entre o leitor e o texto. Mais visível do que as outras modalidades de apropriação do texto, é emblemático desse entrançamento entre o sujeito e o texto que define o texto do leitor. (Rouxel, 2013, p. 203)

Desse modo, o sujeito leitor constrói o texto conforme seu envolvimento com os acontecimentos da narrativa, pois, ativa sua experiência a priori com a obra, atribuindo-lhe sentido a partir das suas experiências com outros textos e situações vividas. Isso ocorre devido já conhecer histórias fantasmagóricas que lhe permite compreender a narrativa e imaginar os eventos narrados, além de seu estado de ser humano permeado por diferentes sentimentos.

Além disso, outro evento importante da primeira carta é o comportamento de Natanael, e a certeza de que O Homem da Areia existe. Nesse sentido, o leitor é convidado a compreender o personagem e a acreditar em Natanael sobre esse ser fantástico, pois ele sempre ouvia passos de Coppelius à noite indo ao gabinete do pai, na infância. Nesse ponto da narrativa, o alunoleitor constrói a cena a respeito do medo que o personagem tem, bem como, também, pode ativar suas lembranças de quando criança; e a história fantasmagórica que tem impactado o emocional do protagonista.

Por conseguinte, a obra permite ao leitor analisar, pelas descrições, a respeito de Natanael, desde a infância, o quanto os seus desenhos eram voltados para a existência da figura fantástica do Homem da Areia. Ademais, o leitor é levado a imaginar o Homem da Areia e o retratado nos desenhos, pois: “em primeiro lugar, vinha o Homem da Areia, que eu retratava por meio de desenhos horríveis, estranhos, nas mesas, nos armários, nos muros, com giz ou carvão” (Hoffmann, 2012, p. 9). Nesse trecho, a obsessão pela figura fantasmagórica já é um indício do quanto o personagem está doente. Nessa cena, também, o leitor pode fazer inferência a partir da sua própria realidade, isto é, lembranças e vivência de quando criança e o medo de histórias de terror contadas pela sua família. Diante disso, a literatura provoca e estimula o leitor a criar vínculo com a obra e, ao mesmo tempo, permite-lhe compreender, por outra perspectiva, as fantasias e o medo que são apenas imaginados e não reais, ou seja,

Resultante também dessa situação é um modo particular de vivenciar o real: o texto torna-se o intermediário entre o sujeito e o mundo. E, embora tenha condições de representá-lo de modo mais eficiente e sintético, ele

inevitavelmente provoca a suspensão da experiência direta, assim como a suspeita para com ela. (Zilberman, 1988, p. 18)

Nessa perspectiva, a obra literária produz um elo entre o leitor por formular acontecimentos sociais e emocionais e distinguir o real de fantasia. Por essa razão, as obras podem estimular, questionar e fazer o leitor refletir sobre sua vida, sobre seus medos e seus sentimentos. Desse modo, a obra pode provocar o leitor pela fantasia e pelo medo que apavora Nataniel, a partir da imaginação que concretiza as cenas do texto para que possam ser compreendidas na descrição de Copellius realizada pelo protagonista da narrativa.

Imagine um homem grande, de espáduas largas, enorme cabeça deformada, com rosto lívido, sobancelhas peludas e grisalhas, embaixo das quais rebrilham dois olhos verdes, arredondados como os dos gatos, o nariz gordo, grande, que tomba sobre o lábio superior. A boca torta, que se contorce mais ainda ao compor um sorriso, quando se formam duas manchas escarlates nas bochechas. Um som estranho, rangente, que sai por entre os dentes cerrados. (Hoffmann, 2012, p. 10)

No excerto acima, a subjetividade do leitor pode ser aguçada não somente pela imaginação, mas pelas sensações de medo, horror, estranhamento e pelas descrições do personagem devido às reações faciais de Natanael que podem ser montadas pelo leitor. Além disso, a obra descreve Coppelius como um homem desagradável. Assim, o Homem da Areia passa ser descrito como, “um monstro fantástico, odioso, e que, por onde passava, levava a tristeza, a tormenta, a perdição neste mundo e no outro” (Hoffmann, 2012, p.11). A partir da citação, o leitor constrói as características morais do suposto Homem da Areia, pois no excerto, o leitor pode ser levado a compor não somente a aparência física, mas também a personalidade do homem analisado pelo protagonista. Outrossim,

É finalmente quando as configurações subjetivas do leitor são questionadas pelo texto (quer dizer, quando a subjetividade é acidental) que a experiência da volta a si é mais impactante. O leitor é então levado a refletir sobre o que o conduziu a projetar no texto aquilo que não estava lá. (Jouve, 2013, p. 60).

Dessa forma, o contato do leitor com a obra é realizado pela sua recepção ao longo da leitura, pois sua imaginação e sua forma de interpretar o texto dialogam com as experiências vividas que são ativadas em contato com o que foi lido. Na citação da obra abaixo, o leitor é levado a imaginar e sentir a emoção de Natanael.

Meu Deus! Quando meu velho pai se inclinou sobre o fogo, me pareceu transformado. Uma dor atroz e convulsiva contraía suas feições honestas e doces, metamorfoseando-as numa máscara feia, repelente, do demônio. Estava parecido com Coppelius! Esse brandia tenazes incandescentes para retirar da fumaceira espessa massas brilhantes e claras, as quais em seguida martelava com força. Tive a impressão de perceber à sua volta rostos humanos, mas sem os olhos, com espantosas cavidades negras e profundas em seu lugar.
– Olhos! Dê-me olhos! – gritava Coppelius com voz surda, ameaçadora.

Violento pavor me fez gritar muito alto. Saí de meu esconderijo e tombei.
(Hoffmann, 2012, p. 12)

Aqui o leitor é estimulado a produzir a cena e compreender que a fantasia e o medo de Natanael pode ser algo irreal, ou seja, um trauma que não foi superado. A cena, também, atesta, mais adiante, o rompimento entre o pai do protagonista e o advogado, que um ano depois vai a sua casa e após uma conversa no gabinete, o inesperado ocorre como a morte do pai do protagonista, o qual acredita ser Coppellius o assassino de seu pai. Assim, no imaginário dele, este retorna como vendedor de relógio e barômetro. Por conseguinte, pela versão do personagem, pode-se acreditar ou pensar que seja apenas uma fantasia de Nataniel ou trauma não superado. Nesse contexto, a obra promove várias hipóteses para o comportamento do personagem e, então, em sala de aula, o aluno pode construir seu ponto de vista e compartilhar com os demais colegas, sua experiência, vivência, construindo, desse modo, a recepção do texto, bem como seu conhecimento a partir do que foi lido e analisado. Nesse viés,

A literatura, como uma das formas de comunicação, participa assim, do âmbito maior da cultura, ou seja, da produção significativa, relacionando-se com outros objetos culturais. [...]Ao ler o texto, o leitor entra nesse jogo, pondo de lado a sua realidade momentânea, e passa a viver, imaginativamente, todas as vicissitudes das personagens para si. (Bordini; Aguiar, 1993, p. 14)

Por isso, na formação do leitor, o entretenimento, as descobertas de outras realidades, as experiências várias, as situações e acontecimentos são importantes para dialogar com diferentes culturas, valores, costumes e tradições diferentes que possibilitam construir ou reconstruir seu ponto de vista sobre a sociedade da qual participa. Ademais, a obra apresenta ao leitor assuntos que já fazem parte do seu cotidiano, porém, de uma maneira mais desautomatizada de ser percebida. Por exemplo, como pode ser notado no capítulo em que Clara envia uma carta a Natanael, por estar preocupada com a confusão mental que ele estava imerso. No excerto, o leitor se depara com questionamentos que possibilitam reflexão.

De tal maneira, que somos nós mesmos que aticamos o espírito que parece falar através destas formas, exatamente como nós temos a loucura de as imaginar. É o fantasma de nosso próprio eu que, através de seu íntimo relacionamento conosco e de sua profunda influência sobre nossa alma, nos precipita no inferno ou nos transporta aos céus. (Hoffman, 1986, p. 17)

Nesse sentido, “o texto literário pode provocar o leitor por dispor de situações semelhantes às que ele possa ter experimentado. Assim, aquilo que a leitura faz ressurgir, por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, não vem do nada, mas do meu passado” (Jouve, 2013, p. 55). Dessa forma, a obra possibilita que o aluno acesse o assunto tratado na narrativa a partir de suas próprias experiências e construa conhecimento social, literário e de si mesmo, como ocorre com Clara em acalmar Natanael e tentar fazê-lo enxergar a realidade.

Vou falar com toda a franqueza: creio que todas essas coisas horríveis e apavorantes, relatadas por você, existem apenas em sua imaginação e que a parcela de fatos reais e concretos é muito pequena. O velho Coppellius era, sem dúvida, muito pouco atraente e como não gostava de crianças, as crianças também começaram a não gostar dele.[...] durante a noite, em companhia

de seu pai, queria dizer, apenas, que eles praticavam alquimia, secretamente. O que não podia deixar de afligir sua mãe, pois deviam gastar muito dinheiro com isso. [...] Seu pai por causa de alguma imprudência – causou a própria morte e Coppelius não é culpado disso. (Hoffmann, 2012, p. 15-16)

As cartas demonstram a aversão tanto de Natanael quanto de Clara sobre os acontecimentos, o que pode possibilitar ao leitor duvidar das duas versões ou mesmo entender que Natanael está doente. Nesse sentido, a subjetividade do leitor como medo, valores, ética, experiência de mundo, de leituras e de sua própria vivência fará com que compreenda Natanael e o discernimento de Clara. Além disso, a lucidez da personagem é símbolo da tentativa de esclarecer a realidade a Natanael sobre a cegueira ocorrida pelo medo, pois compreende-se uma visão intimista sobre o eu do ser humano, a percepção da realidade e do medo que produz desespero e preocupação ao homem.

Se existe potência que seja perversa, sinistra e hostil em seus objetivos, e que tenha conseguido colocar dentro de nós sua garra para nos apreender e nos arrastar por caminho perigoso, nefasto – o qual espontaneamente não percorreríamos –, se tal potência realmente existe, teria de se desenvolver dentro de nós mesmos, enquanto nós evoluímos. Teria de ocupar o nosso eu. [...]. Suplico a você: tire de sua cabeça o feio advogado Coppelius e o mercador de barômetros Giuseppe Coppola. Convença-se de que tais pessoas não têm poder sobre você. (Hoffmann, 2012, 16-17)

A partir do trecho acima, a personagem Clara busca acalmar e esclarecer sobre os próprios medos de Natanael que irreais não podem ser mais do que isso e fazê-lo refletir sobre a realidade e a fantasia internalizada em sua mente, o que pode também tornar o leitor reflexivo sobre o real ou irreal de seus medos. Nessa perspectiva, a sala de aula se torna o ambiente necessário para a formação do leitor, pois é a partir da escola que os alunos terão acesso às obras com assuntos pertinentes à sua realidade como também fazê-los compreender sobre si mesmos. Nesse sentido, o sujeito que lê obra literária “vai construindo imagens e se completam – e também se modificam- apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e volitivos, que sua experiência vital determinou” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 17). Assim, a obra pode despertar o sujeito das amarras dos medos irreais de sua mente por possibilitar experiências emocionais que outros personagens passam e como encaram tal situação.

Por conseguinte, a imaginação do leitor e a subjetividade, que correspondem ao sensório e a sensibilidade, ocorrem por causa das descrições e dos eventos que estão na narrativa. Dessa forma, “a multiplicidade de leituras que um mesmo texto pode ter não nos parece resultado do próprio texto em si, produzido em condições específicas, mas sim resultado dos múltiplos sentidos que se produzem nas diferentes condições de produção de leitura” (Geraldí, Fonseca, 2011, p. 84). Assim, as múltiplas leituras que o leitor vai adquirindo, permitem que construa sentidos para a obra mediante a formação de imagem e dos seus sentimentos diante do texto.

Além disso, o narrador participa da história como escritor, apresentando ao leitor a justificativa de iniciar a história com as cartas e não por outros meios literários. Por esse viés, o percurso da produção da narrativa muda, como é exemplificado na citação: “seria impossível inventar algo mais estranho e mais surpreendente do que o sucedido com meu pobre amigo, o estudante Natanael, e que resolvi contar para você, amável leitor”. (Hoffmann, 2012, p. 19).

Aqui, o modo da narrativa é alterado e a história é narrada por um fluxo contínuo e fluido, o que “em cada leitura, mudadas as condições de sua produção, temos novas leituras e novos sentidos por elas produzidos” (Geraldi, Fonseca, 2011, p. 84). Dessa forma, o leitor é questionado pelo texto e levado a interagir com se fosse, também, participante dela.

Por outro lado, o leitor passa a conhecer melhor o protagonista e seu estado psicológico, pois “parecia diferente. Mergulhava em divagações inquietantes, apresentava excentricidades não habituais em seu comportamento” (Hoffmann, 2012, p. 22). Nesse sentido, o leitor pode analisar a personalidade de Natanael, além da que foi exposta nas cartas, estas analisadas também pelos irmãos: Clara e Lothar. E que pode permitir ao aluno-leitor mergulhar no assunto tratado, pois, “é pensando na criação literária que ele se interessa pela imaginação figurativa, mas sua resposta refere-se também às imagens formadas na leitura[...]” (Rouxel, 2013, p. 201). Desse modo, ler é um ato de ilustrar e criar as cenas e provocar o leitor a também relacionar o temperamento de Natanael, Clara, Lothar e o ambiente propício para a loucura do protagonista.

Uma das cenas que destaca a obsessão do personagem é na criação do poema, em que o advogado interrompe seu casamento com Clara e arranca os olhos da jovem e os joga no círculo de fogo, como lhe era narrado, pois o Homem da Areia arrancava os olhos das crianças. Depois compreende que não são os olhos de Clara, mas os dele e com esse material composto pela imaginação, cria o poema que a assusta. Nessa cena, é perceptível que Natanael não consegue mais distinguir fantasia de realidade, porém, consegue voltar à lucidez, mesmo que, ainda, estivesse consumido pelo medo que o persegue.

Ademais, outro momento que o leitor é guiado, mais vivamente, à imaginação é quando o personagem conhece Olimpia, filha de seu professor de física, que pela sua janela encanta-se por ela, mesmo que esta não se movimentasse, permanecendo sempre em uma mesma posição. Por exemplo, “a mão de Olímpia estava tão fria quanto o gelo. Ele sentiu correr em suas veias o frio terrível da morte. Olhou para ela: amor e desejo brilhavam naqueles olhos” (Hoffmann, 2012, p. 30). Compreende-se que essa cena possibilita ao leitor imaginar e criar a personalidade de Olimpia, a moça que o protagonista se apaixona, esquecendo-se Clara. O leitor é levado a imaginar os sentimentos do jovem e o agravamento de sua doença.

Além disso, Nataniel é convidado a uma festa na casa do professor que apresentará a filha à sociedade. O leitor pode duvidar de Olimpia, por ser rígida como um ser sem vida a encantar apenas Natanael. Nesse contexto, o aluno-leitor é levado a imaginar as circunstâncias que a impossibilitava de sair de casa e seu comportamento quase inumano. Mais adiante, o leitor toma conhecimento sobre a moça: “– Por favor, meu caro – perguntou-lhe um dia Siegmund: – Podia me dizer como você, um rapaz inteligente, conseguiu se apaixonar por aquele rosto de cera, aquela boneca de madeira?” (Hoffmann, 2012, p. 31). A partir desta citação, o leitor confirma suas suspeitas já imaginadas sobre ela ou mesmo se surpreende com a personagem. Nesse sentido, o aluno-leitor mais adiante pode entender que toda a narrativa expressa o surto psicológico e a loucura de Natanael, principalmente, quando ele descobre que Olívia era apenas uma boneca.

“Boneca de madeira, gira, gira!”, agitando seus punhos fechados. Por fim, unindo forças, um grupo o segura, o joga por terra e a amarra. Suas palavras degeneram em rugido bestial, inquietante. Foi carregado para o hospício, se debatendo numa raiva assustadora. (Hoffmann, 2012, p. 35)

Assim, obras como essas podem fazer o leitor questionar sobre o desenrolar da história. Além disso, pode prender a atenção, devido à situação do personagem diante dos próprios traumas. Ademais, já no final da narrativa, Natanael se recupera do trauma, mas tem uma crise e de uma torre ataca Clara. Aqui, o leitor se depara com o descontrole do protagonista ao tentar matar Clara, que é salva pelo irmão Lothar.

– Roda de fogo, gira, gira! Roda de fogo, gira! [...]De repente, Natanael estaca, como se estivesse congelado, se dobra sobre a balaustrada, vê Coppelius, e dá gritos agudos: “Ah! Occhi belli! Occhibelli!”, salta por cima dela. Natanael jaz no pavimento, a cabeça arrebentada. E Coppelius desaparece na multidão. (Hoffmann, 2012, p. 38)

Nessa cena, o leitor pode se sensibilizar com o estado emocional que finda a vida de Natanael. As sensações de pânico tanto do protagonista quanto de Clara são percebidas durante a leitura da narrativa. Entretanto, Natanael morre e Clara reconstrói sua vida e casa-se. Além disso, o aluno-leitor é levado a imaginar o aparecimento repentino do advogado e sua característica maléfica, em que o texto deixa subtendido se, realmente, tudo foi loucura de Natanael e se questionar sobre a chegada repentina do advogado na cidade no momento da morte do protagonista.

Assim, na formação do leitor é importante apresentar obras diversas que vão desde questionamentos sociais como também emocionais, pois o leitor pode compreender o comportamento e a forma como lidar com os seus próprios sentimentos e medos a partir das experiências adquiridas pelas obras literárias. Ademais, os textos literários podem impactar e atrair o leitor em formação, pois são importantes para despertar o desejo e o prazer da leitura, a fruição, o deleite e seu posicionamento crítico perante o lido e sobre a sociedade da que faz parte por meio dos assuntos abordados na obra.

Ante o exposto, por todas as questões pontuadas, todo o conjunto de descrições mencionadas anteriormente nas análises podem ser melhor experimentadas pelo leitor quando as leituras em sala de aula são mediadas pelo professor, fazendo os estudantes experimentarem a leitura a partir de suas perspectivas, mas também de ampliá-las quando necessário, fazendo-os perceber as diferentes nuances do texto e, acima de tudo, experimentando-o pelas emoções e subjetividades a fim de que, posteriormente, outras questões ganhem espaço.

Conclusão

O texto literário suscita a subjetividade do leitor por meio da interação com os personagens, com o ambiente e com os assuntos que podem dialogar com a sua realidade. Nesse sentido, a relação entre ambos ocorre porque a obra viabiliza meios para que o leitor construa sua compreensão a partir dos ditos e não-ditos na obra literária. Além disso, o sentido da obra é produzido conforme a subjetividade do aluno ao levar para o texto suas referências e experiências, concretizando-o.

Por conseguinte, a obra “O Homem da Areia”, de E.T.A Hoffmann ativa o imaginário por trazer elementos fantasmagórico que é um recurso que pode prender a atenção do leitor. Ademais, possibilita-o imaginar o Homem da Areia e ao mesmo tempo compreender que Natanael não superou o medo de quando era criança e esse evento impactou toda a sua vida social e emocional.



Desse modo, a criatividade do leitor ao construir as cenas é ativada por meio de sua subjetividade leitora, das sensações como medo, terror ou susto viabilizados pelo narrador que também suscita uma imagem de Natanael e sua relação conturbada com o que é real ou não. Portanto, a literatura promove essas reações e desperta no leitor a curiosidade, pois na formação do leitor é necessário textos que o incomode e que ative sua curiosidade, além de criar possibilidades para formar um leitor crítico, analítico e que tenha o prazer pela leitura.

Referências

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Antonio Candido **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

GERALDI, João Wanderley Geraldi [et al.]. **O texto na sala de aula**. (Org.) João Wanderley Geraldi. 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011.

HOFFMANN, E.T.A. **O homem da areia**. (Org.) Fernando Sabino. Tradução de Ary Quintela.

Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2012. Disponível em:<
<https://doceru.com/doc/nv51n>>.Acessado em nov. de 2024.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

JOUBE, Vicent. A literatura como retorno de si: sobre o interesse pedagógico das leituras literárias. Trad. Neide Luzia de Resende. In: ROUXEL, Annie et. al. **Leitura Subjetiva e ensino de literatura**. (Org.) Annie Rouxel; Gérard Langlade; Neide Luzia de Resende. São Paulo: Alameda, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Trad. Rita JoverFaleiros. In: ROUXEL, Annie et. al. **Leitura Subjetiva e ensino de literatura**. (Org.) Annie Rouxel; Gérard Langlade; Neide Luzia de Resende. São Paulo: Alameda, 2013.



ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. Trad. Neide Luzia de Resende. In: ROUXEL, Annie et. al. **Leitura Subjetiva e ensino de literatura**. (Org.) Annie Rouxel; Gérard Langlade; Neide Luzia de Resende. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie. O advento dos leitores reais. Trad. Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, Annie et. al. **Leitura Subjetiva e ensino de literatura**. (Org.) Annie Rouxel; Gérard Langlade; Neide Luzia de Resende. São Paulo: Alameda, 2013.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

A JOVEM QUE DESEJAVA ESCREVER – BIOGRAFIA DE JANE AUSTEN PARA CRIANÇAS

Adriana dos Santos Sales

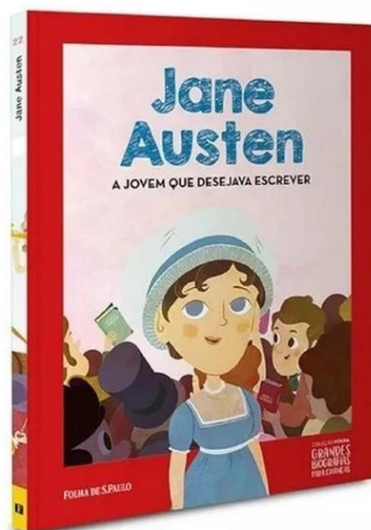
Doutora em Linguística Aplicada – UFMG

drixsales@gmail.com

Introdução

A literatura infantil desempenha um papel fundamental na formação de leitores e na construção de identidades culturais e históricas. Ao apresentar figuras históricas por meio de narrativas acessíveis, esse gênero estimula a imaginação, promove a reflexão crítica e introduz os jovens leitores a contextos sociais e culturais mais amplos. Nesse sentido, a edição *Jane Austen: A jovem que desejava escrever* (2021), integrante da “Coleção Grandes Biografias para Crianças” (Figura 1), destaca-se por oferecer a trajetória inspiradora de uma das personalidades mais importantes da literatura inglesa. Dessa forma, possibilita que o público infantojuvenil se aproxime de temas universais, como igualdade, persistência e enfrentamento de desafios.

Figura 1 – Capa da edição 22 – Jane Austen: A jovem que desejava escrever



Fonte: <https://www.facebook.com/FolhaColecoes>

A coleção publicada pela Folha de São Paulo no Brasil contém 30 biografias ilustradas sobre figuras célebres, entre elas 13 mulheres, incluindo Jane Austen e Clarice Lispector. *Jane Austen: A jovem que desejava escrever* (2021) é uma adaptação do texto original escrito por Maria Cecília Cavallone, com ilustrações de Ángel Coronado, Oriol Roca e Cristian Barbeito. Essa edição traz a biografia de Jane Austen, adaptada por Eduardo Russo, possui 32 páginas (contendo a biografia, uma linha do tempo, duas atividades - caça-objetos e verdadeiro/falso - e informações sobre os passatempos de Austen). A biografia traça uma linha do tempo desde a infância até a vida adulta de Austen (Figura 2), como uma forma de aproximar os jovens leitores da trajetória e do contexto social em que a autora viveu.

Figura 2 – Infância de maturidade de Jane Austen

Fonte: <https://www.facebook.com/FolhaColecoes>

A relevância de abordar a trajetória de Jane Austen por meio da literatura infantil reside no fato de que a obra vai além do simples registro biográfico. Ela apresenta a narrativa de uma mulher que, mesmo inserida em um contexto histórico restritivo para as mulheres, desafiou as convenções e se dedicou à escrita, transformando seu destino e contribuindo para a ampliação dos horizontes culturais de seus leitores.

Na época em que Jane Austen viveu, as mulheres estavam inseridas em uma sociedade patriarcal, na qual suas funções eram restritas ao âmbito doméstico e suas aspirações, frequentemente, limitadas ao casamento e à maternidade. A educação feminina, quando disponível, voltava-se para habilidades consideradas apropriadas para futuras esposas, como bordado, etiqueta social e música, deixando de lado disciplinas que estimulassem o pensamento crítico ou a produção intelectual. Nesse cenário, o acesso das mulheres à literatura, seja como leitoras ou escritoras, era visto com desconfiança, pois a escrita era considerada uma atividade exclusivamente masculina. Essa realidade dificultava a emergência de talentos femininos e o reconhecimento que mereciam.

Jane Austen (1775–1817), inserida nesse contexto opressor, utilizou a escrita como uma ferramenta para expressar suas ideias e desafiar as normas sociais vigentes. Suas obras exploravam a condição feminina de maneira sutil, mas poderosa, questionando as estruturas sociais e econômicas que restringiam a liberdade das mulheres. Por meio de suas narrativas, Austen abordava temas como a falta de direitos legais e financeiros para as mulheres, a imposição do casamento como única forma de segurança e a hipocrisia de uma sociedade que valorizava mais a aparência e a fortuna do que o caráter. Assim, a escrita se tornou para ela não apenas um meio de expressão do pensamento, mas também uma possibilidade de ganhos financeiros, algo completamente desaconselhável para uma jovem filha de um pastor anglicano. A decisão de assinar seus livros como *By a Lady* ("por uma dama") era uma afirmação discreta, mas firme, da presença feminina no campo literário. Isso permitiu que Austen conquistasse um público leitor, ao mesmo tempo que desafiava, de forma indireta, a exclusividade masculina na produção intelectual.

O gênero biográfico para crianças, quando mediado por estratégias narrativas específicas, favorece a identificação dos leitores com personagens reais, dotados de desejos e

limitações. Essa aproximação não apenas humaniza a figura histórica, mas também serve como instrumento de aprendizagem, despertando a curiosidade e incentivando a busca por conhecimento. Assim, obras como a de Jane Austen podem atuar como pontes que conectam o passado ao presente, mostrando que as lutas e conquistas de épocas distantes podem ressoar e inspirar atitudes transformadoras no contexto atual.

A biografia de Jane Austen traz à tona discussões essenciais sobre igualdade de gênero e o papel das mulheres na sociedade. A obra apresenta algumas limitações impostas às mulheres de sua época, especialmente no que se refere à restrição de seus direitos e à valorização exclusiva de suas funções no âmbito doméstico. Contudo, ao mesmo tempo em que reflete essa realidade, a narrativa celebra as aspirações atemporais das mulheres por liberdade, reconhecimento e autonomia. Por meio da história de Austen, os leitores são convidados a refletir sobre a persistência das desigualdades de gênero e sobre a importância de promover um mundo em que os sonhos e talentos femininos sejam plenamente valorizados. Jane Austen emerge como um exemplo de superação, desafiando as barreiras sociais e culturais de sua época para se dedicar à escrita e consolidar-se como uma das maiores figuras da literatura inglesa. A análise da edição *Jane Austen: A jovem que desejava escrever* foi conduzida à luz de três importantes referenciais teóricos. Primeiramente, utiliza-se a teoria de Colomer (2007, 2009), que enfatiza o papel da mediação na literatura infantil, destacando como a identificação com personagens pode enriquecer o processo de aprendizagem. Em seguida, a perspectiva de Hutcheon (2013) sobre adaptação é apresentada para compreender as estratégias de reescrita e ressignificação adotadas na obra, que permitem uma leitura adaptada às necessidades e interesses do público infantojuvenil. Por fim, as reflexões de Cosson (2006) sobre a literatura enquanto meio formador de leitores críticos fundamentam a análise do impacto da narrativa biográfica na promoção da empatia e do questionamento social, por exemplo.

O principal objetivo deste artigo é analisar como a edição *Jane Austen: A jovem que desejava escrever* utiliza elementos narrativos e atividades interativas para transformar a trajetória da autora em um instrumento de mediação cultural e educativa. A pesquisa busca investigar os mecanismos pelos quais a biografia adaptada pode facilitar a identificação dos jovens leitores com a figura histórica de Jane Austen, bem como promover reflexões sobre temas atemporais, como a igualdade de gênero e o poder transformador da imaginação.

O artigo está estruturado da seguinte forma: na seção 1, apresenta-se uma revisão da literatura que discute a importância da mediação na literatura infantil, a adaptação literária e os principais referenciais teóricos que embasam a pesquisa. Na seção 2, é realizada uma análise detalhada da edição em estudo. Ainda, são discutidos os elementos interativos, como imagens, atividades e jogos, que promovem o engajamento dos jovens com o universo da autora. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais pontos da pesquisa e apontam para possíveis direções futuras no estudo da literatura biográfica infantojuvenil.

Referencial teórico

A literatura infantil desempenha um papel fundamental na mediação entre os jovens leitores e personagens históricos inspiradores, conforme aponta Colomer (2007, 2021). As biografias infantis, ao narrarem histórias de superação e desafios, como a trajetória de Jane Austen, por exemplo, possibilitam a identificação do leitor, enriquecendo seu processo de aprendizagem e estimulando o desenvolvimento emocional e social. Dessa forma, a literatura

não apenas informa, mas também contribui para a construção da subjetividade do leitor, auxiliando na formação de sua identidade e visão de mundo.

Colomer chama a atenção para o fato de que a literatura infantojuvenil deve ter três funções principais:

iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade; desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário; e oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações (Colomer, 2021, p. 20).

A autora também destaca que, na literatura infantil, o núcleo familiar “tem sido um cenário habitual no qual se situam as aventuras dos protagonistas infantis” (Colomer, 2021, p. 200). Ela justifica essa preferência por duas razões: primeiramente, “porque a sociedade se encontra organizada em famílias e é natural que isto se reflita na narrativa literária do mundo”; e, em segundo lugar, “porque busca-se a identificação dos meninos e das meninas com o cenário da ficção” (Colomer, 2021, p. 200). Por esse motivo, ao adaptar uma biografia para crianças, é importante buscar essa conexão entre família e identificação. Ainda segundo a autora, a narrativa infantojuvenil histórica pode favorecer a interpretação do passado.

Colomer (2021, p. 173) destaca que “os livros ilustrados tiveram um rápido desenvolvimento na Grã-Bretanha nos séculos XVIII e XIX”. Além disso, o avanço técnico dos meios de impressão tornou possível a difusão de livros com associação de “uma infância associada à nostalgia de uma antiga e idealizada felicidade” (Colomer, 2021, p. 173). Entretanto, faz-se necessário pontuar que os livros escritos por Jane Austen não eram dirigidos ao público infantil. Suas histórias começaram a receber ilustrações a partir de 1833, voltadas para o público adulto (Looser, [s.d.]).

Colomer (2021) ainda destaca que a ilustração é fundamental na literatura infantojuvenil por proporcionar a aprendizagem da linguagem visual. O formato do livro (tamanho e forma) deve ser adequado à faixa etária do leitor, e a paginação, simples ou dupla, favorece a composição de texto e imagem de formas variadas. Sobretudo, “a capacidade do texto e da imagem de oferecer informação através de seus próprios recursos se vê acrescida pelas possibilidades do contrato que estabelecem ambos os códigos” (Colomer, 2021, p. 281).

A adaptação literária, segundo Hutcheon (2013), amplia o alcance das obras ao recontá-las de maneira acessível para diferentes públicos. A autora discute a adaptação literária como um processo intertextual dinâmico que envolve recriação, reinterpretação e transposição de histórias para novos contextos e públicos. Para Hutcheon (2013), a adaptação não é uma mera cópia ou tradução, mas sim uma forma de reinvenção, que pode ocorrer em diferentes mídias, como cinema, teatro, quadrinhos e literatura infantil. No caso das biografias infantis, a simplificação e a recriação das histórias tornam a vida e o legado de pessoas ilustres mais compreensíveis para crianças e jovens. Essa abordagem permite que novas gerações conheçam figuras históricas de relevância, como Jane Austen, de forma envolvente e contextualizada, garantindo que suas contribuições permaneçam vivas no imaginário cultural.

Outro ponto relevante da teoria de Hutcheon (2013) é a ênfase na recepção da adaptação. A autora argumenta que a experiência do leitor ou espectador é influenciada tanto pelo conhecimento da obra original quanto pela forma como a adaptação é apresentada. Dessa forma, a adaptação literária, segundo Hutcheon, não deve ser analisada apenas em termos de fidelidade

ao original, mas como um novo produto cultural que dialoga com o passado e, ao mesmo tempo, se reinventa para novas audiências.

Além da mediação e da adaptação, a literatura biográfica também desempenha um papel na formação de leitores críticos. De acordo com Cosson (2006), narrativas baseadas em fatos despertam questionamentos e reflexões sobre a realidade, permitindo que os leitores desenvolvam uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor. No contexto da literatura infantil, essa abordagem favorece a construção de um olhar analítico e questionador, incentivando crianças e jovens a refletirem sobre os desafios enfrentados pelas personagens e a estabelecerem conexões com suas próprias experiências.

Cosson (2014) discute a leitura como um processo complexo que vai além da simples decodificação de palavras, envolvendo interpretação, reflexão e criticidade. Ele propõe uma concepção de leitura ancorada em quatro elementos essenciais: o leitor, o autor, o texto e o contexto, enfatizando que ler não é apenas compreender um texto, mas construir significados a partir dele. Para o autor, é preciso que haja interação entre esses quatro elementos que:

fazem do ato de ler um processo que é simultaneamente cognitivo - no sentido de realizado por um indivíduo – e social – porque depende de condições que estão além do indivíduo, tanto no que se refere aos meios materiais quanto aos discursos que informam a construção de sentidos em uma sociedade (Cosson, 2014, p. 51).

Além disso, Cosson (2014, p. 71) aponta três objetos da leitura: o texto, o contexto e o intertexto – “que constituem o diverso e multifacetado diálogo da leitura”. O texto, objeto central da leitura, é a base sobre a qual essa ocorre. Ele é rico em enunciados e significados organizados de acordo com um dado gênero discursivo. O contexto, por sua vez, é necessário para que o leitor interprete adequadamente uma obra. Trata-se de um conjunto de elementos históricos, sociais e culturais que influenciam tanto a produção quanto a recepção do texto. O intertexto diz respeito às relações que um texto estabelece com outros textos, promovendo diálogos, referências e ressignificações. Esse aspecto é essencial para ampliar a compreensão e estimular leituras críticas.

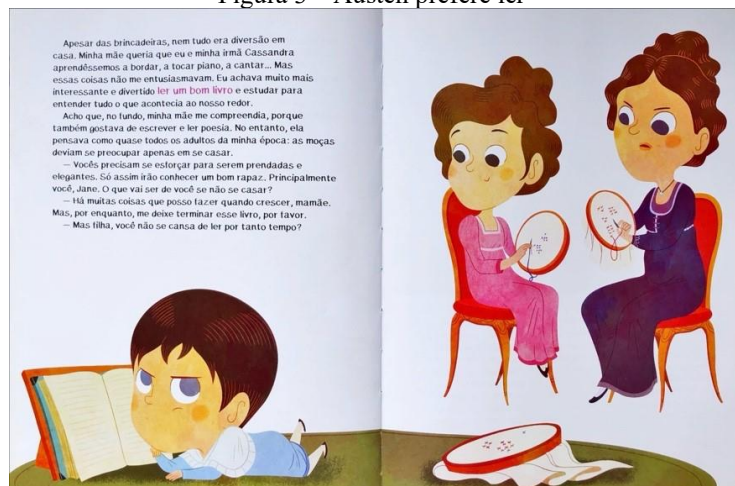
A integração dessas abordagens demonstra como a literatura infantil combina mediação, adaptação e reflexão crítica para transformar a leitura em uma experiência formativa. Ao unir as perspectivas de Colomer (2007, 2021), Hutcheon (2013) e Cosson (2006, 2014), evidenciase que a leitura dessas narrativas não apenas amplia o repertório cultural dos jovens leitores, mas também os auxilia na compreensão da sociedade e no desenvolvimento de suas próprias capacidades e aspirações.

Análise da obra

A biografia *Jane Austen – A jovem que desejava escrever* apresenta uma abordagem sensível e acessível da trajetória da escritora, destacando elementos importantes para a formação do leitor, conforme discutido por Colomer (2007, 2021). A obra explora como a imaginação e a persistência foram fundamentais para que Austen superasse inúmeros desafios e concretizasse sua vocação literária, inspirando jovens leitores a reconhecer e desenvolver seu próprio potencial criativo. Essa construção narrativa reforça a importância da mediação da literatura infantil na formação de leitores críticos.

No contexto das restrições sociais impostas às mulheres no século XIX, a biografia estimula uma reflexão sobre os papéis sociais, evidenciando as limitações enfrentadas por Austen e como sua escrita se tornou uma forma de resistência e emancipação. Essa perspectiva se alinha à teoria de Colomer (2007, 2021), que enfatiza a importância da literatura na mediação de discursos e na ampliação do repertório cultural dos leitores. Ao tornar acessível a história da autora, o livro promove o entendimento das barreiras históricas e sociais que moldaram sua trajetória (Figura 3).

Figura 3 – Austen prefere ler



Fonte: (Cavallone; Russo; 2021, p. 6 – 7)

Nas páginas 6 e 7 (Figura 3), podemos observar que a narradora (Austen) nos conta que, apesar de a mãe desejar que ela e a irmã aprendessem bordado, tocassem piano e cantassem, a preferência de Jane era ler um bom livro e estudar. A narrativa ainda enfatiza que o destino da maioria das mulheres daquela época seria casar-se bem, garantindo segurança financeira para a velhice, além de serem moças prendadas e elegantes. Essa narrativa, ambientada no seio familiar, destaca “um cenário habitual no qual se situam as aventuras dos protagonistas infantis” (Colomer, 2021, p. 200).

Outra característica da edição analisada aqui é o fato de a narradora assumir voz e corpo infantis, passando pelas fases adolescente e adulta. Até meados do século XIX, os autores não se atreviam a usar narradores infantis devido aos “problemas técnicos de verossimilhança que representa o fato de usar uma linguagem adulta na boca de um narrador criança” e à “dificuldade de contar um processo de amadurecimento” do personagem (Colomer, 2021, p. 212).

Figura 4 – Encenando peças de teatro

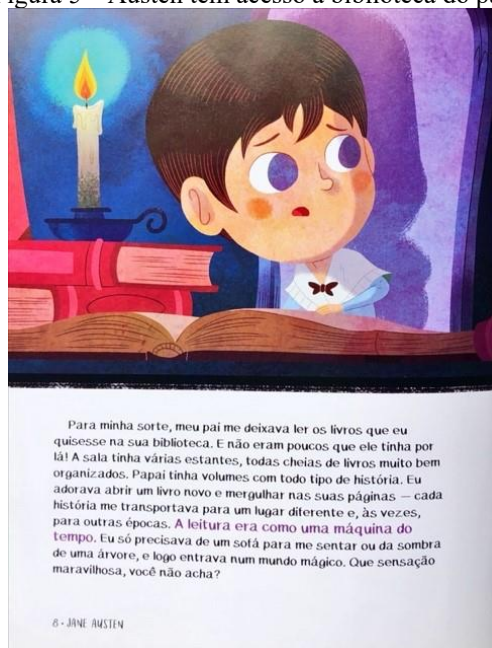


Fonte: (Cavallone; Russo; 2021, p. 4 – 5)

Na Figura 4, podemos observar o texto presente nas páginas 4 e 5, no qual Jane Austen, como narradora infantil, conta suas aventuras com os irmãos, além da criação e encenação de histórias. Essa característica do livro analisado confirma que “a literatura infantil e juvenil atual optou por convidar o leitor a acompanhar o protagonista explorando suas próprias perplexidades” (Colomer, 2021, p. 212).

A biografia evidencia que, mesmo em um contexto adverso, Austen conseguiu expressar sua voz por meio de suas palavras e atitudes, abordando de forma crítica e sutil questões como o papel das mulheres e os valores sociais de sua época (Figura 5). Nesse sentido, a obra não apenas narra os eventos da vida de Austen, mas também permite a compreensão das dificuldades enfrentadas pelas mulheres naquele período, incentivando uma reflexão sobre as barreiras históricas e culturais que moldaram sua produção literária. Colomer (2021, p. 208) destaca que a narrativa histórica infantil, na qual essa biografia se enquadra, “tende a reinterpretar o passado”.

Figura 5 – Austen tem acesso à biblioteca do pai



Fonte: (Cavallone; Russo; 2021, p. 8)

Na Figura 5, Austen nos conta que seu pai – possuidor de uma vasta biblioteca, já que era tutor de vários meninos e rapazes que desejavam ingressar nas universidades inglesas – permitia que a filha lesse o que quisesse. Além disso, na biografia de Austen, é possível confirmar que a autora era assinante de uma biblioteca circular na Inglaterra, o que lhe possibilitava escolher livros variados. Ainda na página 8, a menina Jane enfatiza que “a leitura era como uma máquina do tempo” (Cavallone; Russo, 2021, p. 8), permitindo que seus leitores contemporâneos também imaginassem um livro como uma ponte entre passado, presente e futuro.

Ainda sobre a vida em sociedade e os papéis das jovens no século XIX, a biografia relata que, já crescida, Austen preferia ler a se arrumar para os bailes (Figura 6). Esses eventos eram de grande importância para as moças daquela época, pois representavam uma oportunidade de conhecer possíveis pretendentes.

Figura 6 – Austen se arruma para um baile



Fonte: (Cavallone; Russo; 2021, p. 10 - 11)

Na Figura 6, é possível observar que Austen se distrai lendo e quase perde a hora de ir a um baile. Parece que ela só desperta do fantástico mundo da leitura quando a mãe lhe chama a atenção. Ainda assim, Austen vê no baile uma oportunidade de conhecer pessoas e se inspirar para escrever novas histórias.

Quanto às ilustrações dessa edição, elas permitem “apreciar a evolução na representação visual de determinados personagens ou paisagens convencionais” (Colomer, 2021, p. 269), no caso aqui analisado, o vestuário, os ambientes e as paisagens típicos da Inglaterra do século XIX (Figura 7). Como forma de aproximar-se do leitor, os ilustradores podem priorizar diferentes vias de comunicação, segundo Colomer (2021). No caso da obra analisada, os ilustradores utilizaram duas vias de comunicação: a empatia emotiva e a difusão do conhecimento.

Figura 7 – Austen começa a escrever



Fonte: (Cavallone; Russo; 2021, p. 14 - 15)

Na Figura 7, são ilustrados móveis, objetos e vestuário típicos do período em que a autora viveu. Ao analisarmos a imagem, podemos perceber que o objetivo dos responsáveis pela ilustração foi “estimular a afetividade e a simpatia por meio do uso de formas arredondadas, cores primárias, tons suaves” (Colomer, 2021, p. 270), possivelmente para se aproximarem da “linguagem para crianças”. Em relação à difusão do conhecimento, os ilustradores buscaram transmitir informações sobre a realidade da época em que Austen viveu. Nesse sentido, eles se tornam cronistas do contexto histórico que procuram retratar, atentos às características dos móveis e ao estilo de roupas, por exemplo.

Ainda na Figura 7, Austen nos conta que seus passatempos fora de casa – bailes, passeios, chás – serviram de fonte de inspiração para suas histórias. Ela ainda mencionou que o pai comprou o material necessário para que ela comesse a escrever e sempre contava com a irmã como crítica de seus textos. Esse texto fornece ao jovem leitor as informações necessárias para que ele ou ela possa compreender os desafios pelos quais Austen passou ao tentar ser escritora.

Entretanto, o percurso que ela trilhou para se tornar uma escritora não foi fácil nem tranquilo. Os três primeiros livros publicados não traziam o nome de quem os escreveu. Austen usou apenas “escrito por uma mulher” (*by a lady*), como era costume na época, já que mulheres não exerciam profissões fora de casa, nem mesmo de escritoras. Além disso, naquela época, o preconceito contra a escrita de autoria feminina era visto como algo inferior e sem propósitos. Na biografia analisada, os adaptadores decidiram mostrar mais um desafio na vida de Austen: o preconceito contra mulheres escritoras (Figura 8).

Figura 8 – Austen sofre preconceito



Fonte: (Cavallone; Russo; 2021, p. 18 - 19)

Em seguida, algumas páginas adiante, o leitor percebe que a autora passou a ter reconhecimento fora de casa, nos saraus entre amigos e pessoas importantes – até do bibliotecário do príncipe regente da Inglaterra, como nos conta sua biografia oficial (Figura 9). Ao publicar seu quarto livro, *Emma* (1816), Austen é convidada a fazer uma dedicatória ao príncipe regente inglês. Desse modo, seus livros passaram a ter grande notoriedade e, inclusive, a autora passou a assinar seus livros.

Figura 9 – O reconhecimento do príncipe regente



Fonte: (Cavallone; Russo; 2021, p. 22 - 23)

Voltando à questão da adaptação literária, Hutcheon (2013) ressaltava que ela permite a reinterpretação de histórias para diferentes públicos, facilitando a transmissão de ideias e valores. No caso da adaptação biográfica analisada aqui, a teoria de Hutcheon é confirmada, pois o texto transforma uma narrativa densa (voltada ao público adulto) em um texto acessível e envolvente para leitores infantojuvenis. Esse processo de simplificação e recriação garante

que o legado de Austen permaneça relevante e compreensível para novas gerações, ampliando seu impacto cultural.

Outro aspecto relevante abordado na obra é a relação entre leitura e autodescoberta. A biografia de Austen permite que os leitores se identifiquem com sua jornada (Figura 10), refletindo sobre suas próprias aspirações e desafios. A literatura biográfica proporciona experiências formativas que vão além da informação histórica, promovendo um envolvimento emocional com os personagens retratados. Nesse sentido, a obra contribui para que os leitores desenvolvam maior consciência sobre suas próprias potencialidades e escolhas.

Figura 10 – O recado de Austen



Fonte: (Cavallone; Russo; 2021, p. 26 – 27)

Além da identificação pessoal, a narrativa também favorece o desenvolvimento do pensamento crítico ao apresentar um panorama histórico sobre o papel das mulheres na literatura e na sociedade (Figura 10). Na Figura 10, Austen se despede dos jovens leitores e destaca que seu trabalho se mantém ao longo dos anos, com adaptações para o cinema, teatro e outros gêneros textuais, como os quadrinhos. Por fim, ela conclui que desafiou uma sociedade que impunha imposições às mulheres; no entanto, mesmo assim, é preciso ter coragem para seguir seus sonhos.

O diálogo entre a vida e a obra de Austen possibilita que os leitores compreendam como questões de gênero influenciaram sua produção literária e continuam a impactar o cenário cultural atual. Essa abordagem fortalece o caráter educativo da biografia, indo além do entretenimento e estimulando reflexões sobre equidade e reconhecimento feminino. Por meio da articulação entre mediação, adaptação e reflexão crítica, *Jane Austen – A jovem que desejava escrever* exemplifica como a literatura infantil pode ser um instrumento poderoso na formação de leitores.

A obra reafirma a importância das biografias como ferramentas de construção de conhecimento, identidade e pertencimento, preparando os leitores para um entendimento mais amplo e reflexivo do mundo que os cerca. A abordagem biográfica utilizada no livro favorece a criação de conexões emocionais entre os leitores e a personagem retratada. A biografia analisada se alinha à proposta de Cosson (2014), na qual a leitura é vista como forma de

produção de sentidos e um diálogo com o passado, uma "conversa" com a experiência dos outros.

Cosson (2006, 2014) aponta que a leitura literária promove a construção de sentidos e experiências significativas, permitindo que o leitor estabeleça vínculos afetivos com a narrativa. Ao acompanhar a jornada de Jane Austen, os leitores são motivados por sua determinação e superação, o que pode influenciar positivamente sua percepção sobre desafios pessoais e profissionais. Esse aspecto torna a biografia uma ferramenta potente para a formação de leitores mais engajados e reflexivos.

É possível observar, nas duas últimas páginas da biografia, a ilustração de Jane Austen mais velha, e o texto reafirma sua história, sua trajetória como escritora, sua fama e notoriedade. Ainda destaca uma frase que pode ser encorajadora para o público infantojuvenil: "Fazer o oposto do que a sociedade espera de você não é uma coisa simples – é preciso ter coragem" (Cavallone; Russo; 2021, p. 27).

A biografia se encerra com uma frase motivacional: "(...) pude realizar o meu sonho. Espero que você também consiga realizar o seu! E obrigada por me acompanhar na leitura deste livro!" (Cavallone; Russo; 2021, p. 27). Além do impacto emocional, a biografia também estimula a integração intelectual ao apresentar situações reais que desafiam a visão de mundo dos leitores. A teoria de Cosson (2006) sobre a leitura como prática social reforça a ideia de que a literatura pode incentivar questionamentos e despertar a criticidade. No caso da obra em análise, a trajetória de Austen instiga debates sobre o papel da mulher na literatura e na sociedade, incentivando jovens leitores a refletirem sobre a persistência das desigualdades de gênero e o valor da produção intelectual feminina.

A mediação da literatura infantil, conforme proposto por Colomer (2021), e a adaptação literária de Hutcheon (2013), também são evidenciadas na forma como a obra adapta a história de Austen para um público jovem, utilizando uma linguagem acessível e envolvente. Nesse aspecto, a biografia permite que leitores em formação tenham contato com um contexto histórico desafiador sem perder a conexão com a narrativa. Assim, a biografia não apenas informa, mas também sensibiliza, ao apresentar as dificuldades enfrentadas por Austen e a maneira como ela utilizou a escrita como forma de resistência.

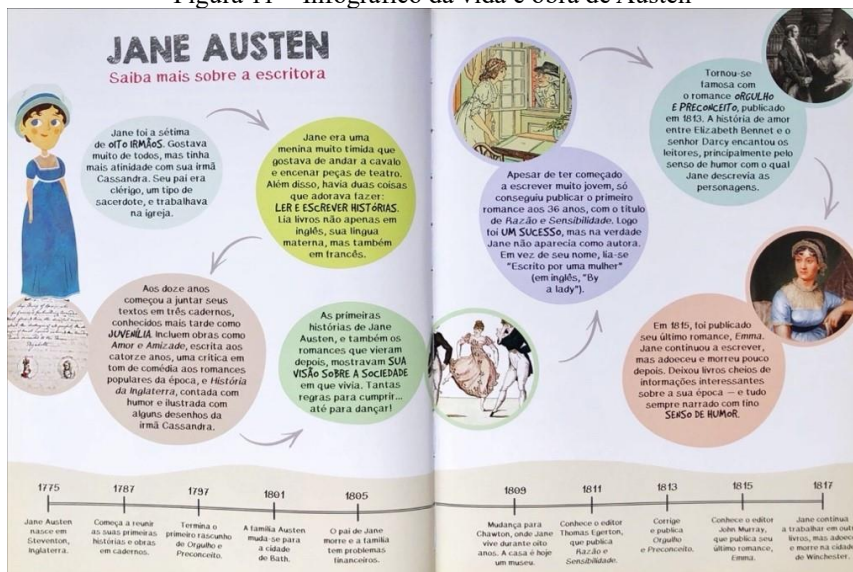
Outro aspecto relevante na obra é seu potencial para estimular a leitura crítica. Ao apresentar uma figura histórica que rompeu com as expectativas sociais de sua época, a biografia incentiva o leitor a questionar padrões e refletir sobre sua própria realidade. De acordo com Cosson (2006), a formação de leitores críticos passa pelo contato com narrativas que instiguem a análise do mundo ao redor. *Jane Austen – A jovem que desejava escrever* não apenas introduz a autora ao público infantojuvenil, mas também promove um olhar mais atento sobre a sociedade e seus desafios.

Por meio da combinação entre mediação, emoção e reflexão crítica, a obra em análise exemplifica o impacto da literatura biográfica na formação dos leitores. Ao integrar as perspectivas de Colomer (2007; 2021) e Cosson (2006), percebe-se que a biografia de Jane Austen transcende a mera apresentação de fatos históricos, tornando-se um instrumento educativo e inspirador. Dessa maneira, a leitura da obra não apenas amplia o repertório cultural dos leitores, mas também os estimula a questionar, interpretar e valorizar diferentes trajetórias de vida e produção literária.

É necessário analisar também o material de apoio para a leitura: linha do tempo, principais dados biográficos, atividades lúdicas e de compreensão de leitura. Nas páginas finais da biografia analisada, as páginas 28 a 32 apresentam atividades pós-leitura. Uma boa maneira

de recapitular a biografia de Austen (Figura 11) é apresentar um infográfico com a linha do tempo da vida da autora.

Figura 11 – Infográfico da vida e obra de Austen



Fonte: (Cavallone; Russo; 2021, p. 28 - 29)

A opção de leitura do infográfico (Figura 11) é uma boa alternativa de gênero escrito para resumir um conteúdo, especialmente para crianças pequenas.

Na Figura 12, os autores optaram por incluir atividades com imagens e do tipo verdadeiro ou falso. Como o livro pode ser usado tanto na escola quanto em casa, essa edição traz também as respostas para as atividades. Assim, as crianças podem ser desafiadas a se lembrar de dados da leitura e, posteriormente, confirmar se suas previsões estão corretas.

Figura 12 – Atividades do livro



Hora do desafio!

1 ONDE ESTÃO?
Ao longo deste livro, foram aparecendo objetos que fizeram parte da minha vida. Você me ajuda a encontrá-los nas páginas que acabou de ler?

2 VERDADEIRO OU FALSO?
Das afirmações abaixo, quais são verdadeiras e quais são falsas?

Objetos encontrados: BORDADO, VELA, SAPATO, PEÇA, MEU ROMANCE EMMA, TINTOIRO.

Afirmações:

- ☐ O meu sonho sempre foi me tornar treinadora de cavalos.
- ☐ Eu ia aos bailes para dançar e comer docinhos, hummm!
- ☐ Para mim não havia nada melhor do que ler um bom livro.
- ☐ Havia um príncipe que adorava os meus romances e a quem dediquei um livro.

Respostas:

- ☒ Verdadeiro
- ☒ Verdadeiro
- ☒ Verdadeiro
- ☒ Verdadeiro

30 - JANE AUSTEN

Fonte: (Cavallone; Russo; 2021, p. 30 - 31)

A inclusão de jogos e exercícios ao final da biografia de Jane Austen contribui para a construção de uma experiência de leitura dinâmica e imersiva. Esses recursos não apenas reforçam os conteúdos abordados, mas também promovem a conexão do leitor com o universo da autora de maneira lúdica e criativa. Além disso, a gamificação do conteúdo literário configura-se como uma abordagem pedagógica diferenciada, capaz de atender a distintos estilos de aprendizagem, favorecendo a assimilação de conhecimentos e valores.

A Figura 13 apresenta uma atividade de associação de fotos de objetos reais com as ilustrações ao longo do livro.

Figura 13 – Atividades do livro



Fonte: (Cavallone; Russo; 2021, p. 32)

A utilização de atividades ao final da biografia impacta diretamente a formação integral da criança. Por meio de atividades lúdicas e reflexivas, a biografia auxilia na construção de leitores mais engajados e empáticos, que não apenas absorvem o conteúdo, mas também interagem com ele de maneira significativa, ampliando sua compreensão e interpretação do mundo ao seu redor.

Conclusão

A mediação da literatura infantil proposta por Colomer (2021) e a adaptação literária de Hutcheon (2013) são evidenciadas na forma como a obra adapta a história de Austen para um público jovem, utilizando uma linguagem acessível e envolvente. Nesse aspecto, a biografia permite que leitores em formação tenham contato com um contexto histórico desafiador sem perder a conexão com a narrativa. Assim, a biografia não apenas informa, mas também sensibiliza, ao apresentar as dificuldades enfrentadas por Austen e a maneira como ela utilizou a escrita como forma de resistência.

Outro aspecto relevante da obra é seu potencial para estimular a leitura crítica. Ao apresentar uma figura histórica que rompeu com expectativas sociais de sua época, a biografia incentiva o leitor a questionar padrões e refletir sobre sua própria realidade. De acordo com

Cosson (2006, 2014), a formação de leitores críticos passa pelo contato com narrativas que instiguem a análise do mundo ao redor. Dessa forma, *Jane Austen – A jovem que desejava escrever* não apenas introduz a autora ao público infantojuvenil, mas também promove um olhar mais atento sobre a sociedade e seus desafios. Por meio da combinação entre mediação, emoção e reflexão crítica, a obra em análise exemplifica o impacto da literatura biográfica na formação dos leitores.

Ao integrar as perspectivas de Colomer (2007; 2021), Hutcheon (2013) e Cosson (2006, 2014), percebe-se que a biografia de Jane Austen transcende a mera apresentação de fatos históricos, tornando-se um instrumento educativo e inspirador. Dessa maneira, a leitura da obra não apenas amplia o repertório cultural dos leitores, mas também os estimula a questionar, interpretar e valorizar diferentes trajetórias de vida e produções literárias.

A literatura tem o poder de atuar como um agente de transformação social, estimulando mudanças ao gerar empatia e oferecer novas perspectivas na vida das pessoas. Histórias de superação e conquista de espaços, como a de Jane Austen, não se limitam a informar, mas também provocam alterações nas atitudes dos leitores, influenciando suas percepções e comportamentos em relação à diversidade e à igualdade. O debate sobre o papel da literatura na transformação social evidencia sua relevância como ferramenta educativa e cultural. Ao transcender o mero entretenimento, a literatura torna-se um espaço de diálogo e reflexão, ampliando a visão de mundo dos leitores e incentivando ações concretas em direção à construção de uma sociedade mais igualitária.

Referências

CAVALONE, M. C.; RUSSO, E. **Jane Austen – A Jovem que Desejava Escrever**. Coleção Folha Grandes Biografias para Crianças. São Paulo: Folha de São Paulo, 2021.

COLOMER, T. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil Atual**. Trad.: Laura Sandroni. São Paulo: Global Editora, 2021.

COSSON, R. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

HUTCHEON, Linda. **Teoria da adaptação**. Trad.: André Cechnel. 2a edição. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

LOOSER, D. Jane Austen Illustrated. **The London Magazine**. S.D. Disponível em: <https://thelondonmagazine.org/article/jane-austen-illustrated/>. Acesso em 30 mar 2025.

GÊNERO E PROPRIEDADE EM RECONTO DE *RAZÃO E SENSIBILIDADE* PARA CRIANÇAS

Débora Cristina Marini

Mestra em Letras – UFRGS
deboracristinamarini@gmail.com

Sandra Sirangelo Maggio

Doutora em Letras – UFRGS
sandramaggio01@gmail.com

Introdução

A Inglaterra do início do século XIX fora bastante marcada por estratificação social (realeza, nobreza e classes trabalhadoras bem definidas) e por nítidos papéis de gênero. Às mulheres, a própria anulação era aconselhada, e seu comportamento “deveria divergir significativamente daquele dos homens, que expressavam seus próprios desejos, tomavam suas próprias decisões, e imprimiam suas imagens nos espelhos da recepção” (Poovey, 1984, p. 4, tradução nossa).

Aos homens, cabiam as posses de propriedades – uma importante fonte de renda para a classe chamada *gentry*, a pequena nobreza –, enquanto às mulheres cabiam as responsabilidades domésticas e a manutenção dos interesses do marido. A educação dada às mulheres era aquela mínima necessária, para que, desde jovens, fossem discretas e prendadas, uma vez que “as moças georgianas não deveriam ser inteligentes, nem demandar muita atenção” (Worsley, 2017, p. 41, tradução nossa). O casamento era sua melhor oportunidade, muitas vezes, pois ser uma solteirona implicava em ameaças reais, como “perda da reputação, abandono, empregos mal pagos e pobreza” (Morrison, 2019, p. 108, tradução nossa).

É nesse contexto que Jane Austen (1775-1817) escreve seus romances. Os primeiros anos de sua vida diferiam daqueles de muitas outras moças de seu tempo: seu pai, o reverendo George Austen, possuía uma vasta biblioteca – à qual Jane possuía acesso – bem como preparava rapazes para a universidade em sua casa, de modo que tanto Jane quanto a irmã Cassandra recebiam as mesmas aulas que alguns daqueles estudantes. Assim Jane Austen obtivera o acesso cultural desejável por mulheres como Mary Wollstonecraft e Hannah Moore (Worsley, 2017), observando as incoerências e injustiças que a cercavam – dentre elas, a impossibilidade de mulheres possuírem bens e riquezas, já que estes deveriam pertencer aos maridos¹. Essas incoerências e injustiças foram transpostas para seus romances, nos quais, através da descrição de sua sociedade e minuciosa construção de personagens, manifesta aquilo que pensa a respeito do que acontecia a sua volta.

Partindo de sua recepção e crítica, Austen passa de um fenômeno acadêmico para um fenômeno também popular, tocando diferentes tipos de leitores e promovendo a

¹ Conforme observa Virginia Woolf (2014), a lei que permite que mulheres possuíssem seus próprios bens, sem perdê-los para o marido, só ocorreria menos de 50 anos antes da publicação de *Um teto todo seu*, em 1929.

transformação de sua obra em diferentes mídias, como peças de teatro, filmes, novelas e recontos – incluindo um investimento na formação de jovens leitores através de recontos de seus romances para crianças. Destarte, neste trabalho viso à análise da obra *Jane Austen's Sense and Sensibility*, o reconto de *Razão e Sensibilidade* da coleção *Awesomely Austen*, publicada pela editora Hachette UK, sob as perspectivas dos estudos de gênero, em especial no que tange os direitos de herança e propriedade que cabiam às mulheres do início do século XIX.

Propriedade e herança na Era Georgiana: visões do lugar da mulher

Para as classes trabalhadoras, de maneira quase exclusiva, os homens dominavam as vagas de emprego, mas várias mulheres e crianças trabalhavam junto aos homens. Produzir riqueza para si enquanto classe trabalhadora era um desafio praticamente impossível, uma vez que os impostos eram cobrados cada vez mais para apoiar os exércitos nas Guerras Napoleônicas. No caso das classes mais abastadas – como a *gentry class* –, o dinheiro advinha de propriedades produtivas, e seus membros pouco ou nada faziam, de modo que empregos vinham a ser meras ocupações, uma forma de passar o tempo (Adkins & Adkins, 2014).

Com isso em vista, a sociedade inglesa era fortemente marcada pela estratificação social, e cada um deveria reconhecer seu lugar. Mobilidade social era possível em casos de suporte dado por algum conhecido mais abastado (para obter um melhor cargo ou outras facilidades) – o que não era bem-visto pela pequena nobreza, que prezava também por conhecimento cultural e intelectual –, ou, ainda, pelo casamento. Austen crescera durante “os últimos anos de um período que viu uma ‘maior ênfase na união interna’ e uma ‘reversão acentuada da tendência anterior para o patriarcado doméstico’, particularmente entre a nobreza e a alta burguesia, com a seleção do parceiro mais baseada em livre escolha [...]” (Smith, 1983, p. 10, tradução nossa), de modo que tanto a escolha do cônjuge por amor quanto o casamento arranjado poderiam coexistir.

Os papéis de gênero são também bastante marcados nessa sociedade, que contava com a ideia de duas personalidades - uma masculina e uma feminina – que contribuíam para essa separação, atribuindo às mulheres a gravidez e os cuidados com a família, ao passo que para os homens caberia o sustento dessa família (Smith, 1983, tradução nossa). Essa forma de diferenciar os sexos implica numa igualdade forçada entre mulheres, além de contribuir para a desigualdade social vigente, como afirma Lauretis (2019). Se considerarmos uma análise feminista dupla, é possível perceber o “lugar da mulher” tanto nos aspectos sociais quanto de gênero: a mulher é “da família”, portanto atuar na produção de renda (ou seja, no mercado de trabalho) só é aceitável em casos de extrema pobreza, em que seu trabalho contribui para uma classe social desafortunada.

Como aponta Smith (1983), “[n]a Inglaterra do século XIX, mulheres de classe média e alta tinham poucas escolhas além de se colocar no mercado na expectativa de atrair um licitante” (p. 14, tradução nossa). Mulheres solteiras e viúvas, diferentemente das mulheres casadas, contavam com irmãos, meio-irmãos, pais, padrinhos, primos, ou o parente homem mais próximo para prover algum sustento – isso se conseguissem algum parente masculino disposto a isso. A própria Jane Austen (como sua irmã Cassandra) não se casou, de modo que seus seis irmãos acabariam por ter a responsabilidade sobre elas e pela mãe, viúva. Sendo eles casados, porém, e com suas próprias famílias, as irmãs Austen

passaram para os cuidados de diferentes irmãos com o passar dos anos desde a morte do pai (Worsley, 2017). A “cereja do bolo” dessa época era a legislação de propriedade e herança, que implicava no repasse dessas propriedades para o parente homem mais próximo, independentemente de o falecido possuir linhagem direta constituída por mulheres.

Tendo vivido essa circunstância, Austen escrevera obras pelas quais podemos ter um relance das vidas das mulheres da Inglaterra georgiana. Sob sua perspectiva, vemos o destino de mulheres que não se casam – as “solteironas” –, de mulheres que se casam por convenção, de mulheres que não possuem muito dinheiro, de mulheres ricas, de mulheres que, no final, se casam por amor. Conforme aponta Smith (1983), desde a década de 1970 surgem especulações de que Austen pode ter sido uma pioneira do movimento feminista, com proximidades em relação ao pensamento de Wollstonecraft, instigando a importância de uma mulher pensar racionalmente, e sugerindo uma nova classe social – da *gentlewoman* – que busca por sua própria autonomia.

Seu primeiro romance publicado, *Razão e Sensibilidade* (1811), conta a história da segunda família de Henry Dashwood. A sra Dashwood e suas três filhas, Elinor, Marianne e Margaret, não possuem o direito de herança que John Dashwood, filho do primeiro casamento de Henry, possui. Com esse ponto de partida, desvendamos as dificuldades e os caminhos tomados pelas mulheres Dashwood em rumo a sua independência e felicidade.

Jane Austen's Sense and Sensibility

Teresa Colomer, professora da Universidade Autônoma de Barcelona, observa que “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), sugerindo que a apresentação do legado literário a jovens leitores promove o reconhecimento de diferentes representações da sociedade em diferentes momentos da história, permitindo também a articulação dos valores artísticos e o contato entre gerações. Assim, Peter Hunt (2010) sugere que o estudo da literatura infantil pelos estudos literários é relevante para observarmos a formação do leitor infantil.

Desse modo, o romance aqui analisado foi publicado pela editora Hachette UK no ano de 2020. A proposta do grupo editorial é de introduzir Jane Austen e suas obras a um novo público leitor: a criança acima dos 8 anos de idade (Hachette UK, 2019). Para isso, desenvolveu uma coleção de recontos das obras da escritora inglesa, intitulada *Awesomely Austen*, que conta com seis romances de Austen. Dentre eles, *Razão e Sensibilidade*.

Os livros foram publicados em capa dura, brochura e audiolivro entre 2019 e 2020, em capas coloridas e ilustrados pela artista franco-belga Églantine Ceulemans. Os livros contam com uma página de abertura e três seções ao final, que apresentam o autor do conto, Jane Austen, e algum aspecto da Inglaterra georgiana. No total, seis autores foram convidados para reescrever os originais – no caso de *Jane Austen's Sense and Sensibility*, a autora convidada para reescrever o romance é Joanna Nadin.

Nadin atuou como conselheira do então Primeiro-Ministro Tony Blair, do Partido dos Trabalhadores britânico, no início dos anos 2000 (Brading, 2021). Após deixar a política, escrevera mais de 90 livros, entre obras infantis e para adultos. Possivelmente, por conta de seu *background* político, apresentou resistência antes de ler Jane Austen pela

primeira vez, tendo em mente que Austen seria rebuscada e conservadora. Para reescrever *Razão e Sensibilidade*, porém, Nadin teve contato com a obra e mudou de ideia: “Bem, pode ter levado mais de três décadas, mas logo percebi a tolice de meus próprios orgulho e preconceito, e agora engulo minhas palavras mal escolhidas, porque Austen é moderna e relevante, assim como divertida e, sim, feminista” (Nadin, 2020, p. 231, tradução nossa).

O romance, como dito anteriormente, conta a história da segunda família de Henry Dashwood após sua morte. Existem algumas controvérsias sobre quem é a verdadeira protagonista de *Razão e Sensibilidade*, se Elinor ou Marianne (Smith, 1983). De certa maneira, como cada irmã representa as características do título desse romance, a editora Hachette UK considera ambas como protagonistas.

Após a morte de Henry Dashwood, John e sua esposa, Fanny, se mudam para Norland, a propriedade na qual moram a viúva sra Dashwood e suas três filhas, Elinor, Marianne e Margaret. As atitudes de John e Fanny – principalmente de Fanny – sugerem que a segunda família deve sair da propriedade.

Assim, já no início do romance podemos perceber o quanto essas mulheres se sentem injustiçadas – até mesmo Margaret, com 13 anos de idade:

[...] ‘Temos mil libras cada’
‘Quem vai casar conosco por isso?’ protestou Marianne. ‘Somos praticamente pobres!’
‘Não tão pobres,’ disse Elinor. ‘E além disso, achei que o “amor verdadeiro” não desse importância para renda ou status?’
‘Suponho que não,’ disse Marianne de má vontade, lembrando as palavras de um mês antes. ‘Mas ainda acho que não é justo que John fique com a casa.’
‘Não quando ele já tem uma em Londres,’ disse Margaret, ainda calculando a injustiça daquilo tudo. (Nadin, 2020, p. 3, tradução nossa)

Aqui, o diálogo opera como uma manifestação explícita de como as moças se sentem a respeito da herança deixada pelo pai ao irmão mais velho, responsável agora pela subsistência das Dashwoods. Ao adicionar as falas, Nadin acrescenta a percepção direta das irmãs Dashwood de que com mil libras ao ano para cada irmã seu estilo de vida mudará muito e que, como John Dashwood é um homem abastado, ele poderia contribuir de forma mais significativa para que elas tivessem um conforto mais semelhante ao que possuíam até então.

Dessa forma, a visão política de Nadin é clara no relato. A autora explora a posição da mulher na Inglaterra georgiana, focando tanto na falta de uma herança apropriada, como na necessidade de lidar com pretendentes e do casamento em suas vidas. É possível observar, também, que Elinor assume uma visão prática da vida, enquanto Marianne possui uma postura mais romântica, com mais paixão e exagero sentimental.

John e Fanny Dashwood compõem um casal de uma dinâmica diferente da esperada para a época. Em vez de um homem que toma as rédeas, John é em boa medida manipulado pela esposa. Oriunda de família rica, Fanny Dashwood (quando solteira,

Fanny Ferrars) é egoísta, e manipula o marido até que ele desista de dar mais suporte para as irmãs:

‘Ele provavelmente perdeu a cabeça quando disse aquilo. Ele estava doente, afinal de contas. E o que elas iriam querer com o dinheiro quando se mudassem para uma casa modesta? Não terão necessidade de cavalos, criados – e quando elas se casarem, esse dinheiro irá para as mãos de quem?’ (Nadin, 2020, p. 7, tradução nossa)

Assim, Fanny evidencia o destino comum a várias mulheres de sua época – ela mesma uma espécie de exceção, tendo se casado com um homem que consegue manipular para conseguir o que quer, tendo sempre a última palavra – que, sem heranças substanciais, não poderiam sustentar determinados padrões de vida, e que, ainda por cima, perdem o que possuem ao se casar por suas posses serem direito do marido. A manipulação de Fanny, dessa forma, persuade o marido a não apenas não ajudar suas irmãs a manterem o estilo de vida de forma mais próxima ao que possuíam, como ainda dá a cartada final ao afirmar que essa renda não será delas quando se casarem: não serão os bolsos das irmãs que se encherão, mas os de seus maridos.

Antagonizando sua família, Edward Ferrars, irmão de Fanny, não tem a mesma preocupação com dinheiro: seu desejo era ser pastor em uma cidade do interior. As Dashwood tinham grande apreço por ele. A sra Dashwood em particular: “Sua querida mãe, guiada, como várias de seu gênero, pela perspectiva de um bom casamento, fez exatamente aquilo [se perguntar o que Elinor sentia] e descobriu que Elinor estava obviamente se apaixonando” (Nadin, 2020, p. 14, tradução nossa). A mãe que anseia por casar as filhas aparece também em *Orgulho e Preconceito*, e esse anseio se justifica pela perspectiva de um futuro mais seguro economicamente. Em contraponto, conversando com Marianne, Elinor acredita que “sua mãe [a sra Ferrars] tornaria bastante difícil para ele se ele quisesse se casar com uma mulher sem classe e sem fortuna, o que nós somos, as duas” (Nadin, 2020, p. 16, tradução nossa). É essa posição na qual se encontram, evidenciada outra vez por Fanny, que convence a sra Dashwood a se mudarem e se afastarem de Edward.

As Dashwood se arranjam e conseguem alugar uma casa de campo em Devonshire, Barton Cottage, que pertence a Sir John Middleton, um primo da sra Dashwood. A casa não era grande, mas era melhor do que esperavam, e Sir John as recebera muito bem. Sir John é casado com Lady Middleton, e ambos, aqui, representam o casal esperado para a época:

Sir John e Lady Middleton complementavam bem um ao outro: enquanto ele era barulhento e impetuoso, ela era uma mulher de poucas palavras. Enquanto ele gostava apenas de caçar, ela gostava apenas de amar seus quatro filhos. Enquanto ele não amava nada além de dar festas extravagantes, ela se orgulhava pela elegância dos adereços da mesa. (Nadin, 2020, p. 29, tradução nossa)

Diferentemente do Sr e da Sra John Dashwood, cuja dinâmica favorecia a dominação da mulher sobre as decisões do marido, o casal Middleton representa a cultura da época, com os papéis de gênero bem marcados: Lady Middleton é devotada à casa, ao passo que Sir John assume papéis masculinos, como a caça, a impetuosidade, o orgulho.

A mãe de Lady Middleton, a sra Jennings, já possui um temperamento mais parecido com o de Sir John, fazendo de ambos bons amigos.

Tal como a sra Dashwood deseja para as filhas, a sra Jennings desejava ver suas duas filhas casadas – e, tendo conseguido isso, agora tomava o papel de casamenteira, tentando casar as moças solteiras que conhecia. Ela percebe os olhares entre casais, identificando interesses amorosos e buscando unir as pessoas envolvidas. Assim, a sra Jennings acredita que o Coronel Brandon, um amigo da família, está destinado a se casar com Marianne.

As crenças apaixonadas de Marianne a impedem de respeitar o Coronel. Seu posicionamento fica ainda mais evidente no aparecimento de seu interesse amoroso, o sr Willoughby, que surge para resgatá-la de um temporal:

[...] É claro, qualquer ato de bondade para com Marianne teria sido recebido com gratidão, mas algo sobre seu belo rosto, suas maneiras impecáveis, o corte de sua capa, faziam-no parecer ainda mais... generoso, não... galante.

‘Oh, muito obrigada!’ gritou a sra Dashwood. ‘Por favor, sente-se. Você deve estar exausto.

‘É muita gentileza sua,’ disse o cavalheiro. ‘Mas estou todo molhado e detestaria ensopar sua espreguiçadeira. Porém, talvez possa voltar amanhã. Para checar a saúde de sua filha – ou seria ela sua irmã?’ (Nadin, 2020, p. 39, tradução nossa)

Os galanteios de Willoughby, por enquanto, passam sem causar desconfiança sobre seu caráter. Ainda, Sir John gosta muito dele, de modo que as afeições de Marianne crescem exponencialmente – principalmente depois de descobrir tanto em comum com ele, como o desprezo pelo Coronel Brandon. Esse relacionamento entre Marianne e Willoughby parece ter futuro, a ponto de as mulheres Dashwood criarem esperança, até que Willoughby parte de Devonshire abruptamente para Londres, sob ordens de sua tia.

Enquanto Marianne se recupera de seu coração partido pelo noivado que não veio, as Dashwood recebem Edward Ferrars. Elinor percebe que algo não está bem com ele. Enquanto Elinor se questiona se Edward não recebe alguma aprovação da mãe em relação a si mesma, ou em relação a escolha de carreira que o filho fizera, ela conhece Lucy e Nancy Steele, primas da sra Jennings. Ambas são bastante diferentes uma da outra (Lucy mais bem-educada que Nancy), e de uma classe social menos abastada. Essa diferença de classe é percebida nos discursos de Nancy: “‘Nunca disse que não havia nenhum [interesse amoroso],’ disse Nancy. ‘E talvez as Dashwoods num tão interessadas mesmo... [...]’” (Nadin, 2020, p. 96, tradução nossa). Como seria esperado de classes menos abastadas, Nancy tem suas falas representadas com um vocabulário e expressões consideradas menos refinadas – uma característica que Nadin busca evidenciar em seu texto com a grafia dessa variação de forma mais exagerada (aqui, adaptamos para a fala em língua portuguesa).

Lucy conta a Elinor que Edward Ferrars e ela estão noivos há quatro anos, “‘Embora não estejamos mais perto de nos casar que antes, quando ele me pediu em casamento’” (Nadin, 2020, p. 103, tradução nossa). A preocupação de Lucy é sobre a sra Ferrars aceitar o noivado dos dois, uma vez que a futura sogra pode não ficar satisfeita ao

descobrir que Lucy não é de uma família rica – preocupação que aparecera antes, quando Elinor se apaixonou por Edward.

Convidadas a passar um tempo com a sra Jennings em Londres, Elinor recebe uma visita do Coronel Brandon, ao passo que Marianne procura por Willoughby, mandando-lhe cartas e observando as pessoas nas ruas. Coronel Brandon deseja que Willoughby mereça Marianne, o que deixa Elinor preocupada – “Seria Willoughby menos cavalheiro do que elas todas tinham esperado?” (Nadin, 2020, p. 127, tradução nossa). Essa dúvida se confirma quando Marianne encontra Willoughby finalmente, acompanhado de uma outra moça. Ele lhe manda uma carta, pedindo desculpas por fazê-la acreditar que havia algo entre eles, o que despedaça Marianne mais uma vez.

Fortuna é o motivo que faz Willoughby desistir de Marianne. A sra Jennings conta que a srta Grey está para herdar 50 mil libras, o que apraz Willoughby. Na tentativa de explicar o caráter de Willoughby, o Coronel Brandon compartilha o que sabe sobre o rapaz. Ele inicia seu relato falando sobre uma moça que ele conhecera e se apaixonara, mas a perdera. Anos depois, ele cuida da filha dela, Eliza, como se fosse sua própria filha. Porém, Eliza conhece Willoughby, engravida dele, e ele parte para uma nova aventura enquanto Eliza é deixada à miséria de seu destino. Um escândalo para a época, e um fato que se repete até os dias atuais: mães solteiras abandonadas pelos parceiros após a descoberta da gravidez. Não apenas o Coronel descobriu o que aconteceu a Eliza, mas também a tia de Willoughby, que deserda o rapaz – e assim ele desiste de Marianne para se casar com uma moça rica.

Com tanto acontecendo, as moças Dashwood recebem uma visita de seu meioirmão John, que reafirma o desejo da sra Ferrars de casar seus filhos com mulheres ricas. Ainda, ele desejava saber mais sobre a sra Jennings, receoso:

‘[...] Ela [Fanny] e a sra Mrs Ferrars estavam muito preocupadas que vocês estavam na companhia de... tipos repugnantes. A sra Jennings,’ ele acrescentou. ‘Acredito que você saiba que seu marido conseguiu dinheiro por um meio... inferior.’ ‘Trabalhando?’ sugeriu Elinor, com mais do que um toque de sarcasmo. (Nadin, 2020, p. 161, tradução nossa)

Assim como outros membros da *gentry class*, John Dashwood considera que a ascensão financeira por meio do trabalho e do comércio é uma forma de falsa riqueza, uma vez que a sociedade inglesa da época georgiana ainda se acostumava com a ideia de uma burguesia trabalhadora e detendo a ideia de que fortuna deveria ser passada de forma geracional. O capitalismo, emergente, ainda era uma novidade, e a alta sociedade, mais conservadora, não acreditava que essa forma de lucrar era válida. Elinor, porém, rompe com essa ideia de que o trabalho não seria uma forma digna, ironizando o que o meioirmão acredita.

Enquanto isso, Lucy se dá bem com a família de Edward – até descobrir, da pior maneira, que não seria nada além de uma conhecida. Nancy deixa escapar para Fanny que Lucy e Edward estavam noivos, o que causa um novo rebuliço. Edward é deserddado pela mãe, e o Coronel Brandon lhe oferece uma paróquia para iniciar sua carreira como pastor.

Em seu retorno a Barton, as Dashwood param em Cleveland, onde mora a filha mais nova da sra Jennings, a sra Palmer. Seu marido, o sr Palmer, é o oposto da esposa:

ela é animada, e ele, carrancudo. Marianne, ainda triste por Willoughby, caminha na chuva e adoece. A propriedade de Willoughby, Delaford, fica nas redondezas, e ao descobrir que Marianne está muito mal de saúde, o homem busca saber dela, desejando pedir perdão por tudo e querendo uma chance de mantê-la por perto. Elinor é firme com ele: “‘Oh, Willoughby.’ Elinor quase riu de sua audácia. ‘Não percebe? Você já a perdeu,’ disse ela, batendo a porta com firmeza na cara dele” (Nadin, 2020, p. 208, tradução nossa).

Ao passo que Marianne finalmente começa a se recuperar de seu coração partido, reconhecendo que seu excesso de paixão a prejudicava, Elinor descobre que Lucy desiste de Edward para se casar com Robert Ferrars, irmão de Edward – e agora único herdeiro da fortuna da mãe. O romance encerra com Elinor e Edward se casando finalmente, e Marianne encontra no Coronel Brandon o parceiro que mais precisava.

Na seção “E como era em 1811?” (p. 239), a editora procura explicar ao leitor como funcionava a herança de propriedades, indicando que a herança pelo parente homem mais próximo se dava para evitar a disputa pelos bens deixados pelo falecido. Essa dinâmica desfavorecia, por exemplo, os segundos filhos de uma família, pois receberiam muito menos que o irmão mais velho. Ainda, a seção explica a deserdação pela qual passam Edward e Willoughby, e como eram os tipos de vida de pessoas ricas (com mais de uma propriedade) e de pessoas muito pobres (que viviam em abrigos).

Conclusão

Ao passo que Austen utiliza dos recursos de relacionamentos e casamento para dar finais felizes às suas protagonistas, bem como desenvolve suas personalidades minuciosamente a fim de torná-las mais reais e palpáveis, a autora não deixa de lado outros aspectos muito relevantes de sua época: o que a estratificação social e os papéis de gênero implicavam na vida das mulheres da Inglaterra georgiana.

Por trás da racional Elinor e da emocionada Marianne, que passam por uma espécie de *Bildungsroman* feminino (um crescimento emocional e psicológico), temos duas mulheres que, mesmo sendo filhas de um homem abastado, não possuem direito a boa parte de seus bens, dependendo do apoio financeiro de mil libras ao ano cada, a única posse que lhes é permitida. Seu principal desafio, agora, é se sustentar com essa renda, sem poder morar em Norland, a residência Dashwood, visto que agora ela pertence a John, filho do primeiro casamento de Henry Dashwood.

Nas escolhas de Nadin para recontar o romance, vemos que seus *backgrounds* feminista e político permitem que ela não apenas perceba essas nuances, como também as explora no reconto através dos discursos das personagens protagonistas. Elinor, em comparação ao romance original, é mais ácida, pondo mais sarcasmo em situações nas quais encontra contradições. Além dela, Marianne e até mesmo a jovem Margaret percebem as injustiças que a falta de propriedade lhes proporciona.

As matriarcas sra Dashwood, sra Jennings, Lady Middleton e sra Ferrars também representam pontos interessantes a respeito do destino das mulheres. Essas quatro mulheres são mães, cada uma a seu modo. A jovem Lady Middleton representa o ápice da mulher georgiana respeitável, cuidando do lar e se orgulhando de seu trabalho doméstico. Já a sra Dashwood e a sra Jennings apresentam preocupações em casar suas filhas (no caso da sra Jennings, casar as filhas de seus amigos também), reconhecendo que para elas o casamento é o melhor destino que se estende a sua frente. Já a sra Ferrars, afortunada, se

preocupa também em casar seus filhos com moças abastadas – o que faz também a tia de Willoughby, antes de descobrir Eliza – para manter seus herdeiros com bom aporte financeiro e desvinculados das pessoas de classes sociais consideradas inferiores à época.

Quando Lucy e Eliza são descobertas, Edward e Willoughby são deserdados. Austen se preocupa em dar a ambos os destinos mais apropriados – Edward, honesto e de bom coração, pode se casar com Elinor, num romance recíproco. Já Willoughby, sendo um canalha, perde Marianne e a riqueza da tia, preferindo se casar por fortuna e sem amor, fazendo dele pequeno aos olhos de Marianne.

Nadin, preservando a crítica de Austen, apresenta ao jovem leitor muito mais que a história de amor, mostrando também as injustiças acometidas às moças de sua época, e de certo modo gerando questionamentos e reflexões sobre quantas mudanças de fato aconteceram desde a Inglaterra da virada do século XIX até os dias de hoje – reflexões contribuídas pelos peritextos que compõem a obra –, sem atenuar ou reduzir esse tema, o que costuma ser uma questão em diversas obras e para comentaristas de obras infantis e infantojuvenis.

O que ainda limita o acesso à coletânea *Awesomely Austen* mundialmente é que, até o momento, ainda não fora traduzida para mais línguas além do espanhol e do polonês, de modo que atinge apenas uma pequena parcela da população. Desse modo, cabem estudos a respeito de sua recepção à medida que as obras da coleção *Awesomely Austen* forem traduzidas, bem como acerca das possibilidades de uso da obra em aulas de língua e de literatura.

Referências

ADKINS, Roy; ADKINS, Lesley. **Jane Austen's England**. New York: Penguin, 2014.

BRADING, Karla. Joanna Nadin: author interview. **Buzz Magazine**, 2021. Disponível em: <<https://www.buzzmag.co.uk/joanna-nadin-author-interview/>>. Acesso em 10 Outubro, 2024.

HACHETTE UK. **Awesomely Austen Illustrated and Retold: Jane Austen's Emma**. Hachette UK. Titles. Available in: <<https://www.hachette.co.uk/titles/%C3%A9glantineceulemans/awesomely-austenillustrated-and-retold-jane-austens-emma/9781444956528/>>. Acesso em 12 Janeiro, 2025.

LAURETIS, Teresa de. A Tecnologia de Gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 120-155.

MORRISON, Robert. **The Regency Years: During which Jane Austen Writes, Napoleon Fights, Byron Makes Love, and Britain Becomes Modern**. New York: Norton, 2019.

NADIN, Joanna. **Jane Austen's Sense and Sensibility**. London: Hodder Children's Books, 2020.



POOVEY, Mary. **The Proper Lady and the Woman Writer**: Ideology as Style in the Works of Mary Wollstonecraft, Mary Shelley, and Jane Austen. Chicago: The University of Chicago Press, 1984.

SMITH, LeRoy W. **Jane Austen and the drama of woman**. London: Macmillan, 1983.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Tradução de Bia Nunes de Sousa. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

WORSLEY, Lucy. **Jane Austen at Home**. New York: St. Martin's Press, 2017.

O PAPEL SOCIAL DA MULHER E SUA REPRESENTAÇÃO NO CONTO TCHAU, DE LYGIA BOJUNGA

Melyssa Adrianny Gomes dos Santos

Graduação em Letras Português - UFPB
melyssa.adrianny@academico.ufpb.br

Luan Harlen de Sousa Lira

Graduação em Letras Português - UFPB
lhsl@academico.ufpb.br

Daniela Maria Segabinazi

Doutorado em Letras – PPGL
daniela.segabinazi@academico.ufpb.br

Introdução

Toda a história traçada pela humanidade, é marcada por representações muito bem delimitadas do papel social de cada indivíduo. Papéis esses, que se modificam de forma significativa de acordo com os interesses sociais, culturais e políticos de cada período histórico.

A figura feminina sempre ocupou uma posição muito clara dentro dos interesses de cada época. Desde a antiguidade se evidenciam os valores que por muito tempo foram atribuídos às mulheres, valores esses que se associam com a maternidade, os cuidados da casa, da família e o dever de servir e se submeter ao seu marido. A mulher se viu por muitos séculos como ser frequentemente privado de participação ativa na política e vida pública, sendo também principal alvo de ataques e perseguição ao não se enquadrar nos moldes esperados pela sociedade.

Com o passar dos séculos, algumas mulheres começaram a desafiar essas imposições e a reivindicar maior espaço na sociedade. Durante o Iluminismo, por exemplo, filósofas e escritoras questionaram a ideia de inferioridade feminina e defenderam direitos iguais à educação e à participação política. No entanto, foi apenas com os movimentos feministas dos séculos XIX e XX que mudanças mais significativas começaram a ocorrer, como a conquista do direito ao voto, o acesso ao mercado de trabalho e a luta por igualdade salarial. Ainda assim, a trajetória das mulheres foi marcada por resistência e enfrentamento a diversas formas de discriminação e violência.

Atualmente, as mulheres continuam batalhando por direitos e reconhecimento em diferentes áreas, enfrentando desafios como a desigualdade de gênero, a sobrecarga de trabalho e a violência doméstica. Embora tenham conquistado avanços importantes, muitas ainda sofrem com a falta de representatividade em espaços de poder e com padrões sociais que insistem em limitar suas escolhas e comportamentos. O debate sobre o papel da mulher na sociedade segue sendo fundamental para garantir um futuro mais justo e igualitário, onde todas possam exercer sua autonomia e ter suas vozes plenamente ouvidas.

Apesar das diversas lutas em busca dos direitos e da visibilidade feminina, a sociedade atual ainda é marcada por muitos estereótipos, preconceitos e desigualdades. Devido ao

patriarcado instaurado em diversas famílias brasileiras, onde o homem tem a última voz e não pode ser contrariado, as vozes femininas ainda seguem até os dias atuais sendo silenciadas.

A fim de expor o machismo estrutural que segue intrínseco à sociedade, diversas representações sociais dos estereótipos atribuídos às mulheres são constantemente debatidas. Por meio de representações artísticas e culturais, é possível estabelecer uma visão ampla da maneira que tais preconceitos abrangem diferentes camadas da sociedade. A literatura, por exemplo, é um dos principais meios de refletir sobre o impacto dessas representações.

Visto isso, o presente trabalho tem como objetivo analisar as representações do papel social da mulher presentes no conto *Tchau* da autora Lygia Bojunga. Apesar de sua publicação datar de meados da década de 80, o conto carrega consigo algo que é até os dias de hoje extremamente atual, evidenciando vestígios do que se espera da mãe no contexto familiar e como a mulher/mãe é vista quando extrapola a visão social da forma que deve se portar dentro e fora de casa.

A coletânea *Tchau* de Lygia Bojunga teve seu primeiro lançamento em 1984 e atualmente está na sua 17ª edição, o conto *Tchau* aborda um contexto familiar onde se forma um triângulo amoroso, a mãe tem um caso com um estrangeiro, algo que logo fica difícil de esconder, devido a paixão pelo seu amante, essa mãe se encontra no dilema de deixar ou não sua família. Evidenciando, por meio do literário, os deveres sociais que são atribuídos a uma mulher/mãe, valores esses que permeiam a sociedade desde a antiguidade e ainda se seguem até os dias atuais.

Além disso, a narrativa de *Tchau* permite uma reflexão profunda sobre a autonomia feminina e os conflitos internos vivenciados por mulheres que desafiam as normas impostas pela sociedade. A personagem da mãe, ao se ver dividida entre o desejo pessoal e as responsabilidades maternas, representa um dilema que muitas mulheres enfrentam ao longo da história: a luta entre a individualidade e os papéis tradicionalmente atribuídos a elas. Essa dualidade expõe não apenas a pressão social sobre a figura materna, mas também os sentimentos de culpa e julgamento que acompanham qualquer tentativa de romper com esses padrões. Dessa forma, a obra de Lygia Bojunga contribui para a discussão sobre liberdade, identidade e as barreiras que ainda limitam as escolhas femininas dentro da sociedade contemporânea.

A representação do papel social da mulher

Apesar de se tratar de um conto publicado durante os anos de 1984, *Tchau* permanece até os dias de hoje uma história atual. Sua relevância transcende o tempo, pois aborda temas universais, como a descoberta da identidade, os desafios do crescimento e as complexas relações humanas. A obra se tornou uma importante referência para a abordagem das representações sociais dentro da literatura, em especial aquela voltada ao público juvenil, trazendo reflexões sobre a vida, os sentimentos e as mudanças inerentes à adolescência.

A escrita de Lygia Bojunga é marcada por reviravoltas e situações que envolvem o amadurecimento de suas personagens. Sua narrativa apresenta uma construção envolvente, explorando não apenas as nuances psicológicas dos protagonistas, mas também o impacto que o meio social exerce sobre eles. A autora atrai o leitor não apenas através de sua escrita marcante e capaz de cativar todos os públicos, mas também por meio de suas personagens profundas, construídas de forma tão realista que geram extrema identificação em quem entra em contato com suas obras.

Para Pinheiro, a literatura de Lygia Bojunga se destaca justamente por essa capacidade de dar voz às emoções humanas de maneira sensível e verdadeira, permitindo que o leitor se

enxergue nas experiências das personagens. Seus textos ultrapassam o entretenimento e assumem um papel formador, incentivando reflexões sobre o mundo e sobre si mesmo.

Em Lygia Bojunga Nunes, identificamos a sensibilidade dos autores pós Monteiro Lobato de dar voz a personagens infantis e adolescentes que vivenciam situações significativas à realidade de seus leitores, contudo, a autora trabalha com uma perspectiva estética apurada, a partir de construções sintáticas que exigem a maturidade do leitor literário. Suas personagens são marcadas por um significativo aprofundamento psicológico (Pinheiro, 2008, p. 2).

Bojunga, por meio de suas histórias têm a capacidade de explorar diferentes vivências, colocando o seu leitor frente a frente com situações que permeiam a sociedade que dominava a época de seus lançamentos e fazendo com que isso se reflita significativamente nos dias atuais.

No conto *Tchau*, isso não ocorre de forma diferente. O leitor acompanha a perspectiva de Rebeca, uma criança que apesar da pouca idade se depara com uma dura crise familiar, exigindo da garota uma maturidade precoce. Ao lidar com a crise enfrentada pela separação dos pais, a jovem se vê diante de um enorme dilema: apoiar ou não as decisões de sua própria mãe.

Esse cenário leva Rebeca a questionar não apenas os sentimentos e decisões da mãe, mas também a própria estrutura familiar em que sempre acreditou. A separação dos pais, que já é um evento difícil para qualquer criança, se torna ainda mais complexa diante da possibilidade do abandono materno. A menina precisa lidar com emoções contraditórias, oscilando entre a compreensão e a mágoa, o desejo de apoiar a mãe e o medo de ser deixada para trás. Essa dualidade de sentimentos torna a narrativa ainda mais realista, pois reflete os desafios emocionais enfrentados por muitas crianças diante de situações familiares conturbadas.

Além disso, a atitude da mãe de Rebeca questiona padrões sociais enraizados sobre o papel da mulher dentro da família. O abandono materno, embora raramente discutido em comparação ao abandono paterno, causa um impacto profundo e levanta debates sobre as expectativas impostas às mães. A personagem rompe com a imagem tradicional da mulher devotada exclusivamente à maternidade, evidenciando que suas vontades e desejos individuais também possuem peso. Assim, *Tchau* se mostra uma obra ousada ao trazer à tona um tema tão delicado e ao convidar o leitor a refletir sobre os diferentes papéis sociais e as consequências emocionais das escolhas feitas dentro de uma família.

A mãe de Rebeca por sua vez está perdidamente apaixonada por seu amante estrangeiro, ao ponto de cogitar a ideia de ir embora para o país de origem do amado, deixando seus dois filhos e marido para trás, situação que vista por uma determinada ótica social pode gerar estranheza e revolta até os dias de hoje. Pinheiro também aponta:

A mãe de “Tchau” é tão instigante [...] Ela abandona o lar em nome de uma paixão. Trata-se de uma história escrita na década de 80 e, se pensarmos que hoje a sociedade ainda tem dificuldades de compreender que uma mulher possa entregar-se incondicionalmente ao amor de um amante, o que pensar da recepção dessa obra há 24 anos? O sexo feminino sempre esteve ligado ao espaço doméstico [...] (Pinheiro, 2008, p. 3)

Em *Tchau* a autora promove um espaço de empatia entre o público e seus personagens, em especial a mãe que se encontra encantada com um sentimento que nunca havia sentido antes. Por mais que vá ferir o meio familiar, a mãe sente que deve partir em busca de sua paixão, ela acredita em seus sentimentos e promete voltar para buscar seus filhos. A mãe, guiada pela intensidade de seu amor, foge com seu amante, demonstrando a forma que a própria estava convicta de si e de suas escolhas.

A obra induz o leitor a se perguntar a quanto tempo aquela mulher pretendia ir embora, a quanto tempo ela procurou palavras para falar para a filha que havia se apaixonado e que seus sentimentos pelo seu marido não eram mais os mesmos. Pinheiro (2008) diz “A mãe de *Tchau* foge à regra estabelecida e sofre a pressão emocional, social e jurídica” o pai dá duas escolhas para a mãe, ou fica ou leva as crianças, no calor do momento ele parece revelar que não quer lidar com a responsabilidade de criar dois filhos, como exemplifica o trecho a seguir:

– Você tá chorando por quê? Quem tem que chorar sou eu e não você. Não sou eu que to abandonando a minha família, é você; não sou eu que to deixando os meus filhos pra lá: é você! [...] – Você não tá querendo entender: eu não to deixando a Rebeca e o Donatelo: um dia eu volto para buscar os dois. [...] – O que que eu posso fazer? Ele não quer que eu leve as crianças agora. – ELE NÃO QUER!! Então ele manda em você agora? [...] E aí o pai gritou: – [...] você vai ter que escolher: ou fica ou leva as crianças com você agora. [...] Então você escolhe: ou ele ou as crianças (Bojunga, 2003, p. 28-29).

O pai, ao tentar se isentar da responsabilidade de cuidar de seus filhos, atribui a mãe a responsabilidade de lidar com toda a carga emocional de criar as duas crianças. Culpabilizando-a por cogitar abrir mão de tudo para ir em busca de seus propósitos. A figura do pai aparece em diversos momentos de forma autoritária, ameaçando tirar da mãe o direito de ter contato com seus próprios filhos caso ela decida abandonar o casamento. Em certo trecho, ele menciona para a filha: “- Eu queria que você e o Donatelo já fossem grandes. O que que eu vou fazer com vocês dois? Me diz, me diz! Eu não tenho jeito com criança.” (Bojunga, 2003, p. 33).

A postura do pai acaba contribuindo para o aumento das preocupações da filha e a culpa carregada pela mãe. Longe da literatura, esse movimento não ocorre de maneira muito distante. São muitos os casos, no qual o homem é quem deixa sua família para trás, deixando seus filhos aos cuidados da mulher. Quando a situação é contrária, causa espanto e julgamento, pois não se espera que uma mãe deixe sua família para buscar suas aspirações individuais.

Além de se ver confusa e perdida frente ao abandono da mãe, a personagem Rebeca passa a carregar também o fardo da necessidade de assumir o seu papel social de filha mais velha. O dever de cuidar e zelar pela sua família, é passado para a menina, que apesar da pouca idade já toma para si a responsabilidade de cuidar de seu pai, ao tentar convencer sua mãe a não ir embora e proteger seu irmão mais novo dos problemas familiares que os cercam.

Lygia Bojunga em suas obras tem a incrível habilidade de dar voz a personagens infantis, no caso de *Tchau*, o enfoque na voz da criança, na personagem Rebeca, é capaz de trazer a identificação para o leitor, dando um caráter humanizador ao texto. O ponto de vista da criança, que tenta lidar e resolver os conflitos de sua maneira e sempre com esperança, oferece ao leitor novas perspectivas a respeito de temas que já se tornaram estruturados dentro da sociedade.

Visto isso, Candido faz uma analogia da literatura com o sonho, em que ele se propõe a estabelecer a literatura como algo humano, fazendo-se necessária para todos:

[...]podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (Candido, 2004)

Uma leitura como *Tchau* proporciona um olhar preocupado, mais atencioso, pois através dela consegue se ter acesso a diferentes versões de uma situação. De um lado, os sentimentos de uma mãe que abandonou sua família para ir em busca do amor. Do outro, o ponto de vista de sua filha que se vê perdida com a ausência da mãe, evidenciando dois lados tristes e complexos de uma mesma história. Como afirma Zilberman:

Nenhum leitor absorve passivamente um texto; nem este subsiste sem a invasão daquele, que lhe confere vida, ao completá-lo com a força de sua imaginação e o poder de sua experiência. Como essas propriedades são, por sua vez, mutáveis, as leituras variam, e as reações perante as obras sempre se alteram (Zilberman, 2001, p. 51).

Visto isso, é perceptível o impacto da obra no leitor. O conto faz com que o espectador se coloque também dentre aquele dilema, resgatando suas experiências individuais e induzindo a uma forte reflexão. A literatura tem o poder de fazer com que aquele que lê vivencie mesmo que de uma posição externa diferentes realidades. Em *Tchau*, isso se dá de diferentes maneiras, seja por meio da voz da filha, da voz da mãe ou pela própria situação abordada. A narrativa se conecta ao leitor e faz com que o próprio enxergue por meio dela novas perspectivas.

Dessa forma, *Tchau* não apenas retrata a complexidade dos laços familiares e das escolhas individuais, mas também evidencia como as normas sociais influenciam a maneira como julgamos essas decisões. A obra convida o leitor a refletir sobre as diferentes faces do amor, da responsabilidade e da busca pela felicidade, mostrando que não há respostas fáceis ou universais quando se trata de relações humanas. A visão de mundo da jovem Rebeca, que tenta compreender e lidar com a ausência da mãe, se entrelaça com a postura do pai e com as motivações da própria mãe, formando um enredo que desafia convenções e instiga questionamentos sobre os papéis de gênero e as imposições sociais que recaem sobre a mulher.

A atemporalidade de *Tchau* demonstra o poder da literatura em provocar debates e permitir que o leitor se conecte com as emoções e dilemas das personagens. Ao abordar temas como o abandono, a identidade e os estereótipos de gênero, Lygia Bojunga reafirma seu papel como uma autora capaz de traduzir em palavras as angústias e desafios da vida real. Através de uma escrita sensível e envolvente, a autora proporciona uma experiência literária rica, que continua a impactar e ressoar com diferentes gerações de leitores, reforçando a importância da literatura na construção do pensamento crítico e na compreensão das complexidades humanas.

Conclusão

Por meio de *Tchau*, Lygia Bojunga não apenas conta uma história de separação familiar, mas também convida o leitor a refletir sobre questões fundamentais que moldam nossa sociedade. A narrativa expõe com delicadeza e profundidade as desigualdades de gênero e as cobranças desproporcionais impostas às mulheres, especialmente às mães, ressaltando como as expectativas sociais limitam suas escolhas e perpetuam um sistema de julgamento e repressão. A história ilustra de maneira sensível como essas normas, aparentemente naturais, carregam uma carga histórica e cultural que define o que é esperado de cada indivíduo com base em seu gênero, condicionando suas liberdades e impondo restrições invisíveis, mas poderosas.

A obra se destaca não apenas por sua crítica social, mas também pela construção emocionalmente rica de seus personagens. A complexidade de Rebeca, sua dor e sua luta para entender o abandono materno são retratadas com sensibilidade, aproximando o leitor de sua jornada de amadurecimento precoce. Essa abordagem permite que a obra vá além do drama familiar e se torne um estudo sobre as dores do crescimento e a necessidade de ressignificar afetos e relações ao longo da vida. Bojunga nos lembra que, muitas vezes, o amadurecimento surge da dor e do desconforto, forçando a personagem e, por consequência, o leitor, a repensar suas próprias concepções sobre amor, abandono e responsabilidade.

Além disso, *Tchau* provoca reflexões sobre os papéis tradicionais dentro da estrutura familiar. A ausência paterna e a expectativa de que a mãe seja a figura central e insubstituível no lar reforçam a crítica ao machismo estrutural. O romance evidencia como essas noções ultrapassadas continuam a influenciar a forma como percebemos a família e como julgamos aqueles que tentam escapar desses padrões. No entanto, Bojunga não oferece respostas simplistas nem vilaniza seus personagens. Pelo contrário, ela constrói uma narrativa que compreende as falhas humanas, mostrando que escolhas difíceis são, muitas vezes, fruto de necessidades individuais e não meros atos de egoísmo. Essa abordagem amplia o impacto da obra, pois faz com que o leitor compreenda os dilemas de cada personagem sem reduzi-los a arquétipos moralistas.

Ao desafiar estereótipos e incentivar questionamentos sobre os valores impostos às relações familiares, *Tchau* se estabelece como uma leitura transformadora. A obra ultrapassa a literatura juvenil tradicional, alcançando leitores de diferentes idades e proporcionando uma experiência que ressoa de maneira profunda e pessoal. A capacidade de Bojunga de transitar entre a delicadeza e a brutalidade das emoções humanas faz com que sua narrativa permaneça atual e necessária, mesmo décadas após sua publicação. O impacto da obra não se restringe apenas ao campo da literatura infantojuvenil, pois seu conteúdo e abordagem são capazes de dialogar com discussões contemporâneas sobre gênero, família e afetividade, tornando-se um livro essencial para leitores de todas as idades.

Além disso, *Tchau* nos lembra que a literatura tem um papel fundamental na formação do olhar crítico do leitor. Ao explorar as complexidades das relações humanas, Bojunga não apenas nos emociona, mas também nos desafia a enxergar o mundo sob novas perspectivas. A autora nos mostra que os julgamentos sociais, muitas vezes considerados naturais, são construções que podem e devem ser questionadas. Essa abordagem permite que a literatura cumpra uma de suas funções mais essenciais: a de ampliar horizontes e incentivar reflexões profundas sobre o mundo que nos cerca e sobre nosso próprio papel dentro dele.

Dessa forma, *Tchau* não apenas amplia a compreensão do leitor sobre as complexidades das relações humanas, mas também convida à desconstrução de padrões enraizados. A obra

reafirma o poder da literatura como ferramenta de reflexão e mudança, demonstrando que histórias bem contadas têm o potencial de desafiar convenções, sensibilizar e ampliar horizontes. Ao apresentar personagens que enfrentam dilemas universais e ao tratar temas tão relevantes, Bojunga transforma a leitura em uma experiência que vai além do entretenimento, incentivando um olhar mais crítico e compassivo sobre as estruturas que regem nossas vidas. Assim, a leitura de *Tchau* se torna não apenas uma experiência literária, mas também um convite ao debate e à empatia, estimulando questionamentos que ultrapassam a ficção e se aplicam diretamente à realidade de cada leitor.

Assim, *Tchau* não se limita a contar uma história de abandono familiar, mas se firma como uma obra literária que instiga reflexões profundas sobre os papéis sociais, os desafios da individualidade e a complexidade das relações humanas. A narrativa de Lygia Bojunga transcende seu tempo e permanece relevante porque toca em questões que ainda são centrais para a sociedade contemporânea. Através da jornada emocional de Rebeca, a obra nos coloca diante do impacto das expectativas sociais sobre as mulheres, especialmente as mães, e nos faz questionar até que ponto essas normas são justas ou necessárias. O dilema vivido pela personagem materna, ao buscar sua felicidade em detrimento das convenções impostas, revela não apenas um conflito pessoal, mas também um embate entre tradição e liberdade, entre o dever e o desejo, entre a culpa e a autonomia.

Ao explorar essas tensões de maneira sensível e sem respostas simplistas, Bojunga convida o leitor a sair de uma visão maniqueísta das relações humanas e a enxergar a complexidade das emoções e das escolhas que moldam nossas vidas. A literatura, como apontam estudiosos da área, tem um papel fundamental na construção do pensamento crítico e da empatia, permitindo que cada leitor, a partir de sua própria vivência, encontre na história pontos de identificação e reflexão. Dessa forma, *Tchau* não apenas expõe as desigualdades e os julgamentos que ainda recaem sobre as mulheres, mas também estimula o questionamento dessas estruturas, promovendo uma leitura que vai além do entretenimento e se torna um exercício de compreensão e transformação. A obra de Lygia Bojunga reafirma, assim, o poder da literatura de iluminar realidades, provocar debates e sensibilizar leitores, tornando-se um clássico indispensável para aqueles que buscam não apenas boas histórias, mas também novas maneiras de enxergar o mundo.

Referências

BOJUNGA, Lygia. **Tchau**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2014.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de males, 1999.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Duas cidades, São Paulo, 2004.

PINHEIRO, Alexandra Santos. **Ser mulher e ser menina**: uma análise do conto “Tchau”, de Lygia Bojunga Nunes. Seminário Internacional Fazendo Gênero 8 — Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2001.

REPRESENTATIVIDADE DA ESCRITA FEMININA NEGRA PARA O PÚBLICO INFANTO-JUVENIL: LEITURA DAS BIOGRAFIAS ILUSTRADAS DE CAROLINA MARIA DE JESUS E CONCEIÇÃO EVARISTO

Marcelle Santos Vieira Salles

Mestre em Administração - FEAD/ARNALDO
marcellesvs@gmail.com

Introdução

Tendo em vista uma sociedade marcada pelo racismo estrutural e que reverbera desigualdades e inúmeros entraves às pessoas pretas e pardas para se ascenderem nos âmbitos acadêmico, econômico e cultural, a prática da leitura emerge como um instrumento poderoso de transformação e autonomia para a vida. Nesse sentido, este estudo pretende incentivar o hábito da leitura de biografias de escritoras negras para o público infanto-juvenil, com o intuito de ampliar horizontes, desconstruir estereótipos e oferecer novos referenciais que inspirem crianças e adolescentes a se reconhecerem como seres capazes, confiantes e agentes de suas próprias histórias.

Como fundamento para a construção dos referenciais de protagonismo de pessoas negras, este trabalho concentra-se nas trajetórias de duas grandes escritoras mineiras: Carolina Maria de Jesus (1914-1977) e Conceição Evaristo (1946 - Presente). As histórias destas escritoras possuem diversas similaridades, apesar de terem vivido em contextos históricos distintos. Carolina e Conceição, além de terem nascido no mesmo estado, Minas Gerais, sempre tiveram apreço pela literatura, poesia e escrita, bem como viveram parte considerável de suas vidas em favelas. Em complemento às origens humildes de ambas, também são reconhecidas pela luta contra as opressões de raça, gênero e classe, utilizando a escrita literária como ferramenta de resistência e denúncia social. Suas biografias ilustradas, publicadas pela Editora Mostarda em 2019, são obras que celebram dois expoentes da literatura brasileira e revelam narrativas de superação, resiliência e comprometimento com o bem comum, oferecendo exemplos reais de mulheres negras que transformaram suas realidades ao trilharem o caminho da arte literária.

Desta forma, ao associar as biografias de Carolina Maria de Jesus, autora de Quarto de Despejo: diário de uma favelada, e Conceição Evaristo, premiada por obras como Ponciá Vicêncio e Olhos D'Água, este artigo visa conectar passado e presente, mostrando a relevância das vozes destas duas grandes mulheres, cujos legados literários se complementam na luta por representatividade e equidade. Enquanto Carolina revelou a dor e a cor da fome, bem como as feridas da exclusão social em uma linguagem acessível e poética, Conceição traz à tona os sofrimentos e as belezas da diáspora africana, construindo pontes entre a ancestralidade e a contemporaneidade. Através de suas singularidades, Carolina e Conceição, oferecem perspectivas que podem inspirar crianças e adolescentes a se enxergarem como parte de uma história maior, fortalecendo o senso de autoestima e pertencimento. As figuras a seguir reproduzem ilustrações e textos

relativos às biografias indicadas para serem trabalhadas pelas pessoas educadoras em sala de aula. Contudo, a análise literária deve ser expandida para outras obras literárias que coloquem em evidência a narrativa de mulheres e personagens negras, como forma de representatividade e luta antirracista.

Figura 1 – Biografia Carolina Maria de Jesus



Fonte: Editora Mostarda, 2019

Figura 2 – Biografia Conceição Evaristo



Fonte: Editora Mostarda, 2021

Com o objetivo de sedimentar esta proposta, este estudo recorre aos conceitos descritos na obra Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1996), que valoriza o diálogo e o pensamento crítico do educando; aos preceitos da literatura para crianças e adolescentes de Teresa Colomer (2017), o qual enfatiza a importância de narrativas significativas e representativas, assim como às ideias de Cosson (2014) acerca da formação de comunidades de leitores, que conectam indivíduos por meio de experiências literárias compartilhadas. Esses referenciais teóricos sustentam a elaboração de roteiros de aulas que utilizam metodologias ativas, como diálogos, relatos de vivências familiares, entrevistas semiestruturadas e comunitárias, culminando em produções criativas, como gravações de podcasts, redações e roteiros para outras biografias de mulheres negras inspiradoras. Nesse sentido, o propósito educacional é criar atividades e recursos literários que apoiem a reflexão crítica, fomentem o pensamento antirracista e contribuam para a construção de uma sociedade mais inclusiva e comprometida com a justiça social, na qual crianças e adolescentes possam se enxergar como novos protagonistas e modelos para

futuras gerações. Ao longo das próximas seções deste artigo, serão apresentadas as abordagens teóricas e suas possíveis aplicações práticas.

1 Princípios das metodologias ativas: breve contextualização e aplicações práticas

Conforme argumentado por Moran (2021), as metodologias ativas são conceituadas como estratégias que transformam a ordem tradicional de ensino, possibilitando o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem à pessoa estudante. Nesse sentido, as metodologias ativas são caracterizadas como alternativas pedagógicas que focalizam o processo de aprendizagem nos educandos, envolvendo-os na aquisição de conhecimento por descoberta, bem como na trajetória de investigação que estabelece a escola como comunidade de saberes, onde todos são convidados a participarem e se envolverem na partilha instrucional.

Em complemento, as metodologias ativas constroem situações de aprendizagem nas quais os educandos recebem os conteúdos, realizam atividades, pensam sobre o que fazem, constroem conhecimentos sobre os fundamentos teóricos e literários e, por consequência, são estimulados a desenvolverem a capacidade crítica, refletirem acerca das suas ações, aprenderem à relacionar com os colegas, dar e receber opiniões e explorar melhores exemplos de comportamentos pessoais para evoluírem na escola e no mundo (Moran, 2021).

Nos capítulos a seguir, serão analisadas as teorias relacionadas à pedagogia, à prática de ensino e ao letramento literário, contemplando exemplos que contribuam para que os educadores consigam aplicar os conhecimentos por meio de metodologias ativas que estimulem o pensamento crítico, a autonomia para a vida e a importância de acessar outras vidas e histórias que habilitem aos educandos se sentirem representados pelas vidas das autoras estudadas em suas biografias, terem mais empatia e abraçarem mais as diferenças.

2 Os saberes freireanos à prática educativa-crítica

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996) sistematiza os saberes essenciais para uma prática educativa comprometida com a emancipação humana. Nesse sentido, Freire (1996) reforça que estes saberes são indispensáveis à prática docente de educadoras e educadores que trabalham pela formação crítica dos seus educandos, independentemente da opção política da pessoa que se propõe ao ensino, seja progressista ou conservadora. Considerando um contexto de desigualdades estruturais, onde o racismo, o sexismo e a exclusão social permeiam as relações na sociedade de forma geral, estes saberes oferecem fundamentos para uma pedagogia crítica e antirracista, formando um arcabouço consistente para a construção de um coletivo mais justo e inclusivo. Desta forma, este capítulo busca explorar os saberes freireanos à prática educativo-crítica, associando-os à leitura de biografias das escritoras mineiras e negras, Carolina Maria de Jesus (1914-1977) e Conceição Evaristo (1946 Presente), apresentando como esses princípios podem orientar uma prática docente transformadora em salas de aula presenciais e virtuais. Seguem, portanto, um detalhamento para aplicação dos saberes freireanos na leitura de biografias das escritoras negras supracitadas:

Ensinar exige rigorosidade metódica: Primeiramente, Freire (1996) adverte contra o imprevisto e a falta de planejamento na prática docente. Sendo assim, a leitura de biografias de mulheres negras demanda pesquisa e seleção criteriosa de materiais que contemplem suas trajetórias sem estereótipos. Por exemplo, ao trabalhar a obra *Quarto de Despejo*, é preciso contextualizar a narrativa de Carolina Maria de Jesus no panorama da escrita diarística negra feminina, articulando-a com teorias literárias e históricas brasileiras e regionais.

Ensinar exige pesquisa: Aqui, importante salientar o pensamento freireano que consiste no fato de que não há educação crítica, sem curiosidade epistemológica. Investigar a vida e a obra de Conceição Evaristo – incluindo sua relação com o movimento negro e a literatura contemporânea – permite às pessoas estudantes que apreendam melhor a realidade e a potência da escrita de mulheres negras para enriquecer e complementar o cânone literário. Para esta abordagem crítica, sugere-se a adoção de atividades como mapeamento de autoras negras locais ou análise comparativa com escritoras africanas, como por exemplo, o legado literário de Chimamanda Ngozi Adichie (1977 – Presente).

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos: A essência deste tópico é o estabelecimento do conteúdo literário proposto com as experiências e conhecimentos prévios das pessoas estudantes. “Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética da classe embutida nesse descaso?” (Freire, 1996, p.30). Desta forma, as vivências dos estudantes, especialmente em comunidades periféricas, devem dialogar com as biografias estudadas. Uma atividade possível é contrapor trechos de *Quarto de Despejo*, nos quais Carolina Maria de Jesus apresenta a favela como sendo o cômodo da cidade onde se jogam as coisas descartáveis e que ninguém quer encarar ou enfrentar, bem como excertos de Ponciá Vicêncio de Conceição Evaristo, os quais são abordados deslocamentos geográficos e identitários, com relatos de migração familiar dos alunos, validando assim seus conhecimentos como ponto de partida para a aprendizagem.

Ensinar exige criticidade: Conforme Freire (1996) argumenta, a crítica e a curiosidade articuladas e fundamentadas em uma sistematização, permitem a aproximação do sujeito ao objeto, possibilitando também encontrar questões e respostas mais coerentes. Assim, a leitura das biografias deve incitar questionamentos: Como as obras de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo denunciam o racismo? Nesse sentido, debates sobre o apagamento histórico de intelectuais negras podem ser associados à produção de ensaios, podcasts ou vídeos críticos pelos estudantes.

Ensinar exige estética e ética: Observamos a mesma importância dada à estética e à ética na seguinte afirmação: “Decência e boniteza de mãos dadas”. (Freire, 1996, p. 32). A dimensão ética aparece no compromisso com a verdade histórica ao narrar a vida das autoras, evitando romantizar suas lutas. Já a estética está na apreciação da linguagem inovadora de ambas: Carolina com sua escrita crua e poética, já Conceição com sua “escrevivência”. A preparação de oficinas de escrita criativa em sala de aula, tendo em vista a referida técnica concebida por Conceição Evaristo pode ser uma proposta interessante a ser aplicada em sala de aula, preconizando os aspectos relacionados à estética, à ética e a escrita baseada na experiência pessoal e de antepassados.

Ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo: O principal norteador deste saber é a coerência: “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”

(Freire, 1996, p.34). Por este motivo, o educador deve ser coerente. Se a justiça social é discutida, por conseguinte, é preciso combater práticas racistas na escola. Ao ensinar sobre Carolina Maria de Jesus (mulher marginalizada e negra que reutilizava papéis e cadernos descartados para poder escrever), algumas ações adicionais podem ser aventadas, como a organização de saraus em espaços públicos, materializando o direito a voz das pessoas que sofrem todo tipo de injustiça racial e social.

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação: Abordar biografias de autoras negras em contextos acadêmicos onde predominam autores brancos é um ato político. Professores devem acolher resistências e desconstruí-las, especialmente quando alunos questionarem: “Por que estudar estas autoras?” Os argumentos devem justificar a necessidade de haver maior presença de obras de pessoas negras nos estudos concernentes à literatura brasileira.

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática: De acordo com Freire (1996), o exercício docente embuído da atividade crítica, promove o pensar certo, num movimento dinâmico e dialético, associado à prática e o pensar sobre a prática. Após cada aula, o docente deve avaliar: “As atividades promoveram uma consciência antirracista?” “Como os estudantes reinterpretaram as biografias?” Fóruns em plataformas digitais com perguntas sobre a aula e posteriores reflexões dos alunos podem servir como termômetro deste processo.

Ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural: A mineiridade de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, ambas originadas de Minas Gerais e que viveram em meio às privações econômicas, educacionais e sociais, deve ser explorada em projetos que realizam associações entre literatura, história regional e identidade. Uma proposta pedagógica para este ensino envolveria a criação de um “mapa literário” que apresente escritoras negras pregressas e contemporâneas, destacando suas principais contribuições e intertextualidades entre suas escritas.

3 As funções da literatura infantojuvenil na formação de leitores críticos

Segundo Colomer (2017), existem três funções essenciais para que os textos literários sejam lidos e comentados pelas crianças e adolescentes, tornando esse processo mais significativo: 1) iniciar o acesso ao imaginário coletivo; 2) desenvolver o domínio da linguagem por meio de formas literárias e 3) oferecer representações do mundo que auxiliem na socialização das novas gerações. Neste sentido, serão analisados a seguir como essas funções se aplicam ao ensino de biografias de escritoras negras brasileiras, como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, podem ampliar o repertório cultural, fortalecer habilidades linguísticas e promover uma consciência crítica sobre raça, gênero e sociedade.

3.1 Acesso ao imaginário coletivo: inserindo narrativas negras no cânone literário

Colomer (2017) afirma que a literatura introduz crianças e adolescentes no universo simbólico de uma sociedade. No entanto, quando esse imaginário é dominado por vozes hegemônicas, como por exemplo, pessoas brancas, elitizadas ou apenas homens, os grupos mais vulneráveis e marginalizados em nossa sociedade, são excluídos.

Ainda em relação ao imaginário compartilhado das pessoas, cabe destacar:

o termo “imaginário” foi utilizado pelos estudos antropológicos literários para descrever o imenso repertório de imagens, símbolos e mitos que nós humanos utilizamos como fórmulas típicas de entender o mundo e as relações com as demais pessoas. Frequentemente os encontramos presentes no folclore e na literatura de todos os tempos. Carl Gustav Jung e outros autores defenderam a ideia de que estas imagens podem agrupar-se formando grandes “arquétipos” que seriam inerentes e comuns a toda a humanidade. Esta condição universal permitiria compreender que a literatura de todos os tempos e lugares utilize imagens e temas recorrentes, já que surgiriam das complexas simbologias e arquétipos (Colomer, 2017, p.20).

Como exemplos para aplicação em sala de aula, seria recomendável comparar as biografias infantojuvenis de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo com narrativas tradicionais infantis, questionando: “Quem são os heróis e heroínas que conhecemos?” e ainda: “Por que muitas histórias de pessoas negras foram apagadas?”

Em complemento, as pessoas educadoras podem atuar como facilitadoras para construção de novos referenciais, por meio da criação de um “panteão literário” em sala de aula, no qual os alunos serão encorajados a eleger as escritoras negras brasileiras como parte essencial do imaginário nacional.

3.2 Domínio da linguagem: explorando formas narrativas e poéticas.

No que concerne às possibilidades de domínio da linguagem, bem como às formas literárias básicas sobre o desenvolvimento das competências interpretativas dos indivíduos ao longo seu desenvolvimento, é necessário considerar que a literatura infantojuvenil é um laboratório linguístico que desenvolve habilidades expressivas. Por esse motivo, as biografias de escritoras negras oferecem modelos ricos de linguagem, desde a escrita diarística de Carolina Maria de Jesus até o conceito de “escrevivência” (escrita caracterizada pelas experiências acumuladas da população negra brasileira) verificada na obra de Conceição Evaristo.

Em relação às práticas educativas, sugere-se, novamente, à análise de estilos, comparando trechos de Quarto de despejo, no qual são observadas linguagem coloquial e poética, com outros textos em prosa de Conceição Evaristo, destacando assim, como cada autora construiu a sua própria voz.

Ainda considerando os princípios inerentes ao domínio da linguagem, é importante avaliar a introdução de oficinas de escrita criativa, por meio da produção de textos autobiográficos inspirados na técnica de “escrevivência”, mesclando memória pessoal e denúncia social. Outra atividade aplicável seria encorajar as pessoas estudantes a criarem diários ilustrativos e fictícios no estilo dos de Carolina Maria de Jesus, relatando também desafios cotidianos sob a perspectiva das pessoas estudantes.

3.3 Representação do mundo como instrumento de socialização crítica

Segundo Colomer (2017), a literatura é uma ferramenta de socialização que ajuda crianças e adolescentes a interpretar o mundo. Sendo assim, a existência de biografias

de mulheres negras contribuem para contemplar as ocorrências que desafiam estereótipos e incentivam a reflexão sobre justiça social.

Exemplificando, as educadoras e os educadores podem oferecer espaços em salas de aula direcionados com questionamentos temáticos relacionados aos seguintes temas: a) racismo e resistência: “Como a vida de Carolina questiona o mito da democracia racial?; b) gênero e literatura: “Por que Conceição Evaristo fala em “escrever no sangue” e qual o significado disso para jovens negras hoje?”; c) história e literatura: mapear o contexto histórico das autoras (décadas de 1960 para Carolina; e períodos que compreendem as décadas de 1980, 1990 até os dias atuais para Conceição), buscando correspondências com movimentos negros no Brasil, e d) artes visuais: criar quadrinhos ou cordéis, que apresentem em episódios as biografias das referidas autoras, destacando cenas de resistência.

Desta forma, ao acompanharem as narrativas das autoras negras como protagonistas de suas histórias e agentes de transformação. As pessoas negras tendem a reconhecer seu próprio potencial, enquanto outras pessoas estudantes são desafiadas a rever seus preconceitos e modelos mentais ultrapassados que precisam ser reconstruídos.

4 Letramento literário: construindo comunidades de leitores

No que concerne ao letramento literário como alternativa para o ensino de literatura e escrita criativa em sala de aula, muitas delas que têm se mostrado obsoletas para lidar com a falta de concentração e interesses habituais das pessoas estudantes, Cosson (2014) defende uma abordagem da literatura que ultrapasse a simples decodificação de textos, ao propor uma educação literária que forme leitores críticos e participativos. Sua teoria fundamenta-se em quatro pilares essenciais, que também se associam ao ensino de biografias negras brasileiras:

Letramento literário para além das práticas escolares usuais: estabelece o rompimento das estruturas tradicionais de ensino-aprendizagem, como por exemplo, as atividades mecânicas vistas em resumos e questionários, privilegiando experiências significativas de leitura. Uma atividade prática para fixação das narrativas lidas seria a proposta dos alunos pesquisarem como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo descreveram em suas obras o cotidiano da vida nas favelas, assim como a pobreza e a resistência experienciadas nesses contextos, comparando com relatos atuais de moradores de comunidades marginalizadas nas cidades brasileiras.

Assegurar o efetivo domínio do uso social da escrita: apresenta como a literatura dialoga com questões reais, servindo como referência para a atualização e o engajamento político na atualidade. Para Cosson (2014), o letramento literário só se completa quando os leitores percebem como a literatura e a escrita pode ser instrumento de mudança social, fundamentos que nortearam as histórias de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. Como proposta de atividade prática seria a realização de uma oficina de escrita criativa denominada “Cartas para Carolina e Conceição”. Assim, as pessoas estudantes são encorajadas a escreverem cartas para Carolina Maria de Jesus e/ou Conceição Evaristo, relatando como suas histórias as inspiraram a enfrentar os desafios atuais relacionados ao racismo e às desigualdades sociais.

Defesa da escolarização da literatura: garante que a literatura ocupe um espaço central no currículo, não como acessório, mas como ferramenta de transformação. Em

adição, Cosson (2014) defende que a literatura não seja relegada às “horas vagas”, mas integrada em toda trajetória estudantil. Sendo assim, podem ser aplicadas atividades interdisciplinares aos estudantes, por meio de trabalhos avaliativos que requeiram analisar o Brasil dos anos 1960 até 2000, relacionando os principais períodos históricos que marcaram as biografias de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, bem como os direitos conquistados pelas pessoas negras no Brasil no mesmo intervalo de tempo.

Formar uma comunidade de leitores: possibilita a criação de laços entre alunos, professores e sociedade por meio de práticas de leitura compartilhada. Por fim, para Cosson (2014), o objetivo maior do letramento literário é criar uma rede de leitores que se reconheçam como parte de uma coletividade. Portanto, a promoção de círculos de leituras intergeracionais são excelentes oportunidades de reunir crianças, adolescentes, adultos e pessoas idosas para lerem trechos das biografias das autoras analisadas, bem como dos relatos pessoais que puderem ser compartilhados, de forma a dividir memórias sobre a resistência de pessoas negras em diferentes épocas.

Conclusão

Este artigo buscou demonstrar como a leitura de biografias de escritoras negras brasileiras, como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, pode ser transformadora quando articulada aos referenciais teóricos evidenciados nos capítulos anteriores.

As biografias dessas autoras não apenas preenchem lacunas do cânone, mas descolonizam o imaginário literário, oferecendo representações que combatem estereótipos racistas e sexistas. Além disso, a aplicação de estratégias ativas — como projetos investigativos, sala de aula invertida e produção de podcasts, por exemplo, permitem conectar as trajetórias das escritoras à realidade dos alunos, transformando a leitura em uma ferramenta de autoconhecimento e ação social.

Em síntese, este artigo reforça que a leitura de biografias de mulheres negras não é um gesto isolado, mas um compromisso ético com uma educação antirracista e libertadora. Ao celebrar Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo como faróis de resistência, a escola cumpre seu papel de formar leitores críticos e cidadãos conscientes, capazes de intervir em uma sociedade ainda marcada pela desigualdade. Desta forma, o propósito deste artigo é servir de inspiração para práticas pedagógicas que, de fato, honrem a diversidade da voz literária brasileira.

Referências

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. 1ª ed. – São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

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



MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. E-book. São Paulo: Arco 43, 2021.

NILHA, Orlando. **Carolina Maria de Jesus**. 1. ed. – Campinas: Mostarda Editora, 2019.

NILHA, Orlando. **Conceição Evaristo**. 1. ed. – Campinas: Mostarda Editora, 2021.

NARRATIVA DE MEMÓRIAS: MULHERES EXTRAODINÁRIAS EM SALA DE AULA

Paloma do Nascimento Oliveira

Doutora em Letras - UFPB
palomaoliveira03@gmail.com

Introdução

O início do ano letivo é marcado por uma série de planejamentos que envolvem desde a recepção dos alunos até eventos que abrem e fecham as atividades anuais. É neste momento em que o professor aciona o modo multitarefas e sua mente é capaz de processar uma infinidade de ideias para planos de aula, projetos e ações pedagógicas. Um dos primeiros eventos escolares organizados pelo corpo docente é a semana da Mulher, em decorrência do Dia Internacional da Mulher, em 8 de março. Foi nesse contexto que surgiu a ideia de trabalhar com as produções femininas não só naquela semana, mas ao longo do ano.

Como professora dos 6ºs e 7ºs anos, de uma escola estadual, tenho consciência de que a temática deve ser explorada da maneira mais leve e criativa possível. Os jovens se interessam por tudo o que há de novidade, desde que haja um fio condutor que lhes prenda. Assim surgiu a ideia de buscar no livro *Mulheres extraordinárias que revolucionaram o Brasil* (2018) inspiração para o primeiro passo.

Foleando o livro que, como tantos havia sido comprado e guardado para uma leitura posterior, nasceu um processo de encantamento desde a capa: prata brilhante, com fontes chamativas e lúdicas; imagens de cabeças de mulheres com cabelos das mais diversas cores e texturas; cabeças sem rosto definidos, que poderiam ser de qualquer mulher em sua máxima potência, inclusive a professora que aqui escreve. Esse processo de maravilhamento diante de uma obra, acontece de tempos em tempos e, quando dessa relação nascerá uma atividade laboral, tudo se torna menos árduo ao longo do trajeto.

E assim foi. O livro foi determinante para a condução inicial do processo. As mulheres eleitas por Duda de Souza e Aryane Cararo, de fato, foram e são extraordinárias. Muitas produziram grande revolução no nosso país e certamente a fazem em nosso interior quando temos contato com suas histórias, seus feitos. Nele selecionei mulheres que criaram e foram fundamentais para o saber das crianças e, mais adiante, relatarei como se deu tal trabalho com elas.

A partir daí, abriu-se um mundo de possibilidades de trabalho com textos e figuras femininas; até que, no início do quarto bimestre, nos 7ºs anos, tínhamos o trabalho com o gênero narrativas de memórias e o livro didático sugeriu trechos da obra *Eu sou Malala*.

Pensando em alguns autores e teorias

No início de 2024, próximo à comemoração do Dia Internacional da Mulher, os alunos dos 7ºs anos, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Hélder Câmara, localizada em Campina Grande – PB, tiveram o primeiro contato com nomes de grandes figuras femininas da

literatura brasileira. Nomes como Anayde Beiriz, Maria Firmina dos Reis, Nísia Floresta e Carolina Maria de Jesus foram a porta de entrada para o primeiro contato com o universo das produções escritas por mulheres. Mas antes desse encontro foi necessário, enquanto professora pesquisadora, chamar algumas vozes que pudessem fundamentar todo o planejamento a ser realizado. Por isso, nas linhas a seguir, faço uma discussão rápida sobre inspirações que me levaram a pôr em prática o trabalho com mulheres em sala de aula.

Ao ler *Ensinando a transgredir*, de bell Hooks (2017), percebi que estava dando passos na direção correta dentro da sala de aula. Nas linhas iniciais do primeiro capítulo dessa obra ela explica que a educação é uma prática da liberdade e é mais fácil para professores que creem que seu trabalho não é simplesmente partilhar informação, mas participar do crescimento intelectual e espiritual do aluno. Poucas linhas despejaram muita reflexão sobre a prática em sala e me levaram a pensar no respeito pelo processo de aprendizagem dos estudantes.

Foi investigando mais os ensinamentos de Hooks que descobri que ela bebeu no grande Paulo Freire e isso me causou um misto de emoções que foram do êxtase ao conforto. Saber que a maior referência da pedagogia no Brasil foi sua inspiração e lhe tocou profundamente me fez sentir mais segurança em seus ensinamentos. Afinal, Freire desafia sistemas, cria possibilidades e, sobretudo, humaniza a educação. A autora, observa barreiras nesses sistemas que Freire questiona e revela:

nestes vinte anos de experiência de ensino, percebi que os professores (de qualquer que seja sua tendência política) dão graves sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento. (Hooks, 2017, p. 27)

Neste sentido, concordamos com ela e vemos os estudantes como aprendizes em potencial e, para suprir essa força motriz que parte deles, nós devemos estar atualizados e comprometidos com o conhecimento. Acredito nas palavras de Hooks que nos incentiva a sermos indivíduos com a responsabilidade estar autoatualizados. E trago para mim o dever de promover uma educação que informe, questione, inquiete.

Assim, nasce a volição de transmitir aos jovens temáticas que os libertem e os tornem indivíduos conscientes do seu lugar na sociedade e aprender com eles, como ensina a autora supracitada:

quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. (Hooks, 2017, p. 35)

Ela explica que esse fortalecimento vai ocorrer apenas se não nos recusarmos a nos abrir e, também, encorajarmos os alunos a se arriscarem. É correr riscos juntos, para construir saberes, evoluir e criar parceria. Afinal, quando não nos lançamos nas possibilidades, também freamos nossos alunos. Ao partilhar com os estudantes nos colocamos na mesma medida que

eles, chegamos perto e saímos da posição de julgadores para assumir o posto de confiança e abrigo.

Nessa linha de pensamento, de abrir-se ao desconhecido e embarcar com os alunos numa jornada de construção, trazemos para nosso arcabouço leituras de Rildo Cosson que nos explica que a leitura é fundamental para esse processo evolutivo na escola: “Saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive” (Cosson, 2014, p. 33).

Esses ensinamentos mostram que o professor tem um papel fundamental enquanto agente da educação. Será apresentando o valor de leitura e do lugar que o estudante ocupa no mundo que fará dele protagonista de seu aprendizado.

Segundo o autor, é na leitura que reconhecemos nosso lugar de formação enquanto indivíduo. Levar a leitura para sala de aula e abrir as portas para a escuta transforma o ambiente escolar num espaço libertário. A leitura é desafiadora e através dela é possível expandir fronteiras que habitam nossa subjetividade.

De acordo com o Cosson (2021, p. 191) o aluno, em movimento com a leitura, exerce um papel para si, um papel ativo e colaborativo. Do estudante se espera o protagonismo de sua formação, sobretudo, quando ele incorpora as vivências formativas da escola ao seu processo individual. É pensando nisso que nós professores devemos nos pautar para planejar as aulas. Não podemos esquecer que os atores principais estão sentados nas carteiras das salas de aula. Somos instrumento dessa formação, levamos até eles os mapas e eles serão os condutores de seus caminhos.

O trabalho com a leitura e temáticas relevantes socialmente é fundamental para que o protagonista tome seu lugar, nos resta saber os meios e forma de chegar até eles. Hooks afirma que:

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças.

É por meio do diálogo que pretendemos trazer intercâmbios críticos aos alunos e fazê-los sentir parte de um grupo em que se pode confiar para se discutir temas que propiciem engrandecimento intelectual e espiritual. É com essa proposta de partilha, conversação e acolhimento que me proponho a trabalhar a temática de gênero com os jovens. A partir dela, espero abrir possibilidades interpretativas do mundo e desenvolver neles a sensibilidade para compreender tal assunto como prioridade dentro da promoção da equidade.

O trabalho com mulheres em sala de aula

Há mais de 12 anos atuando nos anos iniciais do fundamental, a prática em sala de aula forneceu ferramentas para constatar que a seleção de quaisquer textos, para jovens, deve passar pelo crivo do atrativo, do magnético. Desse modo, o livro *Mulheres extraordinárias que revolucionaram o Brasil*, com sua capa brilhante e as ilustrações dos rostos de cada mulher, foi

um atrativo para prender os olhares dos pequenos. Diante da grande quantidade de nomes relevantes, foram selecionadas mulheres que tiveram relação com a escrita, assim como algumas que ainda estão em atividade, a saber: Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Nísia Floresta e Sônia Guajajara.

Os alunos receberam fotocópias com a ilustração e textos sobre a vida e a produção de cada uma e descobriram, nesses textos, a relevância sociocultural e o impacto desses nomes na sociedade. Foram montados grupos e cada representante realizou a leitura em voz alta para que todos ouvissem e tomassem ciência da mulher extraordinária em questão. Após discussões, foi solicitado que buscassem mais informações sobre as mulheres, a fim de que na aula posterior fossem montados cartazes para apresentação e divulgação na escola.

Em um segundo momento, dentro da mesma semana de aulas, os alunos produziram cartazes, em cartolinas, e apresentaram para a turma a importância do protagonismo feminino e da divulgação desses nomes para que sua geração e, as seguintes, cresçam sabendo que elas foram agentes ativas de nossa História.

Semanas mais tarde foi a vez de Anayde Beiriz ser apresentada às mesmas turmas. Como já havia um clima de discussão antecipado pelo trabalho com o livro *Mulheres extraordinárias que revolucionaram o Brasil* (2018), a turma conseguiu se envolver muito rapidamente com o contexto da aula. Inicialmente os alunos questionaram se Beiriz seria também uma mulher revolucionária e como resposta foi a data a leitura de sua biografia em quadrinhos, encontrada em vários exemplares na biblioteca da escola.

Nesse momento lembramos da importância dos espaços que ultrapassam a sala de aula, mas estão dentro do complexo escolar. Além da sala, sempre que posso, fazemos uma pequena excursão ao pátio ou aos corredores ventilados e desocupados da unidade. Em dias de calor, recorro ao espaço da biblioteca e, geralmente, eles se empolgam com essas pequenas viagens a pé. A produção de conhecimento não deve se centrar entre carteiras e lousa branca. Em muitos casos, a utilização desses lugares serve de estímulo ao desenvolvimento das habilidades dos pequenos.

Como pode-se ver na figura 1, os alunos foram levados para a biblioteca para conhecer a obra da autora. Antes de qualquer contexto sobre Anayde Beiriz, julguei ser mais importante o contato com seu livro, através de uma forma mais lúdica, que são os quadrinhos.

Figura 1 - Alunos na biblioteca escolar

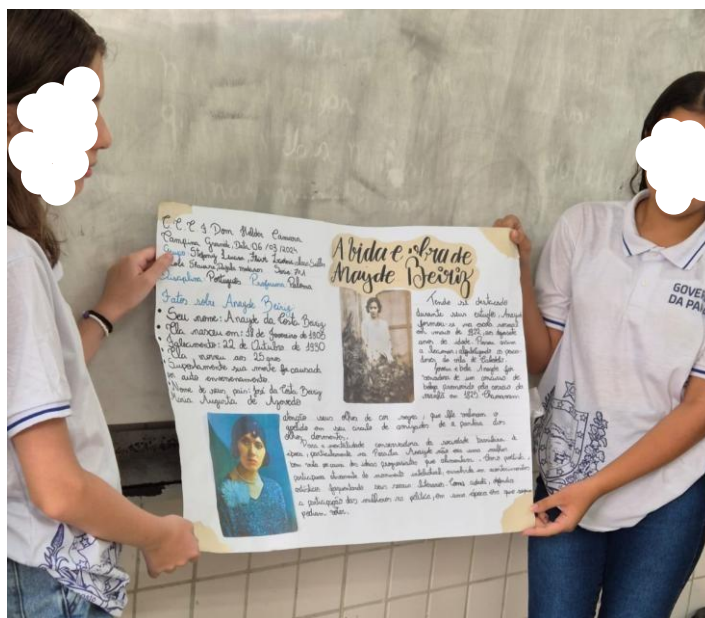


Fonte: Acervo Próprio

No espaço de duas aulas foi possível realizar a leitura completa do livro e a discussão de seu conteúdo. Depois lhes foi proposta uma pesquisa sobre a vida da paraibana e sobre a relevância de seus atos para construção de uma memória de nossa terra.

A turma apresentou trabalhos brilhantes e pareciam empolgados em descobrir que uma mulher, paraibana, tão jovem, tivesse sido capaz de transgredir no século passado tal qual Beiriz. Adjetivos como guerreira, valente, foram repetidos no momento das apresentações, a exemplo da figura 2. Concluíram que a ousadia de firmar o que pensava lhe transformou numa mulher à frente do seu tempo.

Figura 2 - Alunas apresentando trabalho



Fonte: Acervo Próprio

Concluídas as apresentações e discussões, os cartazes foram afixados na escola para maior visibilidade do que estudamos em sala de aula. Além disso, tínhamos o interesse de despertar a procura pelo livro na biblioteca, visto que, muitas vezes, essas obras ficam esquecidas nas estantes.

A partir deste ponto, eles já estavam preparados para o trabalho que ocorreria meses à frente, não apenas pelo hábito de leitura que muitos adquiriram naquele momento, mas também pela carga de discussões sobre a mulher como protagonista de seus textos. A seguir, vamos observar o relato de experiência de como ocorreu a recepção do texto de Malala e do gênero narrativas de memórias.

As Narrativas de Memória e o contato com Malala

Como já introduzido, ao longo do ano letivo, textos de produção feminina foram inseridos nas aulas; até o momento em que o gênero narrativa de memórias, sugerido pelo livro didático, foi contemplado. Com a sugestão de trabalho com trechos da obra *Eu sou Malala* (Yousafzai, 2013), as turmas A e B dos 7ºs anos puderam conhecer a vida e obra da paquistanesa e seu legado para todas as jovens do mundo.

É importante destacar que a utilização de obras escritas por mulheres pode alicerçar a formação do estudante da escola básica, contribuindo para a formação de novas mentalidades pautadas no reconhecimento da relevância das produções literárias femininas. Por isso, acreditei que trabalhar com o texto de Malala fosse produtor em muitos sentidos para os alunos.

O livro didático aborda o gênero narrativa de memórias dentro do módulo “Mulheres extraordinárias”. Antes de expor o texto de Malala há uma abertura de módulo com ilustração de Helô Rodrigues, artista que participa do coletivo Mulheres Artistas (M.AR.), do estado do Pará; nela há mulheres segurando cartazes com pedidos de igualdade de gênero e valorização da mulher. Percebemos aí um bom ponto de partida para início de trabalhos com a temática.

Neste momento os alunos reconheceram a ilustração como a representação de uma cena de protesto e identificaram o tom de denúncia e reivindicação nas frases e expressões das mulheres ilustradas. Foi um momento importante, pois além da temática, eles relembrou a importância da compreensão da linguagem não verbal na leitura de textos multimodais. Após esse reconhecimento foi-lhes apresentado o capítulo “Quem é Malala”, do livro *Eu sou Malala* (2013).

Aos alunos foi apresentada uma conversa sobre lembranças e resgates de memórias vivas, com o propósito de relacionar o presente dos jovens ao passado mais amplo. O objetivo, neste momento era fazer com que eles percebessem que os fatos históricos marcavam as pessoas que passavam por eles e que, naquele momento, também ocorriam fatos que os marcariam por toda a vida.

Foi realizada uma primeira leitura do texto, que os deixou visivelmente impactados com o relato de que Malala havia levado um tiro na cabeça e sobrevivido. A violência com que isso ocorreu deixou-lhes reflexivos e silenciosos num primeiro momento. Após esse espaço silencioso lhes perguntei se as expectativas em relação ao título se confirmaram e foi unânime a negativa. Muitos acreditavam que seria um texto leve, de apresentação de uma jovem e sua cultura, mas que revelou uma realidade que não estavam preparados nem acostumados com ela.

Foi esclarecido à turma que a narrativa de memórias é um gênero que tem como objetivo registrar momentos marcantes do passado de alguém. As lembranças são determinantes para que se cumpra a função social do gênero e fazem com que a escrita traga momentos de realidade aliados ao cerne da subjetividade; afinal, é uma pessoa relatando situações de um passado que lhe trazem alguma lembrança marcante.

Compreendido isto, os alunos perceberam que Malala organiza as vivências rememoradas e as interpreta de acordo com sua perspectiva, através de uma linguagem própria, autêntica e interessante ao leitor. Neste momento, foi recordado o trabalho com o livro de Anayde Beiriz e sua biografia em quadrinhos. Um espaço da aula foi reservado para que a turma pudesse encontrar os pontos em comum entre os dois gêneros, assim como aquilo que os separa. O alunado percebeu que, apesar da temática da biografia em comum, quadrinhos e narrativa de memórias são gêneros bastantes distintos. Neste caso, o que os aproximou foi o fato de se tratar da vida de duas mulheres com histórias inspiradoras e corajosas.

Além do trabalho com o gênero, senti a obrigação de contextualizar sobre a questão do Talibã e a vida no Paquistão. A partir daí eles puderam compreender o motivo de Malala reivindicar seu direito à educação e não ser possível mais sua presença na cidade natal. Alguns vídeos na plataforma *Youtube* foram exibidos para as turmas; neles Malala dava o depoimento sobre o acontecido e falava sobre a continuidade de sua luta. Nos vídeos, os estudantes descobriram o recebimento do prêmio Nobel e se interessaram por pesquisar mais sobre a atual vida de Malala e sua luta pela igualdade de gênero na educação de seu país.

Conclusão

O trabalho com questões de gênero nos anos finais do ensino fundamental é um desafio prazeroso. Os estudantes, em geral, trazem conhecimentos prévios, de uma geração que se sente motivada a uma cultura de paz. Apesar da pouca idade, alunos de 11 a 13 anos podem nos surpreender com discursos de combate à violência de gênero e promoção de direitos humanos.

Inicialmente cri que poderia enfrentar certa resistência de alguns, devido aos discursos misóginos que trazem em sua bagagem familiar; mas, fui surpreendida positivamente ao escutar discursos de comprometimento com a igualdade de direitos entre homens e mulheres na sociedade. Muitos alunos trazem nos seus conhecimentos de mundo visões de respeito com princípios éticos necessários à construção da cidadania e nos ensinam muito mais do que nós a eles.

O trabalho com o gênero narrativa de memórias finalizou naquele instante, mas com a promoção da igualdade de gênero não. As turmas se mostraram motivadas a continuar os estudos e como pesquisadores mirins foram mais longe: na mostra pedagógica da escola foram agentes promotores dessa igualdade. Eles aceitaram meu convite para participar de um projeto com a visibilização de pessoa negras na ciência, sobretudo as mulheres. Durante algumas semanas estudaram sobre invenções criadas por essas pessoas e apresentaram seus nomes e seus feitos para a comunidade.

Aquilo que começou, no início do ano, com um pequeno trabalho sobre mulheres extraordinárias que revolucionaram o nosso país, foi concluído com um recorte de raça e gênero; mostrando a pais, professores e comunidade que, quando provocados da maneira mais perspicaz o estudante é capaz de desenvolver e produzir para o mundo.

Referências

BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina Santos. **A conquista língua portuguesa: 7º ano: ensino fundamental: anos finais**. São Paulo: FTD, 2022. Buarque de Holanda (2019),

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Luyse. **Anayde Beiriz: Uma biografia em quadrinhos**. São Paulo: Editora Edições Mundial, 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

SOUZA, Duda Porto; CARARO, Aryane. **Mulheres extraordinárias que revolucionaram o Brasil**. 2ed. São Paulo: Seguinte, 2018.

YOUSAFZAI, Malala; LAMB, Christina. **Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã**. Tradução de Caroline Chang, Denise Bottmann, George Schlesinger e Luciano Vieira Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 248 - 254.

DIÁSPORA, DECOLONIALIDADE E LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma análise de *A última tragédia*, de Abdulai Sila

Alan Nascimento Rodrigues

Mestrado em Filosofia - UFPB

rodrigues.nascimento@aluno.uepb.edu.br

Introdução

O presente estudo tem por objetivo investigar aspectos da literatura africana de língua portuguesa à luz da crítica decolonial e teoria pós-colonialista, mediante análise de personagem. Para tal, empreender-se-á uma investigação sobre as implicações da diáspora negra representada no romance *A última tragédia* (2011), de Abdulai Sila (1958). Em que considerará o percurso diaspórico da personagem Ndani no primeiro capítulo da obra e as relações decorrentes do deslocamento da personagem em contexto diaspórico, no primeiro romance escrito pelo autor guineense; e também é considerado pioneiro na escrita romancista em Guiné-Bissau.

Considerando o exposto acima, o presente estudo buscará responder às seguintes questões: como a obra reflete a relação colonizador e colonizado na construção da personagem Ndani, inserida em contexto de deslocamento?

Entende-se inicialmente que falar de literatura africana de expressão portuguesa é considerar as especificidades étnicas e culturais que cada país manifesta através de seus escritores. Segundo Leite (2012), essas literaturas encontraram maneiras próprias de dialogar com as “tradições”, intertextualizando-as, obtusamente, no corpo linguístico. Neste sentido, as reflexões e análises realizadas a partir da referida obra buscará evidenciar como a presente literatura, mesmo com a chegada da literatura escrita, sobretudo de origem europeia, consegue preservar traços de suas tradições: a literatura oral, as tradições culturais e a vivência cotidiana do povo guineense e as tensões com discursos e práticas coloniais. Na medida em que tece críticas ao próprio povo guineense por curva-se a vivências e aspectos da cultura europeia.

É retratando aspectos da própria cultura como forma de resistência ao colonialismo europeu que a escrita literária africana busca se afirmar. A obra *A última tragédia*, ao transportar muito da cultura africana guineense para suas páginas e narrativas, expressa através do protagonismo de Ndani - auxiliada pelas atuações do Régulo e do Professor - a contestação do povo negro na obra. Povo que é quase sempre posto em lugares comuns e inferiorizados nas narrativas (a através delas); o qual tem a sua subjetividade cooptada por uma cultura alheia e avessa aos seus valores. Postura que durante séculos serviu para promover uma política de dominação de um povo (branco/europeu) sobre outro (negro/africano). Mas que a literatura guineense busca desses escombros reconstruir sua identidade, cultura e expressão artística e literária.

Abdulai Sila é considerado o primeiro romancista de Guiné-Bissau, tendo suas primeiras obras lançadas a partir da década de 1990. Nesse sentido, é relevante apresentar um estudo da referida obra, pois a literatura Guineense ainda se encontra relativamente pouco estudada. *A última tragédia* é uma obra atemporal por abordar dramas humanos que chegam a tocar problemas éticos e morais, na medida em que conta a história de uma mulher que sofre as consequências de se viver numa realidade na qual sua existência é banalizada. Nesse sentido, merece ser revisitada, pois questões sobre colonização, descolonização, racismo, identidade

negra, branquitude, diáspora, gênero e a condição da mulher negra no contexto africano e fora dele são pautas acadêmicas, mas que estão colocadas no cotidiano das pessoas na sociedade atualmente.

Colonialismo, pós-colonialismo, decolonialidade e o contexto da literatura africana de língua portuguesa

O termo pós-colonialismo, segundo Coronil (2008), surgiu a partir das discussões sobre decolonização das colônias africanas e americanas. “A decolonialidade é um termo que emergiu da necessidade de ir além da ideia de que a colonização foi um evento acabado, pois entendese que este foi um processo que teve/tem continuidade, mesmo tendo adquirido outras formas.” (Oliveira; Lucini, 2021, p. 98). Nesse sentido, o decolonial pode ser entendido como o movimento que desencadeia os estudos pós-coloniais. Que procura problematizar a subalternidade e a dicotomia que se coloca entre aquilo que se produz na Europa, considerado de primeiro mundo, e o que é feito fora dela considerado tendenciosamente de segundo e terceiro mundo. Conforme Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel (2015, p. 17), podemos entender decolonialidade nos seguintes termos:

podemos afirmar que o decolonial como rede de pesquisadores que busca sistematizar conceitos e categorias interpretativas tem uma existência bastante recente. Todavia, isso responde de maneira muito parcial à nossa pergunta, uma vez que reduziria a decolonialidade a um projeto acadêmico. Para além disso, a decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagi contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492.

Dessa maneira os autores Quijano (1999) e Mignolo (2017), na medida em que criticam o colonialismo, entendem que ele é parte inerente ao que se chama modernidade, sem o qual um não poderia ter existido sem o outro. O colonialismo é entendido não apenas, portanto, como sistema administrativo, econômico e político, mas acrescenta-se a isso a centralidade do poder calcado na ideia de raça e do racismo como princípios organizadores da acumulação de capital (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2015, p. 17). Nesse “novo mundo”, segundo os mesmos autores, as diferenciações entre conquistadores e conquistados estavam fundamentadas na ideia de raça (Quijano, 1999). Sendo assim, legitimou-se sob o estigma de serem civilizações atrasadas, a exploração e genocídio de sociedades inteiras em vários lugares fora da Europa. Sociedades essas que, aos olhos dos europeus, justificava-se como legítimo “sacrifício” em nome do deus do mercantilismo e do acúmulo de capital para as metrópoles.

A colonização gerou colonialidades tais como a dicotomia sul subdesenvolvido e norte desenvolvido que gera problemas no modo como as pessoas que habitam esses lugares passam a ser consideradas e suas produções invalidadas. Por isso, tidas como arcaicas, atrasadas e consideradas longe de expressar sua cultura por vias consideradas necessárias à modernidade política (Leda, 2015). Todavia, a partir dos estudos decoloniais, assume-se que as experiências políticas, culturais e linguísticas dos povos localizados ao sul do globo terrestre (e não-europeu), podem ser analisadas sob o olhar das expectativas dos intelectuais europeus, mas sem que sejam estigmatizadas. Afinal de contas, não se trata de negar a contribuição da Europa para o mundo, mas de compreender e considerar a diversidade de formas de vida.

Trata-se de lutar contra as colonialidades impostas aos grupos subalternos e do grito de resistência que surge da consciência do sujeito frente a sua realidade e ao projeto de morte e desumanização da modernidade (Oliveira; Lucini, 2021). Surge da atitude decolonial. “[...] ou seja, e a atitude do próprio sujeito frente ao horror da colonialidade em busca de mudanças quanto às colonialidades do saber, do ser e do poder. (Oliveira; Lucini, 2021). Nesse contexto, Grada Kilomba, em *Memórias da Plantação* (2019), lembra o porquê da necessidade da luta contra as imposições coloniais:

Uma história de vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas impostos, discursos impedidos e dos muitos lugares que não podíamos entrar, tão pouco permanecer para falarmos com nossas vozes. Tudo isso parece estar escrito lá. Ao mesmo tempo, este não é apenas um poema sobre resistência, sobre uma fome coletiva, escrever e recuperar nossa história escondida. (Kilomba, 2019, p. 27)

O processo de colonização dos corpos negros, aprisionando-os numa redoma de assujeitamento de suas subjetividades. O outro visto a partir de uma visão eurocêntrica que subordina o que não é igual, e que interdita as diferenças. Nesse sentido, no decorrer da história do povo negro, mais especificamente a partir da criação do discurso racista na modernidade, que subordina pretos à brancos em muitos contextos existenciais, essas identidades e subjetividades vêm sendo muitas das vezes apagadas em nome de um eurocentrismo que chancela o que é o que não é. Seja no campo das relações sociais, da política, da ciência e dos discursos epistemológicos.

A partir das questões expostas acima podemos observar que a obra *A última tragédia*¹⁴ (2011) do escritor guineense Abdula Sila¹⁵ tem um caráter bastante significativo, enquanto obra literária, escrita por um africano que viveu intensamente o processo de descolonização no seu país. Segundo Augel (2011, p. 8), com sua obra literária Abdulai Sila é um proeminente representante de uma literatura que pretende recobrar a memória subalterna, recuperando a voz dos silenciados, lançando mão da reconstituição da História, usada como base para reformulação de outro discurso: não-hegemônico e diametralmente oposto ao que se estabeleceu como História tradicional. Ou seja, o escritor eleva à condição de saber as vozes da periferia, dando a elas a validade que lhes fora negado pelo poder dominante.

Olhar e analisar a referida obra é, pois, compreender a questão de submissão negra por povos europeus, mas é também perceber como o poder colonizador não se materializa apenas no Estado. Mas é internalizado pelos povos locais que vão abdicando da sua religião, dos costumes e vão adotando, através da catequese, de outras formas de vida, postas como verdades absolutas e únicas possíveis (Sartre, 1961). Refletir sobre literatura africana de língua portuguesa é, assim, mergulhar nos meandros dessas relações de poder que colocam negros e brancos em lugares opostos (Augel, 2007). Relações em que (a branquitude) não reconhece a alteridade do outro, como realmente outros (Bonnici 1998; 2009). Haja vista, como pode ser percebido na obra mencionada acima, em que os povos locais representados são vistos pelo colonizador como

¹⁴ De acordo com Bispo (2014, p.8), “o romance *A última tragédia* foi publicado em 1996, na Guiné-Bissau, mas foi escrito em 1986, quando, segundo o autor, não havia condições propícias para sua edição”. A versão que estamos utilizando é a de 2011, publicada, no Brasil, pela Editora Pallas.

¹⁵ Sila testemunhou a passagem da ‘Guiné-Portuguesa’ a um Estado multiétnico soberano que se quer nação (Guiné-Bissau). Ele vivenciou o período de conflitos armados que perduraram 11 anos (1963 - 1973) dos que lutaram pela independência da colônia.

passíveis de todo tipo de violação, simplesmente porque não são reconhecidos como pessoas, pois durante muito tempo tiveram sua humanização negada: resultado do próprio comportamento autoritário, cruel e violento dos colonizadores (Fanon, 1961).

O processo de colonização nos países africanos também desencadeou a saída de vários povos daquelas regiões. A diáspora¹⁶ africana é o nome dado a um fenômeno histórico e social que se caracteriza pela saída forçada ou não de homens e mulheres do continente africano e de outras regiões do mundo. “A diáspora traz em si a ideia do deslocamento que pode ser forçado como na condição de escravo, resultado de guerras, perseguições políticas, religiosas ou desastres naturais” (Santos, 2008, p. 181). Essa mobilidade, segundo o autor, também pode ser uma dispersão incentivada ou espontânea de grandes massas populacionais em busca de trabalho ou melhores condições de vida.

Assim sendo, embora em meio a resistências e acomodações da cultura da metrópole, é possível falar que esse processo de dispersão do povo africano foi marcado pelo apagamento dos feitos e conquistas desse povo (Santos, 2008). Então fortalece-se aquela incoerente compreensão que sem colonização não haveria desenvolvimento naqueles países, enquanto que, durante a Idade Média, entre os anos de 700 - 1.400 d. C., os africanos superaram os europeus no comércio e as cidades mais ricas estavam localizadas na África (Davidson, 1981); ou ainda quando se sabe que subdesenvolvimento das nações africanas é resultado da retirada do protagonismo econômico daquele povo e do epistemicídio implementados como política de Estado pelos europeus (Rodrigues, 2012).

Em *A última tragédia* (2011), ao narrar as histórias de seus personagens e que se entrecruzam à sorte da sonhadora Ndani, a obra dar voz aos que historicamente foram silenciados pela elite burguesa colonial, assim como pelos regimes militares que se seguiram em Guiné-Bissau. Segundo Augel (2011), seria esta uma chave de leitura possível para referida obra, que guarda uma outra memória, a memória popular, latente e viva no imaginário da população do lugar. Assim sendo, Ndani, pode representar a condição da mulher negra africana, que está submetida aos ditames de uma sociedade que lhe impõe várias interdições: sejam aquelas advindas das crenças religiosas locais, tal como representada pela maldição carregada pela personagem; sejam aquelas em que lhe é retirada a liberdade de escolha (o que ela subverte) até mesmo de permanecer em seu lugar de origem; seja sua própria condição de mulher numa sociedade colonial que segrega em função da cor e etnia.

As personagens ao cruzarem pelo percurso diaspórico de Ndani, dos seus lugares de atuação, sejam como educador (o Professor), seja como líder da comunidade (o régulo), são a expressão de liberdade e resistência frente aos males causados por uma outra cultura que inibe a força própria e capacidade de um povo. Na obra, temos indicada essas tensões entre colonizador e colonizado, descrita nos seguintes termos quando Augel (2011, p. 3) diz que: Para submeter povos conquistados, o colonizador considerou necessário quebrar-lhe a vontade, coisificá-los, surrupiar-lhes a língua, as crenças, engabelá-los com mistificações e roubar-lhes a capacidade de escolha própria. Desprestigiar, desconsidera a cultura autóctone em detrimento da cultura imposta, embriagando o colonizado com o elixir da civilização, foi uma tática recorrente e eficiente. Em *A última tragédia*, nota-se, a cada passo, as estratégias que vão de encontro ao discurso maniqueísta da época que insistia em estigmatizar os ‘nativos’ como

¹⁶ A palavra diáspora foi originalmente usada no Antigo Testamento para designar a dispersão dos judeus de Israel para o mundo. (Santos, 2008, p. 181)

ignorantes, ingênuos, incapazes, referências reducionistas, justificativas para o ímpeto dominador e para a espoliação inescrupulosa.

Esta tensão entre o mundo do colonizado e o mundo do colonizador serve de pano de fundo para levantarmos questões e reflexões sobre a literatura africana de língua portuguesa. Assim, para fundamentarmos o presente trabalho, basearemos apoio teórico-metodológico em autores como: Eulálio e Durand (2015) que trazem um estudo sobre a literatura africana de expressão portuguesa, enquanto indica as influências da cultura, dos costumes e da oralidade na escrita de obras de autores angolanos e moçambicanos; Augel (2007; 2011) apresenta a obra de Abdulai Sila como aquela que manifesta a voz do povo africano, que busca construir-se como nacionalidade valorizando suas tradições, história e as línguas locais; e Bonnici (1998; 2009) traz categorias importantes da teoria e crítica pós-colonialista e que nos norteará nas considerações sobre o romance de Abdulai Sila.

É possível indicarmos que a discussão sobre a literatura africana de expressão portuguesa presente na obra, enfatiza a relação dessa literatura com a oralidade e que ela se coloca como resistência. Os personagens são a expressão da vontade de reconstrução de um povo que busca através da arte literária afirmar sua pertença de um país, de uma cultura, de suas linguagens e costumes. Não podemos olhar para a construção da literatura de Guiné-Bissau sem considerar o contexto no qual a obra foi escrita, pois reconhece-se que a literatura guineense, embora seja pautada em ficção, recarrega suas tintas nas vivências do seu povo e faz da criação literária um *locus* da reafirmação da cultura africana e consequentemente da identidade do seu povo.

Ndani, diápora e o não lugar da personagem marcado pela compartimentação colonial

No capítulo I, *Um mundo tão diferente...*, o autor parece querer levar o leitor ao lugar em que vivem os personagens, para reafirmar certa concepção colonizada sobre os povos africanos e tão comumente aceita. Uma concepção que tenta naturalizar a condição de subalternidade do povo africano e dar um caráter pacífico a uma situação de imposição de uma cultura sobre outra e que, na maioria dos casos foi feita com extrema violência. Em Guiné-Bissau, segundo Costa Leite (2014), essa colonização foi militarizada, voltada para o comércio (e não povoamento) e que negava direitos elementares ao povo local como educação, moradia, trabalho com justo assalariado, entre outros. Nesse sentido, o narrador da obra conta a chegada de Ndani a Bissau:

- A senhora quer criado? Ela repetia esta frase já não sabia quantas vezes naquele dia. Uma pergunta imbuída de esperança, que colocara em muitas casas e a diversas pessoas. Até parecia que a origem das pessoas que a atendiam era determinada pela altura do sol: no início, quando o sol se encontra lá embaixo, ainda mansinho, ela fora atendida pelas quase sempre por jovens brancos, provavelmente filhos das senhoras brancas a quem ele de fato queria dirigir a fala; depois o sol subira, tornando-se bravo, agitando as pessoas e as coisas, e então, durante todo aquele período, só fora atendida por gente que certamente não habitava aquelas casas, uns empregados domésticos que apesar de serem, na quase totalidade dos casos, da sua raça, nem por isso se dignavam ouvi-la deixá-la explicar direito as suas pretensões. (Sila, 2014, p. 21)

Ao sair pelas ruas de Bissau, Ndani sente-se duplamente discriminada: tanto por pessoas brancas quanto por empregados domésticos e que a olhavam com olhar discriminatório tal como

os brancos olhavam.

É interessante notar que *A Última Tragédia* (2011) começa marcando esses lugares dos personagens: Ndani perambulando pelas ruas de Bissau à procura de trabalho e, sobretudo, imbuída por um desejo colonizado sobre o futuro que busca para si mesma; os trabalhadores que não se veem pertencente ao mesmo sistema de exploração e inferiorização e as pessoas brancas da cidade pertencente à pequena burguesia local e que reluta pelo status de não-pertencimento ao lugar e pelo selo, digamos assim, de diferenciação dos outros não-brancos.

Esses personagens não estão inicialmente na obra para reafirmar o lugar colonizado, mas para trazer uma reflexão ao povo negro que se deixa facilmente levar pelas ideias e concepções racistas, supremacistas. À medida em que esquecem suas raízes culturais e seus laços de pertencimento deixam de lado o reconhecimento das diferenças. Diferenças que podem tornar rica cada nação como única e especial no mundo. De acordo com Leite (2014) Frantz Fanon fala do fenómeno da alienação psíquica a que estão submetidos os colonizados,

que se manifesta especialmente na identificação a um estereótipo racista e implica frustrações e complexos, deforma nos explorados a visão dos factos económicos e impede-os de pensar em termos de consciência de classe. Enquanto a sua consciência for estruturada pelas categorias racistas, serão incapazes de desenvolver uma consciência revolucionária de classe. (Fanon, 1976, p. 49 apud Costa Leite, 2014, p. 17)

Ndani é uma personagem representativa do povo guineense, pois ela carrega consigo a ingenuidade de quem conhece a realidade, mas muito circunscrita aos seus próprios limites. O que vai mudando no decorrer da narrativa em que essa ingenuidade dar lugar a muita lucidez. Uma garota africana e que vem de uma comunidade rural (Tabanka), comuns em Guiné-Bissau. Ela, assim como os moradores de Bissau, cidade em que chega para trabalhar como criada, vivem bastante imersos nessa incapacidade de crítica ao sistema violento em que vivem.

No contexto colonial em que a história se desenvolve, Ndani evidencia a partir da sua jornada, a existência de mundos bem distintos: o mundo tradicional, místico, religioso e marcado muito mais por uma relação horizontal entre as pessoas, mas, mesmo assim, ainda bastante patriarcal; e o mundo “moderno” representado pelos anseios do governo de Portugal e compartimentado pelo racismo da branquitude patriarcal. Como indica Costa Leite (2014, p. 2), essa obra e seus personagens estão marcados pela

[...] relação entre a tradição e a modernidade, entre o passado e o presente, os mais velhos e os mais novos e a sua associação com uma identidade guineense em construção, estão presentes nestas obras, revelando o olhar atento, quer sobre o dia-a-dia [sic] guineense, quer sobre a complexidade de uma sociedade feita de múltiplas culturas, a que os seus escritores tentam dar voz.

A personagem Ndani conhecia a exclusão desde muito cedo desde a fatídica profecia de um curandeiro (Djambakus); e é através do olhar da madrastra que ela conhece o mundo dos brancos colonizadores. Mundo esse entendido por ela como sendo atraentemente “muito diferente...” porque fora assim pintado por sua madrastra nas longas conversas e convívio (Djumbai). Ela traz o pensamento e a visão de mundo colonizados, mas seu comportamento na obra é um chamado à reflexão porque, na medida em que o leitor se sente empático à personagem, percorre com ela questionando as estruturais daquela sociedade fortemente marcada pelo racismo social que posiciona brancos e pretos em condições existenciais distintas.

Na percepção inicial da personagem, o seu mundo é diferente em relação ao mundo do colonizador porque é naturalmente inferior. Essa divisão está posta na obra, mas faz referência ao fato histórico de divisão da população guineense por Portugal, em 1914, entre civilizados e indígenas (Costa Leite, 2014). Nesse sentido, a obra divide para reafirmar e validar a autonomia e a dignidade desses povos outrora chamados de “indígenas” e, portanto, não civilizados. Esse caráter “civilizatório” e “missionário” da colônia portuguesa será fortemente representado pela personagem Dona Maria Deolinda Leitão (Dona Linda).

Um dos primeiros impactos de Ndani com o mundo e cultura branca é narrado através da convivência de Dona Linda com ela. Dona Linda é uma figura representativa do colonizador que se coloca como baluarte da moral e dos bons costumes. Ela traz o discurso de ser a pessoa “civilizada” e que Ndani precisa fazer o caminho da assimilação da cultura europeia para quem sabe, ter um pouco de reconhecimento e dignidade como outro que é, mesmo assim ainda muito inferior ao olhos da senhora colonizadora. Conforme Costa Leite (2014, p. 15), ao mesmo tempo que adotavam políticas de “civilização” e “assimilação” para o povo africano perpetuava-se a mesma realidade, o mesmo atraso econômico, social e cultural, “a exploração e racismo sob o manto hipócrita da assimilação”.

Ndani começa esse caminho de assimilação da cultura do outro e, conseqüentemente, apagamento das suas referências culturais, todavia isso vai fazendo-a desnaturalizar seu olhar sobre a realidade em que vive. Embora a personagem esteja muito imersa e não perceber que nessa relação com o mundo do colonizador ser “assimilado” não significa ser um cidadão pleno. Nesta condição, Ndani passa a ser, na visão dos portugueses, apenas uma subclasse um pouco acima dos considerados não-civilizados. Em um desses movimentos de despertar da personagem ocorre quando Ndani estranha o fato de Dona Linda se interessar pela idade das pessoas:

[...] Depois ela falou de uma maneira muito diferente do habitual, num tom que só usava quando falava com as vizinhas e amigas brancas: - Diz-me, Daniela, quantos anos tens? Esta era uma pergunta de que estava à espera desde o primeiro dia. A madrastra tinha-lhe dito um dia que uma das coisas que os brancos mais gostam de saber era a idade das pessoas. (Sila, 2011, p. 33)

Uma maneira de ser e de relaciona-se com o mundo que costumeiramente passa sem grandes questionamentos por ser compulsória. Nasce-se em qualquer lugar, mas a visão sobre a sociedade é aquela a qual as pessoas costumam considerar como única forma possível de existir. E essa visão pode ser eurocentrada e, portanto, branca, masculina, cisgênero e patriarcal. Contudo, para Ndani¹⁷, a concepção do tempo é outra e de identidade também. Assim com a maneira de olhar para ele, Dona Linda representa essa branquitude que também é proselitista e que deseja tornar branco tudo que toca.

- Sabes, Daniela, tive ontem uma conversa sobre um assunto; tens que começar a ir à igreja comigo. Waah! Afinal esta era a conversa daquele dia. Era igreja era coisa de branco, o Deus deles é que estavam lá dentro. Lembrou-se de um dia ter dado uma espreitada para o interior da igreja que fica no centro da praça. As figuras que viu no sítio onde disseram ser o lugar do padre eram todas figuras

¹⁷ Daniela é o nome que a personagem Dona Maria Deolinda Gonçalves da Silva Leitão deu para Ndani quando esta passou a ser sua criada.

de brancos. Não havia nada de preto lá. Are ela sabia que a igreja de preto era na boloba e o Deus dos pretos era Yran. Agora confundir as duas coisas... (Sila, 2011, p. 39).

Ndani representa o encontro com esse outro, mas um encontro com olhares e perspectivas que entendem esse outro a partir de paradigmas distintos: inicialmente Ndani ver na família de Dona Linda a possibilidade mudar seu destino, marcado pela profecia, maldição e, conseqüentemente, segregação e não aceitação familiar; enquanto Dona Linda ver a criada pelo usufruto do trabalho, por considerar ser pertencente a uma cultura inferior e amaldiçoada pela própria condição de nascer num mundo “bárbaro” e “não civilizado.”

Esse capítulo enfatiza a chegada da personagem na cidade de Bissau. Ao mesmo tempo em que vemos em Ndani certa inocência e certa ingenuidade. E embora a marcação social e racial seja um fator que desumaniza as relações naquele lugar, ela parte para Bissau movida pelo desejo de liberdade. Fugia das amarras da mentalidade fortemente religiosa da tribo em que vivia no Biombo.

E nesse sentido, se na sociedade guineense, no período colonial, havia um dualismo cultural que colocavam em lados opostos quem buscava assegurar os valores e interesses portugueses e aqueles que procuravam preservar a própria identidade e cultura (Costa Leite, 2014), Ndani vai um pouco além porque ela nem sempre conforma-se com esses valores: sejam os valores europeus, sejam os valores próprios da comunidade em que vivia.

Embora Dona Deolinda seja empenhada em tornar a criada “civilizada” essa relação é muita mais pautada pela carência da Ndani. E o narrador dar a entender que a personagem não abandona totalmente seus valores e se submete aos desmandos da patroa devido as condições que, embora sofridas e desumanas, ainda assim eram melhores que aquelas encontradas na sua antiga casa. Assim, o narrador indica: “Lembra-se agora daquelas afrontas, passados dois anos, pode ser engraçado às vezes. Acostumada ao novo nome, ela até chegava a pensar que sempre se chamou Daniela. Como as coisas mudaram naquela casa!” (Sila, 2011, p. 33).

A trajetória de Ndani na narrativa da obra aqui analisada, é sobre um caminho de silenciamento, sobre não pertencimento ao lugar de origem. É sobre diáspora e é sobretudo sobre resistência de uma mulher que, quando pôde, enfrentou o destino e buscou escrever sua história à revelia da maldição, do casamento forçado e das escolhas que não deram certo. Assim sendo, é uma história que pode ser trágica, afinal o autor deixa Epílogo a possibilidade dessa história ser recontada, carregando a narrativa com um tom de oralidade, mas que ainda assim trata do desejo dessa personagem por uma realidade menos sofrida, mais livre e autônoma.

Liberdade que exigiria da personagem o reconhecimento dos seus valores e cultura frente aos valores e cultura do colonizador. Nesse sentido, com a personagem aprendemos o quanto a vulnerabilidade social, a pobreza, a falta de perspectiva de futuro na comunidade tribal da personagem a faz contentar-se com as “migalhas que caem da mesa dos patrões.” Embora não fosse Ndani a usufruir de certos bens e serviços, por ora, ela era incapaz de reconhecer a tragédia em que vivia. A tragédia que é assumir a perspectiva de vida do colonizador e esquecer da violência que essa empreende para continuar perpetuando-se no lugar de privilégio e comando da vida das pessoas. Nesse sentido, Ndani diz:

Ele (o Djambakus) deveria ver a quantidade de carne que o cão daquela casa comia todos os dias e comparar com a comida que os meninos tinham na tabanca e fazer depois alguma coisa para que acabasse o rabata-rabata; ele deveria ver

tudo que o homem branco tem e ver se encontrava uma forma de vencer o Yran a ajudar a encontrar coisas parecidas para o homem preto... (Sila, 2011, p. 44).

Aqui a personagem nos faz refletir sobre as raízes profundas que o colonialismo cria no interior das pessoas. A ponto de moldar não somente as relações humanas, ditando subalternidade e superioridade de indivíduos, mas também sequestrando, por assim dizer, a subjetividade da pessoa humana. Nesse contexto, a personagem Ndani mostra como essa subjetividade suplantada a impede de ver o quanto desumano foi preciso torna-se para finalmente caber no mundo dos brancos colonizadores.

A partir da construção da personagem podemos traçar um paralelo com a própria história do povo africano. Que sofreu longo processo de apagamento dos saberes locais e deslegitimação de suas formas de vida. E que, frente a um político, religioso e sistemático epistemicídio, é forçado a abandonar suas convicções. Acabando por tornar a cultura da burguesia hegemônica e colonialista a única possível, e que se põe como possibilidade para essas pessoas por um preso muito alto.

Ndani na juventude carrega essa representação do modo como pensavam as elites locais africanas. As quais se deixam seduzir pelo canto do colonizador levando-as a negarem a própria cultura. Com isso, conseguem por um lado o rechaço dos seus conterrâneos e por outros a não acessão social tão almejada. De acordo com Costa Leite (2014) não irão acessar os mais altos postos na hierarquia social africana por serem, na visão dos brancos, letrados demais para serem “indígenas” e africanos demais para serem da elite. Segundo o mesmo autor, a história da literatura guineense não é alheia aos acontecimentos da vida do povo africano: à luta por independência, construção de um estado-nação e de identidade nacional.

Daniela, como agora é chamada por Dona Linda, não se dar conta do não protagonismo que tem naquela casa em que é criada. Até o cachorro é melhor tratado, mas ela continua ali: sem nome, sem identidade, sem perspectiva e totalmente entregue a uma lógica de violência. Violência que se expressa pela relação que tem com a patroa; pelo lugar de serviçal que ocupa na casa e pela negação da existência daquele corpo naquela cidade, naquela casa e naquele contexto.

- Daniela, onde é que está? Está na hora de irmos à igreja! Kalooh! Estava atrasada passara todo o tempo sentada a pensar em coisas banais e não se lembrava da catequese. Ainda tinha que pentear o cabelo, Dona Linda não queria ver aquelas tranças de indígena. Parece que o sacristão não gostava de ver na capela raparigas pretas com penteado de preto. Tinha que ser tudo como branco, com bandolete ou totós. (Sila, 2011, p. 45-46)

Este excerto da obra nos permite dialogar com Grada Kilomba (2019) que discorre sobre os impactos danosos do colonialismo no cotidiano e corpos das pessoas negras: nos silenciamentos, nos apagamentos, e nas exclusões em detrimento de um Outro, a pessoa branca, a branquitude. Uma das primeiras imagens que autora traz no livro, *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*, é da figura de Anastácia. Com a boca tampada, como símbolo do racismo do cotidiano que precisa controlar o corpo, censurá-lo e possuí-lo como quem tem poder sobre este outro assujeitado e negado.

Para autora a negação da humanidade da pessoa negra é usada para legitimar estruturas violentas de exclusão pautada na racialização desses corpos. O colonizador nega seu lugar de colonizador e o impõe ao colonizado quando considera razoável acusar pessoas negras de

estarem roupano espaços ou obtendo vantagens sobre bens e produtos de consumo. Nesse sentido, o branco tende a projetar no outro (a pessoa negra), sempre como antagonista do eu

(branco): um “eu” benevolente, humano e diferente desse outro malévolo, amaldiçoado e sem alma (Kilomba, 2019, p. 35-36). Essa seria a projeção de uma psique cindida em que o sujeito negro se torna tela de projeção daquilo que o sujeito branco teme reconhecer em si mesmo.

No mundo conceitual branco, o sujeito negro é visto como “objeto ruim” enquanto o branco olha para si como moralmente ideal (Kilomba, 2019). Assim, conforme a autora, do ponto de vista psicanalítico, nesse mesmo mundo conceitual branco, a “agressividade e a sexualidade” tornam-se tabus (coisa de gente preta). E as pessoas negras passam a ser consideradas perigosas, ameaçadoras, sujas, violentas, excitantes, mas sexualmente desejáveis. Conforme mesma autora, a psique branca cinde-se para projetar a parte (má) de si mesmo nesse outro/preto. A branquitude entende-se como racialmente diferente, controladora da história a partir da sua expectativa do que o negro deveria ser, do que ele deveria fazer e de que espaço deveria ocupar. Nesse sentido, a autora afirma:

[...] Enquanto o sujeito negro se transforma em inimigo intrusivo, o branco torna-se a vítima compassiva, ou seja, o opressor torna-se oprimido e o oprimido, o tirano. Esse fato é baseado em processos nos quais partes cindidas da psique são projetadas para fora, criando o chamado “Outro”, sempre como antagonista do “eu” (self). Essa cisão evoca o fato de que o sujeito branco de alguma forma está dividido dentro de si próprio, pois desenvolve duas atitudes em relação à realidade externa: somente uma parte do ego — a parte “boa”, acolhedora e benevolente — é vista e vivenciada como “eu” e o resto — a parte “má”, rejeitada e malévola — é projetada sobre a/o “Outro” como algo externo. O sujeito negro torna-se então tela de projeção daquilo que o sujeito branco teme reconhecer sobre si mesmo, neste caso: a ladra ou o ladrão violenta/o, a/o bandida/o indolente e maliciosa/o. Tais aspectos desonrosos, cuja intensidade causa extrema ansiedade, culpa e vergonha, são projetados para o exterior como um meio de escapar dos mesmos. (Kilomba, 2019, p. 35-37)

O racismo impõe às pessoas negras uma cisão não somente no que diz respeito ao campo social e dos espaços, mas também marca um trauma entre uma identidade (a branca) e a nãoidentidade (das pessoas negras) e que sequer são consideradas. As pessoas negras, contudo, não se veem representadas nesses espaços e tem a formação da sua identidade negada porque estão submetidas um campo cultural, simbólico, epistemológico hegemonicamente branco. Esse racismo opera certos mecanismos na realidade social, assim como está enraizado no inconsciente impedindo pessoas brancas de reconhecerem o lugar que sua branquitude assume naturalizando desigualdades.

O tratamento que Dona Linda tem por Ndani favorece à reflexão sobre esses espaços abertos por pessoas brancas para pessoas pretas, mas que não significa um lugar efetivo em que se pode ser o que se é. É o que no Brasil ficou conhecido pelos dizeres dos patrões às empregadas domésticas: “Elas não são empregadas, elas quase da família.” Contudo, por mais que se esforcem para estar nesses espaços, as pessoas negras vão sempre serem vistas como inferiores e indignas daquele ambiente. É o que acontecia com Ndani na casa de Dona Linda. Dona Linda traz o discurso do colonizador que olha para o diferente como algo inferior, não civilizado. “Desde sempre. Nosso trabalho fundamental, a razão da nossa presença nestas terras

selvagens, é trazer a civilização, a mensagem de Deus, não sabia? O restante é secundário. (Sila, 2011, p. 53).

A dona da casa representa, no sentido mais forte, a postura do branco colonizador que impõe sua maneira de conceber a fé, a crença e a cultura do outro. Para Dona Linda a sua religião católica é o parâmetro e a régua moral para entender qualquer coisa. Fora dessa perspectiva, outra manifestação cultural e religiosa não passa de selvageria, não sagrada e, portanto, digno de ser deixado de lado, ter sua existência diminuída e até extinta. Tal percepção é retificada na explicação em que Deolinda apresenta para Ndani acerca da permanência dos portugueses em solo africano:

O padre deu-me uma explicação que me impressionou bastante. Sabes o que é que ele disse? Presta a atenção que aí é que está o segredo. O Padre disse que os europeus vieram a África para salvar os africanos. Estás a ouvir, Daniela? O padre ainda disse que dantes esta salvação consistia em levar os negros para longe, lá para as Américas, onde não teriam nem as máscaras, nem as estatuetas que veneravam, e muito menos as árvores sagradas... mas depois viu-se que este não era o melhor método e então tivemos nós os europeus que vir para a África ensinar a religião cristã e salvar as vossas almas. (Sila, 2011, p. 40-41)

No espaço privado do casamento, essa missão também não pode ser esquecida, como se pode ler no diálogo entre a portuguesa e o seu marido:

— Zé, temos todos que participar. Esta é uma missão sagrada, Zé, vê se entendes de uma vez por todas. Temos que salvar essa gente. Temos que lhes mostrar o rumo certo, o caminho de Deus! É isso que nos trouxe aqui.

— Tu, talvez, eu não.

— Que queres tu dizer com isto?

— Que eu tenho meu trabalho e é com ele que me devo preocupar. Essa missão a que te referes é trabalho dos padres, dos missionários. Eu sou funcionário público, não sou missionário.

— Claro que és!

— Ai e? Desde quando?

— Desde sempre. O nosso trabalho é fundamental, a razão da nossa presença nessas terras selvagens, é trazer a civilização, a mensagem de Deus, não sabias? O restante é secundário. (Sila, 2011, p. 33)

A missão violenta do colonizador é disfarçada em benfeitoria messiânica já que a fé cristã parece o único meio de salvação para aquele povo. E para isso, não basta colonizar a fé das pessoas do lugar, ela vai se acercar de todos os aparatos culturais e simbólicos que possam ser eficazes na sua empreitada que é “civilizar os indígenas.” É nesse sentido que Deolinda tem a ideia de criar escolas. Era preciso que as pessoas aprendessem a ler para que pudessem ter contato com o evangelho. “Claro que vamos formar o número que acharmos razoável. Esses depois vão formar outros... e assim sucessivamente. Vai ser uma bola de neve, com a vantagem de que vamos poder controlar seu tanho e velocidade.” (Sila, 2011, p. 53)

A autor destaca o controle da metrópole sobre o saber. As senhoras brancas da sociedade de Bissau sabem que saber é poder. E por isso, desejam apenas ofertar um saber para questões bem práticas: (...) essa gente só vai aprender o mínimo necessário para servir nossa causa.” (Sila, 2011, p. 53). Nesse sentido, ele denuncia essas relações marcadas pela diferenciação

pautada na cor das pessoas, mas, sobretudo, indica que o processo de colonização é imposto como estrutura pensada para segregar.

A narrativa, ao retratar a realidade de Ndani, vai indicando aquele olhar da personagem Dona Deolinda sobre o povo africano. Uma visão muito pautada numa concepção de patriotismo, de nacionalismo, de civilização e humanidade que toma o branco como parâmetro para pensar todos esses quesitos. É a pátria portuguesa que se coloca sob os povos de Bissau que são forçados, não sem resistência, a desumanização de seus corpos e espíritos.

Ela apresenta ainda essa marcação entre dois mundos: o mundo dos brancos e o mundo dos pretos para indicar o olhar que os colonizadores tinham sobre essas terras, mas também para indicar a visão que as pessoas tinham sobre si mesmas. Muitas das vezes sob o véis do outro que objetifica e descredibiliza tudo aquele que não é idêntico a si mesmo. Mais ainda para mostrar que esse mundo não é o de Ndani por mais esforços que ela busca fazer para se encaixar nele.

Um ponto importante que precisa ser mencionado é o fato de o autor usar palavras de dialetos locais. Segundo Costa Leite (2014), trata-se de

[...] transcrição mimética da fala popular constituiu uma rutura com a tradição académica da ideologia colonialista, onde o escritor se identificava nacionalmente “através do apego telúrico. Era (é) o momento de defesa e de afirmação nacionais, sem que os escritores significativos se reduzissem às preocupações com factos exóticos ou pitorescos, ao gosto neocolonialista” (idem, ibidem: 450). Assim, a “transliteração do léxico das línguas tradicionais corresponde a verdadeiras explosões vitais de afirmação nacional”.

Essa busca pela afirmação está na adoção de palavras, mas também se expressa pelo tom oral com que a história é narrada. O narrador narra os acontecimentos em terceira pessoa e têm características do povo africano. Ele dar voz a cultura do seu povo e desvela a visão colonizada do povo africano no contexto colonial. Mas não para reafirmar tal comportamento, mas para repensá-lo a partir da valorização e reconhecimento dos valores da vida e existência das pessoas africanas, especialmente se tratando do povo guineense.

Por fim, Ndani chegou na casa dos patrões aos 12 anos de idade e já com 16 anos o patrão, marido Deolinda Linda, começa a olhá-la com outras intenções. O narrador diz que: “As exigências e os sucessos contínuos de suas ações afastavam-na cada dia mais do seu lar. As suas preocupações pelas almas a salvar levaram-na a esquecer um vício antigo do marido: violar criadas.” (Sila, 2011, p. 66). Esse episódio revela a negligência da personagem Deolinda para com a situação que presenciava costumeiramente. Cida Bento (2022), no livro *O Pacto da Branquitude*, chama isso de pacto narcísico da branquitude. Que consiste em um acordo de camaradas, ainda que não verbalizado, para proteger e manter os privilégios da branquitude e acobertar situações danosas para seus pares. Nesse sentido, o silêncio de Dona Deolinda é bastante revelador. Conforme a autora:

A branquitude é um lugar de poder, é um fenômeno cuja narrativa se consolida no período de expansão colonial europeu. Este construto vai garantir ao longo das gerações que os brancos gozem de benefícios inúmeros por possuírem a “senha” da brancura, usufruindo do que ela entende como capitalismo racial, ou seja, “uma sociedade que se alimenta do lucro e do preconceito racial vendido como liberalismo meritocrático”. (Bento, 2022, p. 40)

Por fim, Ndani deixa a casa para se casar com o Régulo. A obra não fala o modo como ela conhece o Régulo e nem como ocorreu a negociação do casamento. Possivelmente, o Régulo a conheceu nos momentos em que aí ter com a família Leitão. Uma vez que ele é essa ponte entre a sociedade portuguesa e a sociedade local. Todavia, conforme Leite (2014), a estrutura estatal do período colonial português em Guiné-Bissau era povoada de pessoas ligadas ao governo e esse governo era organizado de modo a abranger diferentes lideranças locais, desde que obedecesse a certa hierarquia: o regulo comandava determinados subordinados e ele estava subordinado ao administrador. Nesse sentido, o casamento de Ndani pode ter sido um jogo de “camaradagem” ou “negócios” entre o Régulo e o administrador Leitão, recém promovido e marido de Deolinda.

Conclusão

Buscamos nesse artigo discutir alguns aspectos de *A última Tragédia* problematizando conceitos como colonização, descolonização, racismo, identidade, diáspora, gênero e a condição da mulher negra no contexto africano descrito na obra. Os próprios personagens retomam no decorrer de suas trajetórias o significado e a importância de se colocar como legitimamente outra trajetória (não europeia, mas igualmente válida).

A abordagem, também, direciona na compreensão de que a literatura de Abdulai Sila é, pois, política ao apontar sobre a necessidade da retomada do lugar de pertencimento de negros e negras africanos(as), a partir de uma particularidade guineense, que devem ser reconhecidos em sua dignidade humana e em originalidade étnico-cultural.

Para tanto, como recomenda Candido (2007) o ponto de análise da obra foi a personagem, pois reconhece que esta não existe separadamente de outros contextos de significação da obra, como: enredo, linguagem, discursos, tempos, estrutura, contexto de produção etc. Para o Candido (2007, p. 55) [...] o romance se baseia, inicialmente, numa certa relação de ser vivo e ser fictício, manifestada através da personagem, que é concretização deste.” Analisar e interpretar o romance, nesse sentido, é reconhecer os pontos de contato entre a personagem com outras partes significativas para a construção da obra literária: é reconhecer, por exemplo, que a personagem é um construto ficcional, mas que pode tocar a realidade social, pessoal e histórica do autor para que se lhe confira verossimilhança.

Para Abdulai Sila a personagem Ndani toca a expressão da realidade histórica de como foi no passado para atualizar a mensagem sobre a necessidade de ruptura com uma cultura colonial que subjuga outras alteridades.

Referências

AUGEL, Moema Parente. **O desafio do escombros**: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura de Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

AUGEL, Moema Parente. **Três faces da nação**. In: SILVA, Abdulai. *A última tragédia*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011, p. 7 – 20.



BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**. Brasil, vol. 31, nº 1, jan., /abr., 2016.

BONNICI, Thomas. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. **Mimesis**, Bauru, vol. 19, nº. 1, p. 07-23, 1998.

BONINICI, Thomas (org); ZOLIN, Lúcia Osana (org). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem. 3. ed. Ver. e. amp, 2009, p. 257285.

BISPO, Erica Cristina. **Eternos descompassos... faces do trágico em Abdulai Sila**. Orientadora: Carmem Lucia Tindó Ribeiro Secco. 2013. 195 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas, Rio de Janeiro, 2013.

CANDIDO, Antonio. **A personagem de ficção**. In: A personagem do romance. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 51 - 81.

_____, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 2000.

CIDA, Bento. **O Pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CORONIL, Fernando. Beyond occidentalism? Towards non-imperial geohistorical categories. **Cultural Anthropology**, Michigan, vol. 11, nº. 1, p. 51-87, feb. 1996.

COSTA LEITE, Joaquim Eduardo Bessa da. **A literatura guineense: contribuição para a identidade da nação**. 2014. 312 p. (Doutorado em Letras) - Universidade de Coimbra, 2014.
DAVIDSON, Basil. **Os africanos** - Uma introdução a sua história cultural. Lisboa: Edições 70, 1981.

EULÁLIO, Marcela de Melo C. DURAND, Alain-Philippe. Literaturas africanas de expressão portuguesa e a oralidade. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, vol. 4, Ano 4, nº. 2, 2015.
FRANTZS, Fanon. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1961.

SARTRE, Jean-Paul. **Os condenados da Terra**. In.: FRANTZS, Fanon. Os condenados da terra. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

KILOMBA, Granda. **Memórias da plantação** – episódio de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades e Escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas**. – Rio de Janeiro: edUERJ, 2012.



LEDA, Manuela Corrêa. Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade. **Temáticas**, Campinas, vol. 23, nº 45/46, p. 101-126, fev./dez. 2015.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade**: O lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2017, p. 1-18.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Revista Boletim Historiar**, Sergipe, vol. 08, n. 01, jan./mar., 2021, p. 97-115.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Dispositio**, Michigan, vol. 24, nº. 51, p. 137-148, 1999.

RODRIGUES, Ricardo Santos. Entre o passado e o agora: diáspora negra e identidade cultural. **Rev. Epos**, Rio de Janeiro, vol.3, n.2, jul./dez., p. 1- 17, 2012.

SANTOS, José Antônio dos. **Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida**. In: MACEDO, JR., org. Desvendando a história da África [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

SILA, Abdulai. **A última tragédia**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

“MISTURADOS NO CHÃO COMO UNS RESTOS DE VIDA”: A LITERATURA DE TESTEMUNHO E OS TRAUMAS DO PASSADO À LUZ DA OBRA EM CÂMERA LENTA, DE RENATO TAPAJÓS

Herry Charriery da Costa Santos

Doutor em Direito - UFPR
herrycs@bol.com.br

Yuri Rutchere Mineiro Soares

Mestrando em Linguagem e Ensino - PPGLE
yurirutchere@gmail.com

Introdução

As graves violações de direitos humanos perpetradas por agentes do Estado, durante o período autoritário brasileiro (1964-1985), afetaram diretamente a construção de uma memória social sobre os traumas do passado, impedindo, através de uma política do esquecimento, a formulações de lembranças, histórias e memórias individuais e coletivas sobre o contexto da repressão militar. A ideia de “impedimento da memória”, se, por um lado, permanece relacionada à noção de impedimento da memória individual ou coletiva, por outro, remete às figuras do desaparecimento forçado e da ausência física de pessoas que combateram o autoritarismo e as práticas de tortura infringidas aos presos políticos no Brasil e na América Latina, na segunda metade do século XX.

Sob uma perspectiva historiográfica, pode-se considerar que memória exerce um relevante papel em favor do registro de tais acontecimentos históricos e contribui para o não sileciamento da história acerca desse passado traumático. Compreender esse contexto não só significa revisitar um passado autoritário, mas, também, reconhecer as diversas formas de violência praticadas pelo Estado brasileiro contra pessoas e grupos sociais. Conhecer e tornar conhecidas as violações e os traumas do passado, representa, portanto, uma possibilidade de construção de políticas da memória capazes de impedir a repetição desses traumas e diminuir os avanços autoritários e repressivos na contemporaneidade. Segundo Franco (1998, p. 16), esquecer esse passado violento da repressão, “[...] pode significar não tomar consciência do passado, mas, ao contrário, levá-lo ao recalque, suprimindo, negando e transformando-o em um não-acontecimento”.

A palavra memória pode ser compreendida como sendo o conjunto de capacidades psíquicas que possibilitam conservar determinadas informações e lembranças pretéritas, graças às quais o sujeito social pode atualizar as impressões ou informações de um passado (recente ou remoto), ou que ele próprio reconhece como “eventos do passado” ou de um “presente vivido”. De acordo com os estudos de Padrós (2001, p. 80), o sujeito social, diante do processo de lembrar o passado, “[...] pode libertar-se dos imperativos imediatos do tempo e do espaço, percebendo, novamente, o passado, e imaginando o futuro à vontade”.

No entanto, revisitar esse passado autoritário, através de uma memória social ou de uma narrativa testemunhal, não tem sido uma tarefa fácil. As dificuldades provocadas pelas práticas da censura, da violência, das torturas físicas e psicológicas, durante a repressão militar, foram

algumas das estratégias utilizadas pelo Estado autoritário a fim de funcionar como uma permanente política de “impedimento da memória”, silenciando lembranças e testemunhos de um tempo repressivo. Assim – durante duas décadas em que os militares permaneceram no poder – a sociedade brasileira não tinha informações substanciais (ou não tinha nenhuma informação) a respeito dos “interrogatórios” de presos políticos, dos processos militares executados nas instalações estatais das forças de segurança pública e das “investigações” relativas aos desaparecimentos forçados contra pessoas e sobre as práticas de torturas.

A promulgação da Lei da Anistia (Lei nº. 6.683/1979) – apesar de ter representado um obstáculo jurídico para o processo de responsabilização penal de agentes do Estado que cometeram crimes durante a ditadura militar – teve um papel importante na cena política com a possibilidade do retorno de exilados políticos ao país e do processo de abertura à democratização política do país. Paralelo a esses acontecimentos na segunda metade da década de 1970, constatou-se a emergência de uma intensa produção artística e literária brasileira com importantes obras testemunhais, que passaram a ser conhecidas como “literatura de testemunho” ou “literatura de engajamento”.

Portanto, à luz dessa produção literária de testemunho e engajamento – conhecida também como autobiográfica, ficcional e memorialísticas – o presente trabalho tem como objetivo analisar, de forma crítica e contextualizada, a obra *Em câmara lenta*, de Renato Tapajós, procurando discutir sobre a problemática das políticas do esquecimento, diante das necessidades (e dificuldades) do narrador-personagem de lembrar e testemunhar as experiências traumáticas do passado, relativas à prisão, ao fracasso das iniciativas da guerrilha armada, à tortura e ao assassinato de sua companheira, conhecida como “Ela”. Esse percurso teórico e metodológico permitirá compreender, ao final deste trabalho, como a narrativa testemunhal de Renato Tapajós sobre a violência sofrida durante a ditadura militar pôde produzir uma linguagem rebuscada, fragmentada e repetitiva, sem, contudo, deixar de denunciar os horrores da repressão durante a ditadura militar.

Em câmara lenta: um testemunho fragmentado, traumático e histórico

A obra *Em câmara lenta*, publicada em 1977 pela editora Alfa-Ômega – conhecida pelo seu engajamento político de oposição à ditadura militar – despertou reação de diversos setores conservadores da política brasileira, resultando na prisão arbitrária de um de seus principais autores, o escritor Renato Tapajós, em São Paulo. A prisão de Tapajós foi “justificada” pela acusação de que sua obra se apresentava como um “instrumento de guerrilha revolucionária” de grupos subversivos. Em princípio, a referida obra não foi censurada e não teve, do ponto de vista legal, nenhum impedimento à sua circulação. Porém, após alguns dias do encarceramento, o romance *Em câmara lenta* foi censurado e teve sua venda proibida em todo o Brasil.

A obra de Renato Tapajós, escrita parcialmente no interior da prisão na Penitenciária do Carandiru, em 1973, é considerada como um romance de literatura testemunhal, sendo a primeira obra nacional produzida por um escritor de militância política da esquerda armada. *Em câmara lenta*, ao ser escrita no contexto do período ditatorial, sinaliza para uma importante reflexão acerca da representação do autoritarismo e das graves violações de direitos humanos perpetradas por agentes do Estado brasileiro. A problemática da memória e do esquecimento – diante da necessidade de testemunhar os traumas do passado violento, por parte do

narrador-personagem – tem-se constituído uma relevante narrativa historiográfica e literária de engajamento político.

Assim, a obra *Em câmara lenta* caracteriza-se por ser um romance de narrativa fragmentária, traumática e histórica, constando de uma presença de um narrador-personagem perturbado psicologicamente diante dos traumas vividos com a violência da prisão. Renato Tapajós produz uma narrativa crítica sobre as estratégias de guerrilha ocorridas no Brasil e sobre o uso da violência da tortura nos interrogatórios policiais decorrente da repressão militar. Ao explorar tais aspectos históricos da época, o narrador-personagem depara-se com as dificuldades de lembrar o passado autoritário e articular suas memórias de forma ordenada e linear acerca das experiências traumáticas da tortura e da morte de sua companheira.

Diante desses recortes psicológicos – entre a realidade vivida e o esquecimento imposto ao passado – o narrador-personagem constrói uma narrativa repleta de interrupções, fragmentos e repetições. O tema central do trauma que perpassa o romance, trata-se da tortura a qual é submetida a companheira do personagem, conhecida como “Ela”, tendo essa narrativa momentos fragmentários e de repetições frequentes, o qual se dá como se fosse um “*flashback*” cinematográfico exibido em câmara lenta. Assim, a narrativa ficcional da obra configura-se a partir de duas vertentes: inicialmente, a tentativa do narrador-personagem de esclarecer a violência da tortura sofrida por “Ela” e, por outro lado, a narrativa da sua própria prisão e o insucesso do projeto revolucionário da guerrilha armada, o qual o próprio autor participou diretamente.

O texto romance de Tapajós é traumático e lacunar. As ações relatadas referentes as torturas e as táticas da guerrilha entrecruzam-se em fragmentos traumáticos e interrupções, e a narrativa remete a um “quebra-cabeça”, que, aos poucos, por meio de alguns detalhes que a narrativa avança, o texto vai adquirindo clareza e objetividade. Composta de forma fragmentada, essa obra – assim como muitas outras produzidas sob o contexto da repressão e da violência da década de 1970 – apresenta várias narrativas paralelas através das quais o narrador-personagem reflete sobre o sentido da luta, dos impasses enfrentados pelos militantes frente à brutalidade da repressão e dos “tropeços do movimento guerrilheiro”.

Ao longo da obra, percebe-se que a escrita de Renato Tapajós não se limita apenas à veiculação e ao compartilhamento de suas conflituosas emoções frente às diversas formas de violência sofridas na prisão. Segundo Pellegrini (1996, p. 29), o autor-personagem de *Em câmara lenta* procura construir uma nova literatura de testemunho buscando alcançar uma “[...] catarse ao mesmo tempo particular e coletiva, junto ao público”, como forma de tornar conhecida e compartilhada uma possibilidade de testemunho público e de denúncia sobre as diversas violações da repressão militar.

De acordo com os estudos de Franco (1992) – analisando a obra de Tapajós e sua contribuição para o estudo de uma linguagem fragmentada – considera a sua estrutura temática e estética de modo a conferir atenção a um tipo de narrativa testemunhal cuja preocupação está na originalidade com que apresenta os fatos do passado, especialmente os dilemas da guerrilha armada fracassada e o assassinato de sua companheira “Ela”. Quanto à estrutura fragmentária da obra, Franco (1992) destaca as dificuldades do narrador-personagem de testemunhar a história completa e reconstruir uma memória social de um passado histórico violento e fragmentado de lembranças.

No mesmo sentido, Machado (1981, p. 77), salienta que o romance *Em câmara lenta* tem uma narrativa cujo objetivo é “[...] recuperar a totalidade de um fato guardado na memória,

através da recordação”. Sendo assim, trata-se de um romance que exige uma reflexão acerca da linguagem reproduzida no texto, da mesma forma que sinaliza para uma tomada de consciência política sobre um passado violento o qual o narrado-personagem viveu. Desse modo, tem-se uma literatura de testemunho voltada para a constante tentativa de recuperação do passado, na medida em que se volta para a história dos vencidos, configurando-se também na denúncia contra os opressores e agentes do Estado responsáveis pelas práticas de violência, tortura e censura. Sendo assim, o romance não se restringe à mera denúncia da repressão, mas também, destaca-se como um esforço psicológico pela recuperação das memórias impedidas e silenciadas, com o compromisso não só dos eventos traumáticos do passado, mas de ser um texto político de alerta para aqueles sujeitos que passaram por experiências similares, mas que já não podem mais falar, nem exercer seu direito civil de compartilhar de modo público a sua própria experiência traumática com a tortura e diversas outras violações.

Segundo o autor de *Em câmara lenta*, “[...] mesmo que todas as informações reconstruam os fatos, mesmo que saiba exatamente quem estava lá, mesmo que o ódio atravessado na garganta possa encontrar rostos a serem destruídos. Não foi apenas uma pessoa que morreu, foi o tempo”. (Tapajós, 1977, p. 13). A percepção de tempo destacada pelo narrador-personagem representa não só o seu compromisso em testemunhar os traumas do passado, mas principalmente a sua impotência em tratar de um tempo que não pode ser “consertado” no tempo presente. É possível compreender, conforme o próprio discurso engajado da autor, sua consciência política em relação ao passado e as marcas da impunidade da violência deixadas com a Anistia de 1979, as quais impediram o tempo presente de seguir seu curso com memória, verdade e justiça.

Na linha de estudos de Padrós (2001) – ao analisar os usos da memória enquanto categoria de reconstrução do passado histórico – pode-se considerar que a memória é composta por experiências pessoais e que as lembranças serão sempre resultados da interação com outras pessoas, o que permite dizer que toda memória individual é sempre uma memória coletiva. Segundo este autor, a capacidade de lembrar possibilita a preservação dessa base comum de elementos (sejam eles políticos, sociais ou culturais) transformados em referência e identidade nas relações sociais, tornado o ato de lembrar uma experiência política, histórica e social.

Para Le Goff (1996, p. 89), uma das grandes preocupações das classes, dos grupos e dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas, é tornarem-se “detentores da memória e do esquecimento”. Para tais classes vinculadas ao poder, lembrar o que lhes é conveniente assim como deter o esquecimento e os silêncios da história resumem-se também a formas de manipulação da memória coletiva, ou seja, “[...] o esquecimento, os silêncios e os não-ditos podem ser formas de ocultar o que não se quer revelado”. Diante disso, é válido lembrar que o desconhecimento é também uma forma de apagamento da memória, pois impede o posicionamento consciente, coletivo e crítico sobre o passado e faz com que o sujeito permaneça na inércia do esquecimento social.

No romance analisado, *Em câmara lenta*, o narrador-personagem – ao investir uma carga de denúncia contra o aparelho de violência empreendida por agentes públicos da repressão – trata da questão da alienação dos sujeitos em relação à conturbada realidade social, especificando tal problemática referente ao fracasso da guerrilha armada. Tapajós (1977, p. 17) narra que “[...] os guerrilheiros tinham pela frente floresta imensa e desconhecida, armas ineficazes e uma ignorância quase total a respeito do que queriam fazer. [...] Sonâmbulos de uma

ideia grandiosa, meia dúzia de adolescentes exaustos, cambaleando para explodir um continente”.

Nesta citação acima, destaca-se o ideal que conduzia os guerrilheiros, os quais objetivavam a organização de uma grande guerrilha no norte do país, em plena floresta amazônica. Esses revolucionários acreditavam que iriam conseguir um grande número de adeptos à luta armada contra o regime ditatorial implantado no país em 1964. Porém, o texto de Tapajos (1977), aponta o fracasso da organização guerrilheira, da qual o narrador-protagonista também participava enquanto militante de esquerda, dando conta do quando eram “ingênuos e sonhadores” os jovens guerrilheiros diante da aventura de enfrentar o Estado repressivo. Para Tapajós (1977, p. 159), “[...] é o povo, a massa, o proletariado que faz a revolução e não nós sozinhos que o que nós temos pra fazer é buscá-los e ensinar, educar, organizar e eles se levantarão e derrubarão tudo”.

Portanto, através da rememoração desse passado em que pequeno grupo de estudantes pretendia vencer um Estado ditatorial, o autor se dá conta do despreparo e do desconhecimento que tinham em relação ao sistema político e social em que se encontravam. O narrador-personagem entende que não poderiam ter tido outro destino além daquele que tiveram – em que alguns foram mortos, outros presos e torturados –, pois não receberam uma instrução adequado para tal enfrentamento, considerando que seria mais importante, antes de pegar em armas, era buscar o conhecimento e compartilhar o “verdadeiro sentido de lutar em prol de justiça”.

Quanto as referências às práticas de violência física e às torturas representam as cíclicas rememorações de uma narrativa que, na medida em que avança, mostra-se cada vez mais prejudicada e comprometida pela violência sofrida e pelo consequente esquecimento que essa violência ocasionara. Nesse sentido, *Em câmara lenta* tem-se uma narrativa de testemunho acerca da violência física de modo muito explícito e contundente, conferindo à narrativa um enfoque de denúncia pública perante tais atrocidades. Nas palavras de Tapajós (1977, p. 171), “[...] os policiais continuavam a bater-lhe no rosto, no estômago, no pescoço e nas costas, gritando palavrões entremeados por perguntas e ela já não poderia responder nada, mesmo que quisesse”.

A partir desse contexto, compreende-se como o narrador-personagem se preocupa em relatar a violência do regime militar em todos os seus detalhes. A forma como ele descreve as etapas da violência até culminar com a morte da sua companheira “Ela”, é de forma clara e sem disfarce. Porém, o fato de tal passagem, ser repleta de detalhes, mas que só aparecer em seu testemunho apenas nas últimas páginas da obra, pode ser vista como uma estratégia de ataque quando nada mais faz sentido, quando o narrador-personagem percebe que sua organização da guerrilha fracassou e que também perdeu sua companheira para o sistema repressivo e autoritário. Nessa etapa da narrativa, observa-se que o narrador já não se preocupa mais com o que lhe pode acontecer por denunciar de modo tão explícito as graves violações de direitos humanos cometidas pela ditadura militar, restando-lhe apenas compartilhar ao conhecimento público as truculências e a repressão praticada pelo Estado brasileiro.

Assim, a angústia vivida pelo narrador-personagem diante da violência e da perda de sua companheira “Ela”, fica evidente em suas dificuldades para organizar pensamentos e memórias acerca do passado autoritário. Nas palavras de Tapajós (1977, p. 38), tal constatação pode ser comprovada com passagens como a seguir em que “a vida rachou no meio [...] como um vaso

que cai: estilhaçado em pedaços irregulares. Alguma vez ele esteve inteiro? Estilhaços. Misturados no chão com uns restos de vida, um pedaço de rosto, uma frase, um livro rasgado”.

Nesse trecho, a dúvida existente no pensamento do narrador-personagem, especialmente em relação a tortura e o assassinato de sua companheira, elucida a verificação de uma vida que não pode mais seguir seu “curso normal”, pois algo de muito grave aconteceu e fez com que tudo perdesse o sentido. Em razão dessas perdas físicas e afetivas, bem como da perplexidade sobre o passado, as imagens vêm à mente do narrador de forma fragmentada e lacunar. Ele se dá conta da problemática que o atormenta, mas não consegue reunir as informações suficientes para entender o que aconteceu no passado traumático experimentado durante a prisão.

A dificuldade para organizar de forma coerente e lógica o passado, bem como as poucas lembranças deste, demonstra as dificuldades da tarefa de trazer esse passado traumático para o tempo presente, mesmo que isso se fizesse necessário para ajudar os personagens a reerguerem suas vidas. De acordo com Benjamin (1994), sempre existirá uma relação intrínseca entre o passado e o presente. O fato de o sujeito social não conseguir lembrar com clareza a sua história de vida evidencia como sua mente foi abalada pelos acontecimentos do passado desencadeados pelo poder dominante e pelas práticas de repressão comprometidas com o apagamento da memória formuladas no regime ditatorial, especialmente após a edição da Anistia de 1979.

A impossibilidade de se estabelecer um elo entre o passado e o presente retoma, cada vez mais, a ideia de correlação entre a memória e o esquecimento, tal como defendida por Seligmann-Silva (2003). No mesmo sentido, Franco (2003) enfatiza que tentar lembrar daquilo que fez parte do seu passado é uma forma de colocar o indivíduo diante de sua condição de “sujeito social”. Segundo o autor, o conteúdo do esquecimento está relacionado à sua própria identidade, tornando o “sujeito social” consciente de como está “dilacerado” e incapaz de reunir os fragmentos do passado autoritário.

O sujeito sente necessidade de contar o que viveu, mas é incapaz de organizar os fatos em seu pensamento. A violência sofrida pela repressão ditatorial ocasiona uma cisão na memória, o que impossibilita o narrador não só de lembrar plenamente o passado, mas principalmente de encontrar um discurso apropriado para narrá-lo e testemunhá-lo socialmente devido à intensidade do evento traumático. O narrador não é capaz de organizar os episódios de maneira harmônica, e isso se dá em razão das circunstâncias históricas em curso, em especial, a repressão e as torturas sofridas pelos personagens. Tais mecanismos traumáticos não permitem que o sujeito se posicione criticamente como seria seu desejo, contribuindo inclusive para o esquecimento de muitos episódios e desencadeando uma narrativa esteticamente problemática, destituída de linearidade, enfim, uma escrita fragmentada, repetitiva e lacunares.

Percebe-se, também, uma tensão na narrativa existente entre lembrança e esquecimento, entre revelação e ocultamento dos eventos violentos, entre testemunho e silenciamento. Felix (1998, p. 45) ao discutir essa temática afirma que ao se estudar a categoria da memória, “[...] não se está apenas tratando da perpetuação de eventos, mas do esquecimento, dos silêncios e dos não-ditos”. De acordo com essa autora, lembrança e esquecimento estão imbricados, não há uma oposição entre o que é verdadeiro e o que é falso, e o que ocorre não é uma contradição, mas uma zona intermediária entre esses dois polos, em que a verdade se desloca progressivamente em direção ao esquecimento, e assim reciprocamente. Dessa forma, ao se olhar para o esquecimento como um elemento fundador, não se pode deixar de perceber que ele nunca se dá de forma neutra em relação ao que deve ser esquecido ou a quem deve ser imposto

o esquecimento. Usar-se, nas palavras da referida autora, “estratégias de esquecimento” que têm como objetivo manipular e impedir a memória pelo poder.

A escrita em fragmentos e repetições, em *Em câmara lenta*, não se dá gratuitamente, mas é resultado de um sujeito social – o narrador-personagem – perturbado psicologicamente devido às experiências violentas infligidas durante a repressão militar. As violações de direitos e as barbáries da ditadura deixadas na memória impossibilita a assimilação dos acontecimentos traumáticos do passado, impedindo a sua compreensão, de modo que o narrador não consegue encontrar palavras adequadas para utilizar e organizar de maneira lógica o seu discurso. A fragmentação acaba sendo a materialização de uma mente confusa, a prova de que a linguagem não é suficiente para encobrir o trauma sofrido.

A referência à tentativa de ocultamento da violência que era praticada contra os presos militantes fica explícita quando o narrador, através do uso da palavra “atropelada”, ironiza a frieza com que eram tratados os casos de pessoas que apareciam mortas. Da mesma forma, estende sua crítica a como eram divulgadas essas notícias nos jornais. Isso porque, apesar de as pessoas saberem que os mortos que apareciam completamente desfigurados não poderiam ter sido simplesmente vítimas de atropelamentos ou de outro acidente qualquer, eram essas as versões que predominavam nos meios de comunicação de massa, ocultando a verdade e mascarando a violência praticada.

Ao discutir o processo narrativo de *Em câmara lenta*, percebe-se a luta por parte do narrador-personagem contra o esquecimento imposto pelo poder ditatorial. Diante disso, tornase imprescindível observar como lentamente a narrativa se constitui em tentativa de organização e de estruturação de histórias de vida marcadas pela violência da repressão política do contexto militar. O Renato Tapajós busca – através da recuperação da memória e da possibilidade de compartilhar publicamente – uma forma de reintegração social e um espaço para expor a sua versão da história, mesmo que em desacordo à versão oficial e dos obstáculos normativos impostos pela Lei da Anistia de 1979.

Por fim, para o narrador de *Em câmara lenta*, as lembranças recuperadas através de poucas e vagas informações – que eventualmente lhe são oferecidas em relação ao seu passado – não consegue encontrar palavras adequadas para internalizá-las em seu testemunho, ficando sempre frases por concluir e perguntas sem respostas. O sujeito sente necessidade de contar o que viveu, mas é incapaz de organizar os fatos em seu pensamento. O trauma da violência, sofrido pelos protagonistas, opera uma cisão na memória, o que os impossibilita não só de lembrar o passado traumático, mas principalmente de encontrar a linguagem apropriada para narrá-lo devido à grandiosidade do evento histórico.

Por um direito à memória e à justiça

Baseando-se no que foi exposto na seção anterior, poder-se afirmar que a Lei da Anistia de 1979 brasileira representou o ponto principal de legitimação do legado autoritário da ditadura militar brasileira, levada a efeito por um governo ilegítimo, que, ao criar um conceito juridicamente insustentável de conexão de crimes – com a finalidade de assegurar a impunidade dos crimes de Estado contra seus opositores – impôs à sociedade brasileira uma *amnésia* coletiva e um obstáculo de conhecimento acerca dos traumas do passado recente.

O conceito de *amnésia* imposta institucionalmente representa o sentido de que foi sob a argumentação de que os conflitos políticos do período militar necessitavam ser contido,

representando um esquecimento comandado à memória coletiva uma narrativa oficial e silenciosa sobre os fatos traumáticos do passado. Segundo Ricoeur (2007), o esquecimento imposto não é compatível ao perdão real. Este, significa uma atitude de reconciliação com o passado, o qual precisa do exercício de memória coletiva e compartilhada entre os indivíduos e a sociedade em geral. Pois, é através de uma memória coletiva que se resgata o passado e possibilita a identificação do que foi rompido e perdido, compreende-se o rompimento e a perda e, finalmente, adquirindo-se as condições necessárias à superação do trauma gerado e a reconciliação com o passado.

O exercício da memória oportuniza, também, a superação gradual da dor e da tristeza geradas pela perda do objeto de desejo e afetividade. A imposição do esquecimento institucionalidade – ocultada nos argumentos dos anistiadores – segundo os quais os anos de autoritarismo representariam uma “página virada na história”, significou, portanto, a negativa das possibilidades de reconciliação com o passado recente, através do impedimento do exercício da memória coletiva, e, ao mesmo tempo, a instauração de um estado não de luto, mas de melancolia. Para Ricoeur (2007), esse estado necessita, entretanto, ser superado pela via de um processo de reconciliação gradativa com o tempo passado.

Dessa forma, talvez se torne mais adequado dizer, conforme Ricoeur (2007), que, no caso brasileiro, a Lei de Anistia tenha sido mais útil do que justa diante do que se pretendia preservar enquanto memória oficial. Útil e não justa, porque ela impôs institucionalmente uma imagem de unidade em detrimento de uma memória coletiva que passou a ser destituída dos exemplos que utilizaria para elaborar publicamente, e por via do dissenso, um futuro diferenciado do passado opressor. A anistia, definitivamente, contribuiu para o impedimento e a manipulação da memória sobre a repressão e, especialmente, sobre as graves violações de direitos humanos durante a ditadura brasileira.

As expressões freudianas, “luto” e “melancolia”, das quais Ricoeur (2007) se apropriou, representam o seu percurso filosófico de analisar as formas patológicas que – embora de natureza eminentemente individual – teriam migrado para o plano coletivo. O luto indica uma readaptação psíquica à realidade, visto que sem ele o objeto perdido continua a existir e a sua perda não é processada. É o luto que torna possível a reconciliação com o passado, dando início a uma nova síntese subjetiva que, após passar por um processo de dor e subjetividades, resulta na “liberação de um fardo” e na possibilidade de uma memória conciliada com o evento pretérito. Muito embora o trabalho de luto, indicado por Freud para superar a “compulsão de repetição”, se refira ao âmbito da *psique* individual e da relação entre analisado e analisando, Ricoeur (2007) argumenta que Freud transcende a cena psicanalítica e abre espaço para o outro campo da cena histórica e psicossocial.

Apesar de ambos implicarem a dor no desligamento do objeto de desejo, o luto e a melancolia diferenciam-se, em outras palavras, pelo fato de que, pelo primeiro, supera-se a dor de uma perda através da própria compreensão do rompimento que ela causou, enquanto que a última se expressa pela sensação de vazio e pelo sentimento de impotência na superação de um trauma específico do passado. Sobre o processo de luto, assevera Pollet (2010) que a parte perceptível deste processo se caracteriza, inicialmente, pela repetida rememoração da perda sempre acompanhada do sentimento de tristeza e de choro, após o que a pessoa acaba se consolando. Porém, o processo vai gradualmente se extinguindo com desaparecimento da tristeza, do choro e instalação da consolação e volta do interesse pelo mundo exterior.

Pelo que se percebe, o luto representa o processo natural e espontâneo de desligamento da dor e de toda forma de ressentimento relacionada com o fato de não mais se ter alguém ou aquilo de que se gosta. A melancolia, por sua vez, significa a disposição patológica desenvolvida em função de se ter a consciência da perda de algo ou alguém, mas de não se saber o que desse algo ou desse alguém foi perdido. Compreendidas ao plano coletivo, as ideias acima expostas implicam na consideração de que a sociedade brasileira ainda não foi capaz de superar os efeitos traumáticos gerados pelo passado ditatorial, uma vez que, embora considere que algo na sua história recente se rompeu e se perdeu, tem sido impedida – desde a promulgação da Lei de Anistia e por setores do Estado – de, não apenas, compreender o que exatamente foi rompido e perdido nessa história, como de perdoar o ocorrido através do esquecimento comandado e institucional.

Assim, um sentimento de vazio e de impotência persiste face à impressão de que a repetição compulsiva a esse passado é incapaz de superar o trauma deixado pelas graves violações de direitos humanos durante a repressão. Curiosamente, essa “não-libertação” é marcada pela inacessibilidade ao próprio trauma inconsciente, que, no entanto, passa a ser lembrado em forma de ação repetitiva e não como uma memória crítica. Além disso, esse impedimento à memória coletiva sobre os fatos do passado não equivale ao esquecimento do fato no qual se deu a repressão, mas, sim, à sua revivescência em forma de melancolia, ocasionada pela não reconciliação com o passado traumático.

Diante dessa melancolia, faz-se necessária a tarefa coletiva de reconstrução da memória coletiva sobre a ditadura civil-militar, através do confronto com o passado traumático, para que, em se lembrando dele, possa-se alcançar o seu esquecimento, exercendo, enfim, o perdão individual e público dos seus ofensores, como se deu no caso da África do Sul, durante a Comissão da Verdade e Reconciliação. Importa à coletividade a reconciliação com o passado – o seu reencontro – para que, uma vez consciente e entendida sobre ele, possa, pelo perdão, livrar-se dos traumas gerados pelos acontecimentos repressivos no período ditatorial e se colocar em condições de construir criticamente um outro futuro.

Sobre esse ponto tem-se duas questões: como promover a reconciliação com o passado e quais as contribuições do Direito para esse processo de constituição de uma memória coletiva? Inicialmente, sabe-se que o Direito não pode, sozinho, promover a elaboração de uma justa memória. Uma das formas de instrumentalizar esse confronto e de auxiliar o alcance do perdão – e da dívida que o Estado tem para com a sociedade – seria a ampla abertura dos arquivos ditatoriais para fins de investigação e indiciamentos, bem como a oitiva das vítimas, testemunhas e acusados em sessões públicas, assegurados os princípios constitucionais do devido processo legal, da ampla defesa e do contraditório.

Isto é, seria tarefa do Direito a instituição da memória compartilhada enquanto base de construção da coletividade reconciliada com o passado e sua própria história. O julgamento criminal dos autores responsáveis pelas atrocidades durante o período ditatorial brasileiro representaria um papel definitivo no processo do perdão e reconciliação com o passado.

Entende-se, entretanto, que, embora os processos judiciais ofereçam espaços para o diálogo fundamental à democracia, a reconstrução de uma memória coletiva sobre os traumas do passado não pode se restringir a eles. Deve ela – a memória coletiva – passar, concomitantemente, por uma variedade de canais sociais, como as relações cotidianas da sociedade civil, setores científicos e outros saberes, como a história, a antropologia, as ciências sociais, etc. Não se trata o Direito, portanto, como um campo do saber suficiente e exclusivo à

identificação do que se rompeu e se perdeu durante a repressão ditatorial brasileira. Mesmo porque, sempre foi – e justamente por intermédio das formas jurídicas dominantes – as relações de poder resultados das próprias verdades construídas socialmente e nutriam a crença de que seriam exclusivamente as instituições do Direito que propiciariam o “bem comum”.

Tal fato confirma a tese de Foucault (2008), de que a verdade decorre de relações de poder que lançam mão das instituições jurídicas para se perpetuarem. Os institutos jurídicos, ainda que sejam de extrema necessidade e correspondam a uma forma importante para a viabilização dos ideais democráticos, ainda assim veiculam uma lógica específica de produção da prova, e, portanto, de elaboração de uma versão da verdade fortemente direcionada ao atendimento de interesses específicos.

Nesse sentido, apesar de importantes, são eles insuficientes, quando não prejudiciais à viabilização do acesso ao trauma social inconsciente e à eliminação da revivescência melancólica do evento traumático. O uso exclusivo do Direito é insuficiente e pode ser até maléfico à proposição do caminho para a superação da sensação de vazio e do sentimento de impotência para superar o trauma. Enfim, a utilização exclusiva dos institutos jurídicos na reconstrução de uma memória coletiva pode ser danosa ao alcance do perdão e na reconciliação da sociedade com o seu tempo passado.

Dessa maneira, não seria o caso de se dispensar as “formas jurídicas”, mas, pelo contrário, de valorizá-las, sem deixar, contudo, de ver-lhes os interesses ocultos e os limites de sua eficácia – neste caso, a Lei de Anistia de 1979 – face aos propósitos de reconstrução do passado. Ou seja, trata-se do caso de se refletir sobre a relevância interdisciplinar atribuída ao Direito à Memória e à Verdade na viabilização da elaboração de uma justa memória sobre os traumas do passado.

Considerando-se que a elaboração da memória se faz também por outras formas e saberes que não as estritamente jurídicas, talvez, mais do que se falar em elaboração de uma memória coletiva, seja igualmente válido se promover, em concomitância com o auxílio crítico do Direito, a aproximação entre memória coletiva e memória individual, no intuito de enriquecimento de uma memória social crítica. Ao se aceitar acriticamente uma versão selecionada e institucionalizada dos fatos do passado, torna-se desmemoriado, porque se manifesta, ao mesmo tempo, desinteresse por outras versões históricas. Segundo Cruzeiro (2009), A noção proposta de Memória Social pretende, assim, reduzir a distância entre memória individual e memória coletiva, reconhecendo por um lado a responsabilidade da sociedade civil, em resgatar memórias silenciadas ou reprimidas, mas não esquecendo, por outro, o papel do historiador. Procurando adequar os relatos das memórias individuais à veracidade histórica.

Como se pode notar, é preciso dar ênfase ao papel não só do Direito, mas do historiador e demais personagens sociais na busca dos relatos e testemunhos sobre os fatos do passado. O enriquecimento de uma memória coletiva envolve, de acordo Cruzeiro (2009) “[...] a conquista da legitimidade histórica das memórias dos que não podem esquecer”, através de uma luta contra as omissões perpetradas institucionalmente por um modelo de Estado historicamente manipulador e legitimador do esquecimento. Como saliente Bobbio (1992, p. 116), “[...] é melhor uma liberdade sempre em perigo, mas expansiva, do que uma liberdade protegida, mas incapaz de se desenvolver” ou, nas palavras de Cruzeiro (2009), “[...] a memória é uma batalha. A batalha de sempre entre os que não querem lembrar e os que não podem esquecer”.

Conclusão

Discutir o processo narrativo de *Em câmara lenta* permite que se avalie a complexa luta entre o lembrar e o ato de narrar por parte de seu narrador-personagem. A narrativa é uma constante tentativa de reorganização e de reestruturação de acontecimentos da vida marcadas pela violência. O narrador-personagem busca – através da recuperação da memória e da possibilidade de narrá-la – uma forma de reintegração social, compartilhamento dos traumas do passado e um espaço para expor a sua versão da história, mesmo que em desacordo à versão oficial, forjada com a edição da Lei da Anistia de 1979.

Benjamin (2006), ao discorrer sobre o conceito de história, insiste na reconstrução desta por meio da rememoração. Para esse autor, torna-se imprescindível trazer à tona o passado deixado à margem pelo método historicista, o qual se preocupa em narrar somente a versão dos vencedores, silenciado a história dos oprimidos. Em outros termos, conforme Gagnebin (1982) o historicismo acaba por “mascarar” a luta de classes e por contar a história dos vencedores, culminando, assim, no apagamento da memória dos excluídos, isto é, dos esquecidos da memória oficial. Ainda segundo a autora, cabe ao historiador de matriz materialista não deixar essa memória dos excluídos esquecida, mas zelar pela sua conservação e, com isso, contribuir na reapropriação desse fragmento de história. Nesse sentido, para Benjamin (2006, p. 224), considera que “[...] cada geração recebe assim uma, tênue força messiânica, porque cabe a cada presente resgatar o próprio passado; não apenas guardá-lo e conservá-lo, mas também libertá-lo”.

Assim, narrar as memórias da experiência vivida por parte do narrador-personagem de *Em câmara lenta* configura-se num grande mosaico em que se unem pequenas peças de uma grande totalidade; peças essas que, muitas vezes, representam realidades tidas até então como desconhecidas. Ao se abordar a temática referente às diversas formas de violência ditatorial durante a repressão militar, observa-se que o resultado não poderia ter sido outro, a não ser o apagamento da memória dos indivíduos e, conseqüentemente, o apagamento de uma história que o discurso oficial não queria que fosse lembrada e compartilhada. Desse modo, reforça-se uma necessidade cada vez maior de se revisitar esse passado obscuro e traumático e trazê-lo para discussão no tempo presente.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7ª. ed. São Paulo: Brasiliense. 2006.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CRUZEIRO, Maria Manuela. **Memória individual/memória coletiva: conflito e negociação**. Disponível em <http://caminhosdamemoria.wordpress/> : Acesso em 28 de março de 2025.

FELIX, Loiva Otero. **História e memória: a problemática da pesquisa**. 1998.



FRANCO, Renato. **Itinerário político do romance pós-64: A festa**. 1998. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Universidade de Campinas, São Paulo, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Memória e libertação**. In: Walter Benjamin: os cacos da história. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SELIGMANN SILVA, Márcio (Org.) **História, memória, literatura: o Testemunho na Era das Catástrofes**. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1996.

MACHADO, Janete Gaspar. **Os romances brasileiros nos anos 70: fragmentação social e estética**. Florianópolis: UFSC, 1981.

PADRÓS, Enrique Serra. **Usos da memória e do esquecimento na história**. Letras, Santa Maria, PPGL-UFSM, n. 22, jan./jul., 2001.

POLLET, Adriane. **Luto**. Disponível em: <https://www.coladaweb.com/psicologia/luto> Acesso em: 25 de março de 2025.

PELLEGRINI, Tânia. **Gavetas vazias: ficção e política nos anos 70**. São Paulo: EDUFScar, Mercado de Letras, 1996.

RICHARD, Nelly. **Intervenções críticas: arte, cultura, gênero e política**. Trad. Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas-SP: Ed. Unicamp, 2007.

TAPAJÓS, Renato. **Em câmara lenta**. 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UMA PROPOSTA PARA SALA DE AULA

Aldenice Auxiliadora Oliveira

Mestranda em Linguística e Ensino- MPLE - UFPB
aldenice.auxiliadoraufpb@gmail.com

Paulo Henrique Lima Barroso

Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba
paulo.barrosohpb@gmail.com

Introdução

A figura do indígena no Brasil foi retratada em 1500 por Pero Vaz de Caminha, em sua carta ao rei Dom Manuel, narrando a chegada às terras brasileiras. Esse documento é um marco inicial do processo de colonização, que desencadeou invasões, perseguições e a violenta apropriação de territórios indígenas. Paralelamente, deram-se início às resistências e lutas desses povos por seus direitos. Neste trabalho, buscamos trazer para os contextos escolares os saberes ancestrais por meio da valorização e divulgação da literatura indígena.

Pensando na ausência dos textos de autoria indígena em sala de aula, ressaltamos que essa prática se configura como um motivo suficiente para que seja levada em consideração uma possibilidade de ensino. Faz-se necessário pensar em estratégias que visibilize os povos tradicionais. Dessa forma, o contato com a literatura indígena em sala de aula é importante e necessário por evocar uma temática que trazem em si aspectos culturais que contribuem com a formação ética, plural, étnico-racial e descolonizada. Desse modo objetivamos apresentar reflexões práticas com a Literatura Indígena para o ensino de Língua Portuguesa da educação básica nos anos iniciais, a partir das experiências literárias com a obra *História de Índio* de Daniel Munduruku, utilizando como base a sequência básica, proporcionando ações que visem o Letramento Literário dos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas com foco na Literatura Indígena.

Nesse sentido, a literatura de autoria indígena contribui significativamente para a formação literária dos sujeitos em contextos educativos, promovendo o reconhecimento e a valorização de saberes ancestrais, identidades e culturas indígenas. Deste modo, nos reportamos aos pressupostos da sequência básica, à luz de Rildo Cosson (2006). Também utilizamos as estratégias de leituras das autoras Girotto e Souza (2010) em que destacam como responsáveis por utilizar pensamentos de forma que isso possa ajudar o leitor a criar e associar sentidos e significados ao texto escolhido. Girotto e Souza (2010) indicam que as proposições de Harvey e Goudivs (2008) sobre a leitura e seu processo de ensino e aprendizagem partem do pressuposto de que o ato de ler está imbuído de atribuição de sentidos. A literatura indígena contemporânea é um movimento estético- político produzido por identidades indígenas em que apresenta de forma singular a memória e vozes de um povo que foi silenciada e negada ao longo dos séculos.

As experiências desenvolvidas ocorreram em uma turma do 5º ano, possibilitando vivências em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em João Pessoa-PB,

em escolas públicas. Trata-se de um estudo guiado pelo método recepcional sobre a obra *História de Índio* de Daniel Munduruku. O desenvolvimento ocorreu, dentro do planejamento escolar, em seis aulas, sendo uma destinada à motivação, uma à introdução, duas à leitura e duas à interpretação.

Acreditamos que a obra *História de Índio*, de Daniel Munduruku é uma excelente narrativa para dar visibilidade aos povos originários, considerando que retrata um menino indígena que nos conta com sabedoria o modo de ser de sua gente, os Munduruku. A obra contempla ações que contribuem para o processo de humanização dos sujeitos, reforçando a importância de uma educação plural e inclusiva, essencial para a formação de leitores e escritores competentes, capazes de ir além da simples leitura do texto.

A cultura de um povo é transmitida por meio da oralidade, onde as narrativas de tradição oral, as mais conhecidas no contexto social, representam diversos saberes ancestrais, através de relatos e testemunho de um determinado povo. Trazer esses conhecimentos dos povos indígenas para a escola, vem contribuir para um processo de descobertas que permeia o senso crítico, estimula a formação de opinião entre os indivíduos e intensifica suas relações com o meio social. Nesse sentido, quanto mais experiência leitora, maior será a compreensão diante do mundo que nos cerca. Portanto, proporcionar o estímulo à leitura pode e deve ser dirigido com vistas a despertar no aluno o senso crítico e a imaginação, além de ser uma forte ferramenta que colabora para a formação de um leitor multicultural, combate ao preconceito e à discriminação presente na sociedade.

Contudo, o hábito de ler nem sempre é estimulado nas escolas, principalmente quando se trata de obras literárias voltadas à cultura indígena, percebe-se que é praticamente idêntico ao ensinado décadas atrás. Os temas relacionados aos povos originários são restritos ao “Dia do índio”. Os professores em suas práticas pedagógicas ainda conduzem a estereótipos e a compreensões distorcidas da história no nosso país, muitas vezes por falta de conhecimento, tendo em vista que pouco se fala sobre essa cultura nas formações, tanto inicial, como continuada dos professores.

De acordo com Munduruku (2017, p19), em uma roda de conversa com educadores, ressalta “que as pessoas cometem equívocos ao reproduzir o passado dos indígenas por não ter nada a ver com sua realidade e por isso, há a necessidade de uma reconstrução acerca dos povos indígenas: precisamos aprender como chamá-los, festejá-los, conhecê-los e, principalmente, valorizá-los.” E ainda acrescenta que “Precisamos encontrar um lugar para eles dentro de cada um de nós. E a maneira em que mais bem podemos fazer isso é conhecendo-os da melhor forma possível”. Assim, o trabalho com os professores, mediadores no processo de leitura, por vezes, desconhecem tais procedimentos.

Por isso, defendemos a necessidade da realização de um trabalho interventivo junto a estes profissionais, essa proposta visa entender esse cenário, tendo em vista que possui a preocupação de refletir sobre o ensino da história e cultura no ambiente escolar, entendemos que por meio da apresentação da proposta didática de intervenção com os mitos mais presentes na aldeia podemos contribuir para o fortalecimento da cultura indígena entre os professores atuantes no ensino básico.

A literatura indígena está enraizada nas origens ancestrais dos povos originários e suas manifestações culturais que se liga permanentemente à oralidade, à memória e à história dos povos indígenas. Além disso, o livro aborda reflexões epistemológicas e aspectos socioculturais pertencentes aos povos originários, em consonância com a legislação vigente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996 e a Lei 11.645/2008, fundamentadas na Constituição de 1988, que visam refletir sobre e reparar a discriminação e o esquecimento sofridos pelos povos indígenas e africanos. A LDBEN/1996 foi modificada, pela Lei nº 11.645, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada, anteriormente, pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando o ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Passa a vigorar com a seguinte redação para o ensino nas escolas:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

Essa lei vem contribuir para a mudança desse cenário e diminuir os preconceituosos discriminatórios em relação a esses povos. As leis em vigor também contribuem para o fortalecimento e a valorização dessas culturas, considerando que ambas foram pilares do processo de formação e colonização do Brasil e fazem parte da nossa história e cultura. Em termos legislativos, essa teoria deveria ser aplicada em sala de aula. De acordo com Thiél (2012, p. 28):

Como tal, deve ser incluída e estudada nos espaços institucionalizados do saber. A circulação de textos produzidos pelos índios na escola constitui a primeira etapa de promoção da diversidade de seus conhecimentos e escritura. Para que sejam percebidos e interpretados segundo seus critérios de validação, letramentos adequados precisam ser desenvolvidos para a compreensão desses textos.

Apesar da obrigatoriedade prevista na lei, a temática indígena ainda é pouco explorada nas escolas. O ensino relacionado aos povos indígenas geralmente se restringe aos conteúdos sobre o “descobrimento do Brasil” e o período colonial. Os inúmeros documentos produzidos pelos europeus retratam os indígenas de forma estereotipada,

como pessoas que vivem isoladas na floresta, essa visão reducionista persiste até hoje no imaginário de muitas pessoas. Além disso, os textos sobre os povos indígenas presentes nos livros didáticos costumam ser fragmentados e descontextualizados, oferecendo uma compreensão superficial e direcionada a interpretações previamente estabelecidas. Moreira e Candau (2008) fazem uma crítica à escola por não dialogar com as diversas culturas. De acordo com os autores:

[...] esta problemática nos vem dada pelos inúmeros trabalhos de autores com diferentes orientações teórico-metodológicas que têm analisado e denunciado o caráter, em geral padronizador, homogeneizador e monocultural da educação [...]. (Moreira e Candau, 2008, p. 14).

Diante disso, é essencial promover debates nas escolas para romper com essas visões ultrapassadas, incentivando o respeito e o reconhecimento da cultura indígena, que é parte fundamental da nossa sociedade. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc [...] a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferências e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência (Brasil, 2001 p. 53).

A Literatura Indígena no Brasil perpassa por produções que construíram representações indígenas ao longo dos séculos, estabelecendo distinções entre a Literatura Indianista e Indigenista e a Literatura indígena. De acordo com Thiél (2012), a expressão literatura indianista se configura pela produção brasileira do período romântico que são voltadas para a construção de uma “identidade nacional”, obras produzidas por não indígenas, no qual apresenta o indígena como uma figura caricata moldada ao padrão eurocêntrico de heróis cavaleiresco. Apresenta-se como o bom selvagem, que tem um convive harmônico com o colonizador.

Já a literatura indigenista, segundo a autora, faz referência à obra produzida a partir de uma perspectiva ocidental, mas apresenta o indígena como fonte primária de informação para a produção, ou seja, a maioria das obras é fruto de coletas dos pesquisadores que foram realizadas juntamente com os povos indígenas. Contudo, mesmo que sua cultura esteja presente, através dos registros, os povos originários não se apresentam como agente da narrativa.

Após muita luta, surge de fato a literatura indígena que remete, segundo Thiél (2012), a produção realizada pelos próprios indígenas que de fato apresenta o universo sócio-histórico – político – cultural que permeia as subjetividades indígenas. É essa literatura que podemos e devemos chamar de literatura indígena brasileira, pois de fato apresenta à escrita e existência reais desses povos nativos, ou seja, os indígenas relatando a sua própria história.

Assim, acredita-se nesse trabalho que a literatura indígena tem o poder de modificar, encantar e levar reflexão acerca de diversas situações, temas e abordagens. É justamente para ir além da leitura superficial que o letramento literário é fundamental no processo educativo (COSSON, 2006). Para que consiga avançar neste processo, é preciso compreender que o letramento literário é uma prática social que tem como foco a formação do leitor literário, que a partir desses momentos com a leitura os alunos consigam interagir de maneira independente com as obras, por isso é preciso entender que o aluno, ao adentrar no universo escolar, carrega saberes da cultura na qual está inserido. Dessa forma, o professor em sala de aula deve buscar mesclar, em sua prática escolar, ações que estimulem a relação entre o saber escolar e esses tantos saberes que os alunos trazem relacionados ao seu conhecimento de mundo. É através da literatura que o leitor tem a possibilidade de conhecer esse mundo criativo e repleto de significado.

Assim, a capacidade do leitor não está vinculada apenas à decifração dos códigos linguísticos, mas sobretudo à capacidade de dar sentido a esses sinais e compreendê-los. Um bom leitor é aquele que tem a capacidade de reconhecer o seu sentido em relação ao mundo e a si mesmo, sendo capaz de despertar sentimentos e sensações como também capacidade de compartilhá-los com outras pessoas. Dessa forma, quando lemos e escrevemos estamos atendendo a determinados propósitos interacionais, de acordo com o contexto social que se apresenta. Conforme defende Antônio Cândido (2011, p.182), a literatura tem como uma de suas funções, a função social de humanizar o leitor. Segundo o autor, se entende por humanização:

A seguir apresentaremos as discussões teóricas que fundamentaram as práticas desenvolvidas com os estudantes, como também ressaltamos a necessidade de um planejamento realizado pelo docente para que dessa forma sua prática seja alinhada à perspectiva de uma educação literária que contribuía de forma significativa com a formação de leitores. Após a escolha do procedimento metodológico selecionamos o Livro *História de Índio*, de Daniel Munduruku, no qual analisamos e adaptamos a experiência de acordo com contexto da turma.

Metodologia

Considerando que a leitura literária contribui para a formação humanizadora dos sujeitos fundamentados nos passos para o letramento literário na escola, para organizar essa prática, uma das possibilidades metodológicas é a sequência básica proposta por Cosson (2006). O autor propõe quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, no qual apresentaremos a seguir. O primeiro passo, a *motivação* compreende como uma preparação do aluno para o contato com o texto literário. Nela, o docente vai construir as situações que visa colocar o aluno diante do tema em questão na obra, levando o estudante a estabelecer laços com o texto a ser lido, de modo que leve a construção de sentido em relação à temática. Segundo Cosson (2012), precisamos, enquanto escola, proporcionar às crianças um ensino de literatura capaz de formar um leitor cuja capacidade ultrapasse a decodificação dos textos, um leitor capaz de dialogar, expor suas ideias e compreender suas leituras.

Assim, para a motivação é importante que o professor pense em atividades que ativem os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, situações que estão presentes na

obra e sua relação com situações possíveis ou existentes no cotidiano dos alunos, como também relacionando ao tempo histórico.

O segundo passo consiste na introdução, que corresponde à apresentação do autor e da obra, bem como da contextualização, além da apresentação física do livro, o professor também deve ficar atento aos demais elementos que a compõem, como a observação da capa, leitura da orelha, do prefácio, entre outros. Nesse momento, Cosson orienta sobre a necessidade de apresentar o livro físico, para que a exploração dos paratextos, também venha a contemplar a apresentação da obra.

A leitura é o terceiro passo, é importante lembrar que para esse momento faz-se necessário um acompanhamento da leitura feita pelos alunos, com uma direção e um objetivo para tal, objetivando ampliar a compreensão crítica dos estudantes por meio dos diálogos que podem ser estabelecidas por meio da intertextualidade para que venha a contribuir e amplificar a compreensão e construção de significados.

O último passo da sequência básica é a interpretação, na qual se concretiza a construção de sentidos a partir do texto, pelo diálogo que se vai estabelecendo, ao longo do processo, em relação o autor, leitor e comunidade. Para esse momento, a materialização da interpretação pode ser feita através de registro, para isso, é importante que o professor leve em consideração vários aspectos, como a característica do texto, a idade dos estudantes, os contextos sociais. Desse modo, os passos que compreendem o procedimento metodológico com vista na perspectiva do letramento literário, exigem do docente um planejamento e uma intencionalidade com fins pedagógicos.

Aplicando a sequência básica de Cosson: com a obra *história de índio*, de Daniel Munduruku

Uma vez escolhido o procedimento, é importante explicitar as razões pelas quais o livro *História de Índio* foi à opção da sequência básica para o trabalho. A obra foi ilustrado por Laura Beatriz publicada em 1996. Sua narrativa o retrato cotidiano do seu povo, que vive às margens do rio Tapajós, no Pará e no Amazonas. A narrativa apresenta a história de um garoto que foi escolhido pelo pajé para ser o sucessor. A obra apresenta com riqueza de detalhes o modo de vida dos povos Munduruku na sua aldeia, o narrador expressa a visão do seu povo e como e sua relação com a natureza e os animais, mostra como se alimentam os povos indígenas a partir de raízes, frutas e da caça. Como também a importância dos grafismos na pele, estes pigmentos naturais extraído do urucum e dos saberes ancestrais de seu povo. A obra apresenta o pertencimento do personagem, orgulhoso de sua forma de vida na aldeia, mantendo vivas suas raízes ancestrais.

O processo de leitura se constrói com base nas experiências e relações que o aluno estabelecerá durante sua constituição enquanto leitor. Por isso, é necessário entender que a criança, ao adentrar no universo escolar, carrega saberes da cultura na qual está inserida. Dessa forma, o professor, em sua prática escolar, deve pensar em ações que estimulem a relação entre o saber escolar e esses diversos saberes que os alunos trazem consigo. Essa troca de saberes pode contribuir de maneira significativa para ampliar o gosto pela leitura. Os leitores crescem, quando o educador, no seu papel de mediador, vai propondo leituras progressivamente mais complexas, pois “é papel do professor partir daquilo que o aluno

já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação dos horizontes de leitura” (COSSON, 2006, p. 35).

Passo a passo da aplicação da atividade

Passo 1: Motivação

A motivação, foi desenvolvida na primeira aula da proposta, lançamos a seguinte pergunta para a turma: *O que vocês sabem sobre os povos indígenas? Já foram a uma aldeia?* Pedimos que os alunos falassem o que já sabiam sobre aos povos originários. Em seguida, pedimos aos alunos que registrassem as suas impressões sobre os povos indígenas.

Passo 2: Introdução

Na fase introdutória apresentamos o livro para os estudantes e os convidamos a fazer uma análise da ilustração da capa por meio de perguntas, com o intuito de antecipar a temática da história, numa proposta de ativação dos conhecimentos prévios. Realizamos uma breve contextualização da literatura indígena, em seguida apresentamos a obra e o autor, dentro do contexto já colocado da literatura indígena. Escrevemos no quadro o nome Munduruku e perguntamos se alguém sabe do que se trata. Esperamos por alguns minutos e em seguida explicamos que se trata do nome de um povo indígena. Ainda levantamos algumas questões:

- O que você observou na capa do livro?
- Vocês conheciam esse autor e ilustrador?
- Quais são os elementos que compõem a imagem?
- E as cores e formas que a envolvem?
- Quais temas você acha que serão abordados?

Nesse momento, fomos construindo a definição de elementos que caracterizam a constituição de um povo: população, elementos culturais como língua, hábitos, religião, organização política e social, etc. Para fazer isso, organizamos os estudantes em círculo, e no centro colocamos a obra impressa junto a alguns instrumentos voltados aos povos originários. Assim, os estudantes tiveram contato com a obra e a perceberam materialmente, além de proporcionarmos o contato com alguns instrumentos utilizados pelos povos indígenas (cocar, maracá, pigmentos naturais). Em seguida, apresentamos os grafismos presentes na capa do livro, enfatizando também o processo imagético da obra, considerando a importância da relação entre a escrita e a imagem, características da literatura indígena.

Figura 1 - Apresentação da obra (acervo das autoras)



Fonte: Acervo pessoal

Passo 3: Leitura

A leitura foi desenvolvida no trabalho em duas aulas. Em uma roda de conversa com os estudantes, foram divididas as histórias em grupos durante três momentos.

Passo 4: Interpretação

A interpretação de acordo com a metodologia proposta por Cosson, não há restrições para esse momento, desde que se mantenha o caráter de compartilhamento e ampliação dos sentidos construídos do que foi lido. Nesta proposta, apresentamos a atividade de interpretação dirigida, em que o professor intervém diretamente para a construção de um conhecimento e uma interpretação sobre a contação de história. Também utilizamos as estratégias de leitura conexão texto-leitor de Girotto e Souza (2010). Este é o momento de consolidação do processo de leitura no qual o educando apresenta suas interpretações sobre a obra. Ao final da leitura foram realizados alguns questionamentos para analisar como ocorreu a recepção e a compreensão dos alunos em relação à narrativa.

Roda de conversa:

- O que mais gostou na obra?
- O que mais chamou atenção nesse texto?
- Vocês sabem quem são os pajés?
- Vocês tem vontade de ir aldeia? Se sim, vocês imaginam como seria esse lugar?

Para dinamizar esse momento de conversa, formamos um círculo com os estudantes para discursões, pedimos que falassem sobre sua experiência com a leitura. Para esse momento utilizamos as perguntas sobre a leitura (listado acima) Girotto e Souza (2010), aos estudantes. Eles conversaram entre si, sobre a relação das suas vivências e a relação com a obra.

Análise dos dados

A partir da experiência metodológica, constatamos que os alunos se sentiram motivados à leitura literária da obra de autoria indígena. Dessa forma, acreditamos conscientemente que a literatura tem um papel essencial na transformação da realidade social. Buscamos, com isso, adotar estratégias que colocassem o leitor como responsável por esse processo de leitura, tornando-o consciente, participativo, transformador do conhecimento e reflexivo. Acreditamos que é no espaço escolar que a diversidade pode e deve ser discutida. É através da literatura que o leitor tem a possibilidade de conhecer esse mundo criativo e repleto de significado.

Dessa forma, a literatura indígena é, sem dúvida, um instrumento essencial na vida das pessoas, pois tem o poder de modificar, encantar e provocar reflexões sobre diversas situações na vida social e cognitiva do indivíduo, contribuindo para sua inserção nos âmbitos social, político, econômico e cultural. Portanto, defendemos que o ato de ler textos literários deve ser entendido como algo além do que está escrito, reconhecendo que as possibilidades de utilização da leitura são muito mais amplas e subjetivas.

Considerações finais

Com base na prática de leitura desenvolvida com os estudantes, ficou evidente como a literatura indígena propicia uma série de reflexões em sala de aula, promovendo uma aproximação com a leitura que resulta em uma aprendizagem mais significativa. De fato, em muitos casos, o único espaço em que os alunos têm a oportunidade de conhecer o universo literário é na escola. Assim, é claro o papel crucial que o professor e sua prática desempenham na vida desses alunos, considerando que esses momentos despertam o gosto pela leitura de forma espontânea, sem a imposição de uma obrigação.

Dessa forma, a literatura é um bem essencial à formação humana, em que as produções de autoria indígena colaboram com esse processo de humanização do leitor à medida que este tem acesso às produções dos nativos que contam suas histórias a partir de suas concepções de mundo, oferecendo aos leitores, além de textos que enriquecem seu repertório literário e cultural, possibilita que os mesmos analisem os conceitos acerca desses povos. Portanto, a leitura das obras de autoria indígena na escola, faz-se necessária para a formação de leitores, uma forma de repensar as práticas de ensino da literatura voltadas aos povos originários, afastando-se dos padrões literários adotados nos séculos passados.

Dessa forma, com base no exposto neste artigo, concluímos que os benefícios das práticas de leitura no ambiente escolar são muitos, ajudando a despertar o interesse pela leitura, estimulando a imaginação e a criatividade, além de desenvolver a escuta e a sensibilidade, permitindo que os alunos elaborem novas ideias sobre o texto lido. As estratégias de leitura utilizadas, assim como outras práticas, devem estar presentes de forma constante no cotidiano das crianças, seja individualmente ou coletivamente, para que, no futuro, elas sejam capazes de utilizar textos com autonomia.

Referências

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.639/2003**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 abr. 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação**: desafios para a prática pedagógica. Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários escritos. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

GRAÚNA, Graça; WALTER, Roland. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (2010). **Estratégias de leitura**: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira (Org.). Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 45-60.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. Ilustrações Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

_____. Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

THIÉL, Janice Cristine. **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura indígena em destaque. São Paulo: Autêntica, 2012.



MULHERES ARDENTES E CORPOS (DES)(RE)CONFIGURADOS EM “AS COISAS QUE PERDEMOS NO FOGO”, DE MARIANA ENRIQUEZ.

Francielly Alves Pessoa
Doutora em Letras - IFPB
francielly.pessoa@ifpb.edu.br

Introdução

A persistente violência que atravessa a vida das mulheres se faz presente nas narrativas literárias de diversas escritoras contemporâneas, que fazem uso do lugar da escrita para denunciar e tensionar debates sobre os corpos das mulheres e suas formas de estar no mundo. Desse modo, a literatura proposta em seus textos se constitui, tal como apontado por Dalcastagne (2012), como um território a ser contestado, um espaço de disputas em que autoras/autores e críticas/críticos se movimentam e buscam legitimação como agentes do campo literário. Tal legitimação recai inclusive nos debates que colocam em questão o próprio conceito de literatura e, por conseguinte, que elementos caracterizam um texto como literário ou não. Estamos no território das disputas sobre categorias e conteúdos que outrora foram negligenciados, quando não silenciados, como formas válidas para compor aquilo que se consideraria como literatura – é o caso da literatura escrita por mulheres e seus temas.

As personagens femininas e suas reivindicações estão na pauta de escritoras contemporâneas como a argentina Mariana Enriquez. Reconhecendo a importância e criatividade do uso do discurso literário como forma de tensionar as violências persistentes deflagradas contra os corpos das mulheres, o presente trabalho buscou analisar a representação do corpo feminino incendiário no conto “As coisas que perdemos no fogo” (2017). A pergunta central que orienta nossa leitura parte do questionamento sobre como o corpo das protagonistas do conto de Enriquez, mulheres que ateiam fogo em si mesmas, atua de modo a protestar contra a prática do feminicídio. Nesse sentido, compreendemos que o enredo apresenta personagens que fazem uso do seu corpo físico e da prática da autoviolação como um movimento radical de apropriação de si. O que nos força, enquanto leitoras críticas, a pensar a função do corpo das personagens sob duas perspectivas: o corpo como proteção e como lugar de resistência. Nossa intenção é demonstrar que os corpos das personagens femininas no conto em análise interpelam o leitor/a leitora a desvelar a contínua dominação do sistema patriarcal de valoração da vida das mulheres.

Mariana Enriquez e a estética do fogo

Mariana Enriquez é uma jornalista e escritora argentina, nascida em 1973, e que se destaca atualmente dentro do gênero terror. “As coisas que perdemos no fogo” (2017) é um conto homônimo do livro de Enriquez composto por 12 contos, que concedeu à

escritora reconhecimento internacional. Seguindo na esteira de escritores de língua espanhola da América do Sul que fazem uso do insólito como marcador textual para a produção de uma crítica social, política e histórica, Enriquez oferece ao público-leitor um conjunto de textos e personagens que representam pessoas comuns com universos que se deslocam pelo fantástico, pelas sombras da ditadura militar, pela angústia, entre outros; são textos que revelam aquilo que há de familiar e de estranheza na vida cotidiana e que revelam o horror oculto do dia a dia.

No conto que buscamos analisar, os leitores/as leitoras se deparam com um grupo de mulheres que se denominam “Mulheres Ardentes” – um grupo militante de mulheres que se organizam para protestar contra as violências sofridas por homens. Tudo tem início com a presença da garota do metrô, uma mulher desfigurada por queimaduras que ia pelas linhas de metrô contando sua história:

Tinha o rosto e os braços completamente desfigurados por uma queimadura extensa, completa e profunda; ela explicava quanto tempo lhe havia custado para se recuperar, os meses de infecções, hospital e dor, com a boca sem lábios e um nariz pessimamente reconstruído; restava-lhe um olho só, o outro era um buraco de pele, e a cara toda, a cabeça, o pescoço, uma máscara marrom percorrida por teias de aranha” (Enriquez, 2017, p.179).

Em algumas pessoas a garota causava indiferença, em outras uma pequena “empatia”, e em várias outras apenas repugnância. Em seu relato, a garota conta como seu ex-marido, Juan Martín Pozzi, ao perceber que seria abandonado, decide jogar-lhe álcool na cara, enquanto ela dormia, e acender um isqueiro. No hospital, Pozzi declarou que ela havia se queimado sozinha. Depois da recuperação, a garota pôde contar a verdade e o ex-marido foi preso. Chama-nos atenção o silêncio que se segue no vagão à descida da moça, como se aquele silêncio fosse a conciliação da gama de sentimentos que pairava sob os demais ocupantes do vagão – medo, raiva, nojo, incredulidade. Certamente, a repetição desse movimento da garota do metrô de ir aos vagões, contar seu relato, mostrar-se desfigurada, causava um transtorno nas pessoas e um lembrete daquilo que se sabia, mas não se ousava encarar – a violência sofrida pelas mulheres.

Outros casos de mulheres queimadas por seus companheiros são noticiados. Em todos eles, mulheres são queimadas e acusadas de culpadas por seus companheiros, elas mesmas provocaram aquela situação. Ao crescente número de casos de mulheres queimadas por ex companheiros, cresce o movimento das “Mulheres Ardentes” e as fogueiras:

Foram necessárias muitas mulheres queimadas para que comesçassem as fogueiras. É contágio, explicavam os especialistas em violência de gênero em jornais e revistas e rádio e televisão e onde mais pudessem falar: era tão complexo informar, diziam, porque por um lado era preciso alertar sobre os feminicídios e, por outro, falar do assunto provocava aqueles efeitos, parecidos ao que ocorrera com os suicídios

entre adolescentes. Homens queimavam namoradas, esposas, amantes, por todo o país (...)” (Enriquez, 2017, p.183).

Custava acreditar que as mulheres estavam ateando fogo em si mesmas como protesto, podiam ser mulheres querendo proteger seus companheiros. Custava acreditar que as mulheres estavam se desfigurando, tornando-se fogueiras, para evocar o direito de si mesmas. As “Mulheres Ardentes” iniciaram suas fogueiras depois de muitos casos de feminicídio serem noticiados e não despertarem de fato para a necessidade de mudanças dentro da dinâmica dos relacionamentos. É então que surgem grupos de protestos pedindo em cartazes: BASTA DE NOS QUEIMAR.

À medida que vamos adentrando na narrativa e acompanhamos a personagem Silvina, que desde o início testemunha a revolta de mulheres de diferentes idades e ajuda no movimento clandestino das “Mulheres Ardentes”, vamos percebendo como o relato das mulheres é constantemente deslegitimado; elas são apenas suicidas, não pessoas que escolheram pela desfiguração voluntária de seus corpos. Mas o grupo persiste, por ter consciência de que as mulheres sempre foram queimadas pelos homens: “[...] Sempre queimaram a nós, mulheres, nos queimaram durante quatro séculos! Não conseguem acreditar, não sabia nada sobre os julgamentos de bruxas, percebem?”

As mulheres mais velhas contam às mais jovens como a história das mulheres, e aqui fica explícita a referência à caça às bruxas, é atravessada historicamente pela queima em fogueiras. Mostrar as cicatrizes agora significa recuperar a história das violências contra os corpos das mulheres e não silenciá-la.

O que Mariana Enriquez propõe com suas personagens incendiárias parece reconfigurar a categoria de personagem ao trazer corpos desconfigurados para o centro da narrativa, corpos que incomodam pela sua aparência porque negam o apagamento das violências sofridas dentro de um sistema de gêneros que permanece naturalizando as violências domésticas.

O que estamos denominando de estética do fogo perpassa nossa compreensão sobre o modo como a escrita de Enriquez recupera a caça às bruxas para dar-lhe uma conotação alinhada com o protagonismo de mulheres que se queimam ou viram fogueiras para recontar a história desse grupo. Ao atear fogo em seus corpos, as mulheres estão simbolicamente dizendo que precisam reconfigurar a história e a política que torna seus corpos abjetos:

Por isso, quando de fato as mulheres começaram a se queimar, ninguém acreditou nelas, pensava Silvina enquanto esperava o ônibus – não usava seu próprio carro quando visitava a mãe: podiam segui-la. Achavam que elas estavam protegendo seus homens, que ainda tinham medo deles, que estavam traumatizadas e não podiam dizer a verdade; foi difícil admitir a existência das fogueiras (Enriquez, 2017, p. 183).

Na narrativa, as mulheres passam a ser vigiadas em todos os lugares, pois elas representam um iminente perigo, elas ateam fogo em si mesmas. Isso denota mais revolta na sociedade e nos especialistas em questões de gênero, pois podem provocar outras mulheres a se revoltarem também. O que nos leva a perceber que mesmo com a constância

de casos de feminicídio, não existia uma comoção coletiva sobre a condição das mulheres. Desse modo, não era a violência contra elas que incomodava a sociedade, mas o direito de escolha sobre seus próprios corpos. As mulheres, então, precisam ser vigiadas para que se evite o “contágio” das fogueiras. Ser fogueira implica num movimento ambíguo de des e reconfiguração, como se ao desfazer a normalidade/padronização estética da pele, do revestimento que protege o corpo, as mulheres pudessem inscrever na superfície queimada outros significados que se separassem da posse dos homens sobre seus destinos.

Nesse conto, não apenas as mulheres falam, como seus corpos materializam a tomada radical de si mesmas, colocando-nos diante de uma questão continuamente deixada em segundo plano, tanto no pensamento filosófico ocidental dominante quanto em alguns círculos feministas contemporâneos (talvez o chamado feminismo branco): a dicotomização entre mente e corpo. De acordo com Elizabeth Grosz (2000), o pensamento dicotômico necessariamente provoca hierarquizações que privilegiam um termo (mente) em detrimento do outro (corpo); este último implicitamente definido como desregrado, disruptivo, então, aquele que deve ser disciplinado pela mente. Associado a outros binarismos, tais como macho/fêmea, razão/emoção e, por conseguinte, masculinidade/feminilidade, ao corpo, primordialmente feminino, resta esse lugar depositário de saberes e valoração por um outro supostamente oposto e neutro, mas detentor da razão e do saber, o corpo masculino. Mesmo a filosofia ocidental, como defende Grosz, não reconhece ter se consolidado a partir da minimização do papel formativo do corpo na produção de valores filosóficos.

Nesse sentido, as mulheres do conto de Enriquez deslocam o lugar secundarizado de seus corpos para o centro de uma ação coletiva que é disruptiva e indisciplinada, reinscrevendo esses corpos em termos de protagonismo, pois os corpos queimados afetam e perturbam a normalidade que é a naturalização da violência infligida pelos homens.

A reinscrição do corpo feminino na pele

Para Sandra Regina Goulart de Almeida (2013), ao fazermos uma releitura gendrada da clássica política do corpo, podemos reescrever tal política como “sendo culturalmente inscrita e regulada e, assim, entrever o corpo feminino não como uma referência à tradicional metáfora do território colonizado e apropriado, mas como locus de autodeterminação individual e também de concepção de subjetividades próprias (ALMEIDA, 2013, p.94). Com isso, compreendemos mais uma vez que é preciso romper como os binarismos que distanciam os saberes do corpo de seu caráter formativo e falsamente neutro para pensar o próprio corpo como lugar da construção das subjetividades múltiplas.

O processo de desfiguração protagonizado pelas mulheres de “Aquilo que perdemos no fogo” é também um processo de transformação e, por isso, de revolução da ordem. A escrita de Enriquez nesse conto em questão mantém contato com algo distópico ou da estranheza por se propor a colocar o poder da violência nas mãos das próprias

mulheres. Com isso, a pele queimada tem como objetivo chocar o olhar e, ao mesmo tempo, conduzir radicalmente à pele outros sentidos. Aquilo que nos reveste e protege é também zona de contato e informação sobre nossas vivências no mundo, que no caso de Enriquez se constituem como vivências transgressoras e de resistências.

Tomando de empréstimo dos estudos psicanalíticos de Anzieu (1989) o termo eu-pele, passamos a observar o corpo das personagens de “Aquilo que perdemos no fogo” numa acepção metafórica da fronteira. Tendo tratado no tópico anterior das dicotomias hierarquizantes que produzem os corpos das mulheres, por meio do eu-pele pretendemos reforçar o afastamento de uma visão biológica do corpo para uma perspectiva que englobe as funções e as relações que o corpo estabelece social, política e historicamente com a realidade. Apesar de Anzieu tratar do tema a partir do funcionamento psíquico e ancorar sua abordagem no caráter de interface que a pele estabelece entre os elementos internos e externos daquilo que se compreende como corpo, fazemos uso da expressão também para pensar a pele queimada e desfigurada das personagens femininas como interface ou fronteira de reinscrição de sentidos que parte da escolha das vítimas das violências domésticas retratadas no texto literário.

O eu-pele nessa perspectiva se relaciona à compreensão do sujeito feminino como um corpo signíco e, portanto, não apenas um organismo, envolto numa espécie de envelope que deveria ser fonte de proteção, como também instrumento de contato e resultado de uma construção imaginária. Então, a pele queimada desses sujeitos-pele passa a ser o lugar da reinscrição de sua resistência diante dos feminicídios continuamente noticiados.

É preciso destacar a importância da pele na construção do conto em análise, pois elas evocam a espacialidade da violência. Observemos que todos os casos de feminicídio relatados no conto envolvem a desfiguração da pele das mulheres:

Homens queimavam namoradas, esposas, amantes, por todo o país. Com álcool a maioria das vezes, como Ponte (de resto, o herói de muitos), mas também com ácido, e num caso particularmente horrível a mulher tinha sido atirada em pneus que queimavam no meio de uma estrada por causa de um algum protesto dos trabalhadores (Enriquez, 2017, p.184).

O ato de queimar os corpos das mulheres e assim desfigurar suas aparências parece ser uma tentativa levada às últimas consequências de apagar suas identidades, suas existências, pois mesmo que essas mulheres sobrevivessem, teriam suas vidas marcadas pelas cicatrizes, uma marca do passado doloroso que lhes dizia “você não terá suas vidas de volta”. Numa sociedade que pressiona constantemente, em especial, as mulheres para se submeterem a procedimentos estéticos para manter a pele e a aparência sempre joviais, derreter literalmente seus rostos seria uma forma de impor-lhes uma nova violência. Com tudo isso, as mulheres ardentes não se deixariam intimidar:

E, tal como aquela colega de colégio contara a Silvina, as mulheres conseguiam muito bem arranjar maneiras de escapar da vigilância. Os campos continuavam sendo enormes e não podiam ser examinados por

satélite constantemente; além do mais, todo mundo tem um preço; se podiam entrar no país toneladas de drogas, como não iam deixar passar carros com mais galões de gasolina que o razoável? Isso era todo o necessário, porque os galhos para as fogueiras estavam aí, em toda parte. E o desejo, as mulheres levavam consigo (Enriquez, 2017, p.188-189).

Apesar de a garota do trem não ter sido a desencadeadora do movimento das “Mulheres Ardentes”, como acreditava Silvina, ela deve ter introduzido ou criado a fagulha necessária à revolta das mulheres que compartilhavam na pele o apagamento de suas dores diante dos olhares indiferentes dos ocupantes dos vagões de trem. As mulheres incendiárias e suas peles bandeira de uma nova ordem de beleza (quem sabe?) conseguem produzir o terror e deslocar de forma radical o sentido de estar no mundo: “As queimas são feitas pelos homens, menina. Sempre nos queimaram. Agora nós mesmas nos queimamos. Mas não vamos morrer; vamos mostrar nossas cicatrizes” (ENRIQUEZ, 2017, p.186).

Monstras incendiárias

Após as queimadas das mulheres-fogueiras e a recuperação em hospitais clandestinos, fica-nos a expectativa do retorno ao cotidiano:

Poucas semanas antes, as primeiras sobreviventes tinham começado a se mostrar. A pegar táxis e metrô, a abrir contas de banco e tomar café nas calçadas dos bares, com as caras horríveis iluminadas pelo sol da tarde, com os dedos, às vezes sem falanges, segurando a xícara. Será que lhes dariam trabalho? Quando chegaria o mundo ideal de homens e monstras? (Enriquez, 2017. p.189).

Ao serem queimadas, as mulheres passam a ter uma aparência considerada monstruosa. Mas o que é a monstra? Seria possível um mundo equilibrado entre homens e monstras? Virginie Despentes (2016), na introdução de seu livro *Teoria King Kong*, dedica a obra a vários perfis femininos, ou fora do padrão da masculinidade heterocompulsória, que normalmente são considerados, nos termos de Butler (2001), como corpos abjetos:

Escrevo da terra das feias, para as feias, as velhas, as machonas, as frígidas, as malfodidas, as infodíveis, as histéricas, as taradas, todas as excluídas do grande mercado das gajas boas. E começo por aqui para que as coisas sejam claras: não peço desculpa de nada, não me venho lamentar (Despentes, 2016, p.7).

A escritora cria, então, essa metáfora do king kong baseada no filme de Peter Jackson de 2005 para apresentar toda a potência daquilo que encaramos como óbvio ou natural. Encaramos a King Kong de Despentes como o corpo feio, física e simbolicamente desfigurado, e, por isso, transgressor, contestador da subjulgação. O que Despentes realiza

por meio da sua King Kong é uma reflexão contra os modos de apropriação e subordinação do corpo feminino às inúmeras violências que às mulheres são destinadas.

A violência sofrida pelas mulheres no conto apenas ganha um corpo desvelado e concreto quando aparece desfigurado. Os protestos e os cartazes com os dizeres “BASTA DE NOS QUEIMAR” parece não atingirem o efeito de revolta na população, não chamam atenção o suficiente para o fato de as mulheres estarem sendo queimadas. Apenas quando as mulheres resolvem se queimar para protestar é que a violência assume importância e recebe atenção. Mesmo assim, o foco da vigilância não é para acabar com as violências infligidas pelos homens, mas para punir as mulheres que escolhem se tornar monstras. Monstras para se contrapor à ditadura estética de feminização dos corpos, ou seja, desfigurar o corpo para revelar o sistema de poder que as insubordinam. Para a moça do metrô, ao conceder entrevista em programa de televisão, o movimento das fogueiras não terá mais fim:

Não vai parar, tinha dito a garota do metrô num programa de entrevistas na televisão. Vejam o lado bom, dizia, e ria com sua boca de réptil. Pelo menos não existe mais tráfico de mulheres, porque ninguém quer um monstro queimado e nem essas loucas argentinas que um belo dia vão e tacam fogo – e numa dessas incendeiam o cliente também (Enriquez, 2017, p.189).

Se o ato de queimar o corpo das mulheres é uma tentativa de apagar seus sentidos, pois apagaria suas identidades, sua feminilidade, as “Mulheres Ardentes” perseguem o trajeto contrário reconfigurando suas aparências para estabelecer um novo sentido de proteção para esse invólucro-fronteira que é a pele. É a pele o lugar da transgressão dos sentidos anteriormente homogeneizantes sobre o sujeito feminino, que passa a se construir não apenas como discurso, mas se inscreve na espacialidade que lhe cabe e se mostra na e com a pele.

Em suas colaborações nos debates sobre gênero, Butler (2001) utiliza o exemplo dos seres abjetos para tratar dos corpos que, ao não apresentarem um gênero considerado adequado, têm na verdade a sua própria humanidade colocada em questão. A filósofa destaca a abjeção de certos tipos de corpos e sua inaceitabilidade por códigos de inteligibilidade e mesmo assim como esses corpos reivindicam o reconhecimento de sua existência no mundo. Defende que:

a construção do gênero opera através de meios de exclusão, de tal forma que o ser humano não é apenas produzido sobre e contra o desumano, mas através de um conjunto de desapropriações, apagamentos radicais, que são, estritamente falando, a recusa da possibilidade de articulação cultural. Por isso, não é suficiente dizer que os sujeitos humanos são construídos, pois a construção do humano é uma operação diferencial que produz o mais e o menos ‘humano’, o inumano, o humanamente impensável. Estes lugares excluídos vêm limitar o ‘humano’ como o seu exterior constitutivo, e assombram esses limites como a possibilidade persistente de seu rompimento e rearticulação (Butler, 2001, p.117).

O diálogo com os debates de gênero se faz pertinente, então, à medida que observamos na escrita ficcional de Enriquez uma realidade de estranheza quanto ao papel das mulheres no combate às violências sofridas por seus corpos; uma estranheza que desestabiliza para pensarmos a existência de personagens femininas que, dentro de um sistema de divisão social dos corpos, com todos os discursos e outros aparatos para a produção de subjetividades, produzem um ato disruptivo que, a nosso ver, convoca as monstras-mulheres-incendiárias a operar dentro da sua exclusão os meios para desafiar o humanamente impensável.

Conclusão

A breve leitura crítica, ora proposta, buscou destacar o lugar da escrita de Mariana Enriquez com o intuito de colaborar com os debates sobre gênero e literatura contemporânea, compreendendo que a escritora interpela o leitor/a leitora, por meio de sua narrativa distópica, a observar a persistente violência que atravessa os corpos das mulheres. Em seu texto ficcional, Enriquez nos apresenta personagens femininas que se movimentam na busca de novas inscrições para o sentido da pele que as envolve e onde constroem suas identidades. Transformando o título do conto numa interrogação, questionamo-nos: o que de fato perdemos no fogo? Ao retomar o lugar de subordinação das mulheres à lógica de poder masculina, mas para des-reconfigurar a experiência da violência, Enriquez elabora uma representação de corpo que radicaliza a ação de apropriação de si para dar espaço a vozes de resistência e transgressão que operam no fortalecimento do/pelo corpo político coletivo das mulheres.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sandra Regina Goulart de. **Corpo e escrita**: Imaginários literários. In: Revista UFMG, Belo Horizonte, vol 19, p. 92-100, jan-dez 2013.
- ANZIEU, Didier. **O eu-pele**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In:
- LOPES, Guacira Louro (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Thadeu da Silva. – 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Rio de Janeiro, Vinhedo: Editora da UERJ, Horizonte, 2012.
- DESPENTES, Virginie. Teoria Kink Kong. São Paulo: n-1 edições, 2016.
- ENRIQUEZ, Mariana. **As coisas que perdemos no fogo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.
-



GROSZ, Elizabeth. **Corpos reconfigurados**. Cadernos Pagu, Campinas: Unicamp, 2000, 4586.

REPRESENTAÇÃO NEGRO-BRASILEIRA EM MOVIMENTO: UMA ANÁLISE DO LIVRO ILUSTRADO DE PASSINHO EM PASSINHO, DE OTÁVIO JÚNIOR E BRUNA LUBAMBO

Luíza Oliveira Braz

Pós-graduanda em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas – UFMS
brazluiza.oliveira@gmail.com

Introdução

No meio acadêmico e literário o livro e a literatura infantil e juvenil são marcados por um histórico de marginalização, que pode ser visto em dois extremos: uma leitura menor e um objeto pedagogizante. Um exemplo são os contos de fadas, que surgem de uma vertente oral, mas ganham os livros a partir do momento em que a criança é vista como um sujeito e não apenas como um pequeno adulto.

Ao longo do tempo as narrativas endereçadas às crianças foram se modificando, bem como a presença de imagens neles, que aparecem inicialmente com uma finalidade decorativa, mas que nas últimas décadas estão ganhando maior complexidade e importância no contar para crianças e jovens. Esse é o livro infantil contemporâneo que, conforme Ramos (2011), não está resumido à presença dessas ilustrações já com maior significação, mas também é importante um olhar atento ao projeto gráfico, tipos de letras, integração texto-imagens e tipo de papel, sendo fruto de um planejamento visual gráfico carregado de significações. Desse modo, o olhar para esse livro deve contemplar essas três linguagens: visual, verbal e projeto gráfico, a fim de compreender o todo significativo que o objeto livro carrega em si.

No Brasil, a literatura infantil, a partir do livro ilustrado, tem sido cada vez mais mobilizada para promover debates sobre questões sociais, dentre as quais se destaca a discussão sobre identidade étnico-racial. A partir da implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatória a inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, observa-se um aumento na produção e circulação de livros infantis que destacam o protagonismo negro, um verdadeiro boom no lançamento de narrativas com essa temática (Debus, 2020).

Diante desse contexto, este artigo propõe analisar como o livro ilustrado *De passinho em passinho: um livro para dançar e sonhar* (2021), de Otávio Júnior e ilustrado por Bruna Lubambo, mobiliza a materialidade do livro e as interações entre texto e imagem para discutir a cultura negro-brasileira e incentivar uma perspectiva antirracista nos pequenos leitores.

Uma leitura em três linguagens O visual

De passinho em passinho tem uma composição visual feita através de ilustrações feitas com moldes de estêncil e tinta spray técnicas pela artista Bruna Lubambo. Segundo os dados sobre a ilustradora presentes ao final da narrativa, ilustrar essa obra foi para Bruna uma oportunidade de revisitar várias disputas, batalhas e apresentações de

passinho que já presenciou, além de afirmar que admira a cultura do funk e todas as danças urbanas.

Para além do uso de spray e estêncil, ressaltamos a presença de uma certa textura de parede, como se os personagens fossem de fato obras em grafite que colorem as paredes das favelas. Essa escolha da ilustradora indica uma valorização dessa expressão artística periférica, sendo, portanto, uma representação da cultura negro-brasileira bastante significativa.

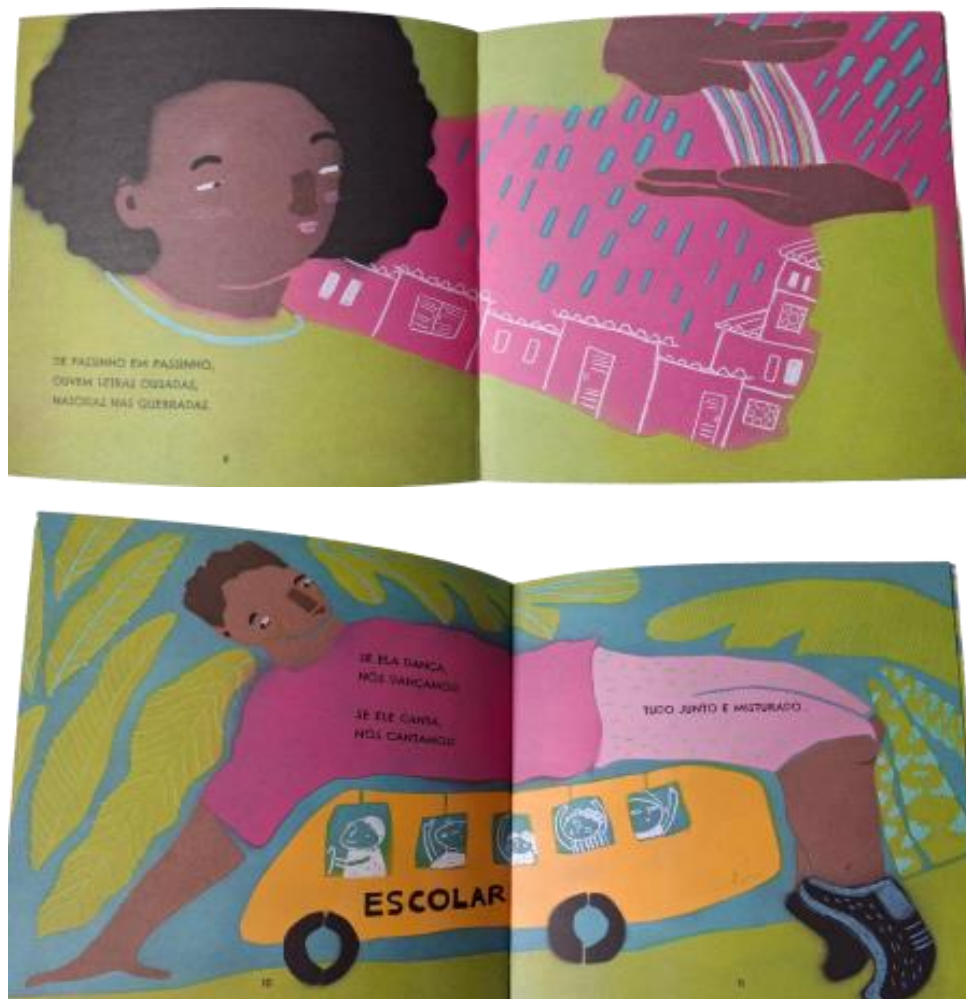
Figura 1 – Técnicas de ilustração



Fonte: Júnior (2021)

Sobre esses personagens, é possível identificar a presença marcante de dois que protagonizam a representação da dança. O jogo sequencial das imagens demonstra o ritmo de uma “batalha de passinho” entre esses personagens, que se alternam ao longo das páginas. Primeiro um, depois o outro, cada um deles faz a sua apresentação cadenciada e o leitor acompanha essa disputa sobre uma perspectiva panorâmica. Na figura 1 já somos apresentados a um desses protagonistas através da representação dos seus pés.

Figura 2 – Protagonismo



Fonte: Júnior (2021)

Desse modo, é importante destacar como a visualidade é importante para o debate étnico-racial nessa obra. Segundo Ramos (2011), "Antes de ser dramática, a abordagem visual de um tema pode ser uma das mais fascinantes experiências provocadas por um livro infantil, desde que estejamos dispostos a aprender com as próprias imagens", logo estar atento a cada passinho, detalhe e composição visual das cenas da batalha é importante para a compreensão da cultura negro-brasileira para além do funk e do próprio passinho.

O verbal

Quanto a linguagem verbal, são feitas referências diretas ao movimento do passinho, seja dança ou música, bem como a diferentes elementos culturais. A narrativa já tem início com a apresentação do passinho: "De passinho em passinho, elas e eles dançam. De passinho em passinho, elas e eles cantam... Cantam seus amores. Cantam suas dores", enquanto a narrativa visual apresenta o protagonista da dança: os pés. O texto também aponta para o debate social ao revelar que as letras das músicas dançadas refletem

o que aquelas pessoas vivem, “amores”, “dores”, “letras ousadas”... Além disso, faz menção aos passos de dança: “Dança e encanta, gira, cruza, desce, sobe” e outros ritmos musicais que convidam para a dança: “É frevo? É funk? É samba?, É hip-hop?”.

Outro elemento de texto relevante é uma contagem regressiva que vai acompanhando a batalha. Esse recurso serve como um virador de página, já que ele induz que existe uma sequência e um desfecho para a ação que está sendo narrada, ele “encoraja o espectador a virar a página e descobrir o que acontece a seguir” (Nikolajeva e Scott, 2011, p. 21).

Figura 3 – Número 5: contagem regressiva



Fonte: Júnior (2021)

O projeto gráfico

No tocante ao projeto gráfico do livro, é importante observar que ele explora o formato códice, ou seja, sua materialidade segue o padrão do objeto livro, sem experimentação de formas que se distanciem disso. Pelo contrário, ele é até simples, visto que não é editado em capa dura, seguindo a forma canoa e colado, opções que, inclusive, acabam barateando o custo editorial.

De passinho em passinho é um livro quadrado, que tem como diferencial a utilização de composições em página dupla para a sequência narrativa imagética. Um movimento que se faz presente desde o design da capa. Segundo Linden (2011), o formato quadrado que explora a página dupla promove representação de imagens mais largas que, na horizontal (depois de aberto), tem uma perspectiva panorâmica.

Essa perspectiva é importante para a narrativa, tendo em vista a temática da dança urbana/periférica que é representada. Já que, por meio dessa escolha o movimento da batalha do passinho, e consequentemente a valorização cultural negra, assumem o

protagonismo do livro. Na figura 4 vemos que a página dupla favorece a contagem da narrativa desse ponto de vista mais amplo.

Figura 4 – Uso de página dupla



Fonte: Junior (2021)

Sobre os elementos de materialidade, a 1ª e 4ª capa que formam uma imagem única, seguindo a perspectiva panorâmica que é adotada ao longo de toda a obra. Além disso, destacamos que na 4ª capa existe um texto que convida o leitor para a dança que é contada, cantada e dançada: “E você, que tal experimentar o passinho também?”

Figura 5 – 1ª e 4ª capa



Fonte: Junior (2021)

Representação negro-brasileira em movimento: o debate étnico racial

Do ponto de vista temático, observamos que o livro privilegia a cultura negro-brasileira. O principal é o passinho que nomeia a obra, destacando as performances individuais de dança e os movimentos dos pés, que aparecem tanto na representação visual, quanto no glossário que aparece ao final da narrativa. Sobre o passinho, é

importante destacar que ele surge no interior da cena funk do Rio de Janeiro nos anos 2000 e tem um formato definido com batalhas ou performances individuais ao som das batidas da música. Segundo Fernandes, Oliveira e Barroso (2021),

O passinho disseminou-se rapidamente nas redes e bailes e atualmente assume papel significativo enquanto mediador social, onde o corpo, por meio da dança, ocupa os espaços da cidade tensionando os modos e formas tradicionais de se pensar e desenhar os lugares da cidade.

O passinho tem é fruto da trajetória das danças coletivas nos bailes funks nas décadas de 1980 e 1990, que se popularizou nos anos 2000, junto a terceira geração do funk marcada pela sonoridade e tentativas de institucionalização do funk enquanto gênero musical e pela repercussão nas rádios e programas de televisão. Entre os anos 2004-2008 verifica-se um boom na prática da dança passinho nas favelas do Rio de Janeiro.

O passinho é uma dança que enfatiza o movimento dos pés, a apresentação individual e o improviso, se diferenciando de outras danças urbanas que coreógrafa o movimento da cabeça, tronco, quadris, braços e pernas. Configura-se como uma dança urbana constituída como uma síntese de diferentes jogos de passos que perpassam o breaking, o frevo, o samba, a capoeira e o hip hop dance (arranjo pluriestético).

Para além do seu berço no Rio de Janeiro, o passinho ultrapassa fronteiras a partir das redes sociais, propiciando visibilidade para essa forma de manifestação artística, movimento importante contra a marginalização da prática, que vê a possibilidade da promoção de eventos patrocinados de batalha de passinho e a inclusão da modalidade no sindicato dos profissionais da dança.

Para Fernandes, Oliveira e Barroso (2021), o passinho permite uma cidadania interculturalizada (Canclini, 2011 *apud* Fernandes, Oliveira e Barroso, 2021), de modo que amplia as possibilidades do trânsito físico (no caso das constantes interdições sofridas pelo aparato policial) e do trânsito simbólico (na participação de espaços de discussão e visibilidade) de indivíduos constantemente sujeitos às violências raciais e precariedades diversas vivenciadas nas favelas do Rio de Janeiro.

De acordo com os autores, o passinho é a promoção de uma ética intercultural em que sublinham-se a diversidade cultural a partir da diferença que permite a construção de laços sociativos (Simmel, 1983 *apud* Fernandes, Oliveira e Barroso, 2021) e socialidades (Maffesoli, 2006 *apud* Fernandes, Oliveira e Barroso, 2021) em dinâmicas afetivas entre os adeptos, com o Rio de Janeiro de pano de fundo. Eles destacam que, “[...] na performance e não através dela que o movimento do corpo em conjunto com aspectos simbólicos sociativos expressam o processo de interpretação, reconhecimento ou atualização dos estilos e agrupamentos da dança passinho” (Fernandes, Oliveira e Barroso, 2021, p. 40).

Além da forte presença do passinho enquanto um elemento de valorização cultural, destacamos o grafite, a representação de personagens negros, os elementos urbanos periféricos - favelas, os tambores e o campinho de futebol. Bem como a parte final do livro que mostra ilustrações dos movimentos característicos do passinho, como uma espécie de glossário que mostra para o leitor a riqueza dessa forma de expressão artística.

Figura 6 – Glossário do passinho



Fonte: Junior (2021)

Sendo assim, é um exemplar importante para uma formação leitora antirracista que, assim como afirma Munanga (2005), resgata a memória coletiva e a história da comunidade negra, visto que ela pertence a todos os brasileiros e brasileiras, constituindo a identidade nacional como conhecemos. Essa reconexão ancestral permite que os pequenos leitores questionem, reflitam e desconstruam os mitos fortalecidos pelo racismo, instituído a partir da exploração dos povos colonizados. Sendo reconexão ancestral, na concepção negra africana o respeito à origem, ao ponto de referência que deve ser referenciado pelos descendentes (Munanga, 2019).

Sala de aula

Sendo a escola um lugar propício para educação antirracista, cabe nessa breve pesquisa traçar algumas reflexos e caminhos possíveis para a leitura da obra analisada em sala de aula. Para tanto, Graça Ramos (2011) destaca a importância dos professores conhecerem o funcionamento do livro ilustrado e a importância da ilustração nessas obras. Segundo ela,

ao assumir papel de destaque na maioria das publicações dirigidas ao público infantil, a imagem passa a exigir mais atenção dos leitores, em especial, dos professores, por serem os principais intermediários entre um grande número de crianças e os livros. A tendência é que essa importância cresça, diante do fortalecimento do mercado editorial no Brasil que, em 2009, teve o segmento de livros infanto-juvenis como mais produtivo em termos de vendas (Maciel, 2010). Torna-se, então, cada vez mais importante que aqueles que lidam com livros destinados à infância se aproximem mais do universo das imagens (Ramos, 2011)

Desse modo, deve acontecer um trabalho conjunto entre coordenadores e professores com auxílio de formadores capacitados para a compreensão das linguagens que formam o livro ilustrado contemporâneo. Quanto a temática, conforme destaca Oliveira (2010) é fundamental que os profissionais da educação tenham conhecimento sobre as relações étnico-raciais, a fim de que sua prática fortaleça a luta contra a

discriminação. Assim, será possível construir um novo projeto educacional que possibilita a inserção social e igualitária entre diferentes grupos raciais e étnicos, favorecendo todos que constituem o povo diversificado brasileiro (Brasil, 2005).

Como sugestão de leitura em sala, o professor pode seguir etapas de antes, durante e após a leitura, focalizando a valorização cultural da representação negro-brasileira. Levando músicas para as aulas, elementos citados na narrativa, convidando os alunos para dançar, fazendo oficinas de grafite, desmistificando o que é o funk, sua imagem negativa e estereotipada ligada à sexualização de mulheres. Assim, os alunos reconstroem a visão que possuem acerca desse ritmo musical e dança brasileiros tão importantes para a identidade cultural do país.

Conclusão

A leitura analítica de *De passinho em passinho* evidencia como o livro ilustrado pode ser um importante instrumento de educação antirracista, oferecendo representatividade e (re)conhecimento das culturas negro-brasileiras, não somente pelo povo negro, mas sobretudo para os brancos. Por meio da interação entre linguagem verbal, visual e projeto gráfico, a obra promove uma experiência estética e cultural significativa para o público infantil que entra no ritmo do funk e do passinho, sendo convidado a conhecer mais sobre a riqueza brasileira, bem como a dançar.

Desse modo, é possível afirmar que o livro ilustrado não é apenas um veículo de entretenimento, mas também um potente espaço para fruição estética e desenvolvimento de uma postura antirracista que transcende o simples contato com narrativa que apresentam cenas de racismo. Para tanto, afirmamos que este é um estudo embrionário, mas que estudos futuros podem e devem ampliar essa investigação, explorando outras obras que também abordam a temática étnico-racial através de elementos artísticos, como a dança e a música, e suas implicações para a construção de pequenos sujeitos leitores.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DEBUS, E. **Podemos falar de protagonismo negro nos livros infantis?** Quindim. [S.l.], 8 jun. 2020. Disponível em: <https://quindim.com.br/blog/protagonismo-negro-nos-livros-infantis/> Acesso em: 22 ago. 2023.

JÚNIOR, Otávio. **De passinho em passinho:** um livro para sonhar. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

LINDEN, S. **Para ler o livro ilustrado.** São Paulo: Cosac Naif, 2011.

MUNANGA, K. **Negritude:** usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.



NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado:** palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

OLIVEIRA, M. A. de J. **Personagens Negros na Literatura Infanto-Juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007):** entrelaçadas vozes tecendo negritudes. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, Brasil, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6163/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis:** caminhos para ler o texto visual. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2011. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 15 fev. 2025.

OS EFEITOS DE REFERENCIALIDADE NAS NARRATIVAS GRÁFICAS DE ALISON BECHDEL

Júlia Juliêta Silva de Brito

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino - UFCG
juliajulieta2023@gmail.com

Tássia Tavares de Oliveira

Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB
tassia.tavares@professor.ufcg.edu.br

Introdução

A referencialidade é um recurso necessário tanto na literatura quanto nos quadrinhos, pois estabelece conexões entre diferentes textos, discursos e contextos socioculturais. Esse processo ocorre por meio da incorporação de referências que dialogam com outras produções artísticas, criando uma rede de significados que expande as possibilidades de interpretação. Nos quadrinhos, essa referencialidade se manifesta através de elementos visuais e textuais que se vinculam a diversas formas de arte e expressão, como a literatura, a poesia, o cinema, a ilustração e os acontecimentos sociopolíticos.

Nesse sentido, a investigação da literatura contemporânea e seus diálogos intermediários com outras formas de arte permite analisar como as representações de subjetividades, corpos e identidades são construídas nos quadrinhos e em produções literárias que abordam questões de gênero e sexualidade. Ao integrar diferentes linguagens e perspectivas, os quadrinhos constroem sentidos dentro de sua própria estrutura narrativa. Assim, a análise dessas intersecções, aliada às teorias feministas e de gênero, possibilita compreender as formas pelas quais a literatura e as artes visuais problematizam discursos normativos e propõem novas formas de representação e existência.

Desse modo, a referencialidade é um ponto de destaque na produção artística da estadunidense Alison Bechdel, sendo uma de suas particularidades enquanto cartunista, dado que, em obras como *Fun Home: Uma tragicomédia em família* (2018), *Você é minha mãe? Um drama em quadrinhos* (2013) e *O essencial de perigosas sapatas* (2021), ela preocupa-se em evidenciar referências literárias e psicanalistas, também à cultura *pop* por meio de audiovisuais e notícias jornalísticas, através da identidade lésbica desenvolvendo uma ponte com as teóricas Virgínia Wolff e Adrienne Rich e referencialidades históricas e culturais que sinalizam os marcos temporais.

A cartunista norte-americana Alison Bechdel é referência em quadrinhos lésbicos e *graphic novels* autobiográficas. Após 25 anos da publicação de *O essencial de perigosas sapatas*, a quadrinista dedicou-se a projetos autobiográficos, bem como o livro de memórias *Fun Home: Uma tragicomédia em família* (2007) e *Você é minha mãe? Um drama em quadrinhos* (2013). Nesse contexto, este texto tem como propósito analisar os efeitos da referencialidade na construção dos quadrinhos da cartunista, ao qual adotamos uma metodologia de abordagem qualitativa (Oliveira, 2007) e estudo interpretativo e bibliográfico (Gil, 2002).

Quanto à ausência de estudos referentes às obras sinalizadas, buscamos em periódicos de universidades brasileiras a produção da Alison Bechdel a partir de uma perspectiva referencial encontramos apenas 1 trabalho que dialoga com esse enfoque de estudo. Ao investigar os três títulos das HQs em bancos de teses e dissertações, bem como textos publicados no repositório da *Capes*, *SciELO*, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e disponíveis gratuitamente nos repositórios de universidades, foram encontradas poucas pesquisas direcionadas a produção da Alison Bechdel, ao qual são textos que focalizam nos estudos de gênero e *queer*. As discussões estão fundamentadas nos conceitos de referencialidade, que evidenciam o diálogo entre textos e discursos, e de literatura comparada (Carvalho, 2006), que considera as relações recíprocas entre diferentes produções literárias, compreendendo-as como parte de um sistema interativo entre autores, obras e público. Além disso, abordamos as noções de *continuum* lésbico e existência lésbica (Rich, 2010), que abrangem as múltiplas experiências de identificação e trocas mútuas entre mulheres ao longo de suas trajetórias. Quanto à linguagem, destacamos a arte sequencial e as narrativas gráficas (Eisner, 1989), analisando a referencialidade nos quadrinhos, seu diálogo com outras formas de expressão (Barbieri, 2017) e seu sistema próprio de significação (Groensteen, 2015).

Além desta introdução, o presente texto está organizado em quatro seções. Na primeira, são apresentados os objetos de estudo. Na segunda, expõem-se os fundamentos teóricos que orientam a pesquisa, considerando tanto a temática quanto a linguagem. Na terceira, procede-se à análise dos dados coletados, destacando as referencialidades utilizadas nos quadrinhos para construir e reforçar os significados abordados. Por fim, na quarta seção, apresentam-se as considerações finais.

Quadrinhos, narrativas gráficas e Alison Bechdel

A autobiografia em quadrinhos *Fun Home: Uma tragicomédia em família* foi publicada no Brasil pela editora Todavia em 2018, embora a publicação original tenha ocorrido em 2006, nos Estados Unidos. Da mesma forma, *Você é minha mãe? Um drama em quadrinhos* foi publicado no Brasil pela Quadrinhos na Cia em 2013. Destacamos a relevância de *Fun Home* (2018) dentro das narrativas gráficas de memórias, pois a obra constrói um arcabouço de relações familiares e sexualidade, abordando a saída do armário de Alison Bechdel e a homossexualidade de seu pai, Bruce Bechdel. Em 2006, *Fun Home* (2018) foi eleito o livro do ano pela revista americana *Time* e recebeu o Prêmio Eisner de Melhor Não-Ficção. Além das novelas gráficas, em 2015 a obra foi adaptada para o teatro, tornando-se um musical, no qual Alison Bechdel foi a primeira protagonista lésbica a estreiar no palco da *Broadway*, conquistando cinco prêmios *Tony*.¹

Em *Você é minha mãe? Um drama em quadrinhos* (2013), a autora prolonga questões familiares, mas, desta vez, são voltadas para sua mãe, Helen Augusta. Alison analisa seu vínculo com sua mãe através da teoria dos psicanalistas Alice Miller e Donald Winnicott. O livro de memórias surge como continuação de *Fun Home: Uma tragicomédia em família*, entretanto, em uma perspectiva materna, na qual ela apresenta seus pensamentos e inquietações. Além disso, as referências literárias e psicanalistas estão

¹ *Antoinette Perry Awards for Excellence in Theatre*, conhecido como *Tony Award*, é o maior e mais renomado prêmio de teatro dos Estados Unidos.

presentes no arcabouço do exemplar, onde Bechdel desenvolve referencialidades de sua vida e de sua mãe através de estudos de teóricos como Virginia Woolf e Donald Winnicott.

Desse modo, a referida narrativa gráfica é a obra mais introspectiva da cartunista, em que aproxima-se de questões feministas, literárias e psicanalistas, tendo como temática central a relação mãe-filha e a lesbianidade de Alison, ao qual discute nas sessões de terapia, a sua relação com a sua mãe, seus envolvimento amorosos e o seu processo de criação artística, através de uma jornada de autodescoberta.

O essencial de perigosas sapatas de Alison Bechdel, é uma história em quadrinhos, publicada originalmente entre 1983 e 2008, a qual tornou-se uma antologia em seu último ano de publicação, nos Estados Unidos, e chegou ao Brasil em 2021, através da editora Todavia, com tradução de Carol Bensimon. Entretanto, apenas os quadros de 1987 a 2008 foram selecionados na coletânea. O enredo tem como enquadramento um grupo de amigas lésbicas, com um elenco quase todo de mulheres e cenários urbanos, que trata de temas políticos e sociais da conjuntura americana da época.

As pautas introduzem diversas perspectivas, já que cerca de vinte e dois personagens são apresentados no livro, com gostos, atitudes, vivências e contextos sociais diferentes. Em toda a sua execução, as lâminas da cartunista mapearam uma mudança na sociedade, através de culturas lésbicas e *queer*. Em meio aos conflitos sociais, as personagens participam de movimentos, como protestos, que podemos observar nos episódios intitulados *Orgulho e preconceito* (Bechdel, 2021, p. 10) e *A luta continua* (Bechdel, 2021, p. 18), ambos, impressos em 1987, e localizados nas primeiras páginas da antologia.

Consideramos este o trabalho de maior referencialidade da cartunista, pois, ao longo da HQ, Bechdel evidencia notícias jornalísticas na televisão, rádio e manchetes de jornais, consumidas pelas perigosas sapatas, além de títulos de livros da *Madwimmin Books*. A cartunista estabelece conexões com o contexto sociopolítico estadunidense da época, dado que as tiras eram publicadas quinzenalmente em jornais alternativos americanos. A referencialidade se torna um traço central de sua obra, com elementos que conversam com a característica jornalística da HQ, através de programas de TV e rádio.

Bechdel utiliza frases nas roupas das personagens para reforçar ainda mais a ambientação sociopolítica e os temas discutidos. As mensagens nas roupas servem como um reflexo das questões do momento, oferecendo ao leitor pistas sobre o posicionamento e as experiências das personagens. Esse recurso, ao lado das discussões sobre assimilação da cultura LGBTQ+ pelo *mainstream*, globalização, transexualidade e maternidade, contribui para a construção de um ambiente de constante diálogo com o contexto mais amplo da sociedade. Em consonância com o exposto, no capítulo seguinte apresentamos o aporte teórico sobre a linguagem dos quadrinhos e do tema que abrange os estudos sobre a existência lésbica.

Fundamentação teórica

Neste texto, entendemos os quadrinhos enquanto linguagem. A expressão Arte Sequencial cunhada pelo pai da novela gráfica moderna, Will Eisner, estabelece uma relação com os quadrinhos de maneira a tornar a narrativa mais coesa, de forma que ele

argumenta que a disposição dos quadros e suas associações não são acidentais, alinhando essa concepção com a sequência temporal. Quanto ao fenômeno da duração, refere-se a como os eventos são apresentados na narrativa gráfica, sendo também definido como *time* (tempo) pelo teórico, pois no universo da consciência humana “[...] o tempo se combina com o espaço e o som numa composição de interdependência, na qual as concepções, ações, movimentos e deslocamentos possuem um significado e são medidos através da percepção que temos da relação entre eles” (Eisner, 1989, p. 25).

Assim, em *As linguagens dos quadrinhos* (2017), Daniele Barbieri sugere a natureza híbrida e interativa das HQs e fragmenta seu enfoque em três partes, transcorrendo pelas linguagens da temporalidade (música, poesia e narrativa); da imagem (ilustração, caricatura, pintura, fotografia e gráfica); e da imagem e temporalidade (teatro, animação e cinema), de maneira a vislumbrar a relação e as diferentes linguagens que atravessam os quadrinhos, ao qual uma se adequa a outra e é gerada por outra. O autor declara que “certas linguagens são partes de outras, zonas específicas de linguagem mais genéricas; outras linguagens são o resultado de um nascimento, do processo de separação de uma linguagem que já existia antes” (Barbieri, 2017, p. 19).

Em *O sistema dos quadrinhos* (2015), Thierry Groensteen parte da noção de solidariedade icônica para estabelecer os itens que operam dentro de uma página de HQ, e usa o termo espaçotopia para sustentar sua abordagem a respeito das narrativas gráficas. Ele destaca que “as histórias em quadrinhos apresentam as imagens que as compõem em diferentes tipos de relação” (Groensteen, 2015, p. 31), e qualquer imagem desenhada implanta-se em um espaço, através de movimentos, conceituados pelo supracitado teórico como imagem-movimento e imagem-tempo. Groensteen (2015), também defende que os quadrinhos são uma combinação original de uma expressão e de um conjunto de códigos (Groensteen, 2015, p. 14), onde são construídos no interior de uma imagem de forma específica.

No exemplar *História da Linguagem*, Julia Kristeva defende a concepção de que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade instala-se a de intertextualidade” (Kristeva, 1969, p. 68). Nesse sentido, a teórica refuta a ideia de que os escritos de um autor seguem um movimento linear entre outras produções literárias, sugerindo que a palavra não é um ponto fixo ou um sentido determinado, mas um cruzamento de superfícies textuais. Além disso, Kristeva destaca a relação entre textos, especialmente no que diz respeito ao impacto que as obras exercem sobre produções futuras, criando um ponto de encontro e interação entre diferentes textos.

Quanto a existência lésbica, Adrienne Rich (2010), considera a possibilidade de que todas as mulheres fazem parte de um *continuum* lésbico, mesmo as que não se identificam como lésbicas. As experiências e identificações de trocas mútuas e autênticas entre mulheres ao longo de suas vidas são a base do conceito desenvolvido por Rich (2010), na medida que pretendia “abarcas muito mais formas de intensidade primária entre mulheres (...) o dar e receber de apoio prático e político” (p. 36). Desse modo, Rich (2010), vê a existência lésbica como um ato de resistência a instituição heterossexual. Essas experiências de identificação entre mulheres são múltiplas, não se restringindo a um único modelo de relação. Rich (2010, p. 18), pondera que “a existência lésbica deveria ser reconhecida historicamente e empodera as vidas de todas as mulheres”.

Nos concentramos no conceito de literatura comparada proposto por Tânia Carvalho (2006), que a define como “uma atividade crítica, não necessita excluir o histórico (sem cair no historicismo), mas ao lidar amplamente com dados literários e extraliterários ela fornece à crítica literária, à historiografia literária e à teoria literária” (Carvalho, 2006, p. 39). A teórica também argumenta que a literatura comparada seria o estudo das diversas literaturas com relações recíprocas, estabelecendo vínculos entre diferentes produções literárias e culturais.

Referencialidade nos quadrinhos de Alison Bechdel

Nesta seção, selecionamos tirinhas dos objetos de análise onde Bechdel apresenta contribuições para o campo literário, combinando a linguagem dos quadrinhos, a ficção e a não-ficção, além da referencialidade, de modo a desenvolver diálogos com outras obras através do tema da lesbianidade. O arcabouço artístico da cartunista explora o detalhismo e a complexidade emocional, em uma linha pessoal e política.

Na Figura 1, podemos ver como Bechdel se preocupou com a veracidade de sua história, através de referências, pois é uma de suas particularidades enquanto quadrinista, dado que em toda a execução de *O essencial de perigosas sapatas* (2021), ela evidencia notícias jornalísticas na televisão, rádio e manchetes em jornais impressos que as perigosas sapatas consomem. O quadrinho *O regresso da peregrina*, publicado originalmente em 2000, ano em que George W. Bush foi eleito o 43º Presidente dos Estados Unidos, é um exemplo.

Figura 1 - *O regresso da peregrina*.



Fonte: (Bechdel, 2021, p. 318)

No quadrinho, percebemos como a cartunista usa os efeitos de sentido a partir da referencialidade, mantendo uma interdiscursividade com o discurso jornalístico do contexto sociopolítico da época. Acreditamos que esse efeito ocorreu pelas tiras serem publicadas em jornais e revistas com periodicidade quinzenal, contribuindo para a autora

fazer uso de diversas referências à medida que os fatos aconteciam, uma vez que Bechdel “insere elementos ligados ao período histórico em que a série acontece e a intertextualidade adquire a função de situar a história em um marco temporal e constrói um humor sarcástico no texto” (Silva, 2022, p. 65).

Nesse viés, a Figura 1 retrata a personagem Mo em sua residência, enquanto assiste o jornal televisivo e encontra-se com o jornal impresso em suas mãos. Ambos carregam informações sobre a conjuntura do período, através dos recursos verbo-visuais a autora transcorre sobre os ataques no Iraque e a conquista da presidência de Bush. Essa característica da obra “demonstra como temas contemporâneos à série em discussão na mídia tradicional ligados a política, questões sociais e cultura se relacionam e interferem na vida cotidiana das figuras relatadas e agem como produtores de subjetividade” (Silva, 2022, p. 65). No mais, Bechdel utiliza os títulos dos livros da livraria *Madwimmin*:

Figura 2: *Holiday on ice*.



Fonte: (Bechdel, 2021, p. 235)

A tirinha *Holiday on ice*, publicada originalmente em 1999, menciona a apresentadora de televisão e empresária norte-americana Martha Stewart no livro enquanto é lido pela Mo. No segundo quadro justaposto, avistamos a Jezanna na livraria *Madwimmin* - ambiente da HQ - enquanto as edições da série de livros *Harry Potter* são expostas ao seu lado, ao qual foi um fenômeno de vendas na época, tornando-se referência na cultura de massa e ocupando um espaço singular na literatura mundial. Após apreciar um livro no terceiro quadrinho, a cliente afirma que não levará nenhuma edição, pois comprará os livros na *medusa.com*, fazendo referência às livrarias digitais e o consumo exacerbado dos compradores em empresas multinacionais e a escassez em lojas de bairro. De modo sutil, a cartunista tece críticas à ativa comunidade virtual, em um mundo onde o digital tornou-se indispensável na vida das pessoas, acarretando o declínio das livrarias independentes, tal como a *Madwimmin Books*.

De modo semelhante, *Fun Home: Um Drama em Quadrinhos* (2018) aborda referências literárias, de modo a enriquecer a narrativa de não-ficção, onde Bechdel inclui obras clássicas como *Ulisses* (1920) de James Joyce e *O Processo* (1925) de Franz Kafka, contribuindo, significativamente, para a contextualização de sua própria narrativa, e concedendo epifanias acerca de suas perspectivas, sejam elas familiares ou em torno de sua sexualidade. Ainda, menciona letras musicais e eventos culturais que contribuíram

para a formação do cenário cultural dos anos 70 e 80, período de sua adolescência e transição para a fase adulta.

Nesse contexto, a cartunista expõe suas experiências pessoais na construção de sua identidade lésbica, oferecendo referencialidades que contribuem para uma compreensão mais ampla das intenções subjacentes à sua obra. Um exemplo dessa construção é a exploração de sua identidade sexual, na qual ela se vale dos livros como instrumentos para entender e descobrir sua própria sexualidade, estabelecendo uma relação interdependente entre obras literárias e memórias, mediada por recursos verbais e visuais.

Figura 3 - *Fun Home*.



Fonte: (Bechdel, 2018, p. 74)

A descoberta sexual de Alison como lésbica é um dos acontecimentos centrais da narrativa, e ocorre, primeiramente, pelo dicionário, quando ela conhece a etimologia do termo “lesbianismo”, aos treze anos. Aos dezenove, a cartunista passa a ir a biblioteca com frequência e inicia sua jornada de descoberta através dos livros, e “a intertextualidade, é entendida aqui como um jogo de referências múltiplas a outros textos e contextos – na forma de influências, citações, alusões, paráfrases, reescrituras” (Jobim, 1999, p. 47). A Figura 4 ilustra a relação de Alison com os livros e seu papel na construção de sua identidade lésbica. Na narrativa imagética, o enfoque é mantido sobre Bechdel e as imagens de citações de obras, ao exprimir “uma descoberta condizente com minha educação entre os livros” (Bechdel, 2018, p. 74) e “uma revelação da mente, e não da carne” (Bechdel, 2018, p. 76):

Figura 4 - *Fun Home*.



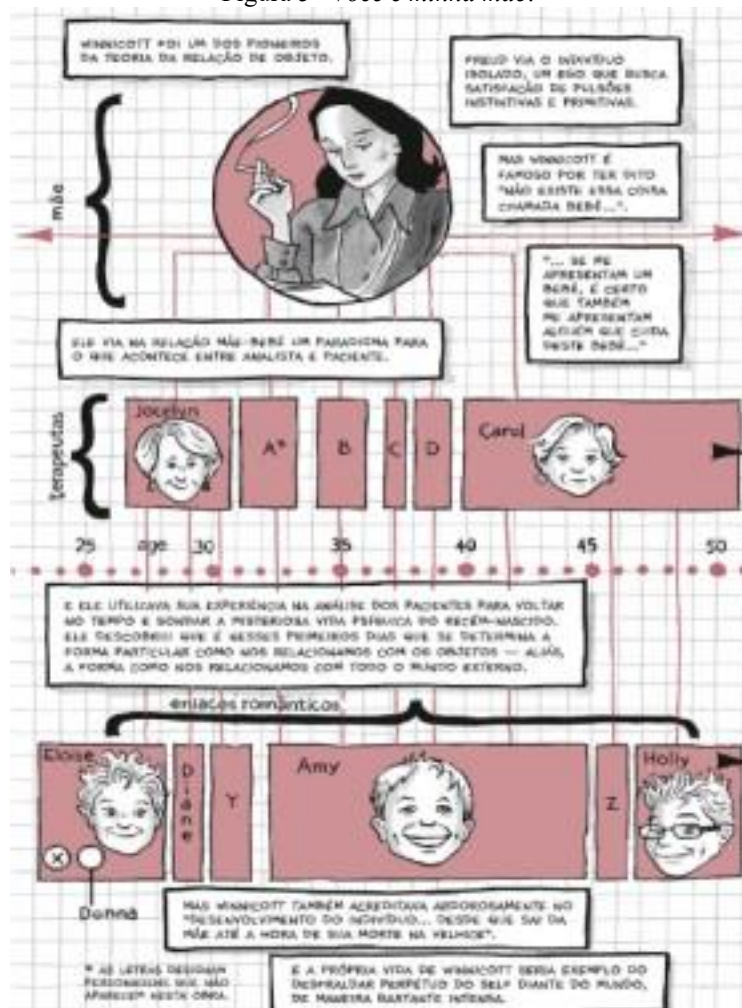
Fonte: (Bechdel, 2018, p. 76)

Percebemos a relação da Bechdel com os livros, onde a autora assume uma identidade leitora, e ao destacar o exemplar *O papel do leitor*, de Umberto Eco, a cartunista inicia “um diálogo com a teoria do *Cultural Studies* sobre o papel fundamental da literatura lésbica para com a leitora lésbica, uma responsabilidade com o referente, na construção da identidade desse sujeito e, ainda, o diálogo entre enunciador e enunciatário pressuposto no texto” (Camargo, 2013, p. 99). Nesse sentido, notamos a importância do discurso referencial para a descoberta sexual da quadrinista e em sua construção da identidade enquanto mulher lésbica.

Após a publicação de *Fun Home* (2018), Bechdel publica *Você é minha mãe: um drama em quadrinhos* (2013), dando prosseguimento ao estilo de não-ficção, onde “imagem e palavra se ‘misturam’, as palavras formam um amálgama com a imagem e já não servem para descrever, mas para fornecer som, diálogo e textos de ligação” (Eisner, 1989, p. 122). Na narrativa gráfica em questão, a autora desenvolve efeitos de referencialidade acerca do relatar a si mesma, e um deles é a intertextualidade.

Bechdel continua a explorar a intertextualidade na não-ficção *Você é Minha Mãe? um drama em quadrinhos* (2013), entretanto, em um panorama distinto às obras mencionadas acima. Nesta narrativa gráfica, Bechdel desfruta de referências literárias tal como *Fun home* (2018) e poucas a respeito da cultura *pop*, como ocorre *O essencial de perigosas sapatas* (2021), visto que, ela parte de uma abordagem psicanalítica e emocional, apresentando uma nova perspectiva para contextualizar o relacionamento com sua mãe, Hellen Augusta. Nessa conjuntura, ela engloba as referências literárias textos de Virginia Woolf e Adrienne Rich, entretanto, a teoria basilar incorporada por Bechdel na referida obra, são os estudos psicanalíticos de Donald Winnicott e Sigmund Freud. Vejamos o quadro que sintetiza os principais temas discutidos por Alison:

Figura 5 - *Você é minha mãe?*



Fonte: (Bechdel, 2013, p. 23)

Nesse cenário, o formato híbrido dos quadrinhos oferece a Bechdel inserir diversos elementos visuais que reforçam a natureza fragmentada da memória. Ela inclui enredos sobre a sua vida e a de seus pais, além dos elementos multimodais, como os recursos visuais, fotografias redesenhadas, balões de fala e de pensamento, legendas, descrições e citações que encapsulam passado e presente (Varghese, 2013). Na Figura acima, os personagens apresentados na narrativa gráfica mencionada contemplam a Alison enquanto filha, cartunista e lésbica, suas terapeutas, Jocelyn e Carol, suas ex-namoradas, Eloise, Amy e Holly, as quais ela chama de enlaces românticos, além de sua mãe Helen Augusta.

A Figura 5 exibe uma composição visual que remete a um diagrama ou mapa conceitual. O *layout* organiza os temas tratados por Bechdel de forma gráfica, empregando quadros, círculos, colchetes e setas que conectam diversos aspectos de sua existência. O espaço da página é distribuído de forma estratégica, evidenciando as inter-relações dentro da narrativa. A tipografia manuscrita reforça o caráter íntimo, enquanto as linhas que ligam os elementos constroem uma síntese visual de suas lembranças e fundamentos teóricos, reforçando a referencialidade na narrativa gráfica.

A página mantém a estética minuciosa de Bechdel, com traços detalhados e hachuras para sombreamento, além de tons de vermelho no fundo de quadros de diferentes formatos. Bechdel explora não só a relação com sua mãe, mas também suas sessões de terapia e os relacionamentos amorosos por meio da perspectiva winnicottiana.

Entre os conceitos principais apresentados, destacam-se a relação mãe-bebê e a ideia de "mãe suficientemente boa".

A cartunista também recorre às teorias literárias de Virginia Woolf, que trata da autonomia feminina, e de Adrienne Rich, que reflete sobre maternidade e sexualidade. Nesse contexto, Bechdel afirma que "[...] velhas noções de 'fonte' e de 'influência', caras à história literária, para designar as relações entre os textos" (Compagnon, 2003, p. 112). Considerando o exposto, observamos que Bechdel se autorrepresenta por meio de suas memórias e integra a teoria winnicottiana com sua realidade, construindo um universo subjetivo que reflete sua vida cotidiana.

Conclusão

Neste texto, buscamos analisar a referencialidade nas obras de Alison Bechdel, adotando uma abordagem interpretativa. As três narrativas gráficas discutidas revelam diferentes aspectos da referencialidade, refletindo as influências que fazem parte do trabalho da autora. *O essencial de perigosas sapatas* (2021), por exemplo, aborda temas amplos, como acontecimentos políticos, culturais e sociais, além de referências a obras literárias e audiovisuais, incluindo elementos da cultura *pop*.

Em *Fun Home* (2018), a referencialidade se manifesta principalmente por meio de referências literárias, ocorrendo desde clássicos a obras contemporâneas. A autora menciona o cânone literário, e o utiliza para contextualizar sua própria história, citando obras como *Ulisses* (1920), de James Joyce, e *Os Miseráveis* (1862), de Victor Hugo. A ligação entre a narrativa pessoal e essas obras mostra a busca de Bechdel por uma forma de se expressar que dê conta da complexidade de sua experiência enquanto mulher e lésbica, além de contextualizar suas descobertas sobre sexualidade e identidade dentro de um contexto cultural e literário. Quanto a *Você é minha mãe?* (2013), podemos pensar em termos de referencialidade, no qual Alison volta-se para documentos familiares, fotos, cartas e diários para revelar as circunstâncias por meio de um subjetivismo literário e artístico. Através de um trabalho autobiográfico-memorialístico, ela explora questões familiares e de identidade.

Portanto, observa-se que a referencialidade constitui uma característica fundamental da produção de Bechdel, já que as obras discutidas oferecem uma perspectiva sobre temas como identidade, sexualidade, família e as tensões entre o privado e o público, estabelecendo conexões com diversas formas de expressão artística. Nesse sentido, evidencia-se a habilidade de Bechdel em suas narrativas de memória e desenvolvimento, utilizando recursos discursivos para criar efeitos de sentido e persuadir seu público, ao mesmo tempo em que constrói contratos de veracidade ao relatar sua experiência pessoal.

Referências

BECHDEL, A. Trad. de Érico Assis. **Você é minha mãe?: um drama em quadrinhos.**

1.ed. São Paulo: Quadrinhos na Cia, 2013.

_____. Trad. de André Conti. **Fun Home: uma tragicomédia em família**. São Paulo: Todavia, 2018.

_____. Trad. Carol Bensimon. **O essencial de perigosas sapatas**. 1.ed. São Paulo: Todavia, 2021.

CAMARGO, D. Fun Home: os efeitos de referencialidade na autobiografia de Alison Bechdel. **Dissertação de Mestrado**: Semiótica e Linguística Geral, USP: São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-11092013-105009/publico/2013_DeboraCristinaFerreiraDeCamargo.pdf>. Acesso em 11 jul. 2024.

CARVALHAL, Tânia. **Literatura comparada**: entre o historicismo e o pós-estruturalismo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

EISNER, W. **Quadrinhos e Arte Sequencial**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GROENSTEEN, T. **O sistema dos quadrinhos**. Tradução: Érico Assis. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2015.

JOBIM, J. L. A intertextualidade e os estudos literários. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 6, 1999. DOI: 10.18309/anp.v1i6.323. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/323>>. Acesso em: 14 jul. 2024.

KRISTEVA, Julia. **História da Linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1974. _____. Introdução à semanálise. São Paulo: Perspectiva, 1974. Trad. de Lúcia Helena França Ferraz. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2007.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas** - Estudos gays: gêneros e sexualidades, [S. l.], v. 4, n. 05, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309>. Acesso em: 22 fev. 2023.

O LUGAR DO CORPO E DA PALAVRA ERÓTICA NA SALA DE AULA: USOS DA POESIA DE DIVA CUNHA

Régia Francidelma da Silva Góis

Mestranda em Letras – UFPB
regia.gois@academico.ufpb.br

Moama Lorena Lacerda Marques

Doutora em Literatura e Cultura – UFPB
moama@ccae.ufpb.br

Introdução

Abordar o texto literário na sala de aula sempre exige preparação, tanto do docente quanto do discente, antes, durante e após o contato com ele. Porém, cabe especialmente ao educador a responsabilidade de buscar obras que se aproximem dos interesses normativos dos documentos escolares de ensino de literatura, mas também das afinidades literárias dos estudantes. Nesse sentido, é essencial que o professor disponibilize livros diversos quanto ao gênero, à linguagem, ao ano de publicação, canônicos e não canônicos, best-sellers, de temáticas e conteúdos distintos, de caráter verbal, não verbal, misto. O que devemos propor é que a leitura esteja presente na vida dos alunos, permitindo-lhes se desenvolver enquanto sujeitos capazes de refletir, discutir e contribuir social e intelectualmente nos aspectos acadêmicos e culturais.

Controversos nos espaços escolares, os temas fraturados/fraturantes, ou seja, suicídio, violência, morte, luto, saúde mental, racismo, bullying, abusos, sexualidade, etc., são tópicos que, por muito tempo, foram considerados tabus, sendo alguns deles, muitas vezes, desautorizados em alguns ambientes. Esses assuntos podem gerar conflitos e discussões na sala de aula, mas é dessa maneira que a literatura deve fazer: proporcionar o contato dos estudantes com assuntos que desestabilizem as ideias socialmente impostas.

Apesar de sensíveis e provocadores, na literatura não há limitações que não possam ser ultrapassadas. Assim como os fios — que podem ser usados para amarrar, costurar e transmitir algo —, podemos amarrar ideias, costurar narrativas e transmitir histórias. Desse modo, a censura, que, às vezes atinge a escola, seja por meio dos educadores, seja por parte dos pais, não deve promover um ambiente de perseguição e investigação no que tange a temas que fogem à normatividade social, moral e institucional.

Assim, a escola é lugar de abertura, de discussões, e como tal, a poesia erótica deve entrar na sala de aula, pois, como afirma Hooks (2013, p. 257) “[...] temos de deixar de entender essas forças somente em termos sexuais, embora essa dimensão não deva ser negada”. Aliás, é importante sabermos a força que o amor, a paixão, a escrita como ato criativo do erotismo, ou o erotismo como ato criativo da escrita, pode contribuir para a autonomia e para uma formação competente e emancipatória. Nessa conjuntura, cabe ao professor mediar o encontro literário com temas fraturantes da melhor forma possível, não apenas por meio da metodologia, mas também prezando pela ética, pela liberdade de expressão, pelo diálogo e pela experimentação na prática pedagógica.

Nesse sentido, discutiremos o espaço da literatura erótica na sala de aula, especificamente como um conteúdo que questiona e desafia as estruturas políticas, históricas e sociais de ensino e leitura literária na escola. Empregaremos a poesia de autoria feminina, gênero o qual ainda nos oferece diversas possibilidades de leitura. Diante do exposto, abordaremos dois elementos ainda não tão presentes no espaço da sala de aula: a poesia erótica e a escrita de autoria feminina.

Sob o olhar de Pinheiro (2018, p. 201), “A poesia erótica sob a rubrica feminina traz uma escrita de violação, de fuga, de esperança, de liberdade”. Nesse sentido, é ainda mais importante, tendo em vista que não é imoral e não é desnecessário abordar o texto poético feminino e erótico no ambiente escolar. Primeiro, porque o erotismo é essencialmente humano; segundo, ao analisarmos o ângulo da escrita erótica feminina, é o momento de desafiar as barreiras e censuras impostas, por um extenso período, em suas produções, portanto:

Não há nada de estranho em ler uma poesia que represente nossos sentimentos mais íntimos. Não ter acesso ao modo erótico-poético é privar o aluno de leituras que revelam a complexidade humana e ajudam a construir um pensamento multidimensional (Pinheiro, 2018, p. 201).

Em seguida, apresentaremos uma sequência básica fundamentada em Cosson (2006). Para o uso dessa sequência, selecionamos as poesias “um verso me sacode”, “rima pegajosa”, “o que não faço para te agradar” e “venho dos limites da dor”, presentes na obra *Armadilha de Vidro* (2004), de Diva Cunha. A construção da pesquisa está pautada nos conceitos de Cosson (2006), Pinheiro (2018), Lorde (2019), Hooks (2013), Durigan (1985), entre outros e outras.

O erotismo e a poesia erótica: experiência de leitura e novos olhares

Ao trabalharmos com um texto literário, devemos analisar quais efeitos de sentidos podem ser atingidos no momento da leitura; embora saibamos que as interpretações e possibilidades são variadas, nossas escolhas literárias afetarão o interesse dos estudantes no gosto pela leitura. Assim, é preciso um processo analítico criterioso ao escolher determinadas obras para o público infantojuvenil.

Devemos pensar, também, que na literatura há textos que abordam temas que, muitas vezes, podem ser considerados subversivos diante da sociedade; mas também que desestruturam o pensamento do sujeito, afeta-o, positiva ou negativamente, quando leem sobre racismo, preconceito, sexualidade, violências física e psicológica, homossexualidade, morte, erotismo, etc., temas esses que foram considerados proibidos na literatura para crianças e jovens no campo escolar e na sala de aula.

Os conteúdos tabus, também conhecidos como fraturados ou fraturantes, podem gerar desconforto para alguns. Desse modo, ainda há receio e resistência em levar à sala de aula textos que discorram sobre algum desses tópicos restritos, que estão intimamente relacionados à ideia de permissão e proibição.

De acordo com Gama-Khalil e Borges (2022, p. 20):

Dessarte, é muito comum que a literatura seja construída muito frequentemente por temas fraturantes, todavia, quando se trata da literatura

destinada a crianças, alguns estudiosos, especialmente os que se filiam a uma perspectiva pedagógica e não estética, costumam considerar tais temas inapropriados.

Como percebemos, a incerteza para expor temas tabus perpassa o cotidiano de pais, professores e atinge a produção literária. Apesar disso, no que tange a este último, há mudanças na escrita e variedades nos gêneros. Todavia, não é apenas na prosa que esses temas podem ser vistos, na poesia também encontram-se presentes de forma objetiva ou subjetiva, isto é, um erotismo que identificamos mais explícito ou, ainda, de forma interdita, no qual buscamos nas entrelinhas; de qualquer forma, autoras como Hilda Hilst, Ana Cristina Cesar, Iracema Macedo, Iara Carvalho, entre outras, para ficar nas representantes femininas, já produziram/produzem escritos com um viés erótico.

Hooks (2013, p. 253), em seu texto *Eros, erotismo e o processo pedagógico*, menciona que “Os professores raramente falam sobre ou o lugar de Eros ou do erótico em nossas salas de aula”. Ao ignorarmos esses temas, estamos, na verdade, privando os jovens de um debate essencial, e não corrompendo-os. Diferentemente de uma prática pedagógica tradicional, que considera a não abordagem de temas proibidos, como o erotismo, um sinônimo de boa prática pedagógica, é essencial um ensino humanizado, que acredite na afetividade no espaço escolar e que entenda o erotismo como um elemento de inspiração, de força, de empoderamento.

Ao contrário da visão tradicional, que limita a educação aos padrões sociais, uma educação com uma compreensão transformadora, pautada na construção humana, nos permite refletir sobre os padrões sociais imputados e discutir livremente, inclusive sobre temas sensíveis. Nesse contexto, a compreensão de uma educação que liberta ensina que a educação não deve ser censora. Refletindo sobre isso, como dito anteriormente, a possibilidade de levar um texto erótico para a sala de aula faz-se necessário, desde que analisados fatores como a linguagem, o texto, a obra, a turma, a faixa etária, a metodologia, etc.

Ao abordar o texto erótico na sala de aula, particularmente com adolescentes e jovens, podemos discutir sobre sexualidade, relações interpessoais e consentimento. Além disso, ele pode ser apreciado para além de suas palavras e da questão estética, rejeitando preconceitos e normas. Diante disso, o que seria um texto erótico? O que é erotismo? Pornografia e erotismo têm os mesmos conceitos? Consideraremos o entendimento de Lorde (2019), no qual ela argumenta que “O erótico é uma dimensão entre as origens da nossa autoconsciência e o caos dos nossos sentimentos mais intensos” (Lorde, 2019, p. 67). Na visão dessa escritora, o erótico é visto como um poder, especialmente feminino, que está atrelado ao prazer e ao sentir nas atividades rotineiras do dia a dia, desde o estudo, o lazer até o trabalho e o sexo.

Como ferramenta de empoderamento, pode ser compreendido como “uma fonte de poder e informação” (Lorde, 2019, p. 67). De maneira diferente, ainda sob o ponto de vista de Lorde (2019, p. 67), “[...] a pornografia é uma negação direta do poder do erótico, pois representa a supressão do verdadeiro sentimento. A pornografia enfatiza sensações sem sentimento”. Desse modo, o erótico habita a nossa satisfação existencial, pois a permanência desse erotismo está nas experiências e sentimentos, cabendo, pois, concluir que essa ideia perpassa a perspectiva sexual.

Durigan (1985, p. 26), explana o fato da representação de uma escrita e da representação erótica estarem relacionadas à “censura institucional e o controle [...]”. Para esse autor, o erotismo envolve uma categoria de “[...] relações ligadas ao princípio da realidade, de cujo inter-

relacionamento se configurariam os lugares do sujeito”. Desse modo, o texto erótico objetiva uma forma de ir “[...] tecendo de mil maneiras as relações significativas que o configuram” (Durigan, 1985, p. 31). Nesse sentido, as construções eróticas estão relacionadas às conjunturas sociais e normas culturais, portanto, relacionadas, também, à estrutura de poder. Além disso, esses lugares podem ser reconfigurados pelo sujeito, pois, aqui, o erotismo é visto como um espaço de transgressão e resistência.

Como Pinheiro (2018) discorrerá em seu artigo *Erotismo, poesia e ensino: uma relação possível*, o texto erótico na sala de aula é um importante aliado para o leitor experimentar a poesia do cotidiano, as carências e os sentimentos. Além disso, em meio a um ensino escolar voltado às demandas mercantis da sociedade e do capitalismo, como processos seletivos e o mercado de trabalho, o espaço dado à leitura de poesia é tangenciado, uma vez que “só há lugar para a poesia, para a fantasia, para a criatividade, para o Eros, se o professor subverter as regras” (Pinheiro, 2018, p. 195).

Corroborando com a pesquisadora, ao pensar em levar à poesia erótica, é necessário “explicar o sentido do erotismo e desfazer qualquer ideia que apareça interligada à pornografia, obscenidade, imoralidade, para evitar possíveis constrangimentos da parte do docente e dos discentes” (2018, p. 196). Nessa conjuntura, é por meio da leitura e expressão erótica que podemos entendê-la como um exercício de reflexão crítica no qual a poesia é formadora de subjetividades e que nenhum ambiente é mais apropriado do que a escola para o fortalecimento de discussões sobre conceitos ainda não explorados ou discutidos pouquíssimo. Conforme Pinheiro (2018, p. 194):

A poesia erótica diz algo de nossa humanidade, pois habita o campo da sexualidade, que é um ponto importante entre homens e mulheres, pais e filhos, professores e alunos. A poesia tem no erotismo uma aproximação de nossa natureza primitiva, de reconciliação com o corpo, de conhecimento das pulsões e dos apelos da carne. Ela nos resgata dos totalitarismos, dos pensamentos dogmáticos, das incongruências abissais da nossa existência.

Nesse sentido, como uma parte integrante da vida humana, o erotismo se faz presente no cotidiano, nas práticas diárias, mas também na literatura. Na medida em que a poesia erótica rompe e desafia as estruturas tradicionais e habituais, nos aproxima do nosso aspecto natural e estimula-nos a reflexão. Além disso, ela nos resgata da ignorância.

Não se pode deixar de mencionar o fato de que o erotismo é componente do que a sociedade, ainda, patriarcal, considera um tabu, assim como o sexo, a sexualidade, a morte e o ciclo menstrual, por exemplo. Sob essa mesma esfera, podemos salientar a produção poética erótica produzida sob a voz da mulher. Entre rupturas, desconstruções, versos e estrofes, a poeta coloca-se nesse território restrito. Portanto, promover a leitura de textos escritos por mulheres, sobretudo a poesia (erótica) é resistir, subverter às amarras de quem já esteve em um espaço marginalizado.

Em suma, a sala de aula é um ambiente propício para acolher a diversidade literária, pois é um espaço de formação humana, cenário de cultura e de quebra de estigmas. Nessa perspectiva, a poesia tal qual a escrita de autoria feminina deve estar presente não somente como uma forma de transgredir, mas de proporcionar possibilidades de leitura e não regredir para uma

visão limitante e preconceituosa. Salientamos que vários caminhos são possíveis, desde que planejados, organizados e comprometidos com a ética.

Metodologia

A fim de promover a disseminação da produção poética de escritoras e a formação leitora a partir do gênero poesia, a pesquisa tem como intuito desenvolver uma proposta de sequência de aula que possa ser feita com os poemas de Diva Cunha. De modo bibliográfico, discutiremos os principais conceitos, ao mesmo tempo em que é exploratório, propositivo e teórico, pois apresentaremos uma intervenção à luz da sequência básica instituída por Cosson (2006).

A sugestão didática busca ser uma alternativa para abordar a poesia erótica na sala de aula de modo natural. Após a escolha da autora, dos textos teóricos, dos poemas, e pautada nas etapas pelo pesquisador já assinalado, a construção será feita de forma hipotética. Diferentemente de percepções errôneas acerca desse tipo de poesia, as inseridas, aqui, apresentam o erotismo sensual do fazer poético, dos interditos, do caráter imaginativo, paralelamente, de desejo, entrega, inquietação, do entendimento do verso como corpo, isto é, do erotismo presente no exercício de escrita.

Poemas de Diva Cunha na sala de aula: proposta de sequência básica à luz das concepções de Rildo Cosson:

Como mencionado anteriormente, inserido nos conteúdos fraturantes que afetam o sujeito, está o erotismo. Assim, a proposta aqui é demonstrar que esse tema tem lugar na sala de aula, considerando, para isso, uma abordagem que direcione os alunos para uma exposição, leitura e compreensão atenta e reflexiva. Pensando em mostrar a literatura erótica enquanto poder (Lorde, 2019), sugeriremos os textos da poeta Diva Cunha para a sequência básica.

A poetisa supracitada é potiguar, professora, pesquisadora de literatura, escritora e ensaísta. Nome proeminente na literatura contemporânea de autoria feminina desde o século XX, já figurava em livros sobre a poesia norte-rio-grandense. Sempre foi uma mulher das letras. Diva publicou diversos livros, inclusive teoria literária. Seus livros de poesia incluem: *A palavra estampada* (1993), *Coração de lata* (1996), *Armadilha de vidro* (2004), *Resina* (2009) e, o mais recente, *Dádiva* (2017). Com uma escrita que entrelaça a mulher, o processo de escrita, a cidade, a memória, a identidade e outros aspectos, seus textos são uma alternativa para auxiliar no letramento literário, por meio da poesia e, como apresentaremos, uma opção de abordagem da poesia erótica.

Diante dessas considerações, ancorada nos passos de Cosson (2006), segue a proposta. Cabe ressaltar que não precisa ser a iniciativa mais inovadora ou extensa, o que é importante é a construção de um contato literário com a poesia erótica e as discussões geradas, pois sabemos que é possível. Aqui, a sugestão é para uma turma do 1º ano do Ensino Médio, considerando que se espera dos estudantes uma maturidade literária, interpretativa e psicológica para algumas discussões. A duração prevista é de quatro aulas (50 minutos cada).

Os objetivos são: apresentar poesias de Diva Cunha como instrumento de promoção da leitura; estimular a reflexão e análise crítica a respeito de textos eróticos; discutir a poética de

autoria feminina erótica; e incentivar a escrita criativa por meio da produção de uma estrofe de poesia erótica com base nos poemas levados à sala de aula.

O primeiro passo é a motivação, momento no qual o discente é preparado para o contato com o texto. Nesse sentido, podemos reunir a turma em formato de roda de conversa. Em seguida, anotar no quadro as seguintes questões: o que é texto erótico? Existe um limite entre o erótico, o vulgar e o pornográfico? Vocês podem citar exemplos de poesia ou prosa erótica que já leram? Em qual circunstância isso ocorreu? Como a sociedade vê a escrita de autoria feminina, especificamente a erótica? Dito isso, esperamos que os discentes respondam aos questionamentos e fomentem o debate. Após o debate, mostraremos fotos de livros com textos que já foram considerados pornográficos, eróticos ou transgressores, como, por exemplo, as produções de Adélia Prado, Hilda Hilst, Ana Cristina Cesar e Florbela Espanca. Ainda nesse momento, questionar se já leram alguma obra dessas escritoras.

No entendimento de Cosson (2006, p. 57), “Chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra”. Dito isso, a apresentação da poetisa será feita oralmente, explanando aspectos de sua trajetória literária, enquanto o livro, que contém as poesias que serão lidas, será mostrado. Esse momento pode ser mais breve, tendo em vista que “sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva” (Cosson, 2006, p. 61).

No momento dedicado à leitura, é importante que seja, primeiramente, feita de forma individual, e, em seguida, compartilhada, tendo em vista que a primeira propõe reflexão e primeiras impressões de modo particular, enquanto a segunda permite o confronto de percepções e entendimentos. O intuito é conduzir os livros físicos à sala de aula, o corpo do livro, mas também as poesias impressas. Os textos estarão distribuídos em uma mesa, com as quatro poesias selecionadas, das quais os estudantes poderão pegar uma ou mais. Como muitos discentes sentem vergonha, a leitura será feita de forma voluntária.

Por fim, o movimento de interpretação. Como proposta, após as leituras individuais e compartilhadas, vamos às discussões, a fim de conhecer o que cada estudante compreendeu das poesias. Como perguntas de abordagem, propomos as seguintes: o que você compreendeu em relação às poesias? De qual você mais gostou? Você considera as poesias lidas como eróticas? Se sim, de que forma o erotismo está presente? Quais os elementos presentes no poema podem ser interpretados como eróticos? Espera-se que, ainda que cada um suponha um entendimento (ou mais de um), cada interpretação gere uma discussão, pois “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social” (Cosson, 2006, p. 65).

Nesse contexto, a compreensão construída durante a leitura individual agora será partilhada, permitindo que novos sentidos sejam trazidos à discussão. Após esse momento, será pedida a produção de uma estrofe a partir das poesias lidas. Sem atentarmos aos aspectos estruturais (rima, ritmo, métrica, etc.) que regem a produção de um poema, devemos analisar o aspecto criativo, pessoal e interativo.

No que tange à avaliação, esta será feita de forma processual, observando a participação nas discussões e na produção da estrofe do poema erótico, considerando a criatividade, a liberdade e o respeito na escrita criativa.

Os poemas citados seguem abaixo.

Poema 1.

Um verso me sacode por inteiro sua
agulha me ferroa
latejo na letra escura grossa
como sangue

escorro nesse fio entre a
parede da cozinha o
batente do jardim tomada
pela força do poema
vazo de mim (Macedo,
2004, p. 75)

Poema 2.

Rima pegajosa escorrega
fácil pelas fissuras
dos lábios fechados

não respeita os
altos pendores
da cabeleira
tratada a óxidos
de outras línguas

vem desigual sem
fadiga atravessa a
pista plantando-se
travessa entre uma e
outra
flexão do pensamento

cheira a flor campestre
no seu pavio acanhado
mas não se rebaixa a
mostrar a calcinha que
a plebe adivinha
(Macedo, 2024, p. 85)

Poema 3.

O que não faço para te agradar
visto versos, tiro o soutien caio
líquida nos teus braços.

O que não faço para te arrastar
dos longes onde te escondes
para dentro do meu corpo fundo
e perdido.

O que não faço para te ver
sorrindo assombrado com
os ventos fortes
que vergam como mastros
as tardes enquanto, doce
escorre a tua mão na
minha pele.

Serei mulher de circo
cigana de tranças
mentirosa e fútil pingando
ouro e grife viúva e verde
chorando tédio nos
quintais.

Tudo farei sem remorso
ou pudor para te ter
inteiro que partida estou.
(Macedo, 2004, p. 39-40)

Poema 4.
Venho dos limites da dor com
as vestes descompostas
as carnes frias

sou palavra que pode acender-se ao
menor toque
ou murcha ocultar-se debaixo dos lençóis

homem ou mulher peço
águas para os regressos da
sede antecipada e atenta
(Macedo, 2004, p. 55)

Conclusão

Considerando as reflexões feitas nesta pesquisa, não obstante as ressalvas da equipe pedagógica ou da família no que tange à abordagem de literatura erótica — especialmente a poesia — como inadequada ao ambiente escolar, acreditamos que é possível levá-la para a sala de aula. Um dos motivos para a relutância quanto à abordagem dessa temática é o erotismo ser

considerado um tema tabu. Nessa visão, os assuntos tabus não podem ser discutidos. Todavia, é necessário esclarecer os objetivos, assim como fazer escolhas, tais como o livro, o autor, o conteúdo e a idade adequados ao público-alvo.

Diante das considerações, é essencial pensarmos no uso de poesia erótica como um recurso que faz parte da formação leitora. Além disso, extinguir os pré-conceitos no tocante ao que é erótico e ao que é pornográfico, pois discutimos que o erótico pode ser entendido como uma manifestação humana, como impulso para as nossas realizações, mas também como parte de nossas habilidades criativas. Não pode ser limitada a um sentido sexual, uma vez que essa é uma característica do pornográfico. Embora a fronteira de conceitos exista, ela pode ser ultrapassada por meio do conhecimento, do saber e da leitura crítica.

Portanto, um novo olhar, especialmente direcionado às construções poéticas de autoria feminina podem servir como um caminho de inclusão da poesia na sala de aula, gênero no qual foi, por muito tempo, deixada em segundo plano. Inclusive usada apenas como um caminho para estudar os aspectos linguísticos.

No caso da proposta aqui relatada, as discussões envolvem, principalmente, o texto erótico de autoria feminina no espaço escolar. Ainda que a combinação entre mulher, poesia e erotismo seja, muitas vezes, marginalizada, é importante a promoção de momentos de estudo e divulgação dessa produção literária.

Por fim, conforme vimos, os poemas sugeridos para a sequência básica exploram o erotismo de forma sutil e discreta, trabalhando a palavra a partir de conotações eróticas, com duplos sentidos na linguagem e de forma provocante; no entanto, como o objetivo da pesquisa não era analisar os poemas, mas, sim, sugerir uma sequência didática breve, deixaremos a análise para uma outra oportunidade.

Referências

CESAR, Ana Cristina. **Poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, Diva. **Armadilha de vidro**. Natal: Una, 2004.

CUNHA, Diva. **Resina**. Natal: Una, 2009.

CUNHA, Diva. **Dádiva**. Natal: Una, 2017.

CUNHA, Diva. **Coração de lata**. Natal: Amarela, 1996.

CUNHA, Diva. **A palavra estampada**. Natal: UFRN, 1993.

DURIGAN, Jesus Antônio. **Erotismo e literatura**. São Paulo: Ática, 1985.

ESPANCA, Florbela. **Poemas e contos**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2021.



GAMA-KHALIL, Marisa Martins; BORGES, Lilliân Alves. A mirada interna nas tramas das literaturas para crianças e jovens. In: GAMA-KHALIL, M. M.; BORGES, L. A.; OLIVEIRAIGUMA, A. (Orgs.) .“**Espiar pra dentro**”: um diálogo por meio dos temas fraturantes. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2022. p. 15-40.

HILST, Hilda. **A obscena senhora D**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LORDE, Audre. Usos do erótico: o erótico como poder. In: LORDE, Audre. **Irmã Outsider**: ensaios e conferências. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 6774.

PINHEIRO, Maria do Socorro. Erotismo, poesia e ensino: uma relação possível. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 18, n. 3, 2018. p. 190-203.

PRADO, Adélia. **A faca no peito**. São Paulo: Record, 2014.

TRAQUINAGENS DE JOÃO GRILO: UMA ABORDAGEM EDUCACIONAL ATRAVÉS DO MÉTODO RECEPCIONAL DE ENSINO

Livramento Fernanda de Lima Araújo

Mestranda em Linguagem e Ensino - PPGLE
livfernanda2@gmail.com

Claudenice da Silva Souza

Doutoranda em Linguagem e Ensino - PPGLE
clau909silva@gmail.com

Introdução

Desde os primeiros anos de vida, aprendemos que a habilidade de ler é fundamental para nosso desenvolvimento, pois nos permite decifrar os inúmeros signos presentes no mundo que nos cerca. Entretanto, à medida que avançamos em nosso percurso educacional, percebemos que a leitura vai muito além da simples decodificação de informações visuais ou textuais. A literatura, por exemplo, em suas diversas formas, apresentada por nossos professores por meio de poemas, fábulas, contos e outros gêneros, possui o poder de encantar, sensibilizar e nos proporcionar uma visão mais profunda e crítica das situações que enfrentamos na vida cotidiana.

Porém, apesar dos inegáveis benefícios que a leitura literária oferece, formar um leitor completo vai além de apenas colocar um livro nas mãos de um aluno e esperar que ele se interesse. Especialmente no ambiente escolar, é crucial desenvolver metodologias de ensino mais elaboradas e minuciosas, que despertem o interesse dos estudantes pela literatura. Entretanto, os desafios enfrentados pelos educadores para ir além dos conteúdos tradicionais dos livros didáticos são numerosos, demandando abordagens que incentivem uma leitura mais crítica, reflexiva e prazerosa.

Além disso, é importante reconhecer que alguns gêneros literários são menos explorados no ambiente escolar, seja por sua extensão ou seja pela falta de familiaridade dos professores com metodologias que possam tornar seu estudo mais atrativo. Um exemplo disso é a literatura de cordel, uma forma poética narrativa tradicionalmente brasileira muitas vezes relegada a momentos específicos do ano, como os festejos juninos, ou utilizada apenas para fins gramaticais. No entanto, ao incorporar estratégias pedagógicas que valorizem essa rica expressão cultural, os professores podem despertar nos alunos o interesse por grandes poetas e obras regionais, contribuindo para uma formação leitora mais ampla e significativa.

Cordel: uma expressão da cultura popular brasileira

A Literatura de cordel, expressão artística popular fortemente apreciada no Nordeste do Brasil, é escrita em formato de poesia narrativa. Suas raízes estão ligadas à tradição oral, a partir de muitas histórias que eram cantadas por violeiros e disseminadas por contadores, posteriormente, passaram a ser escritas, sendo considerada, inclusive, “um dos elementos de maior comunicabilidade dos meios populares”, conforme explana Luyten (2005, p. 08). Podemos dizer, além disso, que esta forma de arte possui grande capacidade de registrar e

transmitir a cultura popular através de seus versos rimados. Desse modo, de acordo com o autor supracitado, sabemos que os poetas, mais conhecidos como cordelistas, escrevem sobre os mais variados temas, inspirados, em muito, pela cultura local na qual vivem, pois estes têm por influência as anedotas contadas pelos povos mais velhos e as próprias vivências, algo que os faz desempenhar um papel crucial na preservação das tradições orais e da identidade cultural de onde o cordel foi produzido. Para culminar,

é lógico que o escritor de folhetos, por ser de origem popular, tenderá a escrever seus poemas para seu meio adequado – o povo. Ele vai tratar de assuntos todos sob o ponto de vista comum ao seu meio. Se tratar de religião, por exemplo, vai escrever sobre as coisas da forma como ela e seus leitores estão acostumados a tratar do assunto (Luyten, 2005, p. 46).

Compreendemos, então, que a escrita destes contadores é um reflexo direto da vida e das experiências do povo, escrita de uma maneira que ressoa com eles. Sendo assim, é uma forma de arte que celebra os costumes e proporciona uma visão valiosa da sociedade a partir de uma perspectiva raramente representada na literatura de massa. Ela dá voz às pessoas e às comunidades que são com frequência marginalizadas, negligenciadas, sub-representadas ou esquecidas. Portanto, a literatura de cordel não apenas celebra a cultura nordestina, por exemplo, mas também desempenha um papel importante na preservação e na promoção da diversidade desta e da inclusão social.

Somos o lar de inúmeros cordelistas talentosos que, com suas palavras afiadas e rimas cativantes, deram vida à Literatura de cordel. Esses artistas, muitos dos quais surgiram das regiões mais humildes do país, usaram sua arte para capturar a essência da vida brasileira, refletindo a rica tapeçaria de sua cultura, história e sociedade. Entre esses notáveis cordelistas, alguns se destacam por sua contribuição inestimável para essa forma de arte popular. Citaremos apenas três, a título de informação, posto não ser possível apresentar todos os nomes, haja vista a quantidade já existente, fora os (a) demais que surgem todos os dias em nosso país.

Leandro Gomes de Barros, paraibano, por exemplo, foi um dos grandes pioneiros na impressão de folhetos, com publicações que já ultrapassam a marca de mais de 1 milhão de exemplares somente da obra “O cachorro dos mortos”, conforme diz Luyten, (2005, p. 60). Em relação aos demais cordéis, então, são incontáveis os números dos seus exemplares impressos.

No que concerne ao pernambucano João Martins de Athayde, sabemos que ele foi um dos principais editores, além de cordelista, do século XIX. Foi em sua época que houve o período de maior sucesso da literatura de cordel, caracterizado pela circulação semanal de milhares de folhetos por Athayde publicados, que se espalhavam por todo o Nordeste, Norte e Rio de Janeiro. O editor e cordelista tinha o privilégio de nunca ter necessitado comercializar pessoalmente seus próprios folhetos, pois dispunha de diversos agentes para essa finalidade, de acordo com o autor supracitado. Outro grande poeta que conhecemos é o cearense Patativa do Assaré, que ficou afamado, inclusive, por inúmeras publicações a seu respeito e gravação de música de sua composição pelo ilustre Luiz Gonzaga.

As traquinagens de João Grilo: o cordel como ferramenta pedagógica para o ensino de literatura

Mesmo depois de quase dois séculos da publicação de cordéis aqui no Brasil, essa arte não foi esquecida, como imaginava que aconteceria o folclorista Sílvio Romero. Pelo contrário,

um dos modos, inclusive, que temos de propagar essa forma de arte para as novas gerações é através do ensino, da criação de propostas, projetos entre outros que fazem com que os discentes adquiram apreço pela leitura da poesia popular. Ainda mais,

a socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem escrita. Um diálogo que então se estabelece o sujeito obriga-se descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para outro (Aguiar; Bordini, 1998, p. 10).

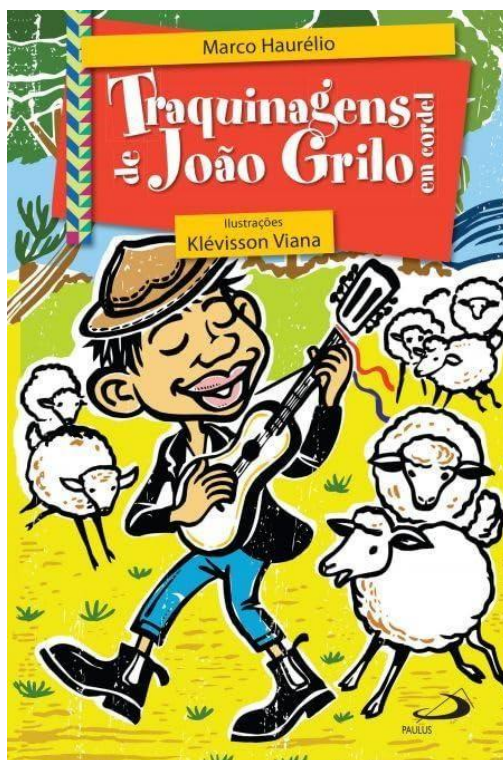
Ao incorporarem a literatura de cordel na sala de aula, os educadores não apenas incentivam a leitura, mas também proporcionam uma experiência enriquecedora que vai além do aprendizado formal. Os cordéis, com sua linguagem acessível e versos cativantes, são excelentes ferramentas para estimular o interesse dos alunos pela leitura, pois ao se depararem com esses textos, os estudantes são convidados a explorar produções literárias significativas, provenientes de outros indivíduos. Esse contato com a linguagem escrita cria um diálogo interno, no qual o leitor busca descobrir sentidos e tomar posições em relação ao conteúdo.

Torna-se importante dizer, conforme explanam Marinho e Pinheiro (2012, p. 11), que apesar de ser válido que professores de diferentes áreas do conhecimento levem o cordel para a sala de aula para utilizá-lo como forma de agregar algo ao conteúdo estudado, não é de um todo interessante lê-lo apenas em circunstâncias didatizantes, posto que isso não corrobora de modo tão acentuado com a apreciação da obra. Com isso, queremos dizer que além do conteúdo linguístico, por exemplo, existente nos versos do cordel abordado pelo (a) docente, é significativo observá-lo como uma obra literária que deve ser apreciada assim como tal.

Ou seja, é indispensável pensar nela como algo que vai além de uma obra histórica que carrega em si aspectos significativos para o aprendizado multidisciplinar, por assim dizer, algo que oferece ao leitor uma gama de beleza. Entretanto, ao aluno, por exemplo, que não tem o hábito de leitura, faz-se necessário que seja feito um trabalho mais caprichoso, de modo a encantá-lo. Para que asseguremos e esclareçamos o que foi dito, nos apoiaremos na reflexão feita por Marinho e Pinheiro (2012, p. 125-126): “Não se trata, por outro lado, de hipervalorizar as produções culturais de vertente popular, mas de compreendê-las em seu contexto, a partir de critérios estéticos específicos, para poder perceber sua dimensão universal”.

Marco Haurélio publicou pela editora *Paulus*, no ano de 2009, *As traquinagens de João Grilo em cordel*, texto no qual mais uma vez o célebre personagem amarelo aparece em outra aventura. Abaixo, podemos ver a capa do livreto:

Figura 1 – Capa do livreto



Fonte: <https://www.loja.paulus.com.br>

A ilustração de Klévisson Viana para o livro *Traquinagens de João Grilo em cordel* se destaca por sua abordagem única, que se distancia da tradicional xilogravura encontrada em muitos cordéis. Embora mantenha a essência da arte popular, Viana utiliza cores vibrantes e um traço mais detalhado, criando uma imagem que se assemelha a uma pintura. Com cores em tons de azul, amarelo, vermelho e verde, que se destacam no fundo bege, a ausência do preto intenso, típico da xilogravura, confere à ilustração um aspecto mais suave e convidativo aos olhos.

Na imagem, vemos João Grilo tocando um violão, cercado por ovelhas, o que nos dá indícios do que será narrado nos versos do cordel. Ademais, o personagem principal é retratado com um sorriso no rosto, transmitindo alegria e vivacidade, características singulares do personagem central da obra. Portanto, as ilustrações feitas no decorrer das páginas se tornam um elemento essencial para a obra, enriquecendo a experiência de leitura e aproximando o público de modo lúdico e belo.

No folheto, o cordelista inicia as primeiras duas estrofes falando acerca das tradições culturais do Nordeste, nas quais o cordel está incluso. Posteriormente, o cordelista começa a descrever as características físicas do personagem: “Pequeno, amarelo, frágil/ eis o retrato de João” e nos conta um pouco de sua biografia. Gradualmente, vemos o “nascimento” do personagem e vamos imaginando sua personalidade, conforme podemos observar nas estrofes a seguir:

Quem não conhece João Grilo,

Um menino do sertão,
Personagem que hoje é
Famoso em toda a nação?
Pequeno, amarelo, frágil,
Eis o retrato de João.

Desde muito pequenino
O nosso Grilo era esperto,
Tão esperto que fazia
O errado ficar certo,
O bonito virar feio
E o longo tornar-se perto.

Sua esperteza era tanta
Que outro igual não
nasceu.
No sertão da Paraíba,
Onde o menino cresceu,
Coronéis e cangaceiros –
João Grilo a todos venceu (Haurélio, 2010, p. 04).

João Grilo é um menino do sertão da Paraíba que, desde muito jovem, mostrou-se esperto e capaz de fazer o errado parecer certo a partir de suas peripécias. Após a morte de seu pai, João decide viajar, e, para tal, vende seus poucos pertences para comprar uma viola. Ele então se aventura, aprende e experimenta uma nova situação na qual pode usar de suas artimanhas para se sobressair. Em sua viagem, ele chega a uma fazenda pertencente ao coronel Zé Romão, um homem ranzinza e mal-humorado, porém quem o atende é seu capanga, que logo expulsa o pobre rapazote do recinto.

João, com sua viola e inteligência, arma um plano de vingança contra o homem perverso que o tratou mal. Para tal finalidade, ele consegue ganhar a confiança das ovelhas do coronel ao tocar algumas canções para atraí-las. Vale lembrar que elas eram pastoradas pelo homem que o expulsou da fazenda. Assim que começa a tocar, os animais vão ao seu encontro e se afastam da fazenda. Quando o coronel percebe a falta de ovelhas, demite o pastor e procura um novo pastor, zeloso e apto para cuidar de seu rebanho. Então, um dos seus funcionários vai até uma venda e encontra João Grilo, que é levado à fazenda do coronel. Com sua viola, Grilo consegue atrair os animais “perdidos” de volta para a fazenda, surpreendendo a todos. Essa atitude deixou o coronel impressionado, o que faz com que ele ofereça a João o cargo de pastor, com direito à promessa de dobrar seu salário. Após essa confusão, o Grilo volta para o mato, tocando sua viola e cuidando das ovelhas, mostrando mais uma vez sua esperteza.

Salientamos que a literatura popular é uma representação rica e vibrante da cultura nordestina, em destaque a literatura de cordel como uma joia cultural. O personagem João Grilo, por exemplo, representa o povo nordestino, que mesmo diante das mais variadas dificuldades enfrentadas, é um exemplo de astúcia e inteligência, que usa sua sagacidade em vez de força ou violência para superar os obstáculos. Outrossim, a forma como ele navega e eventualmente subverte essa estrutura de poder é um comentário sobre essa forma de opressão e suas dinâmicas, algo que ficou marcado na história de modo sutil, por assim dizer, mas que não foi esquecido.

O cordel como mediador da leitura literária pelo método recepcional e uma proposta para a sala de aula

Como afirma Simonati (2001), “A escola tem um papel fundamental para aguçar na criança o prazer de ler e a divulgação da leitura, mas sabemos que, na maioria das vezes, a realidade é bem diferente. A maneira como é feita essa divulgação frequentemente faz que as crianças se afastem da leitura e percam, aos poucos, o prazer de ler” (p. 55). Ajuizamos, pois, a partir da reflexão da autora, que no caso de escolas públicas, por exemplo, nas quais muitos dos alunos têm pais analfabetos, o único lugar em que eles encontram pessoas que os incentivem é através do ambiente escolar. Então, se essa forma de incentivo à leitura não for elaborada de modo a fazer com que o aluno se sinta, por assim dizer, seduzido pelo que lê, o que pode acontecer é o contrário do que se pretende.

Torna-se importante ressaltar que o trabalho com o cordel, por exemplo, ocorre de modo mútuo, aluno e professor se dedicando a lê-lo da melhor forma a criar a essência necessária para cada história. Contudo, para isso, ele precisa, primeiro, levar o gênero para a sala de aula, sem depositar expectativas; torna-se necessário dispor de um pouco de coragem; depois, perceber de que modo os alunos reagirão. Dessa forma, é fundamental pensar na leitura por ela mesma, antes ainda de pensar o que a história lida pode ofertar e render durante as aulas sucedentes. Caso o discente se sinta envolvido pelos momentos de leitura, o docente terá em mãos grandes oportunidades para trabalhar.

Para que as aulas de leitura possam ir além de alguém que lê – o professor – e alguém que ouve, lê e pouco participa – o aluno –, nos deteremos a discutir um pouco acerca do método recepcional. Para tal, é preciso dizer que a Estética da Recepção é uma base teórica que as pesquisadoras Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1988) usaram para criar esse método de ensino. Em vista disso, pensa-se que o sentido se realiza a partir da relação entre o leitor e o texto. Ou seja, torna-se importante até mesmo pensar meticulosamente no texto que será levado para a sala de aula, de maneira a despertar nos alunos a curiosidade. Nesse sentido, as autoras dizem:

A aplicação da estética recepcional à pedagogia da literatura prevê a transferência dos pressupostos teóricos já citados à prática escolar da leitura. Assim como se reflete sobre o fenômeno literário sob a ótica do leitor como elemento atuante do processo, o método recepcional de ensino funda-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos (Bordini; Aguiar, 1988, p. 85).

Ademais, há o conceito de que o leitor, como já vimos, é ativo e colaborador no processo de realização dos novos sentidos a partir da leitura. Para que isso ocorra, o método recepcional se apoia na ideia de que é necessário o debate constante, na forma oral e escrita, para que se conheçam as ideias do outro e para que se possa expressar a sua compreensão sobre a obra. Segundo elas, mudar o horizonte de expectativas do estudante é o primeiro objetivo do método recepcional de ensino de literatura. Levando isso em conta, elas propõem etapas para o desenvolvimento deste em sala: a receptividade, a concretização, a ruptura, o questionamento e a assimilação.

O fato de o jovem praticar a leitura já faz com que aprenda, sem necessariamente ser apresentado a este um conteúdo que objetive o aprendizado. É fato que a leitura, realizada de

modo a fazer com que haja um engajamento, desenvolve nos alunos inúmeras habilidades, tais como: atenção, concentração, domínio, entre outras. É mister dizer que a leitura da poesia em cordel pode estar intrinsecamente ligada ao trabalho com o lúdico, com o lado inventivo de cada um. Assim, acreditamos que não há como ler um dos cordéis de Leandro Gomes de Barros, por exemplo, sem querer criar uma personalidade coberta de características próprias para cada um dos seus personagens.

A dramaturga Maria Clara Machado, por exemplo, defende que desenvolver a criatividade é tarefa do bom educador (Machado, 1982), porém, como sabemos, esta não é uma tarefa fácil. A respeito desta questão, as autoras Bordini e Aguiar (1988) refletem sobre a importância que o professor dá a literatura, pensando sobre o empenho com uma proposta transformadora de educação. Sendo assim, conforme cita Machado (2014, p. 65), em sala de aula o professor, como mediador da atividade, torna-se o diretor da situação, não somente como o dirigente da encenação possibilitada pela leitura, mas também como aquele que faz a escolha do material para o trabalho.

Desse modo, momentos como esses citados acima, executados em sala de aula, com a leitura realizada em voz alta para toda a turma, desenvolve no aluno grandes habilidades que vão desde questões socioemocionais, até escolares, tais como, por um lado, o aumento da confiança para falar na frente dos seus colegas e professores e, por outro, o aumento da concentração nas demais tarefas. Inclusive, torna-se válido observar que esta atividade oral faz com que diferenciem o tipo de entonação que deve ser empregado em cada um dos gêneros, pois, a partir disso, ficará mais claro em sua mente que há diferenças entre os tipos de textos.

Em alguns casos, o cordel só é apresentado aos discentes em momentos comemorativos de festas culturais, como já dissemos, nas quais ele se encaixe em situações em que o cordel corresponda a alguns instantes específicos de representação de sua ancestralidade. Assim como outros poemas, o cordel também pode contribuir para que ocorra a apreciação estética por parte dos discentes. Nesse sentido, Alves (2018, p. 50) afirma que temos que levar em consideração a arte pela arte, tendo em vista toda a carga cultural que um cordel pode carregar, bem como a beleza de seus versos, as histórias que conta e tudo que pode oferecer enquanto objeto artístico passível de apreciação.

Em vista disso, como discute Kefalás (2012), “Uma abordagem do ensino de literatura que se limite a uma concepção informativa, estreitando o trabalho com os textos a quadros históricos ou estéticos de forma que cristalice as eventuais leituras em padrões prévios, não permite, ou permite em segundo plano, uma aproximação efetiva do leitor com a obra” (p. 03). Ou seja, o distanciamento que ocorre em relação à leitura de poesia dificulta duplamente a propagação da literatura, haja vista que quanto mais a vemos como um objeto de trabalho conteudístico mais tendemos a nos acomodar com a ideia. Assim, corremos o risco de não entender a literatura como uma arte passível de contemplação e, conseqüentemente, não a apresentamos de maneira apropriada.

Dito isto, sabemos que “É preciso investir permanentemente na formação do leitor de modo geral e do leitor literário em especial. Esse é um processo longo que requer perseverança” (Debus; Azevedo, 2018, p. 46), haja vista que nada se constrói de uma hora para outra. Tornase necessário que o professor conheça, reflita, sinta a leitura fluir por si antes de mesmo de apresentá-la para seus alunos.

Como já foi citado anteriormente, a obra escolhida para fazer parte desta proposta é o cordel “Traquinagens de João Grilo”, de Marco Haurélio. Isso não significa, é claro, que esta não possa ser adaptada para outras obras e, ainda mais, que outros passos e processos não

possam ser seguidos e tomados. O nosso objetivo com a realização deste trabalho é oferecer uma alternativa, um meio de trabalho com a literatura popular em sala de aula.

Assim, trabalharemos a partir do método recepcional criado por Bordini e Aguiar (1998). Para tal, seguiremos as etapas apresentadas pelas autoras: Primeiro, nos é sugerido que determinemos o horizonte de expectativas. Desse modo, sugerimos que o (a) docente leve para a sala de aula, da maneira que preferir, a música “Presepada”, interpretada pelo grupo musical Sa Grama, pois esta foi tema de personagem João Grilo, no filme “O auto da compadecida”. Após todos ouvirem a música, é interessante que algumas perguntas sejam feitas, para que seja possível guiá-los durante essa experiência sugerida e para que também o (a) professor (a) saiba quais expectativas estão sendo geradas. Alguns desses questionamentos podem ser: a) Vocês já ouviram essa música? b) Ao ouvi-la, do que vocês lembram? c) Há algum personagem em particular que pode estar relacionado a esta música? A ação deve ser seguida apenas como meio de instigá-los. A capa do cordel, bem como o título também devem ser apresentados, partindo da mesma ideia, acompanhado de alguns questionamentos sobre os aspectos que aparecem.

As segunda e terceira etapas podem ser realizadas juntas. Neste caso, seria interessante que eles (a) fizeram primeiro uma leitura silenciosa; segundo a sugestão é que possa ser realizada uma nova leitura compartilhada, na qual cada um fique responsável pela leitura em voz alta de pelo menos uma estrofe. Como explana Tavares (2005, p. 116), “Na recitação em voz alta, que é a forma mais espontânea da poesia oral, isso permite ao recitador mudar de voz, tornando-a mais forte ou mais suave, mais alta ou mais baixa, para indicar aos ouvintes a mudança de interlocutor”. Essa técnica ajuda a dar vida à poesia, permitindo que os ouvintes se envolvam mais profundamente na narrativa e compreendam melhor as nuances do texto, o que provavelmente fará com que se engajem mais com a leitura. Após esse instante de envolvimento, alguns questionamentos devem ser feitos: a) O que vocês acharam da leitura? b) O seu pensamento sobre o personagem mudou ou continua o mesmo? c) Qual é a sua opinião sobre o personagem João Grilo e o que aconteceu com ele? d) Qual parte da história mais chamou sua atenção. Espera-se que esse momento renda bons comentários entre a turma.

Para a quarta etapa, que é o momento no qual há o questionamento do horizonte de expectativas, isto é, nessa etapa, se debate o que a obra oferece ao leitor, além do que ele esperava, e como isso pode enriquecer sua visão de mundo, sua crítica e sua sensibilidade. Com esse intuito, sugerimos que sejam entregues folhas A4 aos alunos para que eles escrevam o que a história pode nos lhes ensinar após ter sido concluída. Caso queiram, os alunos podem decorar, colorir o trabalho como lhes aprouver. Se for possível, levar imagens que tenham relação com a atividade e que possam ser coladas na folha auxiliará significativamente no processo de produção, acreditamos. Caso o (a) professor (a) queira, pode dividir a turma em duplas ou em pequenos grupos de discussões. Ao final deste momento, os alunos apresentam suas considerações para a turma. Isso pode ser feito de seus lugares, a depender do modo com foi organizada a divisão de grupos e pode ser realizado na frente da turma.

Por último, a quinta etapa consiste na ampliação de expectativas. Dito isto, propomos que o (a) discente tenha em mãos bandejas de isopor, tinta guache preta, folha A4, barbante e uma caneta de qualquer cor. Ao serem entregues esses materiais aos alunos, lhes é explicado que eles devem tentar desenhar na bandeja alguma imagem relacionada com algum um filme que tenha relação com o cordel lido e depois prensá-lo sobre a folha limpa. Neste mesmo momento, seria interessante que a obra “O auto da compadecida” não fosse utilizada, como forma de fazer com que os alunos possam buscar ainda mais longe uma boa referência. Ao final da atividade, os trabalhos podem ser pendurados em barbantes e expostos para a turma.

Conclusão

A aplicação do método recepcional na mediação da leitura literária, especialmente na literatura de cordel, destaca a necessidade de envolver os alunos ativamente na construção de significados, indo além da simples transmissão de informações. Ao lermos o cordel "Traquinagens de João Grilo em cordel" e sua proposta de trabalho baseada nesse método, percebemos uma abordagem educacional que proporciona uma experiência enriquecedora de leitura, estimulando o interesse dos estudantes.

Ainda mais, além de valorizar a relevância cultural e artística da literatura de cordel, o método recepcional promove a identificação dos alunos com suas raízes e vivências, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades socioemocionais e cognitivas. Outrossim, os educadores são incentivados a criar um ambiente colaborativo, onde os alunos são protagonistas na interpretação e compartilhem suas percepções sobre os textos, ampliando seu repertório literário e fortalecendo sua autoconfiança. Dessa forma, essa abordagem não se limita à transmissão de conteúdo, mas busca cultivar o prazer pela leitura e o engajamento dos alunos com a obra, promovendo uma apreciação estética e reflexiva da literatura. Ao adotar uma postura receptiva e participativa, os professores podem transformar a sala de aula, incentivando a construção colaborativa de significados e cultivando o amor pela leitura nos alunos.

Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998, p. 176. – (Séries Novas Perspectivas; 27)
- ALVES, José Hélder Pinheiro. **Poesia na sala de aula**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- DALLA-BONA, Elisa Maria; BENATO, Maria Luciana Scucato. A desmarginalização do texto poético na escola: uma experiência com haicais escritos por crianças. In: DEBUS, Eliane; BAZO, Jilvania Lima dos Santos; BORTOLOTTI, Nelita (orgs.). **Poesia (cabe) na escola: por uma educação poética**. – 1. ed. – Campina Grande – PB: EDUFCG, 2018.
- FARIAS, Marcus Haurélio Fernandes. **Traquinagens de João Grilo em cordel**. São Paulo: Paulus, 2010. 31 p.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução Sérgio Tellarali. São Paulo: Ática, 1994.
- KEFALÁS, Eliana Oliveira. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.
- LUYTEN, Joseph Maria. **O que é literatura de cordel**. São Paulo: Brasiliense, 2005.



MACHADO, Maria Clara. **A aventura do teatro**. – 2. ed. – Rio de Janeiro. José Olympio, 1986.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

PAULUS. Traquinagens de João Grilo em cordel. Livreto de cordel. Disponível em: <https://loja.paulus.com.br/traquinagens-de-joao-grilo-emcordel/p?srsltid=AfmBOoqlUmPn6GKv2jy4eZqVkfAgrEQbM4NTjjGE1gUy6meArMcF9ZL> . Acesso em: 26 de out 2024.

SIMONATI, Alice Fagnani. **Teatrando: aplicação do teatro na escola – com uma abordagem psicopedagógica**; ilustrado por Márcia Széliga. São Paulo. Editora Elementar, 2001.

TAVARES, Bráulio. **Contando histórias em versos: Poesia e Romanceiro Popular no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 2005.

A PELEJA DO CHICO BENTO E ZÉ RABEQUEIRO: LEITURA DE POESIA NA PRÉ-ESCOLA

Ana Maria Henrique de Souza

Doutoranda em Letras – PPGLE/UFCG
ana.henrique@estudante.ufcg.edu.br

Maria Antonia Henrique Barbosa

Mestrado em Educação- PPGed/UFCG
antonia.ufpb@gmail.com

Naelza de Araújo Wanderley

Doutorado em Letras – UFPB
naelzanobrega@gmail.com

Introdução

A Literatura de Cordel possui raízes Ibéricas e está ligada ao romanceiro popular português, que chegou ao Brasil, ainda no período colonial. O cordel, aqui propagado, se diferencia dos folhetos produzidos em Portugal em muitos aspectos, visto que esse tipo de poesia, produzida em solo brasileiro, é classificada, principalmente, a partir de temáticas, sendo definida dentro de um sistema de rimas e métrica, além de ser estruturada em versos, diferentemente dos cordéis produzidos em Portugal.

O cordel é, portanto, uma manifestação artística popular, produzida pelo povo, que foi, muitas vezes, propagada de forma oral e, posteriormente, passada para a escrita. Segundo Galvão (2001), foi na região nordeste, local de menor acesso à imprensa, que esse tipo de narrativa encontrou terreno fértil, uma vez que as obras produzidas aqui traziam consigo toda uma expressividade e historicidade, relacionada ao contexto.

Partindo desse viés, acreditamos que é fundamental que a escola, enquanto espaço de ampla construção do conhecimento, contemple a literatura de cordel, não apenas como expressão literária, que faz parte da cultura popular, mas como uma arte que, ao ser abordada em sala de aula, pode despertar o aluno para a leitura, bem como a sua capacidade de observação da realidade social, na qual está inserido. Assim, este trabalho tem como objetivo discorrer sobre as práticas de leitura literária na pré-escola, a partir de obras poéticas, como o cordel *A peleja do violeiro Chico Bento com o rabequeiro Zé Lelé*.

Assim sendo, elegemos a peleja como caminho para discutirmos a possível atividade de mediação do gênero cordel junto às turmas de pré-escola, visto que a musicalidade presente na composição dos versos de cordel nos remete à tradição oral, não apenas por se expressar através da fala ou da palavra, como coloca Ayala (2010, p. 61), mas também

[...] por ter trazido o repente (da cantoria) e a embolada (dos cocos de feira) para dentro do sistema escrito. As pelejas simulam as disputas poéticas da cantoria ao trazer vários modos de expressão da oralidade: além das sextilhas e setilhas, aparecem décimas com versos em martelo, em galope e outros modos da cantoria.

Percebemos, assim, o entrelaçar entre a oralidade e o cordel escrito, caracterizando-o como sendo uma literatura de “oralidade mista” (Zumthor, 1993, p. 18), uma vez que, mesmo que os cordéis sejam escritos, eles mantêm seu vínculo com a palavra falada, como bem pontuam Wanderley e Rodrigues (2016, p. 10, destaque das autoras): “o cordel é uma literatura feita, mais para ‘os ouvidos’ que para os olhos [...]”.

Nessa direção, percebemos que a leitura em voz alta é uma característica da oralidade, que está presente também no folheto de cordel, uma vez que, durante a sua leitura, o ritmo é colocado pelo próprio poema, que é acionado pela sonoridade da rima, como é o caso de poemas que trazem décimas em versos de martelo e galopes da cantoria, pois estes, quando lidos, seguem o ritmo, como se estivessem sendo cantados.

Desse modo, propomos aqui, enquanto composição da literatura de cordel e como texto que pode ser mediado em sala de aula, a obra de Fábio Sombra e Maurício de Sousa (2014), intitulada: *A peleja do violeiro Chico Bento com o rabequeiro Zé Lelé*. Trata-se de um cordel em suporte livro com ilustrações. A obra versa sobre uma disputa entre um violeiro e um rabequeiro. Esse evento de cantoria aconteceu, segundo o narrador, “[...] na varanda da fazenda/ Do seu Juca Barnabé [...]” (Sombra; Souza, 2014, p. 11). A obra apresenta uma peleja fictícia, que aconteceu entre dois personagens do autor Maurício de Souza, personagens que podem ser reconhecidos pelas crianças menores, que estão ainda na idade escolar inicial.

Assim, entendemos que esse cordel pode ser propício para despertar nessas crianças a curiosidade em relação a esse tipo de poesia, visto que as pelejas apresentam em seus versos uma musicalidade que, mesmo quando lidas, assumem uma tonalidade diferente, quase que cantada.

Sabendo disso, ao propormos um trabalho com o gênero cordel, com crianças ainda na pré-escola, pode ser significativo, pois proporcionará a elas vivências que apenas a poesia é capaz de permitir. Além disso, a poesia na escola ainda não possui um espaço significativo, principalmente as de origem popular, visto que são ainda mais ausentes na sala de aula, quando comparadas a outros gêneros. Nesse sentido, destacamos, com esse enfoque, que é possível proporcionar às crianças da pré-escola vivências com o texto poético, sem o pretexto de recorrer aos versos apenas em datas comemorativas ou folclóricas, reconhecendo, assim, a poesia de cordel como forma de comunicação, capaz de proporcionar novas experiências, pois “a experiência que o poeta nos comunica, dependendo do modo como é transmitida ou estudada, pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa pelo leitor” (Pinheiro, 2018, p. 22).

A poesia de cordel na pré-escola: a promoção da experiência de leitura para/com crianças na primeira infância

A leitura é sempre uma questão muito presente nas discussões docentes da Educação Infantil, a exemplo de reuniões de planejamento, encontros pedagógicos. Nesses termos, quando se fala de educação, logo vêm à tona discussões acerca da formação da criança leitora, que, para nós, vai muito além das atividades de decodificação das letras e do código.

Desse modo, pensar na formação da criança leitora, já na pré-escola, é fundamental, como também planejar ações de maneira sistematizada e organizada, de forma que essa ideia já se faça presente na seleção de livros que proporcionem às crianças vivências com diferentes gêneros, principalmente aqueles que identificamos como de interesse delas, mas tendo o cuidado de também trabalhar outros textos que elas ainda não conheçam, a fim de que possam enriquecer o seu repertório literário.

Antes de a criança aprender a decodificar o signo, é necessário que ela vivencie cotidianamente a leitura, e a escola, na maioria das vezes, talvez seja o único lugar em que ela possa viver essas experiências. Assim, a literatura, por sua vez, pode ser a base para a formação da criança leitora, uma vez que a poesia empodera o sujeito leitor, o seu pensamento, a sua imaginação e sua criatividade, privilegiando uma formação que pode propiciar à criança a tomada de iniciativa, autonomia e prazer nas vivências de leitura.

Nessa perspectiva, a literatura emancipa o sujeito leitor, como defendem Souza, Martins Neto e Giroto (2016, p. 195): “Para nós, a literatura tem poder emancipatório, pois liberta o leitor de seu mundo real, levando-o a uma dimensão ficcional capaz de transformar o próprio real”.

A visão, o tato, os sentidos são aspectos que se relacionam com a leitura. Com isso, os conhecimentos prévios da criança precisam ser considerados, uma vez que sua leitura do mundo se relaciona também com a prática poética da leitura. Para Fátima Míguez (2009, p. 18), “[...] não se deve ler o mundo só através da leitura objetiva, da visão oficial, imposta pelos valores ideológicos vigentes, mas também, e, principalmente, pelo olho mágico do imaginário a nos conduzir pelos caminhos da criação”. Continuando, a autora defende que “A leitura só acontece verdadeiramente, quando o leitor mergulha nas ondas imaginárias do criador e, pegando uma carona, refaz o percurso da criação”.

Dessa forma, acreditamos que a leitura de textos literários para e com crianças é uma atividade importante na perspectiva citada, com o intuito de aproximar as crianças da Educação Infantil, mais especificamente da pré-escola, da poesia, a partir do gênero cordel em suporte livro: *A peleja do violeiro Chico Bento com o rabequeiro Zé Lelé*, de Fábio Sombra e Maurício de Sousa (2014), sendo um caminho propício para a construção de admiráveis vivências de leitura e encantamento, atraindo as crianças para o livro, para a leitura do texto e das imagens.

No entanto, a mediação do texto poético para crianças, na primeira infância, requer alguns critérios importantes a serem considerados, para que esta não se constitua apenas como um recurso moralizante ou didático, como bem destaca Pinheiro (2018, p. 15): “Carecemos de critérios estéticos para a escolha das obras ou para a organização de antologias. Não podemos cair no didatismo e no moralismo que sobrepõe valores preestabelecidos à qualidade estética”.

A importância da poesia na escola e, consequentemente, na formação da criança leitora é inegável, no entanto, o gênero ainda é pouco vivenciado no contexto escolar, por crianças. Pinheiro (2018, p. 11) afirma que “De todos os gêneros literários, provavelmente é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico em sala de aula”.

O gênero cordel é ainda menos privilegiado na pré-escola e, apesar de o cordel, em seus primórdios, não ser pensado para crianças, isso vem mudando, de modo que já temos obras escritas para atender as especificidades desse público. O novo mercado editorial desse gênero apresenta ao público os versos de cordel, publicados em livros de capa dura, com ricas ilustrações, que encantam crianças e adultos. Ademais, segundo Galvão (2010), eram as crianças que, em alguns momentos, compravam os folhetos, a pedido de seus pais, e os liam para os adultos em espaços privados e domésticos. Então, no tocante a leitores/ouvintes, as crianças não eram tão à margem do gênero cordel.

No contexto atual, o cordel contemporâneo preserva suas raízes tradicionais, por meio da preservação dos folhetos e de suas características estruturais, como a rima e a métrica, mas envereda por outros suportes e temáticas. Esse fato pode ser constatado em obras como “*A Peleja do Violeiro Chico Bento com o Rabequeiro Zé Lelé*”, que, além do livro com ilustrações, capa dura, traz também um CD, com o forte propósito de seduzir as crianças.

No tocante à sedução da criança leitora na primeira infância, é importante que o professor mediador das experiências de leitura, para e com crianças, seja ele mesmo leitor dos folhetos, do gênero cordel, conheça os livros, as histórias antes de apresentá-las aos seus alunos. Para Pinheiro (2018), é indispensável que o professor tenha uma experiência significativa de leitura, que conheça os interesses das crianças, planeje e organize o ambiente onde vai ler com as crianças, que este seja acolhedor e que os livros estejam disponíveis para a exploração. As experiências e vivências com a leitura, com os livros, precisam ser cotidianas, pois a visualização, exploração são estratégias importantes.

Nesse contexto, as práticas de leitura em voz alta, a partir da poesia de cordel, são ações que podem enriquecer as experiências na formação da criança leitora, aproximando-a do gênero e fomentando o seu interesse por folhear, ler, de maneira não convencional, recontar as histórias, ampliar o seu vocabulário, em outras palavras, vivenciar a leitura cotidianamente nas unidades educativas. É dentro desse cenário que buscamos novos caminhos para a vivência da poesia com crianças, que sugerimos como texto a ser mediado o livro *A Peleja do Violeiro Chico Bento com o Rabequeiro Zé Lelé*, de Fábio Sombra e Maurício de Sousa. O livro em destaque é rico em ludicidade e cores, apresentando como narrativa poética um desafio entre um violeiro e um rabequeiro, que estabelecem um duelo em busca de posição e importância social.

O texto citado encanta por meio de seu enredo, com um violeiro e um rabequeiro, que prometem um grande desafio, e quem será que vai ganhar: o violeiro ou rabequeiro? Como não podia ser diferente, tudo acaba em uma grande festa, em que os dois empatam e todos comemoram. Há um rico diálogo entre ilustração e texto, fazendo despertar no leitor a fantasia, bem como o desejo de abrir o livro, de conhecer ou ouvir a história. Segundo Silva (2020), é por meio da imagem que o leitor é seduzido a fazer uma determinada leitura.

Além disso, a voz empregada nas atividades de leitura e contação de histórias também tem o poder de seduzir o leitor. A leitura em voz alta é um importante procedimento na formação da criança leitora, por ser um fator de motivação para a (futura) leitura individual e silenciosa (Souza; Martins Neto; Girotto, 2016, p. 201). Por seus atributos em se constituir como atividade para se ler para o outro, em coletivo, a leitura em voz alta tem como papel revelar a oralidade do texto. Com o gênero cordel, essa atividade estabelece um forte vínculo, pois o cordel é feito para se ler em voz alta, para ser declamado.

Nesse sentido, a poesia de cordel na pré-escola pode fomentar, de maneira significativa, experiências de leitura para/com crianças, com o seu caráter lúdico, a ilustração, o formato do livro com capa dura, as diferentes temáticas dos bichos, dos contos de fada, as pelejas são elementos que despertam o interesse e a curiosidade das crianças, fazendo com que o cordel não somente se mantenha vivo, como também provoque o interesse de pesquisadores e estudiosos.

Poesia e mediação docente: possibilidades de encontros entre texto/imagem e sedução na formação inicial da criança leitora

A mediação docente, na educação literária da criança na primeira infância, precisa ser sempre abordada, para que possamos sistematizar, de maneira intencional, as nossas práticas de leitura no contexto da escola infantil. Essas discussões podem ter implicações positivas ou negativas sobre a vida das crianças, a depender das intervenções que as/os professoras/es poderão realizar. Quanto mais cedo a criança estiver em contato com os livros, realizando

leituras, fazendo inferências, conforme a visualização das imagens, melhor ela vai se apropriar do código e desenvolver a atividade de leitura.

Desse modo, o papel do professor-mediador, visto que estamos nos referindo sobre a leitura literária no contexto escolar, é imprescindível, uma vez que o docente poderá contribuir para que o leitor iniciante abra caminhos, possibilidades que ele sozinho não viu. Segundo Felipe Munita (2024), a educação literária pode ser entendida como sendo um processo de aprendizagem, mediado pelo professor e orientado para o desenvolvimento da habilidade de interpretação cada vez mais complexa. Essa habilidade não é inata ao sujeito leitor, mas, sim, é uma construção, na qual a escola desempenha papel preponderante, pois a mediação é composta de ações de intervenção, que buscam ampliar o desenvolvimento da aprendizagem, partindo do que a criança já sabe.

Vygotski (2007) defende que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ocorrem por meio de ações mediadas, que o estudioso define como sendo “Zona de desenvolvimento proximal”, compreendendo que a aprendizagem se constrói a partir daquilo que a criança faz sozinha. O desenvolvimento real, para o desenvolvimento potencial, é aquilo que a criança faz com a mediação de uma pessoa mais experiente.

Partindo dessa premissa, entendemos o valor e a relevância da mediação docente na formação da criança leitora, no seu papel de seleção dos livros, no desenvolvimento das propostas, reconhecendo a criança como ser ativo e produtora de cultura, além de oferecer a ela possibilidades de desenvolvimento pessoal e ampliação do gosto pelo ato de ler.

De acordo com Munita (2024, p. 85), “[...] a mediação é caracterizada por valores básicos, como acompanhamento e proximidade; afeto, diálogo e confiança; estímulos para a autoestima e para discernir experiências, a educação do olhar com estratégias do aprendizado para o estudante”. No campo da leitura, o autor define o mediador de leitura como sendo um sujeito que age com habilidades e conhecimentos em prol de contribuir para a formação do leitor. Ainda segundo Munita (2024, p. 93),

[...] um ator que, munido de habilidades e conhecimentos de diversos campos ligados à cultura e ao trabalho social, intervém intencionalmente com o propósito de criar condições favoráveis para a apropriação cultural e a participação no mundo da escrita por parte dos sujeitos que não tiveram – ou tiveram apenas parcialmente – a possibilidade de desfrutar dessas condições.

Isso posto, defendemos que a mediação do professor e o suporte livro com ilustração são aspectos ricos na formação da criança leitora na primeira infância; são fatores que, se bem articulados, podem enriquecer a formação do leitor iniciante. O livro é um artefato cultural e pode provocar na criança a curiosidade, o encantamento, aspectos importantes na relação estabelecida entre as crianças e esse suporte textual. Nesse sentido, pensando nos livros de literatura, entendemos que as crianças precisam ter contato com esses suportes desde a mais tenra idade, visto que “[...] a literatura tem poder emancipatório, pois liberta o leitor de seu mundo real, levando-o a uma dimensão ficcional capaz de transformar o próprio real” (Souza; Martins Neto; Girotto, 2016).

Dessa forma, é importante que os docentes conheçam as crianças com as quais trabalham, conheçam seus interesses e preferências, para assim atender as suas expectativas. A atenção à recepção dos leitores é outro fator importante, que precisa ser considerado pelo (a)

mediador (a) de leitura literária, visto que sua prática está relacionada à necessidade de cooperar com os seus estudantes, de forma que estes possam progredir como leitores (Munita, 2024). Assim, Munita (2024, p. 105) destaca que “[...] mediar na escola significa acompanhar o progresso dos alunos como leitores”.

Nas propostas apresentadas em sala de aula pelo mediador, a relação entre texto e imagem emerge como caminho promissor na formação do leitor na primeira infância. Tal relação PODE SER bem rica na obra *A peleja do violeiro Chico Bento com o rabequeiro Zé Lelé*, de Fábio Sombra e Maurício de Sousa (2014). Esse aspecto é perceptível em todo o enredo, pois há uma articulação entre texto e imagem, que enriquece, de maneira significativa, e que pode ser importante nos momentos de leitura e contação de histórias, para e com crianças na primeira infância.

A sintonia entre texto e imagem acontece de tal forma que, já a partir da capa, as ilustrações parecem ter movimento. Existe uma relação entre poesia, ludicidade e fantasia. Para Biazetto (2008, p. 88-89), “Uma ilustração rica, associada a um texto também rico, estimula e alimenta a imaginação e a criatividade do leitor”. Como podemos ver logo na capa do livro (Figura 1).

Figura 1 – Capa do livro



Fonte: Sombra e Sousa (2012)

A ilustração, presente já na capa do livro citado, provoca, aguça o desejo de ler a obra; a expressão dos rostos das personagens, já incita um arranjo diferente; o aspecto brincalhão de um, em oposição à raiva expressa pelo outro, já sugere, na ilustração da capa, que vai haver um grande duelo, nem que seja de palavra e de instrumentos musicais. Todo o texto não verbal, que ilustra o título, já sugere ao leitor o seguinte apelo: esquentem a viola e a rabeça, porque Chico Bento e Zé Lelé não estão para brincadeira.

Observemos que, já a partir da capa, o livro encanta crianças e adultos. As imagens e as cores fortes, que insinuam no leitor a ideia das rodas de viola em torno das fogueiras, nas noites do sertão, são continuadas ao longo do texto, ilustrando os versos da peleja e, por si só, dizem muito sobre o enredo. Este, por sua vez, é elaborado com uma dinamicidade, que é própria do gênero, sendo capaz de conduzir o leitor ao encanto sugerido pela sonoridade de cada estrofe do desafio e à fantasia apresentada em cada verso. Assim, partindo da seleção de textos, como a referida obra, a mediação precisa estar centrada em ações voltadas para o desenvolvimento de

atividades como a leitura em voz alta, a leitura de imagens, observando a articulação destas com o texto, o desenvolvimento de discussões sobre o texto, como ações que podem contribuir significativamente para a formação da criança leitora na primeira infância.

Entre rabecas e violas: poesia e peleja na pré-Escola

A literatura de cordel, como mencionado anteriormente, possui estreita relação com a oralidade. Assim, Pinheiro (2020, p. 129) destaca que, se olharmos para a poesia destinada às crianças, aqui no Brasil, perceberemos que muitos poetas bebem da fonte da literatura popular oral. Nessa direção, podemos dizer que o cordel emerge do processo de evolução da oralidade para a escrita. Embora a escrita seja a base da criação, o gênero cordel mantém forte vínculo com o oral. Para o autor citado acima,

Os folhetos de cordel são, normalmente, portadores de uma dupla marca: ostentam uma ligação forte com as narrativas orais, e, ao mesmo tempo, têm como suporte a escrita. No caso específico de cordéis publicados no Brasil, a predominância do verso de sete sílabas confere bastante proximidade do folheto à fala.

Ainda sobre a relevância das narrativas orais, Zumthor (1997, p. 10) enfatiza que “ninguém sonharia em negar a importância do papel que desempenharam na história da humanidade as tradições orais. As civilizações arcaicas e muitas culturas das margens ainda hoje se mantêm, graças a elas”. Assim, compreendemos que a poesia de cordel é, portanto, resultado dessa manifestação oral (contos e cantorias), uma vez que foi a partir dela que surgiram os primeiros folhetos, que têm como elementos essenciais a métrica, o ritmo e a rima.

De acordo com Abreu (1999, p.69-70), embora a literatura de cordel tenha sido amparada pela tradição oral, isso não quer dizer que o folheto seja uma poesia oral, ao contrário, desde os primórdios, o cordel é uma criação impressa, que foi influenciada pelas narrativas orais. Talvez, esse pensamento ambíguo sobre o cordel corresponder a uma poética oral, seja porque “muitos poemas da literatura de folhetos são construídos a partir de temas de narrativas populares orais. Além disso, a métrica, os esquemas rítmicos e os tipos de estrofe (sextilha, septilha, décimas, entre outros), utilizados nos folhetos, também são encontrados nos repentistas (Ayala, 1988, p.17)”, sendo uma manifestação tradicional oral, que em muito se assemelha a peleja descrita no cordel.

Dessa maneira, Ayala (1988, p. 16) define a peleja como sendo um

gênero específico da literatura de folhetos, que simula o registro da disputa poética de dois repentistas durante uma cantoria. Ao produzir pelejas, o escritor de folhetos toma por base muitas das modalidades poéticas do repente, tendo como personagens cantadores reais ou fictícios e, como cenário, a cantoria. Não obstante, estas não devem ser confundidas com o improviso.

Nesse sentido, o improviso é uma forma que pode acontecer o desafio, assim como a forma tradicional, conhecida também como “obra feita”, esta corresponde, segundo Diégues Júnior (2012, p. 211), “se traduz, na persistência de versos que o poeta conserva acerca de fatos históricos, de assuntos matemáticos, geográficos, gramaticais, ou astronômicos, definição e conceitos, numa exibição de conhecimentos auferidos em certos livros lidos”. Já a primeira, a forma improvisada nada mais é do que o desafio lançado no improviso sem aviso prévio ao seu

opponente, surpreendendo-o quanto ao assunto e exigindo que ele revele sua capacidade de criação.

O desafio, segundo Marinho e Pinheiro (2012), é um aspecto das cantorias que ocorre de forma oral, esse, por sua vez, quando transportado para os folhetos, recebe o nome de peleja, e pode ser um desafio real ou imaginário. Ruth Brito Lêmos Terra, citada por Ayala (1988, p. 16), explica a diferença entre desafios reais, pelejas e desafios escritos:

Os desafios escritos podem basear-se em desafios reais, escritos posteriormente por um dos contendores ou por um outro poeta; estes ‘acontecidos’ não reproduzem fielmente o encontro entre os cantadores; neles são desenvolvidos apenas alguns dos temas-chaves. [...] Os desafios ‘imaginários’, mais frequentes, são inventados pelos poetas, tendo como protagonistas cantadores famosos do passado, adversários fantasiosos ou mesmo poetas contemporâneos do autor.

Compreendemos, então, que *A Peleja do Violeiro Chico Bento com o Rabequeiro Zé Lelé*, de Fábio Sombra e Maurício de Sousa, corresponde a um desafio imaginário. Na obra, os protagonistas são duas figuras conhecidas dos *gibis* do autor Maurício de Souza, ambos os personagens possuem características semelhantes, pois moram na roça e possuem parentesco.

Na peleja, os dois embarcam em um duelo, cujo objetivo é mostrar quem melhor sobressai na cantoria: Chico Bento canta com o acompanhamento de uma viola, enquanto Zé Lelé toca uma rabeça. Como podemos perceber, já na capa da obra, assim como o título que faz referência aos instrumentos utilizados nesse desafio, a ilustração também os deixa em evidência, dando pista ao leitor que o duelo tem como personagens principais os dois instrumentos musicais.

A narrativa poética é iniciada, informando ao leitor sobre quando ocorreu o desafio, um tempo indefinido, ao mesmo tempo em que pede licença a esse leitor para contar a história desse “duelo de assustar”, fazendo referência a um passado distante, difícil de ser situado em uma linha cronológica, esse aspecto da narrativa poética se apresenta ao leitor de uma forma bastante peculiar, pois, ao mesmo tempo em que sugere a ideia de um tempo longínquo, também conduz o leitor ao reconhecimento de um contexto que é vivenciado também no presente, por muitos cantadores e povoados que são adeptos a esse tipo de poesia.

Cabe ainda destacar como o poeta apresenta em sua fala traços comuns à cantoria, ao mesmo tempo em que confirma o registro escrito do texto, fazendo referência à figura do leitor, estabelecendo um diálogo respeitoso com o seu público leitor, como podemos observar na primeira estrofe da peleja destacada a seguir:

Certa vez, há muitos anos,
Numa noite de luar,
Assistir a um desafio
(Um duelo de assustar) E ao **leitor** peço licença
Para a história lhe contar:

(Sombra; Souza, 2012, p.3, destaque nosso)

Mais à frente, a segunda e a terceira estrofes da obra destacam como surgiu o combate, ou seja, há uma introdução que conta um pouco sobre seus personagens, situando o leitor sobre a motivação para a existência do desafio. Essa explicação, portanto, é uma característica interessante, que ocorre de forma natural, para introduzir a temática em pelejas de cordel, no

caso da peleja aqui enfatizada, as personagens Chico Bento e Zé Lelé iniciam um combate de palavras, na tentativa de mostrar aos seus espectadores qual instrumento musical é melhor em um desafio, como podemos perceber nos versos abaixo:

Nesse tempo não existiam Nem guitarras, nem teclados.
Não se viam instrumentos
Musicais sofisticados.
Rabequeiros e violeiros,
Estes, sim, eram afamados

Só que o tema terminava Sempre em briga e confusão:
Qual dos dois teria mais Importância e posição?
A viola ou a rabeca?
Ai, que longa discussão...
(Sombra; Souza, 2012, p. 4-5).

A menção aos dois instrumentos: viola e rabeca, embora pareçam inocentes, dá destaque a dois instrumentos musicais clássicos na cantoria nordestina, justificando ao leitor o porquê da existência desse duelo. De acordo com Cascudo (1939), a viola é um instrumento provavelmente mais antigo, usado em desafios, visto que há registro de que os jesuítas ensinavam os curumins a tangê-la quando eles eram catequisados; assim como a viola, a rabeca também é um instrumento de corda, se faz presente em cantorias, desde os primórdios desses duelos. Sobre isso, Cascudo (1939, p. 137) afirma que “nos desafios sertanejos os instrumentos únicos são a viola e a rabeca. Nenhum instrumento de sôpro ou repercussão é tolerado”. Ainda segundo o autor, a rabeca deve ter surgido após a viola, uma vez que esse instrumento foi mencionado por cronistas coloniais, a exemplo do cego Sinfrônio Pedro Martins.

Na obra *A Peleja do Violeiro Chico Bento com o Rabequeiro Zé Lelé*, o duelo poético é contado por um narrador. A fala deste, por sua vez, foi escrita em sextilhas, como podemos perceber nas estrofes apresentadas anteriormente; já a fala dos cantadores foi escrita ora em estrofes de oito versos, ora estrofes de dez ou doze versos, como podemos perceber nos trechos da obra, destacados abaixo:

[...]
Ai, eu tenho uma rabeca Que se chama Serafina. Ela é feita de pau nobre, Quase nunca
desafina. Com meus versos mudo o mundo, Mudo o tempo, mudo o clima:
Verão quente vira inverno,
Com nevasca e com neblina.

(Sombra; Souza, 2012, p.19).

[...]

Ao som dela, o delegado Sai dançando com ladrão.
Serafina vai pra mata,
Já começa a festa, então
Dança o mico com a macaca, Dança a onça com o leão
Dança a loba com o cachorro E a coruja com o pavão.
Serafina é uma rabeca De respeito e posição. (Sombra; Souza, 2012, p.28).

[...]

Seu recado eu não escuto, Rabequeiro fanfarrão.
Pra miado de gatinho, dou rugido de leão.
Se você diz que tem mil,
Ah, eu tenho é um milhão.

Já botei fogo em rebeca, Da madeira eu fiz carvão.
Do carvão fiz churrasqueira
Para assar a refeição Depois veio sobremesa Com goiabas de montão.
Eu sou famoso e campeão.
Quem quiser canta comigo Sofre, apanha e cai no chão. Seu recado eu não escuto,
Rabequeiro fanfarrão.
(Sombra; Souza, 2012, p. 39-40).

Essa variação quanto à forma escrita dos versos é, segundo Cascudo (1939, p. 161), algo natural durante a disputa, tendo em vista que “os cantadores têm plena liberdade no desafio. Cantam quadras, sextilhas, décimas. Os “martelos” soam de sete a dez sílabas, as “emboladas” ou “carretilhas” correm, silvando ironias. As partes indispensáveis são sempre as perguntas-respostas [...]”. Com efeito, observamos que *A Peleja do Violeiro Chico Bento com o Rabequeiro Zé Lelé*”, de Sombra e Sousa (2012) obedece ao tradicional uso de perguntas e respostas (na fala do narrador). Essa postura, segundo Cascudo (1939, p. 155), é uma estratégia do cantador, que guarda na memória um repertório de questionamentos, assim, quando necessário, ele os utiliza no desenrolar das batalhas de improvisação de tal modo que, para o autor, a percentagem da improvisação é menor do que pensamos, pois, no ato da cantoria, os poetas não dizem o verso inteiro, incluem duas ou três linhas, dando a impressão de que a obra é original. Ainda de acordo com Cascudo (1939, p. 155), “como seria de esperar, há um fundo documental extenso que ajuda a todos os filiados. São reminiscências de velhos desafios, quadrinhas, sentenças das folhinhas do ano, pilhérias ouvidas, “causos” humorísticos. Tudo vem para fornalha na hora do fogo”.

Diante desse cenário, a peleja engloba regras, estilo e tradição, que fazem parte do universo da literatura de cordel. Esses duelos aconteciam normalmente nas casas do interior, nos terreiros das fazendas, em noites de lua, onde se reunia o povo da região, para ouvir os cantadores, declamando versos, usando uma viola. Esse público se concentrava ansioso por ouvir o combate de palavras e violas, trazendo moedas para ofertar aos combatentes, fossem vencedores ou vencidos, eles levavam metade do valor arrecadado, entretanto, quem saía vencedor do duelo era também afamado.

Abaixo, nas estrofes retiradas da obra de Sombra e Souza (2012), podemos perceber onde a batalha entre Chico Bento e Zé Lelé se passou e como se inicia esse desafio.

[...]
Eis que numa **certa noite**
(**tinha lua cheia, até**),
Na varanda da **fazenda**
Do seu Juca Barnabé,
Chegam lá dois cantadores:
Chico Bento e Zé Lelé.

Chico Bento com a Luzia, Viola boa, cinta fina. Zé Lelé trazendo a sua Rabequinha Serafina. Os dois prontos para disputa, Como é que isso termina?

Os vizinhos vão chegando Pra assistir à discussão.
Os cantadores se estudam,
Estão prontos para ação
E afinam os instrumentos Com cuidado e atenção.
[...].
(Sombra; Souza, 2012, p. 11-15).

Nessa direção, acreditamos que o cordel *A Peleja do Violeiro Chico Bento com o Rabequeiro Zé Lelé*, de Sombra e Sousa (2012), possa ser um importante meio para proporcionar as crianças o contato com a poesia popular na escola, tendo em vista que o livro, além de apresentar um enredo rico em ritmo e imagens articulados ao texto verbal, contém também um DVD, o qual pode ser usado como recurso no trabalho pedagógico na pré-escola, facilitando, assim, a visualização do duelo em tela. Sendo assim, uma maneira diferente de leitura e escuta, uma vez que ler na Educação infantil é o mesmo que apresentar um mundo de possibilidades.

Nessa perspectiva, compreendemos que oportunizar às crianças vivências de leitura literária de maneira significativa, em que elas possam manusear o livro, explorá-lo, imaginar e criar outras histórias a partir do que foi apresentado pelo mediador é fundamental, visto que além do manuseio da obra, a visualização em tela do DVD, com a musicalização e todo o enredo presente na obra pode oferecer às crianças momentos de prazer e fascínio, em que a leitura se constitui como uma prática vivida cotidianamente. Portanto, reservar alguns minutos da rotina para essas vivências é primordial na formação da criança leitora, pois compreendemos que a riqueza da educação como formação humana está nas implicações que essa educação nos causa para toda a nossa vida.

Diante tais possibilidades de exploração da obra *A Peleja do Violeiro Chico Bento com o Rabequeiro Zé Lelé*, citamos aqui o uso de um data-show para as crianças assistirem à história, Entendemos que, por meio desse instrumento, é possível que as crianças vivenciem a poesia de cordel na pré-escola, trazendo, assim, para o chão das unidades de Educação Infantil o contato das crianças com o cordel. A ênfase nos instrumentos musicais, como a viola e a rabequeira pode aguçar o interesse das crianças, além de ser um dos objetivos da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (Brasil, 2018), a qual defende que é importante “utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, [...]” (Brasil, 2018, p. 48).

Sendo assim, a brincadeira é um dos eixos da prática pedagógica na Educação Infantil, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), além disso, a brincadeira com as palavras, com o ritmo, é um campo fértil para o desenvolvimento de vivências, pois as crianças são consideradas como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

A ampliação do vocabulário, o desenho, a oralidade, o reconto das histórias realizado pelas crianças, a identificação de algumas palavras conhecidas, a declamação, as expressões demonstradas por elas nos momentos de leitura, realizadas pela professora, são exemplos de como o gênero cordel pode ser abordado em sala de aula. Nessa direção, as DCNEI (Brasil, Parecer, 2009), ao falarem sobre a exploração da língua escrita, ressaltam que o trabalho

[...] com a língua escrita, com crianças pequenas, não pode decididamente ser uma prática mecânica, desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua

apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diversos gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever.

E é nesse cenário de vivências que defendemos a ideia de que a aproximação entre a poesia de origem popular, acompanhada de imagens e cores, e as crianças, ainda nos primeiros anos de escolarização, pode ocorrer de forma natural, uma vez que a atividade de leitura, a partir do texto não verbal e de composições poéticas, como a peleja, aqui apresentada, desenvolvida através da recitação/performatização/contação do mediador, pode ser encantadora para as crianças, visto que elas se encantam pelas imagens, pelos sons e pelos ritmos presentes em toda obra, em um diálogo que propicia ao leitor um duplo enredo, através da palavra e da imagem, permitindo, assim, que as crianças desfrutem de todas as inferências que a obra possa lhe proporcionar, sem precisar adentrar em conceitos ou em didatismos.

Conclusão

Buscamos com esse estudo refletir sobre a mediação da literatura de cordel na pré-escola, a partir de abordagens, como a leitura em voz alta para/com as crianças, como forma de contribuir, não apenas para o desenvolvimento da atenção, da memorização, da fantasia, como também para a exploração visual, tátil e de escuta, aspectos fundamentais para a formação humana, que são potencializados nas ações mentais quando ainda são bebês. Para tanto, a leitura se constitui como uma atividade, em que os sentidos das crianças são aguçados, o desejo de tocar, ver, de até cheirar os livros são expressões reais, que acontecem no cotidiano das crianças com os livros.

Nesse contexto, a mediação docente, a partir da literatura de cordel na pré-escola, por meio da leitura em voz alta, é altamente significativa, pois, dependendo das ações do professor/mediador, a atividade pode ou não tocar a criança, aguçar o seu desejo de exploração, e a leitura em voz alta pode atender a esse propósito se planejada, atendendo aos interesses das crianças, pois a poesia de cordel por si só já requer ser declamada, ser ouvida pelo leitor/ouvinte. A mediação do professor pode acompanhar o desenvolvimento das crianças como leitoras/ouvintes e também realizar as intervenções necessárias.

Os diferentes tons de voz, conforme a pontuação do texto, a provocação para determinados elementos são aspectos da mediação do professor a serem considerados durante a leitura em voz alta, a visita à biblioteca, aos espaços exteriores às salas de referência também são ações importantes na formação da criança leitora, deixando os livros ao acesso das crianças. Essas são ações fundamentais na formação de leitores. A escola muitas vezes é o único espaço em que as crianças têm acesso aos livros, privá-las da exploração, de folhear, de tocar, de interagir com o texto, retira delas a possibilidade de desenvolvimento, que pode ser proporcionado pelo contato com a poesia.

A leitura em voz alta do livro *A peleja do violeiro Chico Bento com o rabequeiro Zé Lelé*, de Fábio Sombra e Maurício de Sousa, na pré-escola, é fundamental. Entretanto, é necessário o empenho de nossos professores, no sentido de que é uma proposta de atividade, que pode nos levar imaginariamente há tempos e histórias de nossas vidas como

nordestinos/brasileiros que somos. Através dela, ainda podemos proporcionar a vivência de nossa cultura, de maneira mais aguçadora, por meio da musicalidade, do ritmo, do lúdico, presentes no texto, se devidamente articulados pela mediação docente, para formação da criança leitora. Desse modo, acreditamos que a poesia de cordel, por todo o seu significado, pode dar sentido às atividades de leitura, explorar todo esse universo, onde predomina a ludicidade, a aventura, o riso, uma vez que, para aprender a ler o código, não é necessário seguir um caminho tortuoso ou permeado de fracassos. Assim, entendemos que a formação leitora é um processo e a pré-escola é uma etapa importante para o sucesso da formação da criança leitora e está implicado em um dos aspectos fundamentais, que é a mediação docente.

Referências

- ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.
- AYALA, Maria Ignês Novais. **No arranco do grito: aspectos da cantoria nordestina**. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- AYALA, Maria Ignez Novais. **Abc, romance ou verso: a literatura impressa que se quer oral**. In: Graphos. João Pessoa. Vol. 12, N. 2, Dez/2010 – ISSN – 1516-1536. Disponível em: periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/graphos/.../6113. Acesso em: 05 dez. 2012.
- BLAZETTO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: Ed. DCL, 2008. p. 75-91.
- CASCUDO, Luís da Câmara. Cantoria. In: **Vaqueiros e Cantadores**. Porto Alegre: Ed. da livraria do Globo, 1939.
- DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. **Ciclos temáticos na literatura de cordel**. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2012.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel: leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.
- MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O Cordel no Cotidiano Escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MIGUEZ, Fátima. **Nas Arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula**. Rio de Janeiro: Ed. Singular, 2009.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na Sala de Aula**. São Paulo: Ed. Parábola, 2018.



SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Ler imagens, um aprendizado a ilustração de livros infantis**. Goiânia: Cânone editorial, 2020.

SOMBRA, Fábio. SOUZA, Mauricio de. **A peleja do violeiro Chico Bento com o Rabequeiro Zé Lelé**. São Paulo: Ed. Melhoramento, 2012.

SOUZA, Warley. "Mauricio de Sousa"; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/mauricio-de-sousa.htm>. Acesso em 08 de dezembro de 2024.

SOUZA, Renata Junqueira. NETO, Irando Alves Martins. GIROTTO, Cyntia G.G. Simões. Caminhos para o ensino da leitura literária na Educação Infantil. In: GIROTTO, Cyntia G.G. Simões. SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação infantil**: para ler, contar e encantar. São Paulo: Ed. Mercado de Letras, 2016. P. 195-215.

SOUZA, Renata Junqueira. WANDERLEY, Naelza de Araújo. **Do Sertão nordestino para a sala de aula**: histórias de animais contadas pelo cordel. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/88804>. Acesso em: 11/12/2024.

SOUZA, Renata Junqueira de. SILVA, Kenia Modesto. MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins. **Ler e Ensinar**: contar e dizer histórias. São Paulo: Ed. Educação Literária, 2020.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução a poesia oral**. In: Ferreira, Jerusa Pires; POCHAT, Maria Lúcia de; ALMEIDA, Maria Inês de (Orgs.). São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**: a "literatura" medieval. In: PINHEIRO, Amálio. FERREIRA, Jerusa Pires. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

VIVÊNCIA COM A LEITURA DO CORDEL EM SALA DE AULA

Patrícia de Farias Sousa Morais
Mestrado em Linguagem e Ensino – UFCG
patricia.sousa2@professor.pb.gov.br

Introdução

Desde o momento em que nos inserimos no contexto da educação literária, em especial nas atividades em sala de aula, verificamos a necessidade de uma proposta de trabalho que vise o desenvolvimento do gosto pela literatura. Em princípio, os alunos não cultivam o hábito da leitura, pois a consideram tediosa. Esse desinteresse é agravado pela dificuldade em compreender os textos, ampliando ainda mais a distância entre os educandos e o universo fascinante da literatura.

A apatia pela leitura literária é um entrave significativo, tornando necessário adotar novas práticas que incentivem os educandos ainda não "despertados" para o prazer da leitura. Para tanto, é essencial garantir, por meio de ações pedagógicas, espaços de aprendizagem que promovam práticas leitoras cativantes e mediadas. A leitura do gênero cordel, em particular, se destaca como um poderoso instrumento estratégico para a aprendizagem e, sobretudo, para o exercício da leitura.

Optamos pelo trabalho com a literatura de cordel no cotidiano escolar por ser uma expressiva manifestação da cultura popular nordestina, além de possibilitar um ambiente propício para aprendizagem interdisciplinar. Outra vantagem diz respeito ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, já que a literatura de cordel envolve leitura e escrita ativa.

Marinho e Pinheiro (2012, p. 128) sugerem que o cordel oferece diversas temáticas capazes de fomentar discussões em sala de aula. Segundo os autores, trabalhar com essa forma literária permite criar um ambiente agradável de apreciação e produção criativa, incentivando a sensibilização dos estudantes. As atividades com o cordel podem ser realizadas de maneira interdisciplinar, conectando a leitura a outras áreas do conhecimento, como artes e música.

Assim sendo, o trabalho ora relatado visou fomentar uma experiência significativa e enriquecedora com a literatura de cordel, promovendo diversas vivências, como a leitura dos folhetos “O cavalo que defecava dinheiro”, “Romance do Pavão Misterioso”, dentre outros, além de adaptações e animações com os alunos da segunda série do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Técnica Jornalista Estadual José Leal Ramos.

Metodologia

A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa bibliográfica, com a coleta de referenciais teóricos sobre a leitura do cordel em contexto escolar. Em relação à metodologia empregada para atuar com os alunos, optou-se pela pesquisa participativa que, através do método

dialógico, nos permitiu analisar a reação dos alunos durante a leitura, considerando duas perspectivas: a oralidade e a percepção da crítica social.

Tal estratégia de investigação possibilitou “uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção” MOREIRA & CALEFFE (2006, p. 89-90). Nesse sentido, realizaremos com os alunos colaboradores da pesquisa uma experiência de leitura com cordéis, que permitiu avaliar a recepção do cordel pelos mesmos e refletir sobre seu potencial como facilitador da leitura.

Com base no quadro metodológico mencionado anteriormente, a coleta de dados ocorreu através da observação participante. As observações foram realizadas no decorrer das vivências com a leitura e discussão dos cordéis, tendo como foco uma experiência significativa e enriquecedora com a literatura de cordel, promovendo diversas vivências, como a leitura de folhetos, adaptações, animações e a integração da música.

Tal vivência poética ocorreu durante as aulas da disciplina eletiva “Cordel na Escola” na Estadual Cidadã Integral Técnica Jornalista José Leal Ramos, localizada geograficamente no município de São João do Cariri, PB, microrregião do Cariri Oriental Paraibano, pertencente a 5ª Gerência Regional de Ensino com sede em Monteiro (Figura 1).

Figura 1 - Localização geográfica da ECIT Jornalista José Leal Ramos, São João do Cariri, PB



A mencionada eletiva teve um caráter interdisciplinar, unindo Português e Geografia, e envolveu estudantes de diversas turmas, com predominância dos da segunda série do Ensino Médio. Os alunos escolheram a eletiva através de um evento de apresentação chamado "Feirão das eletivas", onde dez eletivas foram apresentados, cobrindo diversos temas e incluindo professores de todas as disciplinas que lecionam na escola.

No total, foram realizados 11 encontros, cada um com uma duração de 50 minutos, destinados às experiências aqui descritas. Inicialmente, procurou-se entender os motivos

que levaram os estudantes a optar pela eletiva "Cordel na Escola", além das experiências prévias e o interesse deles pela literatura. Em seguida, começaram as atividades de experimentação com o gênero cordel.

Para trabalhar com as obras literárias, adotou-se a metodologia da Leitura Compartilhada, sugerida por Colomer (2007). Conforme a autora:

compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades múltiplas.

(Colomer, 2007, p. 147).

Vale ressaltar também que, no trabalho com a leitura literária, as relações entre professor e aluno são fundamentais, especialmente no que diz respeito ao papel da mediação. Segundo Petit (2008, p. 166), “não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto de ler, por aprender, imaginar, descobrir. É um professor, um bibliotecário que, levado por sua paixão, a transmite por meio de uma relação individual.” O trabalho foi realizado dentro dessa perspectiva de acompanhar o percurso do leitor.

Na abordagem das temáticas contidas nos folhetos de cordel e suas respectivas adaptações, deu-se preferência à realização de debates, visto como um instrumento crucial para solidificar essas experiências. Para Pinheiro (2007, p. 79-80) “qualquer método de abordagem textual, direta ou indiretamente, pode (e não deve dispensar) lançar mão do debate”, tendo em vista dar ao aluno o protagonismo de posicionar-se acerca do que leram e, diante também dos vídeos, do que assistiram.

Em síntese, escolhemos trabalhar com a Literatura de Cordel no ambiente escolar devido ao seu impacto expressivo na cultura popular do Nordeste, além de proporcionar um ambiente favorável para o aprendizado interdisciplinar. Portanto, nosso objetivo é apresentar suas origens, percorrendo todo o contexto sócio-histórico no qual o cordel se encontra, levando-os a debater seus componentes temáticos e estruturais, e, por fim, permitir que exercitem a intertextualidade por meio das adaptações sugeridas.

Acredito que somente por meio da literatura é possível formar leitores conscientes, já que a entendemos como um instrumento para uma reflexão social eficaz, conduzindo o leitor/educando à formação completa e ao pleno exercício da cidadania.

Análise de dados

A eletiva "Cordel na Escola" foi conduzida sob duas perspectivas: a oralidade e a percepção da crítica social, com o objetivo de analisar a maneira como os alunos receberam os cordéis discutidos. Essa atividade possibilitou, além de identificar as particularidades do cordel, uma experiência significativa com alguns folhetos, fomentando, dessa forma, a formação de jovens leitores críticos e sensíveis.

Figura 2 - Logo de divulgação da eletiva *Cordel na Escola*.



Fonte: Autora (2023)

O desenvolvimento da eletiva começou no segundo semestre do ano escolar de 2023. O experimento começou com uma conversa sucinta com a finalidade de traçar o perfil da turma, entendendo seus interesses e vivências com o gênero do cordel, além da regularidade desse contato. Essas informações foram cruciais para a organização das atividades. Os encontros começaram com um momento de sensibilização, no qual a turma foi convidada a ler pequenos repentes de cordel, além de visualizar vídeos musicais relacionados ao tema.

Um dos passos iniciais nesse primeiro encontro foi a formação de uma roda de leitura, em seguida houve a apresentação dos alunos, com um repente de cordel individual para cada um, seguido da exposição das capas dos folhetos de cordel que seriam trabalhados ao longo da execução da eletiva. Cada aluno recebeu uma capa para leitura, sendo incentivado a compartilhar suas primeiras impressões. A cada apresentação, um varal de cordéis foi gradualmente montado.

Além disso, foi lido de maneira compartilhada o cordel intitulado “O que é Literatura de Cordel?”, de Francisco Diniz, o qual possibilitou apresentar de maneira concisa e cativante a essência da literatura de cordel, destacando suas características distintivas e seu papel na cultura popular. A seguir alguns materiais desse primeiro encontro.

Figura 3: Repente & Varal de cordéis



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

No segundo encontro da eletiva, a turma foi apresentada à dinâmica das aulas, que se dividiu em dois momentos: o "Momento teórico" e o "Momento prático". O primeiro momento focou no estudo das origens e características do gênero cordel, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma compreensão sólida desse estilo literário. A aula foi expositiva e dialogada, utilizando slides como material de apoio, o que gerou um bom nível de envolvimento e interação entre os alunos, que participaram ativamente, respondendo perguntas e levantando questionamentos.

Já no segundo momento, os alunos participaram de uma roda de leitura para apreciar o clássico do cordel "Romance do Pavão Misterioso", de José Camilo de Melo. Essa atividade privilegiou a leitura compartilhada da adaptação em quadrinho de Sérgio Lima, seguida de um debate sobre a narrativa poética, permitindo que os estudantes imergissem na prática literária do cordel. Essa abordagem não apenas reforçou o conhecimento teórico adquirido, mas também promoveu uma experiência mais rica e envolvente com o gênero.

Além disso, a turma foi introduzida à importância do "Romance do Pavão Misterioso" para a literatura brasileira, que celebra seu centenário neste ano. Foram discutidas a mensagem e a simbologia da obra, bem como suas influências e releituras na cultura contemporânea, incluindo a música de Ednardo e homenagens em escolas de samba. As atividades lúdicas e de interpretação complementaram o aprendizado, permitindo que os alunos apreciassem a conexão entre o cordel e a cultura brasileira de forma abrangente. Abaixo alguns materiais trabalhados no segundo encontro.

Figura 4 - Materiais de exposição e leitura



Fonte: Elaborada pela autora

No terceiro encontro, abordamos a linguagem poética do cordel, dedicando uma parte da aula a uma exposição interativa. Nessa apresentação, destacamos os principais elementos poéticos que constituem esse gênero, tais como estrofes, versos, rimas, métrica e ritmo, além de ressaltar a importância da musicalidade e das figuras de linguagem como recursos estilísticos. Após esse embasamento teórico, procedemos à leitura de alguns cordéis, com o intuito de permitir aos alunos uma percepção prática desses elementos poéticos.

Além disso, exibimos alguns vídeos de cordéis musicados, os quais demonstraram de forma vívida como o cordel pode ser musicado e ganhar vida. Os títulos dos vídeos apresentados foram "Amor de Sertão" e "Saga de um vaqueiro". Após essa atividade, propusemos um Quiz sobre a linguagem poética do cordel e incentivamos os alunos a realizarem releituras sobre o cordel musicado. Ficamos satisfeitos ao observar que os alunos demonstraram um envolvimento bastante significativo, sendo digno de destaque o entusiasmo e a qualidade das releituras produzidas pelos estudantes de acordo com os registros a seguir.

Figura 5 - Slide e Produção de Releitura



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

No quarto encontro, dedicamo-nos ao estudo da xilogravura e à expressão visual no cordel. Começamos a aula com uma apresentação expositiva, na qual compartilhamos slides contendo informações sobre o conceito, a história e o processo de criação da xilogravura. Além disso, apresentamos uma galeria de fotos e informações sobre museus relevantes, com destaque para grandes artistas da xilogravura, como J. Borges.

Após esse embasamento teórico, proporcionamos aos alunos a oportunidade de vivenciarem a prática da xilogravura. Para tanto, realizamos uma oficina na qual os estudantes puderam confeccionar suas próprias xilogravuras utilizando a técnica de entalhar o desenho em uma superfície de isopor, que posteriormente foi pintada e carimbada em papel sulfite, replicando o processo de criação da xilogravura em madeira. Essa experiência despertou grande entusiasmo entre os alunos, que criaram suas próprias obras e compartilharam-nas, tornando esse momento de aprendizado dinâmico e altamente significativo conforme registros a seguir.

Figura 6 – Produção de xilogravura



Fonte: Elaborado pela autora

No quinto e sexto encontro, focamos nas temáticas frequentemente abordadas nos cordéis. Para enriquecer nosso conteúdo, contamos com a colaboração do professor de Geografia, que conduziu uma aula expositiva e interativa por meio de slides. E juntos destacamos os três grupos temáticos mais explorados na literatura de cordel: temas tradicionais, acontecimentos circunstanciais e pelejas. Dedicamos atenção especial ao principal tema abordado pelos cordelistas na região nordestina: o cangaço. Promovemos um debate abrangente que explorou o contexto histórico, com ênfase na saga do cangaceiro Lampião e sua relevância para a cultura nordestina.

Após esse embasamento teórico, organizamos uma roda de leitura na qual adotamos a prática de leitura oral e compartilhada do cordel intitulado "A Chegada de Lampião ao Inferno", escrito por José Pacheco. Esse momento de leitura foi seguido por discussões significativas acerca do conteúdo do cordel. É digno de nota o entusiasmo com que a turma acolheu essa forma de expressão literária. Para enriquecer ainda mais a discussão, exibimos o filme nacional "Lampião e Maria Bonita", que os alunos assistiram com atenção. Em seguida, propusemos atividades relacionadas à narrativa cinematográfica, conforme detalhes registrados a seguir.

Figura 7 - Folheto, filme e atividades sobre a temática Cangaço



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Nos sétimo e oitavo encontros, nosso foco recaiu sobre o estudo dos principais cordelistas e suas notáveis contribuições para a literatura de cordel. Em um momento teórico, apresentamos renomados cordelistas e suas obras significativas. Entre eles destacam-se Leandro Gomes de Barros, José Camelo de Melo Resende, Patativa do Assaré e Zé da Luz, com especial ênfase em um dos mestres do cordel, J. Borges, considerado um dos artistas folclóricos mais celebrados da América Latina e o xilogravurista brasileiro mais reconhecido internacionalmente.

Para enriquecer nossa abordagem, realizamos uma exposição teórica sobre suas principais produções, acompanhada da exibição de reportagens e de uma expressiva galeria de xilogravuras de J. Borges. Além disso, proporcionamos uma experiência literária por meio da exibição do cordel animado "A Moça que Dançou Depois de Morta", o qual foi produzido inteiramente com xilogravuras originais do próprio autor. A história narra o envolvimento de um jovem em um amor misterioso que começa durante um baile

de carnaval no interior. Após a exibição, promovemos um instigante debate acerca da temática abordada. É relevante ressaltar que os alunos expressaram seu apreço pelas atividades do projeto devido à diversidade de abordagens do cordel, alternando entre leitura, música e vídeo. Abaixo registros dos materiais desse encontro.

Figura 8 - Atividades alusivas ao mestre do Cordel J. Borges



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

No nono encontro, dedicamo-nos ao estudo das adaptações de cordel. Para isso, realizamos mais uma sessão teórica, onde discutimos como os autores conseguem transmitir informações de forma envolvente, focando especialmente nas adaptações de clássicos da literatura. Durante a aula, exibimos alguns exemplares, com destaque para a vivência da adaptação de "Romeu & Julieta" por Sebastião Marinho.

Para tornar a experiência mais envolvente, convidamos os alunos a formarem uma roda de leitura, onde cada integrante lia oralmente e com expressividade cada estrofe da narrativa poética. Ficamos impressionados com o entusiasmo dos alunos durante esse momento literário. Muitos deles estavam curiosos e encantados por apreciar essa famosa obra de uma maneira tão poética, simples e cativante. Após essa vivência literária, os estudantes responderam uma atividade de interpretação e outra ligada a ilustrações acerca da obra lida conforme os registros abaixo.

Figura 9 - Adaptação *Romeu & Julieta* em cordel

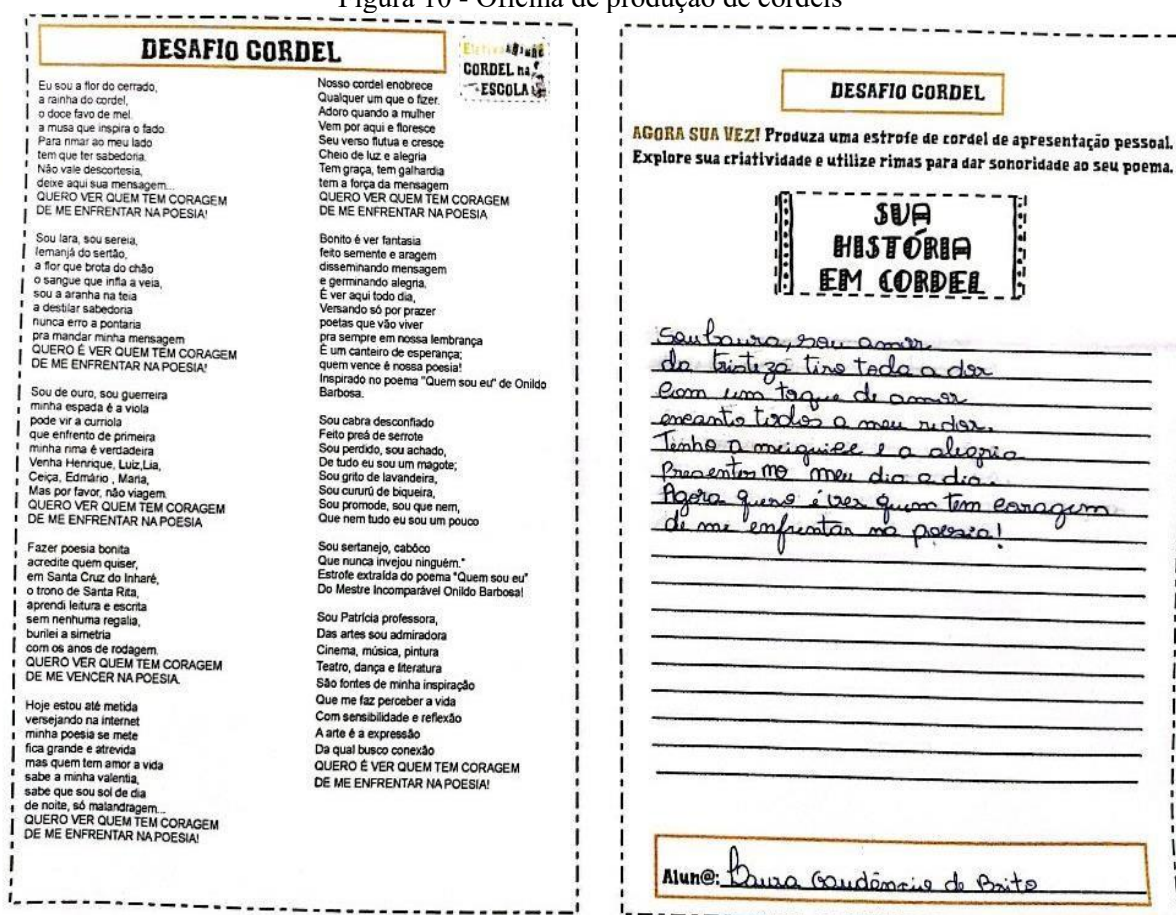


Fonte: Elaborada pela autora (2023)

No décimo encontro, dedicamos nosso tempo à emocionante experiência de produzir cordéis, que denominamos de "Desafio Cordel". Os alunos foram convidados a participar de uma leitura compartilhada de uma coletânea de cordéis. Essa coletânea incluía alguns desafios de cordéis, que consistiam em estrofes de apresentação individual, sempre concluindo com os versos marcantes: "**Quero é ver quem tem coragem/ de me enfrentar na poesia!**"

Após esse instigante momento de leitura, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar a criação de seus próprios cordéis. O resultado dessa experiência foi uma série de produções significativas e inspiradoras. No final da aula, todos tiveram a oportunidade de compartilhar suas criações, tornando esse encontro uma experiência verdadeiramente enriquecedora e cativante. A seguir, alguns registros desse encontro.

Figura 10 - Oficina de produção de cordéis



DESAFIO CORDEL

Eu sou a flor do cerrado,
a rainha do cordel,
o doce favo de mel,
a musa que inspira o fado.
Para rimar ao meu lado
tem que ter sabedoria.
Não vale desconfiança,
deixe aqui sua mensagem.
**QUERO VER QUEM TEM CORAGEM
DE ME ENFRENTAR NA POESIA!**

Sou lara, sou sereia,
feminil do sertão,
a flor que brota do chão
o sangue que infla a veia,
sou a aranha na teia
a destilar sabedoria
nunca erro a pontaria
pra mandar minha mensagem
**QUERO É VER QUEM TEM CORAGEM
DE ME ENFRENTAR NA POESIA!**

Sou de ouro, sou guerreira
minha espada é a viola
pode vir a curriola
que enfrenta de primeira
minha rima é verdadeira
Venha Henrique, Luiz, Lia,
Cecy, Edmário, Maria,
Mas por favor, não viagem
**QUERO VER QUEM TEM CORAGEM
DE ME ENFRENTAR NA POESIA!**

Fazer poesia bonita
acredite quem quiser,
em Santa Cruz do Inharé,
o trono de Santa Rita,
aprendi leitura e escrita
sem nenhuma regalia,
bunlei a simetria
com os anos de rodagem
**QUERO VER QUEM TEM CORAGEM
DE ME ENFRENTAR NA POESIA!**

Hoje estou até metida
versejando na internet
minha poesia se mete
fica grande e atrevida
mas quem tem amor a vida
sabe a minha valentia,
sabe que sou sol de dia
de noite, só malandragem.
**QUERO VER QUEM TEM CORAGEM
DE ME ENFRENTAR NA POESIA!**

Nosso cordel enobrece
Qualquer um que o fizer.
Adoro quando a mulher
Vem por aqui e floresce
Seu verso flutua e cresce
Cheio de luz e alegria
Tem graça, tem galhardia
tem a força da mensagem
**QUERO VER QUEM TEM CORAGEM
DE ME ENFRENTAR NA POESIA!**

Bonito é ver fantasia
feito semente e aragem
disseminando mensagem
e germinando alegria.
É ver aqui todo dia,
Versando só por prazer
poetas que vão viver
pra sempre em nossa lembrança
É um canção de esperança;
quem vence é nossa poesia!
Inspirado no poema "Quem sou eu" de Onildo
Barbosa.

Sou cabra desconfiado
Feito presa de serrote
Sou perdido, sou achado,
De tudo eu sou um magote;
Sou grito de lavadeira,
Sou cururi de biqueira,
Sou promodo, sou que nem,
Que nem tudo eu sou um pouco

Sou sertanejo, cabóco
Que nunca invejou ninguém.
Estrofe extraída do poema "Quem sou eu"
Do Mestre Incomparável Onildo Barbosa!

Sou Patrícia professora,
Das artes sou admiradora
Cinema, música, pintura
Teatro, dança e literatura
São fontes de minha inspiração
Que me faz perceber a vida
Com sensibilidade e reflexão
Arte é a expressão
Da qual busco conexão
**QUERO É VER QUEM TEM CORAGEM
DE ME ENFRENTAR NA POESIA!**

DESAFIO CORDEL

**AGORA SUA VEZ! Produza uma estrofe de cordel de apresentação pessoal.
Explore sua criatividade e utilize rimas para dar sonoridade ao seu poema.**

SUA HISTÓRIA EM CORDEL

Sou lara, sou sereia,
do sertão tive toda a vida
com um toque de amor
meando todos os meus dias.
Tenho a miçanga e a alegria
presentes no meu dia a dia.
Agora quero é ver quem tem coragem
de me enfrentar na poesia!

Aluno: Luiza Gaudêncio de Brito

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

No último encontro, preparamos uma coletânea de cordéis que abrangia versos dos principais cordelistas, incluindo os mais contemporâneos, com o objetivo de relembrar e compartilhar todos os cordéis que exploramos ao longo do projeto. Para isso, organizamos mais uma empolgante roda de leitura, proporcionando a todos a oportunidade de apreciar essa rica forma de poesia popular. A cada cordel lido, também exibimos vídeos relacionados ao tópico em discussão, com destaque para o cordel "Triste

Partida", de Patativa do Assaré. Além da leitura, exploramos as releituras musicais dessa obra na voz de Luiz Gonzaga e um vídeo animado que apresentava o enredo da narrativa poética.

Após uma discussão aprofundada sobre "Triste Partida", os alunos participaram de uma atividade relacionada a esse memorável cordel. Para avaliar o conhecimento adquirido ao longo do projeto, convidamos a turma para um jogo lúdico chamado "QUIZ CORDEL" que incluía 20 perguntas abrangendo todos os aspectos trabalhados sobre a Literatura de Cordel.

Por meio dessa competição de saberes, os estudantes demonstraram o aprendizado adquirido. Para encerrar essa experiência de maneira verdadeiramente significativa, propusemos um mini sarau na turma, onde cada aluno escolheu um cordel de sua preferência e recitou alguns versos. Esse momento foi marcado por muito encanto e expressividade, concluindo de forma memorável a proposta dessa eletiva “Cordel na Escola”. A seguir, alguns materiais desse último encontro.

Figura 11 - Coletânea e Quiz cordel

Eletiva CORDEL DO TRABALHO:

COMPARTILHANDO SABERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MIL E O SUPRIMENTO
(Luiz Gonzaga de Barros)

Se eu conversasse com Deus
Faria lhe perguntar
Por que é que sofremos tanto
Quando vivemos pra cá?
Que divide a essa
Que a gente tem que morrer pra pagar?

o POETA DA ROÇA
(Patativa do Assaré)

Sou fô do meu, cantô do meu grosso
Trabalho na roça, de inverno e de verão
A minha chupeta é papagaio de barro
Sê fumo cigarro de pó de mio

AI DE GÊSE
(Zé da Luz)

Se um dia nós se gostasse
Se um dia nós se queresse
Se nos dois se empansasse
Se juntos nós dois vivasse

considera "errada" em termos gramaticais. Porém, assim
do exemplo da canção é chamado "preconceito linguístico"
do lado de dentro.

A BARRAGEM DO POVO MISTÉRIO
(Luiz Gonzaga de Barros)

Eu vou contar uma história
De um povo misterioso
Que levanta voos na direção
Com um rapaz corajoso

A CIDADANIA DO LAMPÍO NO INFERNO
(Luiz Gonzaga)

Um cabro de Lampião
De nome Pêlo deitado
Que morreu numa brejeira
Num certo tempo passado

SEIS NORDESTINO
(Hiravilla Bessa)

Sou o grito do vespertino, sou o canto do repórter
Sou vida difícil e dura / Sou nordeste brasileiro
Sou combativo, sou alegre do chover
Sou doutor sem saber ler, sou rico sem ser

QUIZ - CORDEL

Proponha Patricia Farias

1. A HISTÓRIA DO CORDEL

11. Quando surgiu o cordel?

12. Onde surgiu o cordel?

13. Quem criou o cordel?

2. LINGUAGEM E TEMA DO CORDEL

21. Qual o tema principal do cordel?

22. Qual o estilo de linguagem do cordel?

3. AS ADAPTAÇÕES E A DIFUSÃO DO CORDEL

31. Qual o principal instrumento de divulgação do cordel?

32. Qual o principal meio de difusão do cordel?

33. Qual o principal meio de difusão do cordel?

QUESTÃO 04 - Qual foi a principal influência para o desenvolvimento da literatura de cordel no Brasil?

() A literatura grega-romana
() A influência dos jesuítas
() A influência da literatura europeia
() O Brasil

QUESTÃO 05 - Quais são os principais instrumentos de divulgação da literatura de cordel?

() Televisão e internet
() Rádio e teatro
() Jornais e revistas
() Fichas impressas e declamações públicas

QUESTÃO 06 - O que é uma filigrana na literatura de cordel?

() Uma forma de dança típica do Nordeste do Brasil
() Uma forma de música que utiliza filigranas em letras
() Um instrumento musical tradicional usado por cordelistas
() Um tipo de vestimenta comum entre os cordelistas

QUESTÃO 07 - Qual é a principal função das filigranas nos folhetos de cordel?

() Identificar o autor
() Decorar o texto
() Comunicar informações sobre o tema da história
() Realizar apresentações teatrais

QUESTÃO 08 - O que é uma filigrana "a cara"?

() Filigrana impressa em papel colorido
() Filigrana feita em cordões
() Filigrana decorativa
() Filigrana feita com tinta preta

QUESTÃO 09 - Qual é a técnica usada para criar uma filigrana?

() Pintura à mão
() Escultura em argila
() Escultura em madeira
() Fotografia em preto e branco

QUESTÃO 10 - Qual é a importância das filigranas na literatura de cordel?

() Não têm importância significativa
() Apenas servem para atrair compradores
() Complementam a história, tornando-a mais visual
() Substituem completamente o texto nos folhetos

QUESTÃO 11 - Quem é frequentemente chamado de "O Príncipe das Fitas Populares" e é um dos maiores nomes do cordel no Brasil?

() Luiz Gonzaga
() Leandro Gomes de Barros
() Patativa do Assaré
() José de Alencar

QUESTÃO 12 - Qual tema é frequentemente explorado na literatura de cordel, destacando a cultura e tradições nordestinas?

() Literatura grega
() Filmes clássicos
() História da dança

QUESTÃO 13 - Qual é o objetivo principal da literatura de cordel?

() Divulgar informações científicas
() Promover valores éticos
() Preservar histórias e tradições
() Conscientizar sobre a cultura popular de forma acessível

QUESTÃO 14 - Qual tema frequentemente explora questões sociais, como desigualdade e pobreza?

() Promover de casuais
() Lendas folclóricas
() Literatura infantil
() Questões sociais

QUESTÃO 15 - Qual é a principal característica da linguagem poética de cordel?

() Uso de linguagem analítica e subjetiva
() Simbolismo e abstração
() Uso de linguagem simples e popular
() Estilo direto e experimental

QUESTÃO 16 - Qual é o propósito da linguagem poética simples e acessível no cordel?

() Dificultar o entendimento das histórias
() Tornar a leitura mais desafiadora
() Facilitar a comunicação com o público em geral
() Limitar o acesso à literatura de cordel

QUESTÃO 17 - O que é uma "estrela" na literatura de cordel?

() Uma espécie de rima usada nos versos
() Uma unidade de organização da poesia, composta por versos
() Um instrumento musical tradicional
() Uma forma de rima específica

QUESTÃO 18 - Qual é a estrutura comum de uma "estrela" no cordel?

() Verso
() Verso
() Verso
() Verso

QUESTÃO 19 - Quais são as principais características das adaptações de cordel?

() Uso de linguagem complexa
() Uso de linguagem simples e popular
() Uso de linguagem estrangeira
() Uso de linguagem popular

QUESTÃO 20 - Qual é o principal objetivo das adaptações de cordel?

() Preservar a linguagem original das obras
() Tornar obras literárias mais longas
() Adaptar obras para um público mais amplo

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Consideração finais

A vivência literária oferecida pela introdução do cordel no contexto escolar foi crucial para avaliar a aceitação deste gênero pelos estudantes, além de possibilitar uma reflexão aprofundada sobre sua capacidade de promover a leitura. Perante os desafios que muitos estudantes enfrentam para adquirir o hábito de ler e interpretar textos, o cordel se apresentou como uma alternativa eficiente para incentivar o aprendizado e a melhoria das competências de leitura.

Os resultados indicam que o uso do cordel, com suas ricas e diversas nuances, se apresenta como um recurso valioso para aprimorar a experiência literária em sala de aula. Essa forma de expressão não apenas motiva e contagia os estudantes, mas também os engaja ativamente no hábito da leitura. Ao explorar o cordel em suas diversas manifestações, conseguimos não apenas despertar o interesse dos alunos, mas também fomentar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo.

Portanto, a inclusão do cordel no currículo escolar não deve ser vista apenas como uma atividade extracurricular, mas como uma oportunidade significativa de transformar a relação dos alunos com a literatura, contribuindo para a formação de leitores críticos e sensíveis. Acreditamos que, ao continuar a explorar e valorizar essa rica tradição cultural, estaremos não apenas preservando um patrimônio literário, mas também cultivando novas gerações de leitores.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CASA da xilogravura. Disponível em: <http://www.casadaxilogravura.com.br>. Acesso em: 22 jun. 2021.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global.

GULLAR, Ferreira. **Romances de cordel**. 3. ed. Ilustração Ciro Fernandes. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

HAURÉLIO, Marco. **Breve história da literatura de cordel**. 2. ed. São Paulo: Claridade.

2016.

LOPES, Ribamar. **Literatura de cordel - antologia**. 3. ed. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil S.A, 1994.

MARINHO, Ana Cristina; ALVES, José Hélder Pinheiro. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.



MARINHO, Ana Cristina e PINHEIRO, Hélder. **Cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012. (coleção trabalhando com... na escola)

MATOS, Edilene. **Literatura de cordel**: Poética, corpo e voz. In: MENDES, Simone (Org.). *Cordel nas Gerais: oralidade, mídia e produção de sentidos*. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora. 2010. p. 15-27.

PETIT, Michèle. **O papel do mediador**. In: _____. *Os jovens e a leitura*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008. p. 147-189.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.
_____. **Abordagem do poema**: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva.

SILVA, I. A; BARBOSA, Tulio. O ensino de Geografia e a literatura: uma contribuição estética. *Caminhos de Geografia*, Uberlândia, v. 15, n. 49, p. 80–89, Março, 2014.

LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DE TEXTOS DE AUTORIA FEMININA: UMA PROPOSTA DE LEITURA, REFLEXÃO E ADAPTAÇÃO DE CONTOS EM FOTONOVelas EM UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Renata de Oliveira Almeida

Mestranda em Letras pelo PROFLETRAS – UFAPE/UFRPE
renataoliveira1709@gmail.com

Carlos Eduardo Albuquerque Fernandes

Doutorado em Letras – UFPB
eduardo.fernandes@ufape.edu.br

Introdução

Pensando na necessidade de um resgate da literatura feminina na sala de aula, por muito tempo negligenciada pelo cânone, apresentamos um recorte da dissertação de mestrado ainda em curso que objetiva compreender como o letramento (crítico) literário pode ser promovido através da leitura, interpretação e adaptação em fotonovela de contos escritos por mulheres brasileiras, (tais como Conceição Evaristo, Júlia Lopes, entre outras) numa turma de 1º ano de uma escola estadual, localizada na cidade de Lajedo, Pernambuco. Para isso, utilizaremos como aparato metodológico uma adaptação da sequência de letramento literário proposta por Rildo Cosson (2022). Além de Cosson, tomaremos como base teórica, entre outros autores, a discussão de Malard (1985) e Zilberman (1991) sobre o ensino de literatura, assim como Zolin (2009) e Silva (2023) no que diz respeito aos estudos de literatura de autoria feminina.

1. Fundamentação teórica

1.1 O ensino de literatura no Brasil

No senso comum, a literatura é considerada a arte da palavra. Ela é entendida também como “invenção a partir de uma realidade concreta”, “uma prática social, tanto para quem escreve quanto para quem lê”, (Malard, 1985, p. 10), ou ainda como “um conjunto de obras exemplares ou significativas para determinada comunidade” (Cosson, 2023, p. 23). Aquilo que chamamos de “cânone literário” seria então uma seleção organizada dessas obras, ou seja, “uma seleta lista de obras literárias consideradas “grandes”, “valiosas”, “universais”, e “duráveis” “(Bonnici, 2011, p. 105). Para Antônio Cândido:

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores, e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante a qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo

de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (Cândido, 2006, p. 84)

Antônio Cândido defende que a literatura é um sistema vivo e que é preciso que haja o contato com as obras para que a obra se torne “viva”. Isso implica dizer que não se lê um texto literário passivamente, e sim deve haver a interação entre autor, texto e leitor para que o sentido do texto literário seja construído. Entendendo o conceito básico da literatura e o que seria o cânone literário, passaremos a discutir um pouco do percurso do ensino da literatura no contexto brasileiro.

O ensino de literatura, segundo Malard (1985), data no Brasil nos anos mil e quinhentos a partir dos jesuítas e o objetivo da catequese. O primeiro curso de Letras aqui no Brasil, criado pelos jesuítas, limitava o estudo às obras clássicas, como Homero, por exemplo, o que servia, como afirma Malard, para “supervalorizar a beleza do mundo antigo, as qualidades do estilo literário e do conteúdo moral da velha poesia.” (Malard, 1985, p.8). Durante muito tempo, ensinou-se literatura com objetivos secundários ao ensino da “arte da palavra”, como é o caso da “literatura” de Anchieta e Vieira, por exemplo.

Para Kothe (1997), em seu ensaio “O cânone colonial”, o elemento estético dos textos jesuítas é secundário, sendo apenas um “acessório” para que a doutrinação tivesse melhor eficácia. O autor defende que a intencionalidade básica desses textos não é artística, o que excluiria essas obras da literatura, já que, como mencionado anteriormente, a literatura deveria, antes de tudo, “proporcionar o prazer estético” (Kothe, 1997, p. 295).

No ocidente, conforme Regina Zilberman (2021), “o pacto da literatura com a escola foi sendo gerenciado, a cada época, por senhores diversos- religiosos, políticos, pedagogos- todos por sua vez, vinculados ao poder.” (p. 07). Nesse sentido, podemos dizer que a literatura vem sendo tratada de diversas maneiras, atendendo a interesses diversos, distanciada, porém, de sua essência artística.

A autora argumenta ainda que a alfabetização e o conhecimento da literatura nem sempre andaram juntos, afirmando que o acesso à literatura era destinado aos grupos mais favorecidos, detentores de poder, e especialmente do sexo masculino. Além disso, a esses poucos era apresentada uma literatura “higienizada”, ou nas palavras de Zilberman, “clássicos domesticados”. Para Malard (1985), a formação do indivíduo brasileiro nas “belas-artes”, como eram chamados os estudos que envolviam a literatura no período colonial, não tinha a ver com a organização político-econômica da colônia. Era apenas um “enfeite”. Em outras palavras, a literatura era vista como algo elitizado e totalmente desconectada da realidade.

Com o passar dos anos, após o Brasil se tornar independente de Portugal, não necessitando mais da função “catequética” da literatura (isso se não considerarmos os textos religiosos atuais como literatura), o ensino de literatura foi sendo modificado, atendendo a interesses diversos, continuando, porém, “distanciado da realidade, sem um contato com seu objeto, a própria literatura, o texto completo e concreto.” (Malard, 1985, p. 9). O que antes era o ensino de uma literatura com propósitos doutrinários, calcado na dominação dos povos indígenas pela coroa portuguesa, passou a atender interesses da gramática normativa, como afirma Cosson (2023):

Os modos de ler na escola têm sido amplamente condenados. São vários os estudiosos que mostram que o ensino de literatura no ensino fundamental se perde ao servir de pretexto para questões gramaticais, como era comum nos livros didáticos, ou para o hedonismo inconsequente, no qual a leitura vale pela leitura, sem nenhuma orientação. (Cosson, 2023, p. 70).

Além do uso do texto como pretexto para o ensino da gramática, a literatura passa a atender interesses históricos e estilísticos, cobrados em vestibulares e semelhantes, como menciona Malard (1985), tendo como resultado a “decoreba” de períodos, datas e estilos apenas. Segundo a autora, isso ocasiona em um desinteresse por parte dos estudantes, concebendo os textos lidos como um “acervo inútil”.

O resultado é que as características, conceitos e definições que o menino conseguiu decorar depois de muito esforço, para não tomar bomba, como pertinentes a cada um dos estilos, não só brigam entre si como também nunca batem ou batem errado com o texto que caiu na prova. (Malard, 1985, p. 10).

Apesar de a autora ter escrito o texto citado acima em 1985, pouca coisa mudou no que se refere ao ensino de literatura na educação básica, sendo ainda ensinados tais características e períodos sem o contato direto do aluno com o texto literário, como afirma Cosson quase quarenta anos depois:

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, (...) quase como uma cronologia literária, (...) em uma perspectiva pra lá de tradicional. Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeados (Cosson, 2022, p. 21).

Devido o objetivo de uma aprovação em vestibulares e avaliações externas, como mencionado anteriormente, esses exames exercem influência direta no modo como se ensina literatura no ensino médio, como afirma Zilberman (1991):

O vestibular também determina a perspectiva com que a literatura é estudada. Privilegia a ótica histórica e evolucionista, apoiando-se na bibliografia de tipo historiográfico, (...) e dá maior peso aos autores do passado sobre os do presente, embora possam aparecer esporadicamente movimentos no sentido de valorização do escritor contemporâneo e/ou local (Zilberman, 1991, p. 134).

Como discute a autora, a escola prioriza muitas vezes a história da literatura, e não a leitura do texto literário em si, tornando a aula de literatura uma continuação da aula de história, sem “personalidade” ou ferramentas que promovam de fato o letramento no âmbito literário.

Ademais, como mencionado, o que temos de literatura na escola não abrange a literatura que está às margens do cânone. Ribeiro (2021), em seu ensaio intitulado “O livro, a leitura, o (a) escritor (a) e a escola: cenas polêmicas contemporâneas da leitura literária”, comenta algumas situações vividas por ela e por outros professores no que se refere à escolha das obras literárias que serão trabalhadas em sala. A autora afirma que algumas obras são perpetuadas pelo livro didático e pela escola, enquanto outras não resistem ao tempo, sendo apagadas por motivos diversos, como se fosse uma espécie de “decantação”.]

[...] não sei se é possível afirmar que todo livro que sobreviveu ao tempo seja bom. Muitos elementos e mecanismos atuam para que certas obras atravessem as décadas, enquanto muitas outras, que também podem ser boas, submergirão, ao não resistir a pressões e apagamentos de diversa natureza. (Ribeiro, 2021, p. 78)

Há, portanto uma idolatria de certas obras na escola, assim como há o apagamento de outras. Ribeiro comenta ainda que existe uma forte censura por parte dos pais sobre o conteúdo dessas obras “não canônicas, seja pelo próprio conteúdo da obra, sempre encontra-se um motivo para que o professor de literatura seja punido.

Não há, assim, uma preocupação com o que se ensina de literatura ou como se ensina literatura na escola, tampouco com o que foi valorizado ou não pelo cânone literário, reproduzindo-se assim estereótipos, métodos voltados para qualquer outra coisa, que não o ensino da literatura em si, além da perpetuação de um cânone branco, heterossexual e falocêntrico, problemática que será abordada a seguir.

2.2 Literatura: um substantivo feminino de domínio masculino

Ao fazermos um apanhado histórico sobre a literatura de autoria feminina dentro da história da literatura brasileira, podemos perceber que as mulheres estiveram às margens do cânone literário por muito tempo, e até hoje tentativas são feitas de reconstrução desse cânone. Entretanto, apesar da crítica literária feminista ter tomado grandes proporções nas últimas décadas, mais precisamente a partir de 1960, segundo Zolin (2009), ainda há muito a se fazer para que essa literatura se equipare à masculina, especialmente “no chão da escola”

Segundo Zolin (2009), ler um texto literário sob a luz da crítica feminista implica dizer que que investigamos como o texto está “marcado pelas diferenças de gênero”, ou seja, busca-se despertar um olhar crítico, promovendo mudanças de mentalidades. Essas mudanças ainda são extremamente necessárias quando se fala na presença da mulher na escola, seja como protagonista dos romances lidos, seja como autora.

Silva (2023) defende que o número limitado de escritoras na escola reflete a realidade social, ou seja, a marginalização da mulher em diversos contextos sociais incluindo assim o da literatura. A autora afirma ainda que:

As/os estudantes, ao terem seu primeiro contato com literatura em sala de aula, conhecem poucas autoras e muitas/os mergulham no mundo dos livros acreditando que por muito tempo as mulheres não tiveram

sobre o que escrever, quando, na verdade, elas foram privadas desse direito de expressão (Silva, 2023, p. 37).

Ao acreditarem que as mulheres não escreviam, ou não tinham o que escrever, os alunos acabam, junto com os professores, a perpetuar o cânone patriarcal, branco, sem refletir sobre o que de fato ocorreu: o silenciamento das vozes femininas. Lê-se “O primo Basílio” de Eça de Queirós, condenando Luísa pela sua “lascívia”, Juliana por sua petulância, entre outros fatores. Porém, não vemos a leitura de obras como “Úrsula”, de Maria Firmina dos Reis, romance publicado menos de vinte anos depois e escrito por uma mulher negra, considerada a primeira escritora brasileira a publicar um romance. Vale ressaltar que não estamos aqui comparando as temáticas das obras, já que a primeira, portuguesa, possui características realistas enquanto a segunda ainda bebia do romantismo aqui no Brasil. Mas chamamos atenção para o fato de que mesmo as duas obras carregando o mesmo valor literário para os períodos nos quais estão situadas, assim como para a atualidade, apenas uma delas é reconhecida pelos alunos: O primo Basílio, escrito por um homem branco.

Assim, a escola ainda muito tradicional, mantém-se distante de uma rica literatura, por exemplo de outras autoras como Júlia Lopes de Almeida, excluída injustamente da ABL quando foi quem contribuiu com a idealização da instituição, como afirma Silva (2023):

Os fundadores optaram por manter a Academia exclusivamente masculina, da mesma forma que a Academia Francesa, que lhes servia de modelo. No lugar de Júlia Lopes, entrou justamente o seu marido, Filinto de Almeida, que chegou a ser chamado de “acadêmico consorte” (Silva, 2023, p. 25).

Atualmente, muitos estudos acerca da literatura de autoria feminina vêm sendo feitos. Conforme Santos e Santos (2021), a crítica literária feminista dividiu-se em duas, uma preocupada na discussão sobre a figura feminina representada nos textos literários e outra que discute a formação do cânone e o lugar das mulheres escritoras nele. No entanto, segundo Amorim (2021), apesar dessas literaturas ganharem visibilidade nos estudos literários, ainda “continuam a ser sufocadas pelo cânone escolar”:

Acredito firmemente que essas literaturas, que historicamente foram – e continuam, em grande medida, a ser – sufocadas pelo cânone – especialmente, pelo cânone escolar, que apagou, por exemplo, vozes femininas que produziam no século XIX, como as de Chiquinha Gonzaga, Julia Lopes de Almeida, Corina Coaracy, Maria Firmino dos Reis, dentre outras – podem se constituir como poderosos espaços de deslocamentos, desestabilizações e desaprendizagens de ideias cristalizadas “que fizeram e ainda fazem muitos corpos tombarem a margem do que letramento literário de (re)existência: práticas e debates poderiam ser”. (Amorim, 2021, p. 243).

Dessa forma, ainda há uma lacuna entre o que se estuda no âmbito acadêmico e o que se ensina na educação básica. Isso se justifica muitas vezes, segundo Zolin (2009),

devido aos escritos femininos, assim como de outros grupos historicamente marginalizados (e aqui incluem-se minorias étnicas e sexuais), serem considerados “inferiores”, não dignos de estarem em uma sala de aula. Segundo a autora:

No entanto, a despeito disso, os escritos de mulheres, assim como aqueles relacionados às minorias étnicas e sexuais e dos segmentos sociais menos favorecidos, são relativamente pouco difundidos nas salas de aula. (...) Se, no âmbito de nossas pesquisas, nós educadores temos trabalhado no sentido de desenvolver enfoques multiculturais no estudo da literatura, no âmbito do ensino tendemos a nos manter no “topo da pirâmide”, rendendo tributo aos discursos dos “mestres”, perpetuando o cânone literário, constituído pelo homem ocidental, heterossexual, branco e de classe média-alta; e, nesse sentido, contribuindo com a exclusão ou o silenciamento das vozes de outras. Apesar de sermos tão críticos quando nos investimos no papel do pesquisador, não nos damos conta da influência do professor na criação e perpetuação de cânones, nos tipos de experiências que devem ou não ser preservadas e quais segmentos da humanidade merecem valor histórico. (Zolin, 2009, p. 240).

Conforme menciona Zolin no excerto acima, os escritos dos “segmentos sociais menos favorecidos são pouco difundidos na escola”, ou seja, o professor sendo ele também pesquisador, muitas vezes, apesar de ser um crítico ferrenho em suas pesquisas, tende a deixar-se abater pelos hábitos tradicionais no ambiente escolar, o que faz com que necessitemos de um investimento maior nesse segundo espaço. É, portanto, com consciência de sua importância na perpetuação ou não de algumas práticas que o professor, enquanto também pesquisador, deve adentrar em sala de aula munido de uma literatura que busque resgatar aqueles que por muito tempo foram silenciados, apagados, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma visão crítica dos alunos. Essa atitude, segundo Zolin, configura-se como “uma atitude de renovação, e não de perpetuação de ideologias hegemônicas, como a patriarcal” (p. 335).

2.3 A fotonovela como forma de disseminação da literatura

Como vimos anteriormente, uma das maiores dificuldades enfrentadas pelo professor é despertar o interesse do aluno para o texto literário, ainda mais em um mundo permeado de filmes, resenhas, vídeos, entre outras coisas encontradas na internet que podem resumir uma obra sem a necessidade de lê-la. Malard, ainda em 1985, questiona como podemos “aparelhar” a literatura para “competir com o mundo audiovisual”, e afirma que ainda não se tem resposta. De fato, ainda hoje, em 2025, não temos uma resposta que possa confortar o coração aflito do professor de literatura. Ao contrário, o que temos é uma infinidade ainda maior de produções audiovisuais, resenhas facilmente encontradas na internet e até mesmo a inteligência artificial, que resume o que e como o estudante quiser. Entretanto, caminhos possíveis têm sido explorados para que cheguemos perto de uma solução. É por esse motivo que resolvemos nos “aventurar” na adaptação

como forma de expansão, mobilizando conceitos como a “retextualização”, que é o movimento da passagem de um texto para outro segundo a linguística textual.

Segundo Cosson (2022), expandir uma obra é fazê-la dialogar com outras obras, por meio da intertextualidade, a qual o autor chama, dentro do Projeto Didático de

Letramento Literário (PDLL), de “expansão”. Entretanto, o autor manifesta o desejo de que o professor extrapole suas ideias e trace seu próprio caminho.

Ao contrário, desejamos que o professor perceba que, entre as duas, (sequência básica e expandida), outras tantas podem ser criadas, havendo mesmo a possibilidade de extrapolar a sequência expandida. (Cosson, 2022, p. 103).

Como podemos observar, ele apresenta uma proposta como “ponto de partida” para que o professor busque caminhos para traçar seu próprio projeto, atendendo às demandas particulares da turma. Dessa maneira, propusemos uma atividade de adaptação dos contos lidos para o gênero fotonovela, buscando assim a “extrapolação textual”, como menciona o autor, através dos gêneros textuais, uma vez que consideramos novamente a importância do registro dessas atividades pelos alunos.

Durante muito tempo, a fotonovela foi um dos gêneros mais consumidos pela população leitora. Tratavam-se de histórias contadas em forma de fotografias e textos, semelhante aos quadrinhos, com capítulos divulgados semanalmente em revistas e jornais. Segundo Frascolla (2016), em sua dissertação intitulada “Fotonovela digital- um projeto de letramento”:

Enquanto gênero, a fotonovela é uma narrativa mista, composta por fotos (texto não verbal) e legendas (texto verbal de extensão reduzida). Foi um fenômeno de venda em nosso país na década de 1970. A intencionalidade discursiva desse gênero, segundo HAUBERT, é a fruição do público leitor. É considerada como um fenômeno de cultura de massa. (Frascolla, 2016, p. 32).

Apesar de ter sido por muito tempo valorizada, após o surgimento de outras mídias, o gênero fotonovela foi dado ao esquecimento, pelo fato de, segundo a autora, ser considerada um fenômeno de massa. Entretanto, nas últimas décadas, vemos a eclosão das adaptações de obras literárias em quadrinhos, como por exemplo a coleção “Clássicos em HQ” da editora Peirópolis. Segundo Cláudia Teixeira (2015), em seu artigo intitulado “Adaptação em quadrinhos de obras literárias”, as adaptações vêm acontecendo por objetivos didáticos:

De acordo com Riche (2012), a tendência, no Brasil, de adaptar clássicos da literatura mundial para histórias em quadrinhos vem desde a década de 1940. Embora alguns adaptadores respeitassem as características dos recursos visuais, eram mais comuns adaptações em que se transportava para os quadrinhos a narrativa original, suprimindo-se apenas alguns trechos e colocando-se uma grande quantidade de textos nas legendas. Já nessa época, o objetivo era

didático: incentivar o hábito de leitura entre os jovens. (Teixeira, 2015, p. 28).

Para a autora, muitos críticos não consideram os HQs como gênero literário, já que envolve outros recursos semióticos que fogem da “arte da palavra”, a qual temos como literatura, o que não seria tão assertivo assim se considerarmos que os quadrinhos contêm a literatura em sua composição. Além disso, dada as recentes adaptações dos clássicos, vemos uma fusão entre a literatura e os HQs, assim como foi visto outrora um diálogo entre a literatura e a fotonovela, com adaptações de obras canônicas como “Anna Karenina” do autor russo Liev Tolstói. Entendemos assim a fotonovela como um veículo que transporta o texto literário para um território visualmente acessível, despertando, no ambiente escolar, um maior interesse dos demais estudantes e incentivando a leitura da obras.

Cosson (2022), ao mencionar a sequência básica de letramento literário, ou “oficina” como compara em determinados momentos, afirma a importância de que “para cada atividade de leitura, é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro”. (Cosson, 2022, p. 48). Ao analisarmos as possibilidades de uma atividade de registro efetiva, recorremos à retextualização como um caminho possível. Isso se dá pelo fato de que, segundo Dikson (2019), a retextualização de um texto escrito para outro texto escrito demanda, além de “aspectos nos níveis linguístico-discursivos”, “atividades cognitivas de compreensão”, ou seja, “ações que culminam em *interpretação, inferência, níveis de complexidade, bagagem enciclopédico-cultural e processo endolinguê*” (Dikson, 2019, p. 33. Grifos do autor). Em outras palavras, por ser um processo que envolve mecanismos que vão além da mera interpretação do texto, acreditamos que a adaptação, ou “retextualização” como mencionado, mostrou-se um caminho possível para o enriquecimento da sequência de letramento literário que propusemos aqui.

Além de uma adaptação “escrita-escrita”, a escolha do gênero fotonovela proporcionou também a dramatização das obras pelos alunos, o que faz com que trabalhem questões como o trabalho em equipe, além de “recontar” através do seu ponto de vista o que foi lido no texto base. Dessa forma, pensando no diálogo entre gêneros, vemos a adaptação de contos de autoras brasileiras como forma de expansão desses textos e também de uma apreensão mais aprofundada das obras.

Assim como Frasca (2015, p. 23), buscamos aqui uma proposta didática para formar “alunos críticos, reflexivos e autores” que tenham seu ponto de chegada em uma prática social, que é a produção e divulgação das adaptações. Por fim, como afirma ainda a autora, o trabalho auxilia na proficiência dos alunos “no que se refere às habilidades de leitura e escrita”, pois serão realizadas diversas atividades de leitura “antes da produção do roteiro

2 Metodologia

Para a coleta de dados, inicialmente serão discutidos contos das autoras brasileiras Júlia Lopes de Almeida, Lygia Fagundes, Conceição Evaristo e Maria Firmina dos Reis, enfatizando o papel da mulher na sociedade, entre outros aspectos. Após a leitura inicial, como propõe Cosson (2022), será feita a primeira interpretação, na qual os alunos

compartilharão suas impressões sobre os textos lidos. Em seguida, será feita a contextualização e a segunda interpretação, atenta ao papel da mulher nos contos. Por fim, será feita a expansão das obras lidas através da produção de fotonovelas. Vejamos de forma mais detalhada a sequência de atividades a seguir, baseada na sequência expandida de Cosson (2022).

2.1 MOTIVAÇÃO: uma introdução temática (2 aulas)

Segundo Cosson (2022), a motivação consiste em uma preparação, ou de “introdução” aos alunos do universo do livro a ser lido. No nosso caso, essa etapa consistiu em uma “introdução temática”, para que fosse levantada uma discussão acerca do papel da mulher na sociedade e das opressões sofridas por ela.

Os alunos deveriam formar um círculo na sala e um dos estudantes no centro desse círculo de olhos fechados. Os outros garotos deveriam ler trechos das obras que evidenciem situações de opressão sofridas pelas personagens. Ao final da leitura, foi levantada uma discussão sobre como os demais estudantes (incluindo as meninas) se sentiram ao ouvirem as situações. Além disso, para instigar ainda mais o debate, foram apresentadas algumas músicas conhecidas pelos estudantes, como “vidinha de balada” interpretada por Henrique e Juliano, “Bandida” de MC Livinho e “Maria Chiquinha”, interpretada por Sandy e Junior.

2.2 Introdução: uma pesquisa biográfica (4 aulas)

A segunda etapa foi a introdução das obras que serão trabalhadas, assim como um apanhado sobre a vida das autoras. Essa etapa buscou despertar o interesse dos alunos para os textos que seriam lidos, tendo como “entrada temática” (termo apresentado por Cosson. 2022) o papel da mulher na sociedade e a sua marginalização no campo da literatura.

Para isso, aplicamos um questionário com estudantes de duas turmas, totalizando 34 estudantes (7 meninos e 27 meninas). O questionário tinha por objetivo fazer um levantamento de obras femininas e masculinas trabalhadas na seção de literatura do livro didático utilizado pela turma, tendo por última questão a pergunta: **“Levante hipóteses: Por que você acha que essa diferença entre textos masculinos e femininos acontece no livro didático? Comente sobre suas respostas anteriores.”** Em seguida, propusemos uma breve pesquisa sobre as quatro autoras delimitadas para a sequência de atividades e mencionadas no questionário: Conceição Evaristo, Lygia Fagundes Telles, Júlia Lopes de Almeida e Maria Firmina dos Reis. A pesquisa foi direcionada à trajetória de cada uma dessas escritoras, sua carreira profissional, e como suas obras são situadas na história da literatura. Os alunos foram divididos em quatro grupos, ficando cada um deles responsável por pesquisar e fazer uma breve apresentação em forma de seminário sobre uma autora. Salientamos que, como já mencionado, a pesquisa ainda está em curso, de forma que os estudantes ainda não apresentaram as biografias.

2.3 Leitura: um momento de reflexão (4 aulas)

Assim como na etapa anterior, os estudantes serão divididos em grupos novamente, sendo cada grupo responsável por um conto das autoras mencionadas acima. Os contos

escolhidos para a atividade e que servirão de base para a atividade final são: “Maria”, de Conceição Evaristo; “As rosas”, de Júlia Lopes; “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes, e “A escrava”, de Maria Firmina.

Diferentemente da proposta apresentada por Cosson (2022), optamos aqui por trabalhar com contos, como já justificamos anteriormente. Como teremos um grupo considerável de alunos (ao todo trinta estudantes), faremos a divisão dos contos em grupos de sete ou oito alunos. Cada grupo ficará responsável pela leitura do seu conto de forma extraclasse.

Entretanto, vale salientar que serão separadas algumas aulas para leitura compartilhada. Neste momento, os grupos farão a leitura em voz alta dos seus contos, a qual será acompanhada pelos demais e farão também suas considerações sobre enredo, personagens, temática do conto, entre outros. Essa etapa nos leva então à primeira interpretação.

2.4 Primeira Interpretação: um diálogo (2 aulas)

Para Cosson (2022), essa etapa destina-se a uma apreensão global da obra, ou seja, “leva o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor” (Cosson, 2022, p. 83). O autor afirma ainda que essa etapa deve ser registrada. Dessa forma, propomos um breve debate sobre a obra, de forma que o estudante possa expressar livremente suas primeiras impressões.

2.5 Contextualização: uma leitura rodeada pelo contexto (2 aulas)

A contextualização se trata de um aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra carrega. Dos sete tipos de contextualizações apresentados por Cosson (2022), escolhemos os que achamos que teriam maior impacto para as etapas posteriores desta sequência de atividades: contextualização temática, história e crítica. Como defende o autor, a partir da primeira interpretação, com base na discussão sobre as obras, os estudantes seguirão uma dessas linhas de contextualização, ou até mesmo combinarão algumas delas.

Os alunos serão instigados a observar o tema, o contexto histórico da obra e o que se fala sobre ela. Para isso, deverão fazer uma pesquisa (em grupo) e fazer registros sobre essa pesquisa, a qual será apresentada em forma de infográfico, de forma breve e sucinta. Novamente teremos o compartilhamento dos dados obtidos e uma breve discussão sobre o assunto.

2.6 Segunda Interpretação: um aprofundamento da obra (4 aulas)

Diferentemente da primeira interpretação, essa segunda tem por objetivo adentrar em um aspecto da obra. Como tratamos aqui de contos de autoria feminina que também evidenciam a violência contra a mulher, a partir da contextualização (com destaque para a temática) os alunos devem fazer o registro de sua interpretação.

Assim, os estudantes serão instruídos a elaborar um ensaio curto sobre a obra lida, destacando a temática trabalhada nas obras, assim como sua relação contextual, entre

outros aspectos. O ensaio será compartilhado com a turma. Vale salientar que trabalharemos também o gênero com os estudantes antes da produção.

2.7 Expansão: uma adaptação da obra em fotonovela (8 aulas)

Como última etapa da sequência expandida de Cosson, temos a expansão que, segundo o autor, “é o movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos”. Em outras palavras, o processo de expansão é visto como intertextualidade. Porém, o que o autor fomenta que não se trata de uma sequência didática fechada, e sim uma possibilidade a qual pode ser incrementada pelo professor. Ele afirma que “outras tantas sequências podem ser criadas” (Cosson, 2022, p. 103).

Sendo assim, o que propomo nessa etapa torna-se um pouco distinto da proposta do autor, uma vez que ao invés da ultrapassagem de um texto para outro, propomos a adaptação de um gênero para outro, ou para a linguística textual, uma “retextualização”. Após fazerem uma leitura atenta da obra, como mencionado nas etapas anteriores, os estudantes devem criar um roteiro para a adaptação do conto em fotonovela, destacando os aspectos mais importantes das obras.

A escolha dessa mudança se deu pela necessidade divulgação das obras trabalhadas, uma vez que como já mencionamos anteriormente, não são obras canônicas de forma geral, o que torna mais difícil o acesso dos demais estudantes à elas.

Vale salientar também que nessa etapa foi apresentado o gênero fotonovela através de um estudo sobre as características do gênero e de exemplos, para que os estudantes tenham um ponto de partida para as produções finais. Os estudantes farão a leitura de algumas fotonovelas previamente compartilhadas pela professora, analisando os aspectos que compõem o gênero, apesar de ser bem próximo dos quadrinhos, o que eles já conhecem. Cada grupo ficará responsável pela adaptação de um dos contos. Com base no roteiro construído, eles deverão produzir as fotos e textos que constituiram a fotonovela de forma digital.

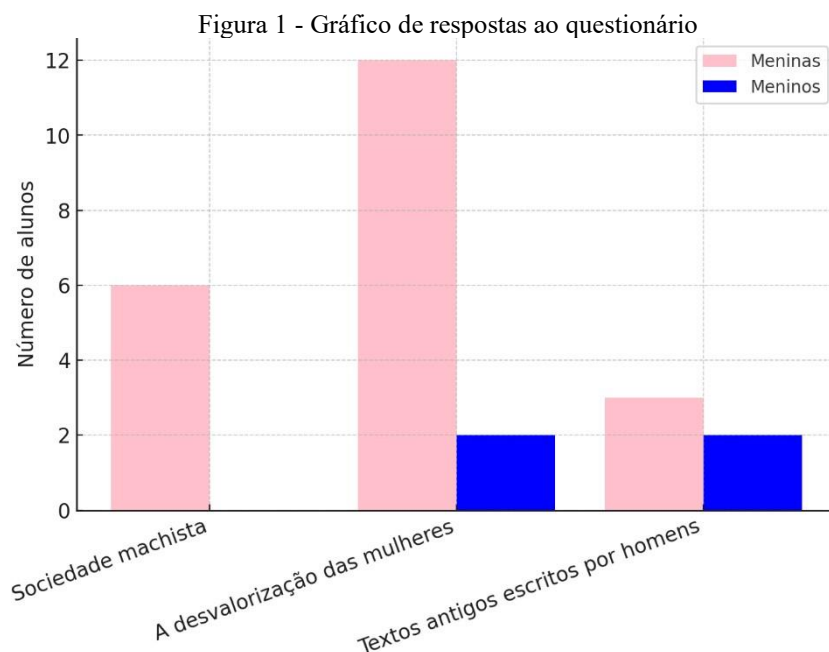
Após a conclusão dos trabalhos, será feita uma exposição para toda a comunidade escolar. As produções também serão publicadas em um blogue criado para esse fim. Acreditamos que a retextualização da obra se tornará mais acessível aos demais estudantes, instigando-os a ler a obra original, assim como conseguirá também destacar aspectos que podem passar despercebidos no texto escrito.

Por fim, a análise dos dados consistirá na discussão sobre o processo de letramento literário vivenciado pelos alunos, analisando-se as atividades propostas, métodos aplicados e a produção final. Foram analisadas as competências desenvolvidas pelos alunos durante o processo de leitura, interpretação e expansão dos contos, tais como recepção crítica, contextualização com aspectos socioculturais, engajamento com a leitura dos contos, criatividade para a produção das fotonovelas, entre outros.

3. Análise dos dados

Como mencionado anteriormente, a nossa pesquisa ainda está em curso, de forma que aqui serão analisados os dados até então coletados, no caso dos questionários iniciais respondidos pelos estudantes.

Além de assinalarem qual ou quais autoras escolhidas para a sequência de letramento literário eles conheciam, os discentes responderam à pergunta pessoal do questionário de forma livre, expressando com suas palavras as suas opiniões. Categorizamos as respostas da seguinte forma:



Fonte: gerado por IA

Como podemos observar no gráfico acima, o motivo pelos quais não há uma equiparidade entre os textos femininos e masculinos no livro didático, segundo os estudantes, em sua maioria é pela desvalorização feminina. Em segundo lugar, o motivo se dá por causa de uma sociedade machista. O terceiro e menor grupo de estudantes respondeu que “antigamente os textos eram escritos por homens”. Podemos perceber que os estudantes apresentam repostas semelhantes, ao atribuírem o apagamento da literatura feminina à sociedade, ao machismo (presente na sociedade) ou a simplesmente ao tempo. Essa última nos preocupa mais devido a aparente “aceitação” das condições historicamente atribuídas às mulheres. Um segundo ponto curioso é que nenhum dos meninos argumentou que a sociedade é machista. Isso nos mostra ainda uma visão pouco preocupada à respeito das condições femininas pela parte masculina, já que dois deles atribuíram a “culpa” à época em que os textos foram escritos. Vale salientar ainda que não houve nenhuma reflexão sobre o fato de o livro ser o material vigente, aprovado em 2024 pelos professores da rede para uso em sala. Além das respostas destacadas no gráfico, alguns estudantes apresentaram respostas mais reflexivas.

Duas estudantes responderam que as mulheres “não podiam escrever e se expressar”, argumentando que pelo fato dos homens escreverem mais, seus textos são mais “divulgados” até os dias atuais. Isso respalda a tese de Silva (2023), ao mencionar que os estudantes acreditam que “por muito tempo as mulheres não tiveram sobre o que escrever”, quando de fato eram privadas desse direito. Esse fato nos leva a uma terceira resposta, na qual a

estudante reflete que a sociedade “dava mais valor a obras masculinas”, enquanto outra estudante afirma que as obras literárias femininas “ainda não foram muito reconhecidas”.

Em suma as respostas dos estudantes se complementam, demonstrando um reconhecimento da desvalorização feminina e uma aparente confusão sobre os motivos disso ocorrer. Em outras palavras, os estudantes apresentam consciência sobre a desvalorização dos textos literários de mulheres, mas ao atribuírem ao tempo ou a sociedade o fato das mulheres “não escreverem”, deixam de lado o fato de que muitas escreveram, entretanto não foram postas no cânone literário escolar por motivos diversos, entre eles, como afirma Zolin (2009), o desconhecimento por parte do professor da sua influência com relação à perpetuação do cânone masculino na escola.

Conclusão

Como salientamos, este artigo apresenta um pequeno recorte de uma pesquisa que está em curso. Até o momento, conseguimos perceber que os estudantes se mostraram engajados, curiosos e as meninas, revoltadas com a aplicação do questionário inicial, ao constatar uma diferença de 96 textos escritos por homens para 12 escritos por mulheres presentes na seção de literatura (sem distinção de autoras brasileiras ou estrangeiras, contemporâneas ou não).

Além disso, pudemos observar que a única autora ilustrada no questionário que eles demonstraram conhecimento foi Conceição Evaristo, uma vez que haviam trabalhado um conto dela no ano anterior, com a antiga professora. Nenhuma das outras autoras foi mencionada. Eles também demonstraram desconhecimento das demais autoras dos textos presentes no livro didático, sendo mencionada por alguns apenas Clarice Lispector.

Assim, consideramos a primeira etapa das nossas atividades proveitosas, as quais despertaram o interesse dos estudantes e o nosso para a continuidade da pesquisa, além de deixar evidente a extrema necessidade de um trabalho de leitura e reflexão dos textos femininos em sala de aula.

Referências

AMORIM, Marcel Alvaro de. Por que falar de literaturas de reexistência?. In: MENDONÇA, Sonia Cristina Poltronieri; ARAÚJO, Rogério Back (orgs.) **Letramento Literário de (re) existência: práticas e debates**. Tutóia, MA: Diálogos, 2021.

BONNICI, Thomas. Teoria e crítica pós-colonialista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs). **Teoria Literária – Abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3o ed, EDUEM, Maringá, Paraná. 2009.

BNCC. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2022.

CUNHA, Lidiane Oliveira da. **Literatura brasileira de autoria feminina: Um caminho para o letramento literário na escola regular.** Profletras UFRPE, Garanhuns 2017. Disponível em: <<http://tede2.ufrpe.br:8080/tede/handle/tede2/8064>> Acesso em: 01/05/2024.

FERNANDES, Daiane Cordeiro Brites. **Dos contos de fadas à literatura de cordel: Ampliando o letramento por meio da retextualização.** UFRRJ, 2016. Disponível em: <<https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/15395>> Acesso em: 01/05/2024

FRASCOLLA, Anna. **Fotonovela Digital – um projeto de Letramento –.** Dissertação: Profletras, UFB, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/27478/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fotonovela%20Digital%20-%20um%20projeto%20de%20letramento.pdf>. Acesso em: 05/06/2024

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação.** Ed. da UFSC, 2011.

JOANILHO, André Luiz; JOANILHO, Mariângela Peccioli Galli. Sombras literárias: a fotonovela e a produção cultural. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, 2008. p. 529-548.

KOTHE, Flávio René. **O cânone colonial: ensaio.** Brasília: UNB, 1997.

MALARD, Leticia. **Ensino e Literatura no segundo grau: Problemas e perspectivas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MATOS, Francidalva Oliveira. **Leitura e interpretação textual: uma análise dos desafios enfrentados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem.** Trabalho de conclusão de curso, PGLCFD, UFRA, Tomé-açu, 2023. Disponível em: <<https://bdta.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/2588>> Acesso em: 16/07/2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

SANTOS, Julia Danielle dos; SANTOS, Odair José Silva dos. Gênero e literatura na América latina: estudo de mulheres de olhos grandes. In: MENDONÇA, Sonia Cristina Poltronieri; ARAÚJO, Rogério Back (orgs.) **Letramento Literário de (re) existência: práticas e debates.** Tutóia, MA: Diálogos, 2021.

SILVA, HyalleJayne. **Problematização do cânone literário: Perspectiva antipatriarcal e discussão sobre o apagamento da literatura de autoria feminina no currículo escolar.** Maceió: 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifal.edu.br/bitstream/123456789/236/1/TCC_Hyalle%20Jayne%20Silva.pdf> Acesso em: 04/06/2024.

TEIXEIRA, Cláudia de Souza. Adaptações em quadrinhos de obras literárias. **(Con) Textos Linguísticos**, Espírito Santo, v. 9 n. 13, p. 25-38, dezembro, 2015.

TESSAROLI, Mariely Grigoletto. **Leitura e cultura de massa:** as fotonovelas da revista Capricho. Dissertação: Universidade Estadual de Londrina, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.uel.br/items/e825b32c-d313-406d-91ba-f266cc9a99ad>> Acesso em: 05/06/2024.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.
ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (ORGs). **Teoria Literária** – Abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3o ed., EDUEM, Maringá, Paraná. 2009.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (ORGs). **Teoria Literária** – Abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3o ed, EDUEM, Maringá, Paraná. 2009.

CONSIDERAÇÕES SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO E O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DO CONTO *MARIA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO*

Alan Nascimento Rodrigues

Mestrado em Filosofia - UFPB
rodrigues.nascimento@aluno.uepb.edu.br

Claudia Patrícia da Silva Raposo

Graduação em Letras – UFCG
patyraposocg@hotmail.com

Morgana Mayarah Silva Monteiro Lima

Graduação em Letras – UFCG
morgana.mayh@gmail.com

Introdução

A realidade social do Brasil na contemporaneidade é estruturada a partir de várias opressões historicamente construídas, desenvolvidas e cultivadas. Dentre elas, as opressões de gênero, raça e classe não raramente nos saltam aos olhos, com notícias e mais notícias de episódios reveladores dessas violências no cotidiano. Nesse contexto, o presente trabalho buscará apresentar uma proposta de ensino de Literatura a partir do estudo do conto *Maria* (2016), da autora Conceição Evaristo. Para tal, i) apresentaremos a compreensão teórica sobre gênero e estudo de gênero das autoras Scott (1990) e Butler (2015); ii) abordaremos o modo como os documentos que regulam a educação no país concebem o estudo de gênero e sua abordagem na escola (ECA, PCN, BNCC); para, por fim, iii) indicar uma perspectiva metodológica de ensino a partir do estudo do conto *Maria* (2016), da autora Conceição Evaristo que poderá contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes do Ensino Médio. Isso na medida em que poderá torná-los conscientes sobre como ideologias e práticas podem tolher a liberdade de seus corpos, sejam eles masculinos, femininos ou outros. Assim, por buscar apontar algumas bases teóricas e documentais importantes para fundamentar a presente proposta, observou-se que há necessidade de se abordar problemas e questões de gênero em sala de aula, pois são diversos os desafios sociais que afetam a sociedade brasileira no que se refere ao enfrentamento do feminicídio, misoginia, LGBTfobia e diversas opressões que também estão presentes no contexto escolar.

Debater e abordar os direitos humanos, seja na escola ou fora dela, é de suma importância para fazer a sociedade que desejamos. Nesse sentido, os Estudos de Gênero são uma ferramenta para que professores e comunidade escolar construam conhecimento e debatam os problemas vivenciados por estudantes, professores e outros atores que fazem o espaço educacional da escola.

A escola é parte da sociedade e traz para dentro dela os mesmos desafios que esta sociedade carrega. E, apesar de alguns avanços em relação à conquista de direitos das minorias (mulheres, pessoas negras, indígenas e LGBTQIAPN+ etc) terem avançado no Brasil, o país é atualmente o lugar onde mais se mata pessoas LGBTQs, especificamente mais tem matado pessoas trans¹⁹ no mundo; segundo pesquisa do DataSenado²⁰, há um sensível aumento de caso de violência contra mulher no Brasil e muitas dessas violências estão associadas ao machismo e outros fatores relacionado à violência de gênero. Violências essas responsáveis por desencadear atos de violência contra mulheres, mas também acarreta homofobia, transfobia e outras violências relacionada a gênero.

Nesse contexto sobre os impactos da violência de gênero no Brasil, o presente trabalho justificar-se por buscar indicar algumas bases teóricas e documentais que podem basear o trabalho escolar e assim justificar a relevância da discussão sobre gênero em contexto escolar. Portanto, apresentará uma breve reflexão sobre o campo de pesquisa dos Estudos de Gênero; bem como tratará de fazer certa distinção entre Estudos de Gênero e o conceito de Gênero. Isso porque a concepção do conceito de gênero será relevante nos apontamentos feitos na parte sobre Gênero e Educação Escolar. Apontamentos realizados a partir de excertos e artigos de alguns documentos sobre políticas educacionais promulgados no Brasil.

O presente trabalho visa contribuir de alguma maneira com as reflexões sobre o tema violência de gênero e educação. E propõe trazer breve levantamento e análise de documentos que podem subsidiar e assegurar o professor da Educação Básica de que pode e deve trazer tão necessário para a sala de aula.

Estudos de Gênero e gênero: conceituando para entender

Segundo Vázquez (2017) não é possível entender os Estudos de Gênero sem compreendermos a importância histórica do Movimento Feminista, pois foi esse movimento quem começou a mexer as bases da discussão sobre os direitos das mulheres e, assim, foram pavimentando cientificamente todo um arcabouço teórico de análise. A partir do estudo e reflexões críticas sobre as opressões sofridas pelas mulheres que a século vivem sob um sistema (construído por homens) que tem na ideologia masculina (o patriarcado) a sustentação de modos de organização social baseados no sexo masculino e feminino. O sexo masculino pelo qual tudo existe e o sexo feminino para o qual nada existe sem a chancela do sexo dominante.

¹⁹ Disponível em: https://vejario.abril.com.br/coluna/analise-gigliotti/brasil-carrega-o-vergonhoso-titulo-do-pais-que-mais-mata-lgbt-nomundo?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=eda_vejario_audiencia_institucional&gclid=CjwKCAjwp8OpBhAFEiwAG7NaEr6IhUOJ5K94_9gAvkpMmRPC7sW4138Hz1wtM_FHtrSePfc5EQIuJBoCGuQQAvD_BwE Acesso em: 16 de outubro de 23.

²⁰ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/12/09/violencia-contramulheraumentou-no-ultimo-ano-revela-pesquisedodatasenado#:~:text=O%20estudo%20ouveiu%203%20mil,de%20agress%C3%A3o%20por%20um%20homem.> Acesso em: 16 de outubro de 23.

A luta das mulheres é histórica porque não começou nos dias atuais, mas remonta à início do século XIX. Quando uma das principais pautas das mulheres era a reivindicação por direitos civis: como votar e serem votadas; terem poder de decisão em espaços públicos, entre outros; já nos anos de 1970, as mulheres do movimento feminista começam a luta pelos direitos reprodutivos e por maior liberdade sexual. Enquanto nas universidades começava um movimento que iria se consolidar a partir dos anos de 1980 e que tinha como uma de suas principais marcas a crítica a categoria “mulher”. Conforme Vázquez (2017, n. p.):

Entre o fim dos anos de 1970 e o início da década de 1980 as historiadoras feministas – principalmente ligadas ao feminismo norte-americano – começaram a problematizar as particularidades que existiam entre elas próprias.

A categoria Mulher já não dava conta de explicar a multiplicidade de experiências e subjetividades. Joana Maria Pedro argumenta que as mulheres negras, particularmente, questionaram o gesto excludente da escrita da História das Mulheres, revelando as fraturas internas não só da História, mas do próprio feminismo acadêmico ao mostrar as armadilhas e ilusões da categoria Mulher. Desde então, feministas como Angela Davis e Bell Hooks, colocaram o dedo na ferida ao dizer que as mulheres não viviam da mesma forma a experiência de ser mulher. Outras variáveis precisavam ser levadas em consideração, como classe, cor, escolaridade, dentre outros aspectos que precisavam ser compreendidos.

Nesse sentido, os estudos feministas abriram espaço para se falar e analisar a existência de outras mulheres as quais, aquela categoria inicialmente formulada de caráter universal e única, não abrangeria. Foi nesse sentido que se pode falar do feminismo de mulheres negras, de mulheres transgêneros, de feminilidades, de mulheres no plural. E, assim, os Estudos de Gênero passaram a pensar sobre a interseccionalidade das opressões. Considerar, por exemplo, que as opressões tocam de diferentes maneiras a diferentes mulheres. Assim, nos anos 1980, finalmente o termo “gênero” foi usado pelas estudiosas e estudiosos sobre o tema. Mas o que significa gênero afinal:

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro.

(Scott, 1990, p.92)

O gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e

culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. (Butler, 2015, p.20)

Conforme as autoras acima, uma primeira definição de gênero pode ser entendida como uma categoria de análise que considera nesse estudo as relações de poder que são criadas e que legitimam e naturalizam posições sociais para corpos masculinos e femininos tendo como base para isso o sexo biológico desses corpos. Segundo Scott (1990) essa binaridade que faz parecer fixa e existente desde sempre, criada por Deus, traz consigo todo um ordenamento político, social e de poder que dispõe a masculinidade como naturalmente superior e o feminino como naturalmente inferior. Para a autora isso revela apenas um jogo de poder e de controle de um grupo social sobre outro e que deseja se perpetuar dessa forma e posição.

Gênero nesse sentido pode ser entendido de duas maneiras distintas e complementares: a) gênero enquanto campo de estudo que se dedica a entender as condições social, históricas e culturais de homens e mulheres na sociedade e relações de poder daí decorrentes; b) gênero como a compreensão da sociedade que de modo geral determina o que ser homem e mulher bem como os espaços que cada um pode e não pode ocupar tendo por fundamento seu sexo biológico.

Nesse sentido, ao falar de gênero, a escola fará uso de um campo de saber já bastante consolidado. Ou seja, não se trata de credice ou superstição, mas de um estudo com bases científicas. E tal abordagem se faz necessária porque busca entender como a sociedade cria a desigualdade entre homens e mulheres; bem como tende a problematizar e trabalhar a conscientização sobre o respeito à diversidade humana em suas mais diferentes dimensões e expressões: diversidade de sexo, gênero, identidade de gênero e expressão de gênero. Busca, portanto, combater a LGBTQIAP+fobia, machismo, feminicídio, sexismo, entre outras opressões que estão cotidianamente naturalizadas na sociedade e, conseqüentemente, no ambiente escolar.

Diante do exposto acima, no seguinte momento buscaremos apresentar alguns documentos oficiais e que tratam da política educacional no Brasil para evidenciar que, mesmo as discussões sobre gêneros sofrerem ataques diariamente pela extrema direita e setores conservadores da sociedade, mesmo tendo havido uma verdadeira caçada ao termo “gênero” quando da elaboração de tais documentos, mesmo assim, eles ainda podem respaldar a atividade dos professores voltadas a discussão e problematização de temas que toquem em situações de violência de gênero, direitos humanos e convivência respeitosa e democrática no espaço escolar.

A discussão de gênero e educação de acordo com as políticas educacionais brasileiras

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) do Brasil é um documento que estabelece os objetivos de aprendizagem que todos os alunos da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) devem alcançar nas diferentes etapas e áreas do conhecimento. A BNCC não aborda explicitamente a educação de gênero de forma detalhada, mas há alguns princípios e orientações gerais que podem ser relacionados a essa questão, como as competências 1, 6, 7, 8 e 9:

Quadro 1 - COMPETENCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNCC)

COMPETENCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNCC)
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva .
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade .
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos , a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta .
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas .
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos , com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais , seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (versão final) – Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Nesse sentido, as atividades escolares podem e devem abordar questões relacionadas a estudos de gênero e diversidade sexual considerando o que diz respeito:

- i) o *Respeito à diversidade*: A BNCC preconiza o respeito à diversidade cultural, étnica, de gênero, orientação sexual, religiosa e outras formas de diversidade. Isso significa que a educação deve ser inclusiva e promover o respeito a todas as identidades de gênero;
- ii) *Direitos Humanos e Cidadania*: Destaca a importância do ensino de valores e princípios relacionados aos direitos humanos e à cidadania. Isso pode incluir o ensino sobre igualdade de gênero, respeito às diferenças e combate à discriminação;
- iii) *Formação Integral*: Busca uma formação integral dos estudantes, o que implica o desenvolvimento não apenas de competências cognitivas, mas também de habilidades socioemocionais. Isso pode envolver a promoção de relações saudáveis e respeitadas entre os gêneros;
- iv) *Diálogo e Debate*: A BNCC encoraja a promoção do diálogo e do debate no ambiente escolar, o que pode incluir discussões sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade.

É importante destacar que a implementação da educação de gênero nas escolas brasileiras pode variar de acordo com as políticas estaduais e municipais de educação, bem como a interpretação das escolas e professores da BNCC. Além disso, a educação de gênero é um tema que pode ser controverso em alguns contextos, e diferentes atores têm opiniões divergentes sobre como deve ser abordado nas escolas.

Outro importante documento que defende a abordagem da temática pelas escolas, é *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990 no Brasil. É uma legislação que estabelece os direitos e deveres das crianças e adolescentes no país. O ECA contém princípios e diretrizes que têm implicações para a *promoção da igualdade de gênero e do respeito à diversidade*. Alguns aspectos do ECA que podem estar relacionados à educação de gênero incluem:

Quadro 2 - ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
I. Princípio da Não Discriminação (Artigo 3º): Estabelece o princípio da não discriminação, o que significa que crianças e adolescentes têm o direito de serem tratados igualmente, independentemente de sua origem, raça, sexo, gênero, orientação sexual, religião, entre outros aspectos. Isso implica que a educação deve ser livre de discriminação de gênero e deve promover a igualdade.
II. Direito à Educação (Artigo 53º): Reconhece o direito de crianças e adolescentes à educação de qualidade. Isso implica que a educação deve ser inclusiva e aberta a todos, independentemente de sua identidade de gênero.
III. Proteção contra Abuso e Exploração Sexual (Artigos 240 a 242): Estabelece medidas de proteção contra o abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes. Isso envolve garantir que crianças e adolescentes tenham informações e apoio para se protegerem contra a violência sexual e o assédio de gênero.
IV. Participação e Opinião (Artigo 53º, Parágrafo 1º): Reconhece o direito das crianças e adolescentes à participação e ao exercício da cidadania. Isso pode incluir a participação em discussões sobre questões de gênero e sexualidade que afetem suas vidas.

Fonte: Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.

O ECA fornece um contexto importante que respalda a promoção da igualdade de gênero, o respeito à diversidade e a proteção contra discriminação e violência de gênero no ambiente educacional. A implementação de políticas específicas de educação de gênero nas escolas brasileiras pode ser influenciada por esses princípios e diretrizes estabelecidos pelo ECA, juntamente com outras legislações e políticas educacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os PCNs (Parâmetros curriculares Nacionais), contém em um de seus temas transversais a *educação sexual*. Segundo os PCNs, a escola deve debater dentro do termo *sexualidade as diferenças, estereótipos, tabus, preconceitos, conceitos e crenças* porém mantendo um distanciamento das opiniões e aspectos pessoais do professor. No que diz respeito à educação e gênero, os PCNs abordam essa questão de maneira ampla, enfatizando a importância de promover uma educação inclusiva, que respeite a diversidade de gênero e combata estereótipos de gênero e preconceitos. Algumas das principais diretrizes relacionadas à educação e gênero nos PCNs incluem:

Quadro 3 - PCNs – Parâmetros curriculares Nacionais

PCNs – Parâmetros curriculares Nacionais

I. Igualdade de gênero: Os PCNs destacam a importância de promover a igualdade de gênero na educação, garantindo que meninas e meninos tenham as mesmas oportunidades e sejam tratados de maneira justa.
II. Combate aos estereótipos de gênero: Recomendamos que os materiais didáticos e práticas pedagógicas evitem reforçar estereótipos de gênero, incentivando a desconstrução de preconceitos e a reflexão crítica sobre as diferenças de gênero.
III. Respeito à diversidade de gênero: Os documentos também ressaltam a importância de respeitar e reconhecer a diversidade de identidades de gênero, incluindo a população LGBTQIA+.
IV. Educação sexual: Abordam a educação sexual de maneira ampla, recomendando que as escolas ofereçam uma educação sexual adequada à faixa etária dos alunos, que seja informativa, respeitosa e livre de preconceitos.
V. Prevenção da violência de gênero: Os PCNs destacam a necessidade de abordar a prevenção da violência de gênero na educação, promovendo o respeito mútuo e a conscientização sobre questões relacionadas à violência doméstica, ao assédio sexual e ao abuso.

Fonte: Parâmetros curriculares Nacionais. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

É importante observar que a implementação das diretrizes dos PCNs depende da atuação das redes de ensino, das escolas e dos professores. Portanto, a maneira como essas diretrizes são aplicadas pode variar em diferentes contextos educacionais.

Apesar da Base Nacional Comum Curricular não mencionar competências e habilidades específicas sobre a discussão de gênero. Essa discussão está garantida em tratados internacionais sobre Direitos Humanos que o Brasil faz parte e que, portanto, tem o dever de fazer acontecer, são eles: a *Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino* (1960); a *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* (1968); a *Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher* (1979), entre outras.

Por último, segundo o Blog De Olho no Plano, que une vários órgãos, instituições e iniciativas educacionais no país, as discussões de gênero também podem ser sustentadas pela *Constituição Brasileira* (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e pela Lei Maria da Penha (2006). Assim sendo, conforme mesmo blog, todas as tentativas de limitar esses debates são inconstitucionais, porque violam os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, da não-discriminação e da liberdade de aprender e ensinar.

Tendo em mente o que fora exposto acima, apresentaremos uma breve descrição do conto Maria, de Conceição Evaristo. Conto que faz parte coletânea de contos que compõem o premiado livro da referida escritora, Olhos d'água. A partir dessa apresentação, indicamos uma proposta de aula para trabalho com o conto e apontamos temas que podem ser desenvolvidos em contexto de ensino de literatura mediante leitura e apreciação do conto Maria, da autora mineira.

Considerações sobre questões de gênero e o ensino de literatura na educação básica a partir do conto *Maria*, de Conceição Evaristo

A literatura tem um papel fundamental na formação crítica dos estudantes, permitindo-lhes acessar diferentes realidades, experiências e perspectivas sociais. Nesse contexto, a questão de gênero se apresenta como um dos aspectos fundamentais a serem trabalhados na Educação Básica, especialmente por meio de textos que promovam reflexão sobre desigualdades e opressões. O conto "Maria", de Conceição Evaristo, é uma obra potente para discutir tais questões, abordando a condição da mulher negra e pobre em uma sociedade marcada pelo racismo e pelo machismo.

No conto "Maria", presente na coletânea *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, narra a trajetória de Maria, uma mulher negra, pobre e trabalhadora, explorando a dura realidade de sua vida adulta. Ela, uma empregada doméstica, que vive sozinha para sustentar seus filhos e que também questiona sua condição de infelicidade. Depois de um domingo de festa na casa da patroa, Maria ganha as sobras dos festejos. Parte feliz na segunda-feira para casa, pensando nos filhos, no corte que tem na mão resultado da utilização de uma faca a lazer. No ônibus, voltado para sua casa, Maria encontra seu ex-marido e eles têm uma breve conversa. Esse marido assalta o ônibus e Maria, por conhecer o homem, passa a ser acusada pelos outros passageiros e é terrivelmente agredida e morta por eles. Chegando ao fim da vida como resultado de diferentes opressões e olhares que condenam seus corpos e sua existência.

A narrativa é marcada pela oralidade e pelo lirismo característicos da autora, além de um forte teor social e emocional. A protagonista, uma personagem comum e, ao mesmo tempo, simbólica, representa milhares de mulheres brasileiras que são vitimadas por uma estrutura social desigual. A narrativa enfatiza o peso das violências cotidianas que Maria sofre e como sua existência é moldada por essas opressões. Ao trazer essa história para sala de aula, é possível trabalhar questões como a violência de gênero, o racismo estrutural e a condição da mulher na literatura e na sociedade.

Para trabalhar esse conto no Ensino Médio, seguindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos explorá-lo a partir de diferentes eixos, como Leitura e Compreensão Crítica, Escrita e Produção Textual, e Análise Sociocultural. (EM13LP01) – Analisar e interpretar textos considerando a relação entre as condições de produção e recepção, observando a historicidade e os discursos presentes; (EM13LP02) – Relacionar textos com diferentes perspectivas sobre questões sociais, identitárias e culturais; (EM13LP05) – Analisar estratégias de construção narrativa, considerando aspectos estéticos e críticos.; (EM13LGG103) – Discutir a presença e o papel da literatura na formação da identidade cultural e social. Etapas para o trabalho com o conto, a saber:

1. Momento: Contextualização Inicial – Quem é Conceição Evaristo?

- Iniciar com uma pesquisa e discussão sobre Conceição Evaristo, destacando seu conceito de "escrivência" e sua importância na literatura afro-brasileira.

2. Leitura e Interpretação do Conto

- Realizar uma leitura coletiva ou individual do conto (pode ser em voz alta, com dramatização ou leitura silenciosa).

- Estimular a interpretação do texto, guiando a análise por meio de perguntas como:
- Quem é Maria? Qual sua realidade de vida?
- Como a relação patroa-empregada é construída no conto?
- Que aspectos do racismo e da desigualdade social aparecem na narrativa?

3. *Reflexão e Discussão Crítica*

- Promover um debate sobre a realidade das trabalhadoras domésticas no Brasil, relacionando com temas como:
- Herança escravocrata e marginalização das mulheres negras no trabalho.
- Políticas públicas e leis trabalhistas para empregadas domésticas.
- Como a literatura denuncia essas questões e dá voz a grupos historicamente silenciados.

4. *Produção Textual e Criativa*

- Como fechamento, os alunos podem produzir diferentes gêneros textuais, como:
- Carta para Maria: Expressando solidariedade, empatia e reflexões sobre sua condição.
- Diário da Maria: Criando uma entrada de diário para mostrar seus sentimentos e experiências.
- Reescrita do conto: A partir do ponto de vista da patroa ou de outro personagem secundário. - Artigo de opinião: Sobre o impacto do racismo e da desigualdade no trabalho doméstico.

5. *Recursos Complementares*

➤ Filmes e Documentários

- "Que horas ela volta?" (2015, Anna Muylaert) – Explora a relação patroa-empregada e desigualdade social.
- "Doméstica" (2012, Gabriel Mascaro) – Documentário com relatos de empregadas domésticas e seus patrões.

➤ Textos Complementares

- Trechos da obra "Olhos d'Água", também de Conceição Evaristo. - Artigos sobre a PEC das Domésticas e seus impactos sociais.

➤ *Temas que podem ser trabalhados a partir da leitura do conto*

1. *Racismo e Preconceito*

- O conto permite discutir como
- O conto permite discutir como o racismo estrutural impacta a vida das personagens e de tantas mulheres negras na sociedade brasileira.
- Reflexão sobre a discriminação racial e suas consequências emocionais e sociais.

2. *Gênero e Violência Contra a Mulher*

- A opressão sofrida pelas mulheres, especialmente as mulheres negras, em diferentes contextos.
-

- Violência de gênero e suas implicações na construção da identidade feminina.
3. Pobreza e Desigualdade Social
- A história evidencia as dificuldades vividas por pessoas em situação de vulnerabilidade econômica.
 - Discussão sobre trabalho doméstico e exploração da mão de obra feminina negra.
4. Feminismo Negro
- Reflexão sobre as especificidades da luta feminista para mulheres negras.
 - Representatividade e voz das mulheres negras na literatura e na sociedade.
5. Ancestralidade e Memória
- Importância da memória e da história na construção da identidade. - Relação entre ancestralidade e resistência negra.
6. Literatura Afro-Brasileira e Representatividade
- Conceição Evaristo como escritora e sua contribuição para a literatura afro-brasileira. - A escrita de resistência e o conceito de “escrevivência” da autora.

Ao trabalhar "Maria" em sala de aula, cria-se um espaço para reflexão crítica e para o desenvolvimento da consciência social dos alunos. A literatura, assim, não apenas aprimora a competência leitora, mas também atua na formação cidadã dos estudantes, promovendo debates fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Conclusão

Esclarecer o significado de gênero é de suma importância em todos os ambientes educacionais, para qualquer idade, visto que a falta de conhecimento científico tende a promover e reproduzir, desde muito cedo, uma cultura preconceituosa e violenta. Tem sido consensual que é na primeira “educação” onde encontramos muitas respostas para comportamentos da vida adulta, uma vez que os ambientes familiares são espaços que nos fornecem as primeiras informações e valores que podem ser esclarecedores ou traumatizantes.

Gênero é uma palavra que tem origem no latim *generu*, *genere*, que significa nascimento, origem, família, espécie, modo de ser (Dicionário online de Português, 2017). Com o passar do tempo, segundo Miguel (2016, p. 8), “ganhou curso como maneira de indicar a diferença entre, por um lado, o dimorfismo sexual da espécie humana e, por outro, os papéis sociais associados a mulheres e homens”. Sendo assim, o termo ideologia de gênero surgiu para “fortalecer” grupos opressores na tentativa de deturpar o ensino do conceito de gênero e a busca pela igualdade de direitos e pela justiça social. Também para ocultar direitos já conquistados por determinados grupos, tais como LGBTQIAPN+ e feministas.

Para o Dr. Drauzio Varella, em um vídeo publicado no ano de 2020, na plataforma Youtube, atribuir ao termo ideologia de gênero à defesa da homossexualidade não faz o menor sentido. Ele afirma que a homossexualidade existe desde os primórdios da espécie humana. Ideologia de gênero é um termo inventado por preconceituosos que não aceitam a diversidade do comportamento sexual humano (Varella, 2020).

A partir do momento que as comunidades escolares entendem adequadamente o que é educação de gênero e que seu objetivo principal é a valorização e a preservação da vida, ela passa a ter respaldo para preparar e capacitar seu corpo docente e discente rumo à diálogos profícuos, capazes de apontar formas de se trabalhar o tema de forma respeitosa, contribuindo para uma sociedade que, a partir do conhecimento científico, possa ter consciência e liberdade de expressão, de cátedra, de escolha sobre aspectos da vida pessoal e coletiva. Contudo, as escolas têm enfrentado dificuldades e desafios em relação à aceitação das diferenças/diversidade, por parte de muitos/as docentes. Por isso, a necessidade de se ter direcionamentos partindo-se de repartições, instituições, poderes (executivos, legislativos, judiciários, ministérios públicos) de toda a sociedade, pois este não problema de interesse apenas das escolas, mas de todos os cidadãos e cidadãs brasileiros/as.

A discussão promovida entre alunos/as e professores/as é uma via de grande valor para que o alunado tenha acesso às informações, para que possa refletir e “aprender a pensar”. Importante ressaltar que isto não é vantajoso para um sistema racista, machista e homofóbico de privilégios para poucos, representando risco para os seus interesses. Por fim, é notória a relevância da educação de gênero para o reconhecimento e o respeito aos direitos humanos e à democracia. Com ela a escola terá respaldo para exaltar a valorização da vida e corroborar com a formação em valores, desde a infância.

Referências

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

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão de identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 8a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 set. 2023;

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. DE OLHO NO PLANO. Base Nacional aprovada, como fica a questão de gênero na escola? Disponível em: <https://deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovada-genero-orientacao-sexual/>. Acesso em 16 de outubro de 2023.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS: **Significado da palavra gênero**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/genero/>. Acesso em: 02 Out 2023.

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

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” a “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, vol. 7, núm. 15, 2016. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Brasil. p. 590-621.

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

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*. v.1S, n.2, jul./dez. 1990.

VARELLA, Drauzio. **Ideologia de gênero**|coluna#121, youtube 2020. Disponível em:< https://www.youtube.com/watch?v=9kowwGuS_-8&t=7s>. Acesso em: 02 Out 2023.

VÁZQUEZ, Georgiane Garabely Heil. **Gênero não é ideologia**: explicando os Estudos de Gênero. (Artigo) In: *Café História – história feita com cliques*. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/explicando-estudos-de-genero/>. Publicado em: 27 nov. 2017. Acesso em 16 de outubro de 2023

A ESTÉTICA REEXISTENTE DA POESIA DE EVA POTIGUARA: APONTAMENTOS SOBRE *ABYAYALA MEMBYRA NENHE'GARA – CÂNTICOS DE UMA FILHA DA TERRA*

Olavo Barreto de Souza

Doutor em Letras – PPGL/UFPB
prof.olavobsouza@gmail.com

Introdução

O estudo da poesia de autoria feminina no Nordeste brasileiro constitui um campo em expansão, marcado pela necessidade de ampliação de *corpus* e de leituras críticas que contemplem vozes marginalizadas nos circuitos hegemônicos da literatura contemporânea. Nesse cenário, nossa pesquisa busca contribuir para a valorização de produções literárias que desafiam as expressões poéticas dominantes, com destaque para as autorias indígenas. A obra *Abyayala Membyra Nenhe'gara – cânticos de uma filha da terra* (2022), de Eva Potiguara, autora premiada e semifinalista do Jabuti em 2023, emerge como objeto central deste estudo, revelando uma poética engajada na reafirmação identitária e na reexistência indígena.

A escolha por Eva Potiguara justifica-se não apenas por seu reconhecimento literário, mas também por sua atuação no projeto *Álbum - Guerreiras da Ancestralidade do Mulherio das Letras Indígenas*, premiado na categoria “Inovação - fomento à leitura” pelo Jabuti. Sua escrita, enraizada na ancestralidade Potiguara, oferece um importante material para reflexões sobre resistência e estética indígena. Nesse curso de pensamento, nossa investigação parte da seguinte questão: como a poesia de Eva Potiguara desenvolve traços estéticos de reexistência em sua obra? Objetivamos, assim, compreender como seus poemas articulam uma poética reexistente, dialogando com o pensamento crítico indígena contemporâneo.

Do ponto de vista metodológico, adotamos uma abordagem qualitativa de base bibliográfica e exploratória, ancorada em estudos como os de Graúna (2013), Kambeba (2023) e Thiél (2012), que discutem literatura indígena; Gonzaga (2022), sobre a perspectiva decolonial e Métraux (1979), sobre a simbologia do maracá; bem como Amorim *et al* (2022), acerca da conceituação de literatura de reexistência. A análise busca mapear as estratégias discursivas e estéticas que Eva Potiguara mobiliza para afirmar sua identidade e ancestralidade, contribuindo para a descolonização dos cânones literários.

Assim, organizamos esse artigo em três seções principais: inicialmente, discutimos os conceitos de reexistência e ponderações sobre alguns tópicos que circundam a crítica literária sobre autorias indígenas; em seguida, apresentamos brevemente o percurso literário de Eva Potiguara e sua obra; por fim, analisamos poemas selecionados para o presente estudo, destacando seus elementos reexistentes. Ao final, esperamos ampliar o debate sobre poéticas indígenas femininas e sua relevância no cenário literário brasileiro contemporâneo.

Das poéticas reexistentes sob a força do maracá

A literatura de reexistência, conforme definida por Amorim *et al* (2022), configura-se como uma produção estética que ressignifica a opressão colonial, racial e social, transformando a escrita em um ato de sobrevivência e insurgência. Esse conceito dialoga diretamente com a poética de Eva Potiguara, cuja obra *Abyayala Membyra Nenhe'gara – cânticos de uma filha da terra* (2022) emerge como um espaço de resistência ao apagamento histórico e epistêmico dos povos indígenas. Em seus versos, ao articular memória ancestral e denúncia política, encontramos uma escrita qualificada no que Graúna (2013, p. 11) chama de “espaço mnemônico”, onde a literatura se torna um veículo para reafirmar identidades autóctones e confrontar a violência colonial. Nesse sentido, a questão central desta pesquisa — como a poesia de Eva Potiguara desenvolve traços estéticos de reexistência? — encontra eco na noção de que a literatura indígena contemporânea não apenas narra, mas recria mitos e histórias, reposicionando o sujeito indígena como protagonista de sua própria expressão poética. Os cânticos, traduzidos em versos pela autora em questão, compactua a estética da reexistência ao ressignificar as opressões vivenciadas pelos povos originários, num contraponto à passividade e normalização dos feitos colonialistas. Com a força ancestral da poesia de Potiguara temos um espaço para sedimentar novos caminhos para uma história que tencionou observar os corpos indígenas por um viés mercantilista. A poesia humaniza e, ao mesmo tempo, denuncia e exige reparação ao historicamente vivenciado. Tais elementos enxergamos na poesia da autora em foco como estratégias estéticas de uma voz reexistente: aquela que ao enunciar toma o discurso poético com a finalidade de não somente trabalhar o verbo, mas fazê-lo presentificar o grito e o dito ancestral, a palavra como arma, como flecha, para reafirmar a identidade e a resistência cultural, trazendo à tona as vozes silenciadas e as histórias esquecidas, e assim, reexistir e se reafirmar como sujeito político e poético, capaz de questionar e subverter as estruturas de poder dominantes.

Na nossa leitura, entendemos que o canto indígena pode ser acompanhado com o maracá. Tal instrumento sagrado cujo ruído “reproduz a voz dos espíritos”, como pondera Métraux (1979, p. 60), serve como metáfora potente para compreender a dimensão ritualística da poesia de Eva Potiguara. Seu trabalho literário opera como um maracá contemporâneo, convocando os ancestrais e ecoando as lutas indígenas num ato simultaneamente estético e político. Essa conexão entre espiritualidade e resistência é reforçada por Gonzaga (2022, p. 148), para quem o “decolonizar indígena” implica um devir que reescreve a história com “tinta vermelha”, garantindo direitos e visibilidade. A obra de Eva Potiguara materializa esse projeto, ao unir o sagrado e o militante, tal como o maracá une o terreno e o espiritual. Sua poética, portanto, não se limita a denunciar; ela ritualiza a existência indígena, transformando cada verso em um ato de reexistência. Por conseguinte, a violência epistêmica descrita por Thiél (2012) — que reduz o indígena a objeto de classificação colonial — é desconstruída na literatura de Eva Potiguara, que subverte a lógica do colonizador ao reinscrever o corpo e a voz Potiguara como sujeitos de sua própria história. Kambeba (2023, p. 24) evidencia a brutalidade dessa violência ao narrar a experiência das mulheres indígenas subjugadas pela colonização, forçadas a abandonar suas línguas e culturas. Nesse sentido, a poesia de Eva Potiguara responde a essa história de silenciamento, como observa Eliane Potiguara (2022, p. 07), ao condensar “todos os ecos desses gritos e cantos gerais” em uma escrita que visibiliza e honra a resistência das mulheres indígenas. Seus poemas não apenas denunciam o passado, mas celebram a continuidade, tal como propõe Kambeba (2023, p. 125), no qual a literatura

torna-se “ferramenta de resistência” para fortalecer o orgulho identitário nas novas gerações.

A obra de Eva Potiguara também se insere no debate sobre a literatura indígena como prática decolonial, na medida em que desafia os cânones literários hegemônicos e redefine os parâmetros do que é considerado “literatura”. Graúna (2013) e Gonzaga (2022) destacam que a reapropriação da narrativa pelos povos originários é um ato de soberania, e Eva Potiguara exemplifica esse movimento ao mesclar tradição oral, memória ancestral e formas poéticas contemporâneas. Sua escrita não apenas resiste ao apagamento, mas ativamente reconstrói um imaginário indígena autônomo, onde a terra, os ancestrais e as mulheres ocupam um lugar central.

Desse modo, a poética reexistente de Eva Potiguara revela-se como um projeto coletivo, articulado com outras vozes indígenas que, como ela, usam a arte para singrar “[...] esse rio de palavras correndo manso e sem parar, porque somos a voz que ecoa do ventre da floresta.” (Kambebe, 2023, p. 125). Se a reexistência, conforme Amorim *et al* (2022), nasce em contextos de violência mas se afirma pela linguagem, então a obra de Eva Potiguara é um testemunho vivo dessa potência transformadora. Assim, é possível perceber que sua poesia não apenas incorpora traços de reexistência, mas os amplifica, tornando-se um maracá literário — instrumento de luta, memória e celebração da vida indígena.

A voz ancestral de Eva Potiguara: literatura, ativismo e educação

A trajetória de Eva Potiguara — escritora, educadora e ativista indígena — revela uma síntese poderosa entre literatura, militância e pedagogia, articulando saberes ancestrais e resistência contemporânea. Em suas próprias palavras: “Me chamo Evanir de Oliveira Pinheiro, mas prefiro ser chamada Eva Potiguara, em respeito e honra aos meus ancestrais Potiguaras do Brejo da Paraíba” (Potiguara, 2022, p. 102). Sua obra transcende o campo literário, assumindo um caráter político-pedagógico que reivindica a memória indígena e fortalece a luta por visibilidade no cenário cultural brasileiro. Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, graduada em Educação Artística e professora de Letras e Pedagogia, Eva Potiguara constrói uma escrita que é, simultaneamente, ato de reexistência e instrumento de transformação. Além de *Abyayala Membyra Nenhe’gara – cânticos de uma filha da terra* (2022), seu mais recente romance, *Os herdeiros de Jurema* (2024), reforça seu compromisso com narrativas que resgatam e reatualizam a cosmovisão indígena. Como articuladora do Mulherio das Letras Indígenas, ela afirma: “Assumi o desafio de ser articuladora [...] lugar de servir e honrar as minhas parentas com muito orgulho e gratidão, numa atuação voluntária e mais preciosa que qualquer academia de Letras” (Potiguara, 2022, p. 103). Essa dupla atuação — como artista e mobilizadora cultural — posiciona-a como uma voz fundamental na discussão sobre decolonialidade, educação e literatura indígena no Brasil.

No contexto da literatura contemporânea de autoria indígena, sobretudo no Nordeste brasileiro, Eva Potiguara destaca-se como uma das figuras centrais na tessitura de uma poética que conjuga ancestralidade e insurgência. Sua produção literária, marcada por uma linguagem que reverbera os cantos e as lutas de seu povo Potiguara, inscreve-se em um movimento mais amplo de mulheres indígenas que têm reconfigurado o cenário

literário nacional, desafiando estereótipos e reivindicando espaço em um campo historicamente dominado por vozes não indígenas. Autoras como Graça Graúna, Eliane Potiguara e Julie Dorrico também integram essa rede de resistência; Eva Potiguara, nesse conjunto, tem contribuído, sobretudo, por sua atuação na educação e no ativismo cultural, articulando escrita e militância de forma indissociável. Seu trabalho à frente do Mulherio das Letras Indígenas evidencia um projeto coletivo de fortalecimento das autoras indígenas, especialmente as nordestinas, que muitas vezes enfrentam uma marginalização interseccional — por gênero, etnia e região — nos circuitos literários hegemônicos.

A relevância de Eva Potiguara para a literatura indígena contemporânea reside, ainda, em sua capacidade de transitar entre a oralidade e a escrita, entre a academia e a comunidade, entre o local e o global. Sua obra não apenas preserva a memória Potiguara, mas também a projeta em diálogo com questões urgentes, como a defesa dos territórios, a educação intercultural e os direitos das mulheres indígenas. Ao receber reconhecimento em prêmios como o Jabuti, pelo seu ativismo com o projeto do Mulherio das Letras Indígenas, sua trajetória sinaliza um lento, mas significativo, processo de abertura do cânone literário brasileiro para vozes indígenas, especialmente as femininas. Nesse sentido, Eva Potiguara, além de uma escritora, é uma guardiã de saberes ancestrais, uma educadora comprometida com a descolonização do conhecimento e uma liderança que inspira novas gerações de mulheres indígenas a ocuparem seu lugar na literatura e na história.

Abyayala Membyra Nenhe'gara – cânticos de uma filha da terra: apontamentos de leitura

Primeiramente, é importante frisar a reunião de elementos indígenas que perfazem o título da obra, considerando termos de diferentes expressões linguísticas, conforme pode se verificar no quadro abaixo.

Quadro 01 - análise do título da obra

Abyayala	Membyra	Nhe'engara	<i>cânticos de uma filha da terra</i>
Segundo Banse (2015), o termo refere-se ao continente americano, na língua indígena Kuna, do Panamá e da Colômbia. Essa mesma acepção é apresentada por Da Mota e Streck (2019).	Na língua tupi, segundo Carvalho (1987), tratase da designação dada ao filho(a), em relação à sua mãe.	Representa canto ou cantiga, na língua geral nheengatu, na acepção de Stradelli (1926).	O subtítulo funciona como uma espécie de tradução do conteúdo do título expresso em línguas indígenas.

Fonte: dados da pesquisa.

A utilização dos termos indígenas representa uma estratégia de reparação histórica. Enquanto a língua do colonizador foi imposta como meio principal de comunicação, a autora indígena ressignifica esse percurso, focalizando o conteúdo originário, aquele que,

atualmente, pela força do empreendimento colonialista, caiu no esquecimento dos falantes. Essa escolha linguística não é meramente estética, mas profundamente política: ao reunir termos de diferentes matrizes indígenas (kuna, tupi e nheengatu) no título, Eva Potiguara tece uma rede de significados que reconecta saberes fragmentados pelo colonialismo. Como observa Graúna (2013), a renomeação é ato de resistência epistêmica - e aqui ela se dá através da reunião de vocábulos que, em sua pluralidade, afirmam a persistência das línguas originárias. O subtítulo em português “cânticos de uma filha da terra” funciona como ponte para o leitor não-indígena, mas mantém-se em posição secundária, evidenciando a primazia das línguas ancestrais. Esta estratégia ecoa o que Kambeba (2023) identifica como uso da arte para “fortalecer [...] o orgulho de ser nação” - no caso, através da reafirmação linguística como território simbólico de existência.

Seguindo, na nossa exploração, nos reportamos à composição da obra estudo que está organizada seguindo a divisão quaternária abaixo descrita:

- Cânticos do fogo
- Cânticos da terra
- Cânticos das águas
- Cânticos do vento

Essa estrutura quaternária não apenas organiza os poemas tematicamente, mas recria cosmovisões indígenas onde os elementos naturais - fogo, terra, água e vento - são entendidos como forças vivas e sagradas. A escolha por essa divisão revela uma profunda sintonia com o pensamento ecológico ancestral, no qual esses quatro elementos fundamentais mantêm relações de interdependência e equilíbrio. Essa ordem simbólica é representada na literatura indígena como uma estruturação que expressa uma lógica circular e integradora, opondo-se à visão fragmentária ocidental.

O caráter de hinário, sugerido pela autora através dos “cânticos”, reforça o aspecto ritualístico da obra, aproximando a escrita poética de práticas espirituais indígenas. Cada seção funciona como uma invocação - o fogo como memória e transformação, a terra como raiz e pertencimento, as águas como fluxo e purificação, o vento como voz e movimento. Essa organização ecoa o que Gonzaga (2022) denomina de “decolonizar indígena”, onde a estrutura mesma da obra desafia formatos literários convencionais, propondo em seu lugar uma geometria sagrada que reflete a cosmologia Potiguara.

Vale destacar que essa quadripartição não estabelece hierarquias entre os elementos, mas os apresenta como aspectos complementares de um mesmo todo - assim como na tradição oral indígena, onde narrativas frequentemente se desenvolvem através da interação dessas forças primordiais. A obra de Eva Potiguara, portanto, materializa no plano formal a presentificação dos ritos da natureza, manifestada na sua linguagem operada pelos símbolos que estruturam as partes da obra organizando-se segundo os ritmos e lógicas do mundo natural que sustenta a existência indígena.

Com a finalidade de contemplar o conteúdo da obra, a partir das suas quatro partes, selecionamos um poema de cada uma delas, conforme a lista: para Cânticos do fogo: “Transmutação” (Potiguara, 2022, p. 15); para Cânticos da terra: “Serás livre” (Potiguara, 2022, p. 26); para Cânticos das águas: “Tecer” (Potiguara, 2022, p. 47); e para Cânticos

do vento: “Rompendo o silêncio” (Potiguara, 2022, p. 57). Em seguida expomos cada um desses poemas e tecemos ponderações sobre eles tendo em vista o aspecto da reexistência expressos pela voz originária neles presentificada.

Transmutação

Se me enterrarem no chão,
Brotarei florestas de madeira. Se
me jogarem em alto mar,
Ressurgirei Mãe D’água guerreira.
Se me atirarem mil vezes no ar,
Renascerei ave sementeira. Se me
lançarem ao fogo, Voltarei caipora
justiceira!

(Potiguara, 2022, p. 15)

O poema articula uma significativa metáfora de resistência e renascimento, onde a voz poética se afirma como força indestrutível da natureza. Através de uma estrutura anafórica “Se me...”, cada estrofe apresenta uma possível violência (enterramento, afogamento, dispersão, cremação) que, em vez de aniquilar, desencadeia uma transformação ainda mais potente: a semente que vira floresta, o corpo que se torna Mãe D’água, a queda que gera o voo da ave sementeira, as cinzas que ressurgem como Caipora justiceira. Essa alquimia poética dialoga com o conceito de reexistência (Amorim *et al*, 2022), onde a opressão é resignificada em poder criador. Enquanto um poema contido na primeira parte, a dos cantos do fogo, o substantivo que dá título ao texto sintetiza o poderio de transformação suscitado por ele. Tal como o fogo, a voz originária do poema particulariza um dizer detentor de continuidade, mesmo havendo intempéries que acessam sua trajetória. Um fogo inapagável, restituídor de justiça, pelas vias míticas apresentadas ao longo dos versos. Tais estratégias denotam metamorfoses evocadoras de entidades do imaginário indígena e popular (Mãe D’água, Caipora), sugerindo que a ancestralidade é o substrato que garante essa transmutação perene. O verso final, com seu tom de justiça cósmica “Voltarei caipora justiceira!”, explicita o caráter político dessa resiliência, transformando o poema num manifesto sobre a impossibilidade de apagar as existências indígenas.

Seguimos nossa análise com o poema abaixo.

Serás livre

Não queiras ter tanto,
Não consumas a Terra, Não
desencante as crianças.
Retorna ao teu outono,
Que a vida tem saudades
De teu espírito infante De
tudo criar.
Se descobrires o essencial,

Se fores servo
Do Sol,
Do mar,
Da terra E
do ar
Serás livre!
Como águia no horizonte a despontar.
(Potiguara, 2022, p. 26)

A voz poética originária, nesse texto, constrói uma filosofia de liberdade a partir da reconexão com a natureza e o desprendimento material, articulando sabedoria ancestral e crítica ao consumismo moderno. A estrutura bipartida - que alterna negações “Não queiras ter tanto” e afirmações “Se fores servo/Do Sol” - estabelece um caminho dialético para a verdadeira liberdade, concebida não como posse, mas como pertencimento cósmico. A referência ao “espírito infante” que “cria” sugere uma epistemologia indígena onde conhecimento e inocência se fundem, em contraste com a racionalidade predatória ocidental. Ainda, o imperativo “Retorna ao teu outono” opera como convite à maturidade cíclica, não linear, propondo um tempo indígena oposto à aceleração capitalista. O verso “Não desencante as crianças” revela o caráter pedagógico do poema, que alerta para a ruptura na transmissão intergeracional de saberes - tema crucial na literatura indígena contemporânea. A liberdade aqui cantada é, portanto, coletiva e cósmica, jamais individualista. Em termos de localização na antologia, o presente texto compõe os cantos da terra. Dessa forma, o elemento telúrico está no respeito à terra, numa ordenação para que suas fontes sejam reverenciadas pela servidão aos entes da natureza, enumerados em lista, em cada verso ao fim do poema. Essa enumeração dos elementos naturais (Sol, mar, terra, ar) ecoa a organização em movimento quaternário, tal como o teor principal da obra, enquanto a imagem final da águia - animal sagrado em muitas culturas originárias - simboliza uma liberdade que só se realiza na harmonia com o todo. Vejamos o texto abaixo.

Tecelã

Kunhã,
Irmã de sonhos, desejos e lágrimas...
Rainha de seu destino e de suas lutas,
Mulher rendeira de seu espírito valente e voraz.
Não tema os ecos patriarcais,
Não relute em manter acesa A
chama de tua voz.

Tua primavera canta em teu ouvido,
Ela chama para te vestir de todas as cores,
Tece os teus dias e noites,
Deita as tuas sementes em teu ventre de luz E
deixa florescer os teus girassóis...
(Potiguara, 2022, p. 47)

O poema celebra o empoderamento feminino indígena através da figura da **kunhã** (mulher), articulando corpo e natureza em imagens orgânicas (“ventre de luz”, “girassóis”) que vinculam a existência feminina aos ciclos da terra. A metáfora da tecelagem, central no poema, transforma o ato de tecer em símbolo de autonomia e resistência, subvertendo noções patriarcais e resgatando saberes ancestrais. O tom ritualístico, marcado por vocativos e imperativos “Não tema” e “Tece”, assume uma função performática de aconselhamento, enquanto a referência às cores e à “chama da voz” ecoa o ativismo, que também pode ser lido como o literário, realizado, sobretudo pelo Mulherio das Letras Indígenas, de modo específico. Em termos amplos, trata-se do posicionamento da mulher frente à cultura androcêntrica: estar ativa, fazendo sua voz ecoar como sinônimo de alerta e presença. A imagem final dos girassóis — plantas que seguem o sol — sintetiza uma concepção decolonial de liberdade, onde o florescimento individual se entrelaça com a comunidade e a ancestralidade, propondo um feminismo enraizado na cosmovisão indígena e em sua relação sagrada com a terra. Concluímos nossas ponderações com o poema abaixo.

Rompendo o silêncio

Falar é existir E
resistir!
Falar, rasgar a máscara do silêncio!
Não precisamos portar armas, Mas
portar a voz!
A voz dos ancestrais,
A voz sem máscaras,
Dos desmascarados morubixabas! Eles
morreram por matar o silêncio Perante
seus opressores.
Renasceram nas vozes do tempo E se
multiplicaram nas vozes do vento.
(Potiguara, 2022, p. 57)

Percebe-se, no texto, a configuração de uma espécie de manifesto político-poético que afirma a voz como instrumento de existência e resistência indígena. Através de uma estrutura acumulativa e ritmada, o texto transforma o ato de falar em gesto ancestral “voz dos ancestrais” e coletivo “vozes do vento”, opondo-se à violência colonial do silêncio imposto. A metáfora da máscara rasgada dialoga com a noção de reexistência, onde a descolonização passa pela recuperação da palavra autêntica “voz sem máscaras”. A referência aos **morubixabas** (líderes indígenas) que “morreram por matar o silêncio” estabelece uma linhagem de resistência, enquanto a imagem final da multiplicação das vozes no vento sugere a vitalidade transgeracional da luta indígena, convertendo o poema em profecia e herança simultânea. A ausência de armas físicas em contraste com a potência da voz reforça o caráter não-violento porém radical da resistência cultural, posicionando a linguagem como território de soberania.

Conclusão

Os poemas de Eva Potiguara, analisados à luz das reflexões teóricas sobre a literatura de reexistência, revelam uma poética profundamente comprometida com a decolonialidade, resgatando e valorizando saberes ancestrais, bem como a luta por territórios físicos e simbólicos. Ao dar voz às vivências femininas e indígenas, a autora reafirma a potência transformadora da literatura como espaço de resistência e reexistência, desconstruindo expressões e narrativas hegemônicas e ampliando as possibilidades de diálogo com a diversidade cultural e étnica dos povos indígenas. Assim, sua obra se apresenta como um convite à reflexão e ao reconhecimento das múltiplas camadas de identidade que compõem a realidade brasileira, reafirmando a literatura como uma ferramenta vital na construção de um pensamento mais crítico e plural.

Ao articular ancestralidade e contemporaneidade, os poemas aqui analisados demonstram que a literatura indígena não se limita a denunciar opressões, mas também celebra a resistência e a reinvenção de futuros possíveis. Sua escrita, marcada por imagens da natureza e da cosmologia dos povos originários, funciona como uma espécie de ato de cura coletiva, através da poesia, restituindo vozes silenciadas e reivindicando o direito à autodeterminação na expressividade literária e cultural. Como demonstrado nos poemas analisados, sua obra não apenas questiona estruturas de poder, mas também propõe alternativas éticas e estéticas baseadas no respeito aos saberes tradicionais e na relação harmônica com o meio ambiente.

Mediante a análise dos poemas de Eva Potiguara em *Abyayala Membyra Nenhe'gara – cânticos de uma filha da terra* é perceptível a que sua criação literária desenvolve traços de reexistência através de estratégias estéticas que conjugam ancestralidade, denúncia política e celebração da identidade indígena. A autora emprega elementos cosmológicos (fogo, terra, água, vento) como estruturas organizadoras, ressemantiza termos indígenas no título e nos versos, e recupera figuras do imaginário ancestral (Mãe D'água, Caipora, morubixabas) para afirmar uma epistemologia não-colonial. Sua escrita transforma violências históricas em atos de criação, como no poema "Transmutação", onde opressões geram renascimentos simbólicos, e converte a voz literária em instrumento de luta, explicitado em "Rompendo o silêncio". Esses procedimentos confirmam que sua obra encarna a literatura de reexistência (Amorim *et al*, 2022), pois resiste ao apagamento através da poeticidade dos textos, articulando memória coletiva, crítica social e autonomia estética como formas de insurgência indígena contemporânea.

Por fim, este estudo reforça a importância de ampliar os espaços de circulação e crítica dedicados à literatura indígena, especialmente aquela produzida por mulheres, cujas vozes historicamente enfrentam apagamentos interseccionais. A obra de Eva Potiguara, ao dialogar com conceitos como reexistência e decolonialidade, insere-se em um movimento maior de transformação do cânone literário brasileiro, demandando leituras atentas às suas especificidades culturais e políticas. Que este trabalho sirva como incentivo para novas pesquisas que aprofundem a discussão sobre as poéticas indígenas contemporâneas, principalmente para aquelas produzidas no Nordeste brasileiro,

reconhecendo seu papel fundamental na construção de uma sociedade verdadeiramente plural e antirracista.

Referências

AMORIM, Marcel Alvaro de; DOMINGUES, Diego; KLAYN, Débora Ventura; SILVA, Tiago Cavalcante da. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

BANSE, Timothy P. **Basic Kuna**: dictionary, words and phrases. Iowa City, Iowa: Middle Coast Publishing, 2015.

CARVALHO, Moacyr Ribeiro de. **Dicionário tupi (antigo) português**. Salvador: Edição do Autor, 1987.

DA MOTA, João Colares; STRECK, Danilo R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 35, n. 78, p. 207–223, 2019. GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo indígena**. 2ª ed. São Paulo: Matrioska Editora, 2022.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **De almas e águas kunhãs**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2023.

MÉTRAUX, Alfred. **A religião dos tupinambás e suas relações com a das demais tribos tupi-guaranis**. 2ª ed. Tradução: Estêvão Pinto. São Paulo: Ed. Nacional: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

POTIGUARA, Eva. **Abyayala Membyra Nenhe'gara – cânticos de uma filha da terra**. Lorena: U'KA Editorial, 2022.

POTIGUARA, Eva. Eva Potiguara. In: POTIGUARA, Eva; RATTON, Vanessa. (orgs.). **Álbum biográfico Guerreiras da Ancestralidade: Mulherio das Letras Indígenas**. Guarujá: Amare, 2022.

POTIGUARA, Eliane. Prefácio. In: POTIGUARA, Eva. **Abyayala Membyra Nenhe'gara – cânticos de uma filha da terra**. Lorena: U'KA Editorial, 2022.

STRADELLI, Ermano. Vocabulários da língua geral português-nheêngatú e nheêngatúportuguês, precedidos de um esboço de Grammatica nheênga-umbuê-sáua miri e seguidos de contos em língua geral nheêngatú porandua. **Revista do Instituto Historico e Geographico Brasileiro**, Tomo 104, Volume 158, 1929, p. 9-768.



THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DECOLONIZANDO EROS: O EROTISMO NA POESIA DE AUTORIA DE MULHERES CEARENSES

Monaliza Barbosa Araújo

Mestranda em Estudos literários - PPGLE/UFCG
monaliza.barbosa@estudante.ufcg.edu.br

Tássia Tavares de Oliveira

Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB
tassia.tavares@professor.ufcg.edu.br

Introdução

Durante nossa história literária, a poesia de teor erótico enfrentou diversos desafios e tabus quanto à sua publicação. Contudo, esses entraves foram predominantemente superados por um grupo específico: homens brancos, heterossexuais, cisgêneros e de classes privilegiadas. Nessa escrita, é possível observar a representação da mulher nessa poesia, frequentemente retratada de maneira estereotipada ou submissa, refletindo as normas patriarcais e coloniais predominantes na sociedade. Essas representações incluem a mulher como musa inspiradora do poeta ou como uma figura perigosa, cuja sensualidade é vista como capaz de corromper o homem.

A crítica literária feminista, consolidada academicamente a partir da segunda metade do século XX, trouxe contribuições significativas para os estudos literários ao se posicionar contra uma tradição patriarcal profundamente enraizada na sociedade e refletida na construção de um cânone pouco diverso. Esse campo de estudo não apenas evidencia as relações de gênero na literatura, mas também amplia o espaço para a produção de autoria feminina. Além disso, dedica-se tanto ao resgate de escritoras pioneiras silenciadas quanto à análise de obras contemporâneas escritas por mulheres.

As questões de gênero são uma preocupação da crítica feminista, uma vez que pontua o gênero e a sexualidade como temas bastante presente nos discursos que circulam na sociedade. É uma abordagem de leitura da literatura assumidamente engajada, cujo objetivo é desconstruir as ideologias de gênero discriminatórias que foram construídas e reforçadas pela cultura ao longo do tempo. (Zolin, 2009). É importante salientar que aliada a essa corrente, acreditamos ser fundamental uma crítica engajada na interseccionalidade das relações de raça/gênero/classe/sexualidade etc. Assim, é possível compreender como os discursos tidos como “universais” imposto pela colonialidade estão presentes na cultura e na literatura.

Apesar dos avanços proporcionados por essa abordagem crítica, ainda persiste um apagamento sistemático de autoras negras e indígenas, especialmente no que se refere à publicação e ao reconhecimento de suas obras. Diante desse cenário, torna-se essencial adotar uma perspectiva feminista de viés decolonial, que permita uma compreensão mais crítica acerca das categorias de gênero, raça e classe na literatura e na sociedade. A luta dessas escritoras por visibilidade representa um ato de resistência contra um sistema

literário excludente, que frequentemente marginaliza a produção de mulheres. Assim, a trajetória das escritoras brasileiras contemporâneas ainda é marcada por desafios, tornando urgente a necessidade de ler, analisar e divulgar suas obras para ampliar seu alcance e reconhecimento.

A poesia escrita por mulheres recupera e reivindica a voz que foi anteriormente silenciada, possibilitando que elas expressem suas próprias vivências, desejos e subjetividades. No campo da poesia erótica, as mulheres deixam de ser apenas objetos do desejo para se tornarem sujeitos desejantes e enunciantes. Esse processo promove uma releitura de perspectivas consideradas universais pela sociedade ocidental, como o erotismo. Um exemplo disso são os poemas que tensionam esses discursos a partir do uso da decolonização de Eros.

Podemos ver tal movimento no poema “Erótica”, da poeta contemporânea Sara Síntique, e “Oceânica”, de Mika Andrade presente em *O olho de Lilith: antologia erótica de poetisas cearenses* (2019). Ambos os poemas abordam o erotismo e a questão do discurso de formas distintas de vivenciar o erotismo, o desejo, desafiando as representações tradicionais que a vinculam essas temáticas a submissão e ao controle.

A partir do que foi exposto, este trabalho tem como objetivo geral, analisar os aspectos formais e temáticos sobre os aspectos do erotismo nos poemas “Erótica”, de Sara Síntique, e “Oceânica”, de Mika Andrade, a partir de uma perspectiva feminista de perspectiva decolonial. Para isso, adotamos uma abordagem qualitativa com enfoque interpretativista. Para a análise, buscamos olhar para as margens e para as vozes não hegemônicas, desafiando, por exemplo, os discursos universais propostos pela colonialidade.

O presente trabalho está estruturado das seguintes seções: a primeira intitulada “A decolonização de Eros na poética de autoria de mulheres cearenses”, de caráter mais teórico, aborda as manifestações do erotismo, da colonialidade, analisando como esses aspectos se entrelaçam com a poesia de autoria de mulheres cearenses. A segunda intitulada “Decolonizando Eros: a poesia erótica de Sara Síntique e Mika Andrade” traz a análise dos poemas, a partir de viés feminista decolonial, levando em consideração os aspectos formais e temáticos. Por fim, apresentamos as considerações finais, que abarcam os últimos apontamentos sobre as discussões levantadas ao longo do artigo.

A decolonização de Eros na poética de autoria de mulheres cearenses

O âmbito da intimidade, dos encontros e desencontros, do corpo e da sexualidade, segue uma construção influenciada pelas normas e práticas vigentes em cada sociedade. Estudiosos das áreas que exploram o erotismo e a sexualidade frequentemente apontam para um véu de intolerância e tabus que obscurece esses temas. Mary Del Priore (2023), historiadora, argumenta que essas categorias não surgem de maneira ingênua; são profundamente moldadas por imagens, legislação, influência eclesial e pelos costumes predominantes. No contexto das igrejas, especialmente enraizadas na história do Brasil, exerceram um papel significativo na definição do que era aceitável ou não, especialmente no que tange à sexualidade e ao erotismo, com impactos significativos, sobretudo para as mulheres.

No Brasil, a ideia de pecado foi inserida pelos europeus durante o período colonial. Os colonizadores, provenientes de uma Europa marcada por fortes tradições religiosas,

introduziram valores morais rigorosos que impactaram profundamente a forma como a sexualidade passou a ser entendida no contexto brasileiro. Sob a influência do catolicismo, então predominante, a sexualidade era frequentemente interpretada por meio de binarismos como virtude e pecado. Esse impacto cultural deixou marcas duradouras que ainda ressoam nas construções morais da sociedade atual.

Em consonância com as ideias expostas, Del Priore (2023, p. 17) afirma que a nudez dos indígenas era demonizado, como se queixava o padre Anchieta, haja vista que “o corpo nu era concebido como foco de problemas duramente combatidos pela Igreja nesses tempos: a luxúria, a lascívia, os pecados da carne.” Durante a colonização, os colonizadores condenavam comportamentos considerados lascivos, como relações sexuais fora do casamento e até mesmo dentro dele, denominados como “pecados da carne”. Para os religiosos da época, tais ações não apenas resultaram em punição divina durante a vida, mas também ameaçavam a condenação eterna. Essa visão rigorosa da sexualidade era uma característica de uma sociedade patriarcal, em que a moralidade era estritamente monitorada e regulada. Essas crenças não só influenciaram profundamente a vida sexual das pessoas, mas também tiveram um impacto significativo nas dinâmicas de gênero e raça, dentro de um sistema colonial marcado pela exploração.

Compreender esse cenário é, portanto, crucial para entender as dicotomias criadas, a partir da divisão entre o corpo/ espírito ou corpo/mente, que são amplamente exploradas pelo discurso colonial e religioso para justificar a opressão e o controle. Essas divisões atribuem ao corpo um lugar de pecado, fragilidade e desejo, enquanto o espírito ou a mente são exaltados como puros e superiores. Essa dualidade serviu como base para reforçar desigualdades, colocando grupos – como mulheres, povos colonizados e negros – em posições de subjugação, enquanto os colonizadores se viam como guardiões da moral. Com isso, o corpo tornou-se um campo de batalha, onde se travavam lutas de poder, dominação e resistência.

Segundo a teórica Audre Lorde (2019), ela argumenta que a divisão entre o erótico e o espiritual é uma construção do pensamento ocidental, frequentemente utilizada para controlar os corpos, especialmente os das mulheres. A falta dessa dicotomia desempenha um papel crucial na quebra de tabus relacionados à vivência desses aspectos na vida, assim como na expressão do erotismo. Portanto, essa abordagem oferece uma perspectiva política que se compromete com a valorização do erótico como uma fonte de poder e conhecimento, desafiando estruturas que historicamente reprimem sua expressão.

Para a teórica o erótico se estende para além do sexual e romântico reconhecido pela cultura ocidental, então é “afirmação da força vital das mulheres, daquela energia criativa fortalecida, cujo conhecimento e cuja aplicação agora reivindicamos em nossa linguagem, nossa história, nossa dança, nossos amores, nosso trabalho, nossas vidas.” (Lorde, 2019, p. 70). Com base no exposto, defendemos que essa categoria não se refere apenas a visão estereotipada pelo viés sexual delegada pelo olhar masculino, heterossexual e cisgênero, visto que acreditamos no poder criado por meio do compartilhamento íntimo com outra pessoa e consigo mesma nas mais diferentes áreas da vida.

Com base na argumentação anterior, notamos que essa interdição ocorre, inclusive, no âmbito da escrita. A escritora Isadora Sinay (2019) afirma que uma mulher que goza é uma mulher marginal. Acrescento que uma mulher que enuncia sobre essa temática é duplamente marginalizada. No entanto, é justamente a partir dessa concepção que a figura

feminina tensiona o *status quo*, desafiando normas sociais que silenciam e reprimem suas experiências. Além disso, essa transgressão confronta diretamente as expectativas impostas por ideias conservadoras sobre o papel das mulheres, especialmente quando se trata de grupos mais minorizados, como mulheres nordestinas, negras, lésbicas, entre outras.

O ato de subverter através de poesia é uma forma poderosa de desafiar as estruturas dominantes e abrir espaço para outras experiências que foram apagadas ao longo da história. No ensaio “Poesia não é um luxo” (2019), a poeta Audre Lorde argumenta que a poesia é uma necessidade vital para as mulheres, pois permite que elas acessem e articulem sentimentos e experiências frequentemente reprimidos ou negados pela sociedade patriarcal. Dessa forma, a escrita poética torna-se um instrumento político capaz de transformar o silêncio imposto em discurso, possibilitando novas formas de pertencimento.

Para as mulheres, então, a poesia não é um luxo. É uma necessidade vital da nossa existência. Ela cria o tipo de luz sob a qual baseamos nossas esperanças e nossos sonhos de sobrevivência e mudança, primeiro como linguagem, depois como ideia, e então como ação mais tangível. É da poesia que nos valemos para nomear o que ainda não tem nome, e que só então pode ser pensado. Os horizontes mais longínquos das nossas esperanças e dos nossos medos são pavimentados pelos nossos poemas, esculpidos nas rochas que são nossas experiências diárias. (Lorde, 2019, p. 47)

Na contemporaneidade, Heloísa Buarque de Hollanda (2021) apresenta um panorama da poesia de autoria feminina, destacando como ela tem se orientado cada vez mais para uma poética voltada à consciência política e ao papel que ocupa na sociedade. Essa manifestação se reflete no vocabulário utilizado e na construção dos versos, configurando-se como uma escrita que “reinventa o lugar da poesia e enfrenta um momento de alta voltagem conservadora” (Hollanda, 2021, p. 25), ao mesmo tempo em que desperta uma linguagem dos desejos.

O corpo e sua fala ganham terreno progressivamente: o corpo — seus direitos, seus sentidos, seu alcance — se expressa sem muitas voltas, numa dicção direta, talvez até agressiva, mas sempre buscando novos instrumentos de linguagem, métodos criativos, a garganta profunda da poesia. (Hollanda, 2021, p. 27).

Neste contexto, essa nova forma de poesia acolhe uma variedade de vozes que expressam uma linguagem corporal, compartilhando uma experiência íntima e profunda com as palavras e as sensações que elas evocam. Essas expressões abordam temas como corpo e sexualidade de maneira mais explícita, desafiando diretamente um sistema que tende a silenciar as manifestações femininas de criatividade. Para a autora, assim como para poetas anteriores como Angélica Freitas, essa nova poesia representa uma quebra de paradigmas, explorando o lado não convencional das regras que tradicionalmente governam a poesia (Hollanda, 2021).

Essa expressão poética surge de um pensamento que se desdobra em múltiplas vozes e estilos, atravessados por uma forte carga política. As poetas contemporâneas convidam os leitores a uma sensibilidade que integra corpo e mente, reconhecendo a

interconexão de tudo em um processo dinâmico, uma energia necessária para a mudança. Desobedecer através da poesia é um ato de resistência que questiona e denuncia as imagens impostas sobre o corpo feminino pela colonialidade que permeiam o imaginário coletivo e a literatura.

Um exemplo disso é a produção de poesia por mulheres nordestinas, especialmente no livro *O olho de Lilith: antologia erótica de poetisas cearenses* (2019), organizado por Mika Andrade. Esta obra reúne 11 poetisas que exploram uma ampla gama de temas, como erotismo, sexualidade, religião, entre outros, utilizando um vocabulário ousado e estruturas diversas. Além disso, Lilith se apresenta como a anfitriã dessa reunião, abrindo caminho para a desobediência, pois sua figura é simbolicamente reconhecida como um ícone de resistência e insubmissão às leis patriarcais. Portanto, o erótico é apresentado ao leitor de maneiras variadas, não apenas restritas ao âmbito sexual e romântico, contribuindo assim para uma decolonização de Eros.

De acordo com Bárbara Koltuv (2017), a história de Lilith tem origem em vários mitos, mas há uma constante em todos eles: a mulher é retratada como uma força desafiadora à autoridade masculina. Sua ligação com a figura demoníaca é um exemplo, em várias religiões, do que as mulheres devem evitar. No entanto, é evidente que essa entidade simboliza uma luta que persiste ao longo das décadas – a busca pela emancipação feminina. Na antologia, podemos percebê-la como uma força que nos conduz por uma tessitura poética, apresentando corpos que querem ser eróticos e livres, mesmo quando estão no olho do furacão. Sob a perspectiva de Lilith, conforme sugerido por sua representação, surgem poemas desafiadores que confrontam o sistema colonial ainda presente nos dias atuais.

Diante das propostas da antologia, torna-se fundamental confrontar esse legado que ainda impõe uma única forma legítima de viver e desejar, pois reconhecemos que a colonização não foi completamente superada. Os colonizadores não apenas invadiram o território brasileiro, mas deixaram uma herança persistente, que continua a ditar normas e restringir possibilidades de existência.

Segundo Geni Núñez (2022), essa dinâmica se manifesta na monocultura da terra, um fenômeno que se estende para outras esferas, como a sexualidade (monossexismo), a fé (monoteísmo cristão) e as relações afetivas (monogamia). Dessa forma, a colonialidade não atua apenas no controle dos territórios, mas também na regulação dos corpos, dos desejos e das subjetividades. Esse processo molda profundamente as maneiras como nos relacionamos com o próprio corpo, com os outros e com o imaginário coletivo, influenciando o desenvolvimento das identidades e a forma como a diversidade é (ou não) aceita.

Dentro dessa mitologia, o corpo já não pertence a pessoa, mas ao seu deus, que o teria comprado com sangue e sacrifício. Há, portanto, uma relação de afastamento de si, cena em que o sujeito não deve ter envolvimento com o próprio desejo. [...] A repressão e a confissão fazem parte dos dispositivos cristãos de controle da sexualidade, entendida como algo a ser regrado e cerceado, como o perigo para a alma e para acesso à vida futura. (Núñez, 2022, p. 91)

A antologia assume um papel de resistência ao propor novas possibilidades de existência e afetividade, libertando-se das imposições coloniais e reivindicando um

erotismo que não seja normatizado, mas sim plural, autêntico e emancipador. Nesse sentido, é necessário nos aliar ao feminismo de perspectiva decolonial e resistir a essas imposições únicas e universalizantes. De acordo com Françoise Vergès (2020, p. 27), “o feminismo decolonial é a despatriarcalização das lutas revolucionárias. [...] os feminismos de política decolonial contribuem na luta travada durante séculos por parte da humanidade para reafirmar seu direito à existência”. Portanto, esse pensamento nos permite desvincular de abordagens ocidentais e eurocêntricas, reconhecendo e valorizando as experiências de diferentes mulheres.

As propostas retomadas por essa teoria nos oferecem uma perspectiva de análise mais complexa de algumas questões, como as relações entre raça, classe, gênero, sexualidade, etnia, localização, etc. Conforme exposto por Ochy Curiel (2020, p. 133) esse viés feminista se fundamenta, em grande parte, nos “pensamentos que surgem das práticas políticas coletivas, nas quais muitas de nós participam e que se relacionam com feminismos críticos e contra-hegemônicos”. A avaliação dessas questões é importante para entendermos os malefícios das colonialidades do poder, do ser, do saber na contemporaneidade, principalmente em como moldam as formas de viver, sentir e desejar no mundo.

Diante do exposto, torna-se essencial refletir sobre a relação entre a figura feminina e a escrita. Segundo Hélène Cixous (2022) há uma relação intrínseca entre as mulheres e a escrita, porém esse envolvimento foi interrompido por um processo violento de separação. Diante disso, Cixous afirma: “É preciso que a mulher se escreva: que a mulher escreva sobre a mulher, e que faça as mulheres virem à escrita, da qual elas foram afastadas tão violentamente quanto o foram de seus corpos” (Cixous, 2022, p. 41). Essa reflexão proposta pela autora evidencia a importância de reconectar as mulheres à escrita, especialmente em relação aos próprios corpos, que, por muito tempo, foram submetidos a processos histórico-culturais de distanciamento.

Uma forma de reconexão ocorre através do erotismo, como mencionado anteriormente, recurso adotado por muitas poetisas em resposta a discursos religiosos que reprimem os corpos e as experiências das mulheres. Esta poesia subverte a ideia de sexo e corpo como locais de pecado, transformando-os em espaços de libertação. Essa reinterpretação do corpo e do desejo permite que as mulheres reivindiquem sua autonomia também na escrita. Assim, a poesia erótica de autoria feminina não só se torna um espaço de resistência contra discursos repressivos, mas também um meio de autoconhecimento e afirmação da identidade, frequentemente rejeitando as dicotomias coloniais entre corpo e espírito.

Decolonizando Eros: a poesia erótica de Sara Síntique e Mika Andrade

Podemos observar essa manifestação discutida na seção anterior no projeto estético-literário das poetisas nordestinas. Um exemplo disso são os poemas “Erótica”, de Sara Síntique, e “Oceânica”, de Mika Andrade, publicados no livro *O olho de Lilith: antologia erótica de poetisas cearenses* (2019). Inicialmente, adentraremos a discussão do poema de Sara Síntique, que apresenta uma forte carga erótica associada a natureza e ao cotidiano, ressignificando o papel do erotismo pautado pela sociedade ocidental.

Erótica

Erótica é a forma
como o vento
assanha teus
cabelos na praia
(Sintíque, 2019, p. 77)

O título do poema sugere a própria temática sobre o que esse eu lírico feminino considera erótico, confrontando os ideais ocidentais, que frequentemente associam o erotismo exclusivamente a uma intensa carga sexual. Neste texto, observamos o erotismo se manifestando de uma forma diferente, na qual não há separação entre desejo, amor e corpo; aqui, essas categorias estão entrelaçadas. Há, portanto, um jogo com o imaginário sobre o lugar do erotismo, questionando onde e de que forma ele pode ser encontrado.

A poeta, durante uma entrevista sobre a publicação da antologia e seus poemas, explicou que ao escrever "Erótica", tinha o objetivo deliberado de ressignificar Eros. Segundo a autora, "Lembro que, quando a Mika me convidou para contribuir com textos para a antologia, eu escrevi esse poema ['Erótica'] de maneira muito intencional, questionando, para mim mesma, sua função de quebra em relação ao conceito de erotismo" (Rodrigues *et al.*, 2021, p. 262-263). Dessa forma, a poeta evidencia como sua escrita busca desafiar concepções preestabelecidas, explorando novas perspectivas sobre o erotismo. Seu poema não apenas tensiona os limites do desejo e da sensualidade, mas também propõe um olhar crítico sobre as representações convencionais da temática

O texto, apesar de composto por apenas cinco versos, constrói uma bela imagem vinculada ao cotidiano e à natureza. Podemos observar como o eu poético encontra erotismo no simples ato do vento bagunçar os cabelos dessa outra figura na praia, transformando um momento cotidiano em uma experiência sensorial e sinestésica. Há também uma ambiguidade na palavra "assanha", que pode remeter tanto ao simples movimento dos cabelos ao vento quanto a uma conotação sensual ligada à própria integração com a natureza.

Além disso, não há uma marca de gênero no poema, o que contribui para a abertura interpretativa, permitindo que diferentes leituras sejam feitas. Essa ausência rompe com a noção binária e colonial heterocentrada, permitindo uma abordagem mais fluida e plural das relações e do erotismo. Ao não determinar um gênero específico, o poema escapa de construções normativas e abre espaço para uma experiência sensorial e subjetiva que transcende categorias fixas.

O movimento é semelhante no poema "Oceânica", de Mika Andrade, em que existe um grande teor erótico ligada aos fenômenos da natureza. Esse texto se revela representativo ao abordar a temática acerca da sexualidade feminina e do desejo sem interditos. O poema, portanto, dialoga com essa perspectiva ao subverter os interditos que historicamente reprimem o corpo e o prazer femininos, ressignificando-os como espaços de liberdade e potência.

Oceânica

periga meu corpo naufragar no teu extensão oceânica que me cobre de amor e
sal periga meu corpo naufragar no teu ancorar no teu peito e virar estrela-do-
mar periga meu corpo naufragar no teu
ou ir à deriva antes de naufragar
(Andrade, 2019, p. 90)

O poema, desde o início, estabelece um diálogo com o entrelaçamento do erotismo ligado ao campo marítimo. O que chama a atenção é a afirmação que inaugura o texto — “periga meu corpo naufragar no teu” —, o uso do verbo periga confere ao início do verso um tom de total entrega ao ser amado. A ideia de entrega sem culpa é significativa para as mulheres, uma vez que historicamente tais condutas são ligadas à repressão de seus corpos por uma longa tradição cristã. A figura feminina, muitas vezes, é vista como transgressora quando reivindica seus desejos fora dos limites impostos pela moral religiosa. No poema, a manifestação erótica não é apresentada como um desvio a ser corrigido, mas como algo fluído e natural, em harmonia com os próprios ritmos e transformações da natureza.

Notamos uma metáfora marítima que se desdobra ao longo do poema, associando o corpo amado à vastidão oceânica, um espaço de imersão, envolvimento e mistério. O campo lexical do mar — “naufragar”, “extensão oceânica”, “ancorar”, “estrela-do-mar” e “deriva” — reforça a ideia de um amor que oscila entre a segurança do porto e o risco da imensidão, evocando tanto desejo quanto vulnerabilidade. Assim, o poema constrói uma atmosfera sensorial, na qual o erotismo se entrelaça à fluidez e imprevisibilidade das águas.

Os últimos versos — “periga meu corpo naufragar no teu / ou ir à deriva / antes de naufragar” — intensificam o erotismo acerca da entrega. O uso reiterado do verbo “naufragar” sugere um desejo profundo de imersão no outro, mas a menção à possibilidade de “ir à deriva” antes do naufrágio adiciona um tom de êxtase e antecipação, como se o sujeito poético experimentasse a plenitude do prazer antes mesmo da entrega total. Esse movimento oscilante alinhando-se à junção do erótico as manifestações marítimas que permeiam o texto.

O poema também utiliza o erotismo como um elemento de subversão e afirmação da liberdade. Segundo a vertente dessa perspectiva advogada por Audre Lorde (2019), essa manifestação adquire aqui um caráter impulsionador para mudança, à medida que apresenta diversas maneiras de enunciar e vivenciar o erotismo. Ademais, a presença do desejo não é negada, mas sim acolhida e celebrada, reforçando a ideia de que o corpo e suas sensações não são encarados como algo a ser evitado ou reprimido.

Há uma decolonização que se manifesta ao romper com discursos hegemônicos que historicamente tentam padronizar experiências e corpos, impondo normas e restrições. Nos poemas, a voz poética resgata a pluralidade das vivências, valorizando a liberdade de expressão e o direito ao prazer sem culpa ou repressão. Dessa maneira, o erotismo se torna também um ato político, um meio de insurgência contra as estruturas que tentam controlar os corpos e suas formas de sentir. A poesia, então, emerge como um espaço de resistência e reimaginação, no qual o desejo não é apenas celebrado, mas reivindicado como um território de autonomia e transformação.

Conclusão

Ao longo do tempo, as interações íntimas, eróticas e sexuais refletem como as normas sociais e religiosas moldam as experiências individuais e coletivas, especialmente para as mulheres. A moralidade promovida pela igreja e os legados coloniais têm perpetuado uma estrutura opressiva que restringe a liberdade sexual e reforça desigualdades de gênero. Este contexto histórico oferece uma percepção sobre as origens das crenças contemporâneas que ainda influenciam a forma como vemos o corpo e o desejo. Além disso, reconhecer o erotismo como uma força essencial, como discutido por Audre Lorde (2019), abre caminho para um movimento de decolonização baseado em diversas experiências.

A poesia de autoras do nordeste do Brasil ilustra essa resistência, desafiando normas estabelecidas e dando voz a experiências silenciadas, proporcionando novas perspectivas sobre o corpo, o desejo e a identidade feminina. Ao adotar uma abordagem feminista de viés decolonial, podemos questionar as estruturas de poder que marginalizam as vivências das mulheres, promovendo a valorização desses projetos estéticos contemporâneos.

Um exemplo disso é a reunião intitulada *O olho de Lilith: antologia erótica de poetisas cearenses* (2019) organizada por Mika Andrade, um grupo de onze mulheres cearenses se reúnem para explorar as mais diversas experiências eróticas, buscando ressignificar as representações cristãs que impõem condutas à figura feminina. Como também desafia os estereótipos acerca das poetisas nordestinas, que historicamente teve suas obras apagadas e foram retratadas sob perspectivas limitadas e muitas vezes reducionistas. Conforme destaca a organizadora, a escrita se manifesta com "o corpo exposto à carne em efervescência" (Andrade, 2019, p. 8). Dessa forma, juntamente com a anfitriã dessa reunião, Lilith nos conduz sem culpa por caminhos de desejo e liberdade, desafiando normas que historicamente tentaram restringir a experiência erótica feminina.

Dessa maneira, ambos os poemas analisados neste artigo exploram uma carga erótica intensa como uma forma de resistência à proposta universalizante da colonialidade e ao seu discurso de controle e supressão dos prazeres das mulheres. Há uma superação das dicotomias entre corpo, desejo e erotismo nos textos, bem como no poema "Erótica" de Sara Síntique, em que o erotismo pode ser vivenciado em outras esferas, como no cotidiano, na observação do ser amado em conexão com a natureza.

Já em "Oceânica" de Mika Andrade, também não há a presença de binaridades hierárquicas em relação ao corpo, ao erotismo e ao amor, que são vivenciados em harmonia com os fenômenos naturais, estabelecendo metáforas com o universo marítimo. Dessa forma, por meio de uma utilização habilidosa e criativa da linguagem, os textos se configuram como uma reafirmação identitária, construída a partir do exercício livre da enunciação literária.

Referências

ANDRADE, Mika. **O olho de Lilith**: antologia erótica de poetisas cearenses. ANDRADE, Mika (Org.). São Paulo: Pólen, 2019.

CIXOUS, Helene. **O riso da Medusa**. Tradução de Natália Guerellus e Raíssa França Bastos. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2022. p. 41-82.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. p. 124-144.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. É importante começar essa história de algum, ainda que seja arbitrário. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **As 29 poetisas hoje**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. p. 9-33.

KOLTUV, Barbara Black. **O livro de Lilith: o resgate do lado sombrio do feminino universal**. Tradução: Rubens Rush. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

LORDE, Audre. Poesia não é um luxo. In: LORDE, Audre. **Irmã Outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 45-50.

LORDE, Audre. Os usos do erótico: o erótico como poder. In: LORDE, Audre. **Irmã Outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 67-74.

NÚÑEZ, Geni. O sistemas de monoculturas da sexualidade, da fé e dos afetos: reflorestando imaginários. AMBRA, Pedro (Org.). **As subversões do erótico**. São Paulo: Editora Bregantini, 2022. p. 89-97.

RODRIGUES, Claudicélio *et al.* Mika Andrade, Ayla Andrade, Argentina Castro, Nina Rizzi & Sara Síntique Cinco autoras de O olho de Lilith: antologia erótica de poetisas cearenses.

Entrevista concedida a Claudicélio Rodrigues. **Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 255-279, dezembro, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/flbc/article/view/48545>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SINAY, Isadora. A mulher que goza é uma mulher marginal: lendo literatura erótica. In: MENEZES, Raquel (org.). **69 poemas e alguns ensaios**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2020. p. 27-32.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu editora, 2020.

ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2005.

ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA LATINA PARA O CURSO DE LETRAS: POR UMA METODOLOGIA RECEPCIONAL COM FOCO NA TRADUÇÃO

Johne Paulino Barreto

Mestrado em Formação de Professor – PPGFP/UEPB
johnne.paulino@upe.br

Introdução

As reflexões geradas ao longo deste artigo surgiram a partir de uma palestra proferida por mim, Johnne Paulino Barreto, professor assistente de Língua e Literatura Latina da Universidade de Pernambuco, *campus* Petrolina, no **Segundo Seminário de Integração: Letras em Diálogo**, em agosto de 2024, intitulado “Travessias e atravessamentos entre línguas e literaturas”, organizado pelos Colegiados de Letras Português/Inglês e Português/Espanhol, bem como pelo Centro Acadêmico de Letras, cujo objetivo principal foi promover a integração entre discentes de diversos períodos do curso e o corpo docente, a fim de impulsionar a perspectiva do profissional de Licenciatura em Letras em relação à atuação no âmbito acadêmico e para além desse.

Para esse fim, apresento uma discussão acerca do processo ensino-aprendizagem da língua latina, que é meu objeto de ensino, pesquisa e extensão, no curso de Letras, como também reflito sobre sua relevância para a formação completa do estudante de Letras e sobre as razões pelas quais considero importante pensar a propósito das travessias e dos atravessamentos entre o latim e a literatura dos romanos antigos, em virtude de uma metodologia que garanta ao(à) estudante a aprendizagem desses de forma coadunada.

Nesse bojo, entendo que o professor de latim precisa ter em mente, de maneira clara, quais os propósitos do ensino e da pesquisa da língua latina nos dias de hoje, como também ter em vista o(s) método(s) com o(s) qual(is) será(ão) trabalhados em sala para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem do referido idioma no curso de Letras, no tocante ao desenvolvimento das habilidades básicas do(a) estudante, tais como a leitura, a audição, a compreensão/interpretação e a fala (essa última a depender do objetivo do curso).

Sendo assim, de acordo com Cardoso (2011), o latim é uma língua indo-europeia, hipotética e primitiva, que foi compreendida pelos linguistas alemães, no século XIX, através das fortes semelhanças entre o latim e “as antigas línguas faladas na Índia, na Pérsia, na Grécia, na Gália, na Germânia e em outras regiões” (Cardoso, 2011, p. 6). A língua latina foi falada no Lácio (*Latium*), na Região da Itália Central, onde em meados do século VIII a.C., foi fundada a cidade de Roma. Inicialmente, era rude, pobre e arcaica, mas, ao longo do tempo, aperfeiçoa-se no tocante aos aspectos literários e linguísticos, sobretudo entre o fim da República e o início do Império Romano, conhecido como o período clássico da língua e da literatura latina (século I a.C. ao século I d.C.), destacandose, nessa época, Cícero, Catulo, Virgílio, Ovídio, Horácio, Tibulo, Sêneca, dentre outros.

Diante disso, a partir do que se foi formulado como estrutura linguísticogramatical da língua latina durante o período clássico, é que o professor de latim terá condições de trabalhar, em sala, textos latinos que possibilitem demonstrar a cultura, a sociedade, a História e a literatura do povo romano, visando às estruturas morfossintáticas, lexicais, semânticas e textuais do texto latino, como fatores de identidade que muito são confirmados nas línguas neolatinas.

Concebo, pois, o latim na sala de aula como expressão e veículo de uma cultura e, assim sendo, a língua do Império Romano oferecerá aos(as) estudantes subsídios para o contato com a literatura clássica, oferecendo-lhes um maior entendimento acerca da diacronia do português e a ampliação do seu repertório lexical, bem como o “conhecimento e compreensão da cultura latina, clássica e pós-clássica, tanto de suas práticas quanto de produtos da cultura” (Leite, 2016, p.13).

Nesse sentido, é preciso que os/as professores(as) de latim busquem o(s) método(s) que melhor atenda(m) às necessidades do ensino dessa língua, tendo como foco o texto que trate sobre a Roma Antiga, sua cultura e literatura. Mas, antes de tudo, vale ressaltar que “não há entre os métodos utilizados, um que seja melhor do que o outro, mas que tudo depende das necessidades da turma, dos objetivos e metas estabelecidas, bem como do foco que o docente deseja dar” (Souza e Matos, 2020, p.3).

Pensando neste foco, sobretudo a partir da compreensão, interpretação e leitura do texto/ literatura latina, acredito que a Gramática Latina, de Almeida (2024), Latim do zero, de Lourenço (2020), e *Latine Loqui*, volumes 1 e 2, de Leite (2016), são métodos que se complementam quando é pensado no ensino de língua latina e que eles podem atender aos quesitos linguístico-textuais, “mas linguísticos porque culturais – e por “linguísticos” compreendemos comunicativos e literários, e não exclusivamente gramaticais” (Leite, 2013, p.13). Para Souza e Matos (2020), a Gramática Latina, de Napoleão M. de Almeida (2024), enquadra-se no método gramatical com textos, uma vez que ele propõe o trabalho com a análise morfossintática utilizando-se de trechos de textos literários e/ou orações que remetem à cultura greco-romana. Já as obras Latim Do Zero, de Lourenço (2020), e *Latine Loqui*, volumes 1 e 2, de Leite (2016), representam, conforme os autores, o método semântico com foco na tradução, haja vista que o alunoleitor entrará em contato com a língua latina por meio da leitura e da compreensão dos textos latinos, alguns dos quais são originais, e que, através destes, imergirá nas várias situações culturais, sociais e literárias da Roma Antiga e, assim, a gramática latina adentrará à sala de aula a serviço da leitura.

Dessa maneira, julgo o latim como língua viva e pulsante através das línguas neolatinas e que está em constante transformação. Viva em expressões usadas no nosso dia a dia, em placas de comércio, na publicidade, jogos e livros, no léxico do português e nas demais línguas românicas. Ainda, o latim permanece vivo quando sua literatura está presente na literatura de línguas neolatinas, sobretudo nas literaturas de língua portuguesa, em especial nalgumas produções de Tomás Antônio Gonzaga, na ideia do trágico, em José de Alencar, nalguns contos de Machado de Assis, no texto dramático de Ariano Suassuna, nalguns poemas de Raimundo Correia e de Carlos Drummond de Andrade, nalguns contos de Clarice Lispector, dentre outros.

Diante de todo o exposto, eis os seguintes questionamentos que foram levados à palestra durante minha participação no segundo Seminário de Integração e que serão respondidos ao longo desse artigo: o que os(as) alunos(as) de Letras precisam estudar em língua e em literatura latina? Qual a importância dos estudos da língua e da literatura latina para o curso de Letras e para a vida? A partir da minha experiência, como as travessias e os atravessamentos entre língua e literatura latina, na sala de aula e nas pesquisas, podem ocorrer?

O objetivo principal desse artigo é, portanto, suscitar reflexões em torno do ensino da língua latina, apontando possíveis caminhos para um trabalho mais sistematizado e interativo com o texto latino em sala de aula. Ademais, espero que esse trabalho possa auxiliar, nalguma medida, na formação acadêmica de alunos(as) e professores(as) de língua e literatura latina e que, por sua vez, meu objeto de ensino e pesquisa, o latim, seja melhor compreendido e didatizado dentro e fora dos espaços acadêmicos. Para tal, recorro à revisão bibliográfica para promover tais reflexões, mas também utilizo a descrição e a explicação para aprofundar as ideias aqui geradas.

A língua latina no curso de letras: Foco na leitura, na tradução e na recepção do texto romano na sala de aula

Conforme Souza e Matos (2020), para que se pense em um ensino de qualidade de Língua Latina, é preciso que professores(as) e alunos(as) estejam empenhados(as) na busca de novas formas de aprender a língua dos antigos romanos. Aqueles(as) precisam pensar em ferramentas necessárias à aprendizagem do latim a partir de métodos e subsídios teóricos e práticos, de modo a inserir seus alunos e suas alunas, por meio da língua/ literatura latina, nos contextos sociais, culturais e históricos da Roma Antiga.

Os autores ainda afirmam que um método específico pode ser mais proveitoso em uma turma, mas em outra não. O mais importante, todavia, é o professor ter em mente que, a partir de sua realidade dentro da sala de aula, o método escolhido deve ser readequado para melhor atender às necessidades da turma, com o propósito de se atualizar em relação às novas abordagens metodológicas para a aprendizagem do idioma. Dessa maneira,

o estudo da língua latina, assim como quaisquer outras línguas, demanda esforço, atenção e dedicação para aqueles que desejam aprendê-la. Nesse sentido, cabe ao docente a tarefa não apenas de ensiná-los, mas também de fazer as melhores escolhas diante das adversidades. A escolha de um material mais adequado para um determinado nível que uma dada turma apresente é, certamente, um caminho que deve ser seguido. De nada adiantaria um professor utilizar a Eneida, de Virgílio, em sua versão original para uma turma que ainda sente dificuldades em traduzir excertos de textos do *gradus primus*. Uma escolha de material equivocada poderá reduzir as chances de aprendizado, aumentando as dificuldades. (Souza e Matos, 2020, p.19)

Partindo desse pressuposto, colocando o texto latino no cerne da discussão das aulas de latim, na tentativa de conhecer o mundo romano (cultura, sociedade, costumes,

língua, literatura, etc), as regras gramaticais latinas serão apresentadas aos(as) estudantes a fim de atenderem exclusivamente às necessidades de leitura, de compreensão/interpretação e de análise morfo sintática da estrutura linguística do texto latino. Nesse viés, os métodos de ensino do Latim precisam ter *in totum*, como maior propósito, a percepção de que, por meio do texto latino, os(as) estudantes terão a oportunidade de conhecer o povo romano antigo e seus costumes através dos quais consigam estabelecer, sobretudo, relações com o presente por meio de uma revisão crítica e reflexiva do passado, no intuito de melhor refletirem sobre si e sobre o outro durante o processo de ensino-aprendizagem.

Para atender à essa proposta, os métodos Latim Do Zero, de Frederico Lourenço (2020), e *Latine Loqui*, volumes 1 e 2, de Leni Ribeiro Leite (2016), cumprirão com a ideia de que o texto latino, adaptado ou original, deve ser a primeira forma de apresentar a língua latina para a formação de estudiosos(as) do latim clássico, bem como para a formação de leitor literário de literatura latina. Como aporte gramatical para a explicação das estruturas linguísticas do latim, a Gramática Latina, de Napoleão Mendes de Almeida (2024), terá seu espaço garantido na sala de aula, pois, no momento em que for preciso explicar a morfologia das palavras latinas, a sintaxe dos casos, as flexões verbo-nominais, as conjugações verbais, o uso das palavras invariáveis na construção das orações, dos períodos e das estruturas maiores do texto, tal gramática será um bastião didático para auxiliar o docente e os discentes em relação ao uso e à aplicabilidade da língua latina clássica, visando sempre à recepção do texto/ literatura latina por parte dos(as) estudantes de graduação e/ou pós- graduação.

Com isso, eles(elas) terão acesso aos estudos da língua latina partindo do princípio de que, no curso de Letras, estudarão as estruturas linguístico-gramaticais da língua para a prática da tradução, da leitura e da compreensão do texto latino, como também depreenderão suas estruturas linguístico-gramaticais para a melhor compreensão das normas e do uso da língua portuguesa. À última ideia, conforme as orientações do MEC em Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa (1986, p.31), o latim é concebido como aquele que auxiliará nos estudos do português, a fim de que os(as) discentes reflitam, da melhor forma, sobre as estruturas internas da língua vernácula sob os vários níveis linguísticos que lhe cabem.

Com o intuito de cumprir o primeiro propósito em relação ao ensino da língua latina, cujo enfoque esteja no método semântico com foco na tradução, eis o livro Latim Do Zero, de Lourenço (2020). Nele, encontramos, nas lições, passagens da *Vulgata*, assim como versos da *Metamorfoses*, de Ovídio, da *Eneida*, de Virgílio, pequenos versos da poesia de Catulo, até mesmo excertos da obra *Catilinária*, de Cícero. Tais textos encontram-se na versão original e são apresentados ao leitor por meio da explicação da gramática latina e também através de um vocabulário que facilita a compreensão e a tradução dos fragmentos e versos latinos.

Em Leite (2016), apesar de adaptados, encontram-se textos que oferecem ao(a) estudioso(a) de latim qualidade nos quesitos linguístico-histórico-literários, textos esses que retratam a História do povo romano, seus principais mitos e obras literárias de alguns de seus escritores, como Plauto, Ênio, César, Tito Lívio, Cícero, Virgílio, dentre outros. Nesse liame, a autora consegue fazer com que o leitor se deleite nos textos latinos e, por meio destes, amplie seu repertório de conhecimento acerca da Antiguidade Clássica

Romana através de um vocabulário completo e de uma gramática latina contextualizada, inserida ao final das lições, a propósito do texto, cuja centralidade semântica está na relação entre texto temático-leitor-tradução(autor), numa relação triangular idônea para o ensino da língua e literatura latina.

Após o trabalho de tradução com foco na semântica, o momento agora é inserir o texto literário latino no centro do processo ensino-aprendizagem na aula, partindo dos preceitos da Estética da Recepção, que tem como principal objetivo colocar o receptor/leitor em interação direta com texto e o autor, e esse fato é o que chamamos acima de relação triangular idônea para o ensino da língua e da literatura latina.

Diante disso, faz-se necessário saber que essa teoria, de acordo com Rogel Samuel (2011), surgiu na Alemanha durante 1960 e 1970, com os trabalhos de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, durante o movimento estudantil que pedia reformas na educação, em especial quando uma conferência de Jauss (1979) foi pronunciada sobre o que se chamou de Estética da Recepção, e era uma tentativa de superar o Formalismo Russo e a Crítica Marxista. Tentou-se fazer essa superação, segundo esse autor, quando Jauss rompeu com a ideia de que as histórias literárias tradicionais eram escritas na perspectiva de produtores de texto, passando, então, a entender a literatura como um processo que reconhece o papel do consumidor/leitor, na interação entre autor e público.

A partir desse momento, a Estética da Recepção, tomando como objeto de investigação o receptor, constrói uma nova concepção de leitor, que se fundamenta não mais na visão marxista, que “representava uma aproximação positivista” de arte, nem na visão formalista, a qual “tinha uma percepção estética que isolava a arte do seu contexto histórico (Samuel, 2011, p.165). O leitor assume, portanto, “seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o conhecimento histórico: o papel de destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa” (Jauss, 1994, p. 23).

Pensando no caráter da obra, Jauss (1994) propôs uma nova abordagem da história da literatura pautada no aspecto recepcional. Com isso, ele elaborou sete teses, nas quais o horizonte de expectativa é visto como o ponto inicial de seus estudos. Logo na primeira tese, ele faz uma afirmação que é importante no tocante à posição do leitor na relação autor-obra-leitor:

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre ele reflete. A literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente nos horizontes de expectativas dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experimentar a obra. O texto literário não é um fato, nem uma ação, mas um ato de recepção. (Jauss, 1994, p.25-26).

Entende-se como horizontes de expectativas “todas as convenções estéticoideológicas que possibilitam a produção/ recepção de um texto” (Jauss, 1971, p.74-77) e, à vista disso, a obra literária torna-se um terreno fértil para o leitor identificar-se ou estranhar-se com o que está escrito nela, e isso acontece porque ele transfere a ela os parâmetros histórico-literários que lhe são reconhecidos no momento em que suas

experiências pessoais modificarem ou ampliarem seu horizonte de expectativa. E, na interação com a obra literária, seus desapontamentos e estranhamentos podem vir à tona em oposição às convenções e às experiências de mundo trazidas por si durante sua experiência estética (Bordini e Aguiar, 1988, p.83).

Dessa maneira, Jauss (1994, *apud* Samuel, 2011, p.167) afirma que, quando as expectativas de um leitor não são desapontadas ou violadas, o texto é de segunda categoria; se romper o horizonte de expectativa, será boa arte; embora, segundo esse teórico alemão, um texto pode ser conhecido como excelente, mas pode ou não quebrar o horizonte de expectativa do leitor. Com isso, considerando que o horizonte de expectativa de uma obra pode ser reconstruído, demarcado de forma objetiva ou transformado, Jauss mostra que a validação do caráter estético dos textos pode ser efetuada pela instância receptora destes, o leitor, que, a partir da transformação e/ou da reconstrução do seu horizonte, poderá ampliar seu sistema histórico-literário de referência para outras leituras posteriores.

Para tanto, Jauss (1994, p.37 *apud* Bonnici e Zolin, 2009, p.196), acreditando que o processo de interpretação de uma obra é complexo, sugere efetuar uma reconstrução do horizonte de expectativa a partir do qual uma obra foi criada e recebida e, nesse sentido, “só se pode entender um texto quando se compreendeu a pergunta para a qual ele constitui uma resposta” (Jauss, 1994, p.37), sendo o próprio texto a resposta para a pergunta do leitor diante de suas pressuposições, hipóteses e deduções. A partir dessa experiência estética, segundo Jauss, a obra deixará pistas ao longo do texto, para que o leitor a receba de maneira particular. Isso significa dizer que o leitor ficará atento aos implícitos expressos no texto, sinais de pontuação e os chamados vazios, que são “os segmentos do texto a serem conectados. Representam, pois, as articulações do texto”. (Iser, 1979, p.106).

De acordo com Jauss (1979, *apud* Nóbrega, 2012, p.243), essa experiência estética “está intimamente relacionada com a vivência do prazer, associada ao conhecimento” e, por sua vez, “a conduta do prazer estético, que é ao mesmo tempo liberação de e liberação para”, só pode ser realizada por meio de três funções fundamentais da fruição estética (Jauss, 1979, p.81): *poiesis*, que diz respeito à criação do leitor ante a obra, por meio do qual ele passa a ter a consciência produtora; *aisthesis* refere-se à renovação perceptora da realidade externa e interna do receptor, renovação essa motivada pelo reconhecimento, estranhamento ou identificação frente à obra literária; *katharsis* que corresponde à transformação do ponto de vista do leitor e aos prazeres dos afetos ocasionados tanto pela mudança do seu comportamento social quanto sua liberdade em não corresponder aos interesses práticos.

Assim, esse leitor encontrará espaços abertos para trabalhar os vários sentidos de um texto literário e, com isso, compreenderá os significados da leitura literária de acordo com seu próprio imaginário e prazer estético. Para tanto, o professor de literatura “será o mediador na educação sentimental e intelectual” (Santos, 2016, p.54) dos/as alunos/as e interagirá com eles(elas) e promoverá situações concretas (debates, relação do texto literário com filmes, música, e outras formas artísticas e gêneros literários e/ou discursivos) na sala de aula, em que haja um diálogo efetivo e compartilhado entre todos(as), de modo que a leitura literária seja o ponto de partida para a construção do conhecimento. Nessa construção, “o/a professor/a de literatura é (ou espera-se que seja)

um/a leitor/a que deseja compartilhar suas leituras. Compartilhar não é ler pelo outro, é ler com o outro” (Santos, 2016, p.54).

Por conseguinte, só se aprende a ler e ensinar nos espaços de aprendizagem quando se pensa em compartilhar a experiência de leitura, na sala de aula, de modo que o(a) leitor(a) esteja aberto(a) ao ler com o(a) outro(a) e experimentar novas descobertas do mundo através dos vários diálogos existentes e do respeito às várias experiências, particulares, de mundo realizadas por cada aluno/a. Esse ler com o outro implica em estratégias de comunicação literária que colocam em destaque a recepção de textos literários por parte dos(as) alunos(as)-leitores(as) (esses devem ser autônomos, capazes de desenvolver estratégias que lhes possibilitem ser críticos(as) com aquilo que recebem), e o texto é o veículo de comunicação que lhes permitirá ter sua experiência literária, a qual fará com que eles(elas) se identifiquem (ou se estranhem) com o mundo que os cerca e se reconheçam, nas palavras, como sujeitos representativos daquilo que leem.

Nóbrega (2012), apoiando-se nos três princípios de arte poética defendidos por Jauss (1979) – *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*, sistematiza uma compreensão de procedimentos metodológicos, dos quais a experiência estética do aluno-leitor seria a centralidade para o trabalho com o texto literário na sala de aula. Na experiência de *poiesis*, “o professor pode elaborar atividades que permitam ao aluno construir o seu próprio sentido do texto”, por meio de atividades que focalizem o protagonismo do discente, a exemplo de uma leitura dramática de textos seguida de encenação ou mostra pedagógica em que os alunos fazem saraus. Na experiência *aisthesis*, a autora sugere que o professor, a fim de renovar a percepção leitora do seu aluno, leve-o a “construir o sentido do texto juntamente com ele, através de perguntas relacionadas à percepção de mundo imediata do aluno”, de tal modo que ele possa expressar seus pontos de vista no espaço democrático que é a sala de aula. Por fim, na experiência de *katharsis*, o aluno teria a oportunidade de comover-se, chocar-se, identificar-se com texto literário, pois é o momento no qual o leitor projetar-se-á “para a liberdade estética, produzida pela autonomia e capacidade de julgamento do receptor” (Nóbrega, 2012, p. 244-248).

A respeito desse trabalho com a literatura na sala de aula, Pimentel (2019) defende que os(as) professores(as) de Língua Portuguesa incluam, do ensino básico ao ensino superior, a literatura greco-romana nas suas aulas, com o intuito de eternizar certos temas e garantir uma mudança de postura em relação à evolução humana por meio da reflexão do que já foi escrito pelos clássicos, pois “o que somos hoje se deve em decisiva parte ao que nos deixaram os nossos antepassados gregos e romanos” (Pimentel, 2019, p.35). Além disso, essa autora afirma que os temas deixados pelos clássicos garantem a pluralidade de leituras dos autores que deles fizeram modelo, não permitindo, assim, a superficialidade da leitura e nem terá o risco de empobrecer gravemente a compreensão e a fruição dos autores que mantiveram diálogo, em variadas vozes e múltiplos ecos, com os autores greco-romanos.

Com isso, Pimentel considera que, se aceitarmos o esvaziamento dos clássicos greco-romanos nos espaços educacionais, tiraremos nossa oportunidade de descobrir um mundo no qual ideias, aspirações e todas as grandes questões foram pensadas e eternizadas ao longo do tempo. Nesse sentido, o latim e a literatura latina podem ser enxergados como aqueles que maximizam o currículo das escolas e das universidades,

uma vez que conseguem colaborar tanto para uma discussão profunda, em sala, a respeito de temas atemporais que foram retratados em obras clássicas da Antiguidade grecoromana quanto para a manutenção de modelos linguísticos e literários que serviram e servem de inspiração, até hoje, aos escritores e às escritoras de línguas neolatinas.

O latim e suas possibilidades dentro e fora da sala de aula

Neste tópico, apresento alguns outros argumentos importantes no que concernem aos estudos da língua latina nos espaços acadêmicos e para além deles. Isto posto, começo desmistificando o equívoco quanto ao pensamento errôneo de que o latim não tem importância para os dias atuais ou é uma “língua morta¹” porque não existem mais falantes. Ambas afirmações podem ser refutadas quando se tem um conhecimento de que o latim falado no Império Romano evoluiu ao longo do tempo, influenciou outras línguas e também foi influenciado, transformando-se progressivamente em romances ou dialetos regionais nos territórios da România. Nesse sentido, é pertinente afirmar que “o latim continua sendo falado, embora de forma bastante alterada, pelas sociedades que falam as chamadas línguas românicas, como o português, o espanhol, o francês, o italiano, o romeno, o sardo, o catalão” (Faraco, 2006, p. 45).

Essa evolução deu-se de forma lenta, gradual e continuamente ao longo dos séculos, “por isso nunca é possível dizer que num determinado momento o latim, por exemplo, deixou repentinamente de ser falado e foi integralmente substituído pelo português” (Faraco, 2006, p.47). Com isso, é possível concluir que a língua falada no Ocidente da Península Ibérica, denominada pelo Estado de Português, somente foi oficializada e concretizada em relação às suas características linguísticas, diferenciando-a do galego, durante as Guerras de Reconquistas, as quais ocorreram de 722 a 1492, a fim de tornar o Condado Portucalense independente dos reinos Castela e Leão.

Em outras palavras, as línguas atuais de origem latina² podem ser consideradas como novas roupagens àquilo que um dia foi o latim falado na Roma Antiga, ou seja, são processos contínuos de mudanças linguísticas ocasionados pela própria necessidade de os seres humanos evoluírem ao longo do tempo e comunicarem-se a partir dos variados contextos sociais nos quais estão inseridos.

Então, diante dessa primeira razão, destaco que o(a) estudante de Letras, ao ter contato com a língua latina, pode melhor compreender a ortografia das palavras de sua própria língua, possibilitando-lhe a construção de argumentos de forma precisa, lógica e embasada a partir de uma consciência de uso etimológico, histórico e normativo da sua

¹ A concepção de “língua morta” é inicialmente apresentada e defendida, sob forte visão naturalista, pelo alemão August Schleicher, no século XIX, que tomava as línguas humanas como um organismo vivo; ou seja, para o referido pesquisador, elas nascem, crescem, envelhecem e morrem. Essa visão de língua logo foi superada no século seguinte com o surgimento de outras correntes teóricas da Linguística, a exemplo da Sociolinguística, que apresenta a língua como um fator de mudança ligada ao contexto social em que o falante se insere (Faraco, 2006).

² Tal constatação só foi possível vir à tona através dos estudos do ramo românico realizados por Friedrich Diez, fundador da Linguística Românica, o qual chegou à conclusão, no século XIX, de que as línguas neolatinas se originaram do latim vulgar por meio do longo processo evolutivo (Faraco, 2006).

própria língua, visto que “as heranças latinas são incontáveis e incontestes, compondo oitenta por cento da língua portuguesa” (Mendes, Medeiros e Oliveira, 2017, p. 1099).

Além do mais, investir nos estudos latinos é ter uma maior facilidade tanto para aprender as línguas neolatinas quanto para avaliar, sob uma ótica relacional e comparativa, suas estruturas internas, constatando, assim, a vivacidade do latim entre os falares e textos orais e escritos dos contemporâneos românicos. Sobre isso, Tore (2015) sustenta que o latim “transmitiu palavras e esquemas conceituais às línguas modernas que podem ser usados para descrever e entender a realidade” (p. 116), como mostram, a título de ilustração, as palavras “adultério” e “domicílio”, na língua portuguesa. A primeira palavra é formada pela preposição de acusativo “*ad*” (em direção a) mais o pronome indefinido “*alter*” (outro), resultando no seu real sentido e uso: ir em direção a outro ou outra pessoa. Já a segunda, nota-se que seu radical é de origem latina – *domus* – que significa ‘casa’, por isso os animais que moram na nossa casa são chamados de bichos ‘domésticos’ e, portanto, a entrega será em ‘domicílio’.

Ademais, alguns estudiosos, a exemplo do professor Napoleão de Almeida (2013), garantem que estudar a língua latina é permitir-se ter um raciocínio mais perspicaz, mais lógico e mais organizado, e isso traz ao estudioso dessa língua uma maior facilidade de compreender as normas do português, o qual é “um pouco mais que um latim atrapalhado” (Galindo, 2022, p. 33), no momento em que ele se debruçar, por exemplo, acerca das flexões de gênero, de número e de grau (que são bem parecidas com o português), da sintaxe dos casos e dos graus dos adjetivos, da concordância verbo-nominal para traduzir orações e textos latinos.

Ainda, o professor Paulo Rónai (2024), na aba no seu livro “*Gradus Tertius: curso básico de latim*”, apresenta-nos outros importantes argumentos que nos fazem entender a respeito da relevância da língua latina para os tempos atuais. Sobre isso, ele afirma que:

O estudo de latim foi, durante séculos, a base do ensino escolar, e ainda está presente no currículo de muitos países, especialmente aqueles com melhores índices. Não é possível aprender o latim sem assimilar a sua gramática. Assim, o latim desenvolve a capacidade lógica e a inteligência, como atesta o desempenho dos estudantes americanos que estudam latim, e superam, nos testes escolares SAT, aqueles que estudaram outras línguas. O latim é a alma da língua portuguesa: passamos a conhecê-la muito melhor estudando a língua latina. Mais do que isso: nos integramos numa tradição cultural que formou a civilização ocidental e ganhamos o acesso a obras de todo tipo – científicas, literárias, filosóficas e teológicas – que estão na origem da maioria das nossas instituições, dos nossos hábitos e costumes.

Assim sendo, o latim, que ainda é bastante utilizado pela ciência e é a língua oficial do Vaticano e do Rito Romano da Igreja Católica, oferece a possibilidade tanto de compreender, na íntegra e com clareza, expressões usadas em textos acadêmicos e/ou religiosos, falas de pessoas que, por conta do contexto, seguem a norma padrão, quanto de entender os sentidos reais de marcas de produtos cuja etimologia é latina, como, por exemplo, em *carpe diem*, *campus/campi*, *a priori*, *ipsis litteris*, *apud*, *curriculum vitae*, *lato sensu*, *stricto sensu*, *idem*, *bis*, *Magnum*, *Bono*, *in loco*, *habemus papam* e outras.

Ainda, o falante de português, ao estudar o latim, pode reconhecer, de forma precisa, o real significado e uso destes e de outros nomes e verbos latinos, como, por exemplo, em: Letícia (do latim *Laetitīa*, alegria), Sílvia (do latim *Silvīa*, floresta), alunos (do latim *alumnus*, aluno), vídeo (do latim *vidĭō*, eu vejo), deletar (do latim *delĕre*, destruir) égua (do latim *eqŭus*, cavalo), lei (do latim *lex*, lei), detergente (do latim *detergĕre*, limpar), paupérrimo (do superlativo latino *pauperrĭmus*, muito pobre), nigérrimo (do superlativo latino *nigerrĭmus*, muito negro) e macérrimo (do superlativo latino *macrerrĭmus*, muito magro), dentre tantos outros.

Nesse ínterim, essa língua é também capaz de proporcionar, por conseguinte, uma experiência de leitura única e particular em relação ao texto sagrado, a *Vulgata*, a qual foi traduzida e compilada do grego para o latim por São Jerônimo em meados do século V d. C. Diante disso, apresento a seguir um exemplo, dentre tantos, de uma passagem do referido texto, cujas palavras podem e devem ser trabalhadas dentro e fora da sala de aula, de forma que os(as) discentes reflitam a respeito dos elementos linguísticos e semânticos encontrados nela para construção da estrutura oracional latina, a saber: “*Tu es Petrus et super hanc petram aedificābō ecclesiā meam. Et portae infĕri non praevalēbunt adversum eam. Et tibi dabō claves regni caelōrum*” (Evangelho de Mateus, 16, 8-19). A partir desse trecho, o professor, em sala, ao trabalhar as declinações latinas, especificadamente as três primeiras, observará com seus e suas alunos(as) que existe um período composto por coordenação formado por quatro orações.

Na primeira oração, “*Tu es Petrus*”, observar-se-á a presença do pronome pessoal de 1ª pessoa/singular no caso nominativo “*tu*”, o verbo de ligação “*sum/esse*” conjugado na 2ª pessoa/singular do presente do indicativo e o substantivo “*Petrus*” (2ª declinação) no caso nominativo-masculino-singular. Na segunda oração, notar-se-á a presença da conjunção coordenativa sindética aditiva “*et*” ligando as duas orações, a presença da preposição de acusativo “*super*” com seus respectivos acusativos no feminino-singular “*hanc petram*” (o substantivo é de 1ª declinação), o verbo “*aedificābō*” na 1ª pessoa/singular do futuro do presente do indicativo e seu acusativo no feminino-singular “*ecclesiā meam*” (o substantivo é de 1ª declinação). Já na terceira, “*Et portae infĕri non praevalēbunt adversum eam*”, verificar-se-á novamente a presença da conjunção coordenativa sindética aditiva “*et*”, o substantivo “*portae*” (1ª declinação) que se encontra no nominativo-feminino-plural e seu genitivo-masculino-singular “*infĕri*” (2ª declinação), o advérbio de negação “*non*”, o verbo na 3ª pessoa/plural do futuro do presente do indicativo “*praevalēbunt*”, a preposição de acusativo “*adversum*” e seu acusativo-feminino-singular “*eam*”. Por fim, na última oração “*Et tibi dabō claves regni caelōrum*”, ver-se-á a presença reiterada da conjunção coordenativa sindética aditiva “*et*”, o pronome pessoal de 2ª pessoa/singular no caso dativo “*tibi*”, o verbo na 1ª pessoa/singular do futuro do presente do indicativo “*dabō*”, o acusativo-feminino-plural “*claves*” (3ª declinação), o primeiro genitivo-singular-neutro “*regni*” (2ª declinação) e o segundo genitivo-plural-masculino “*caelōrum*” (2ª declinação).

No que diz respeito à literatura latina, estudá-la é ampliar o repertório de conhecimento literário, histórico e de mundo dos(as) estudantes de Letras, haja vista que, por meio dela, estes(as) podem melhor compreender as literaturas de língua portuguesa de maneira profunda, pois elas, em muitas das suas obras artístico-literárias, ao longo dos séculos, fazem menção à cultura e à literatura dos gregos e dos romanos antigos, como

uma forma de resgatarem os valores e pensamentos deixados pelos clássicos da Antiguidade que tanto serviram de inspiração a grandes intelectuais de várias épocas.

Conhecê-la, portanto, é propiciar-lhes uma fruição estética, uma compreensão, uma interpretação e uma tradução frente ao trabalho recepcional com o texto latino em sala, garantindo-lhes não somente uma imersão nas palavras escritas, mas também numa época remota que tanto impacta e influencia, até hoje, as produções artístico-literárias, os costumes e algumas crenças do homem contemporâneo, ou seja, “ela é o espelho de uma época, de uma sociedade, do pensamento e das concepções estéticas que permeiam a vida humana” (Montagner, 2021, p. 9).

À guisa de conclusão

Quero, com esse artigo, impulsionar novos olhares acerca do ensino da língua e da literatura latina, chamando atenção ao fato de que uma boa metodologia focada na leitura, na tradução e na recepção do texto latino é, decerto, um possível caminho a ser adotado quando o latim for o centro do processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes de Letras na sala de aula.

Reconheço que o(a) professor(a) de latim precisa recorrer às explicações das regras gramaticais latinas para o melhor entendimento das estruturas menores do texto, como frases e períodos curtos, todavia o foco dessas aulas não deve ser única e exclusivamente a aprendizagem de regras, tampouco a memorização de tabelas que tratem acerca das declinações, dos casos e das conjugações nos tempos *infectum* e *perfectum* do sistema verbal latino; pelo contrário, elas precisam sim ser trabalhadas em sala, porém como uma forma de garantir o trabalho recepcional com ênfase na tradução do texto latino durante a relação triangular idônea, sobre a qual tratamos anteriormente, para o ensino da língua e da literatura latina.

Não quero, aqui, criar uma nova teoria ou um novo conceito em relação às reflexões em torno do ensinar e do aprender a língua dos antigos romanos, mas cooperar para um trabalho mais consistente, sistematizado e progressivo no que diz respeito à tradução, à compreensão e à recepção do texto latino, o qual garanta aos(as) alunos(as), além da aprendizagem linguística, uma experiência particular valorativa e a ampliação do repertório de conhecimento dos(as) discentes.

Sendo assim, as travessias e os atravessamentos entre língua e literatura latina quiçá ocorram, principalmente na sala de aula, quando o(a) professor(a) e também o(a) aluno(a) de latim têm em mente qual é o propósito de aprender a língua dos antigos romanos, reconhecendo que o idioma em questão é um dos elos entre o presente e o passado, o qual fornece aos(as) estudantes de Letras um contato direto com o mundo antigo clássico greco-romano, mundo esse que tanto impactou a História da humanidade e até hoje influencia a forma de pensar, agir e ser/existir do homem contemporâneo do Ocidente.

Referências

ALMEIDA, Napoleão M. **Gramática Latina**. 30ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. **Gramática Latina**: curso único e completo. Rio de Janeiro: Ed. CDB, 2024.

BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Comissão Nacional para o aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna. **Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1986.

CARDOSO, Zélia de Almeida. **Iniciação ao latim**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2006.

GALINDO, Caetano W. **Latim em pó**: Um passeio pela formação do nosso português. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

ISER, W. **A interação do texto com o leitor**. In: LIMA, L.C. (Org). A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979, p. 83-132.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **A literatura e o leitor**: textos da estética da recepção. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2ª Ed. RJ: Paz e Terra, 1979.

_____. **La história literária como desafio a la ciência literária**. In: GUMBRECH et al. La actual ciencia literária alemana. Salamanca: Anaya, 1971.

LEITE, Leni Ribeiro. **Latine loqui**: curso básico de latim. V. 1. Vitória: EDUFES, 2016.

_____. **Latine loqui**: curso básico de latim. V. 2. Vitória: EDUFES, 2016.

LOURENÇO, Frederico. **Latim do Zero a Vergílio em 50 lições**. Campinas, SP: Kíron, 2020.

_____. **Nova Gramática do Latim**. 1ª ed. Portugal: Quetzal Editores, 2020.

MENDES, Camila da Silva; MEDEIROS, Nathália Reis de; OLIVEIRA, Thiago Soares de. **O latim e o português**: heranças lexicais. Revista *Philologus*, Ano 23, Nº 69. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2017, p. 1099.

MONTAGNER, Aírto Ceolin. **Literatura Latina**: histórias, autores, obras: volume I. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. **Por uma metodologia triangular para o ensino de literatura**: contribuições da experiência estética de Jauss. In: MILREU, Isis. RODRIGUES, Márcia Candeia (Orgs.). Ensino de Língua e Literatura: Políticas, Práticas e Projetos. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012.

PIMENTEL, Maria Cristina. **De como os clássicos aumentam a fruição da literatura**: uma proposta didática. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.

RÓNAI, Paulo. **Gradus Tertius**: curso básico de latim. 4ª ed. Cascavel, PR: Editora Cântico, 2024.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. In: Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros (Org.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.

SAMUEL, Rogel. **Novo manual de teoria literária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, Josalba Fabiana dos. **Leitores/as, textos e contextos**. In: PINTO, Francisco; MELO, Márcio (Orgs.). Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino de literatura. Campina Grande: EDUFCG, 2016.

SOUZA, Adílio Júnior de.; MATOS, Denilson Pereira de. **Ensino de Latim**: métodos e abordagens teóricas. DLCV (UFPB), v. 16, p. 1-23, 2020.

TORE, Janson. **Latim – conquista e ordem**. BAGNO, Marcos (Tradutor). A história das línguas: uma introdução. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

A MITOLOGIA EM LEAGUE OF LEGENDS: ADAPTAÇÕES CULTURAIS NO ENSINO DE LITERATURA

Lilian Prazeres Alves Bezerra

Graduada em Letras - Língua Inglesa – UFCG
lilyalves64@gmail.com

Viviane Moraes de Caldas

Doutorado em Letras – UFPB
viviane.moraes@professor.ufcg.edu.br

Introdução

A mitologia grega, enquanto um dos pilares fundamentais da cultura ocidental, tem sido incessantemente revisitada e reinterpretada ao longo dos séculos, encontrando novos significados em diferentes contextos históricos e midiáticos. Na contemporaneidade, os jogos digitais emergem como um dos espaços mais ricos para essa resignificação, oferecendo narrativas interativas que não apenas preservam os elementos míticos originais, mas os transformam em experiências imersivas e adaptadas ao imaginário do público moderno (Bezerra, 2024). League of Legends (LoL), desenvolvido pela Riot Games, destaca-se nesse cenário ao incorporar figuras e arquétipos da mitologia grega em seus campeões, não como meras reproduções, mas como reinterpretações críticas que dialogam com temas universais e contemporâneos. Este artigo propõe-se a investigar como essas adaptações mitológicas em LoL – especificamente nos campeões Diana, Leona e Pantheon – podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas no ensino de literatura, promovendo um diálogo entre o antigo e o novo, entre o textual e o multimodal.

A relevância deste estudo reside na crescente necessidade de se repensar as estratégias de ensino de literatura em um mundo cada vez mais dominado pela cultura digital. Os jovens, habituados a consumir narrativas por meio de jogos, séries e outras mídias interativas, muitas vezes encontram dificuldade em se engajar com textos clássicos, percebidos como distantes de sua realidade. No entanto, como demonstram teóricos como Eliade (2019) e Brandão (1986), os mitos gregos possuem uma estrutura arquetípica que lhes confere atemporalidade, permitindo que sejam constantemente reelaborados sem perder sua essência. Essa plasticidade mitológica abre caminho para uma abordagem educacional que utilize os jogos digitais como pontes para a literatura clássica, facilitando o acesso dos alunos a textos como a Teogonia de Hesíodo por meio de personagens e histórias que lhes são familiares.

O jogo League of Legends serve como um caso exemplar dessa adaptação. A Riot Games não se limita a transpor figuras mitológicas para o universo do jogo; ela as reinventa, atribuindo-lhes novas motivações, conflitos e identidades. Pantheon, por exemplo, inspira-se claramente em Ares, o deus grego da guerra, mas enquanto Ares é frequentemente retratado como uma figura brutal e impulsiva, Pantheon encarna valores como honra e resistência, refletindo uma reinterpretação moderna do arquétipo do guerreiro. Da mesma forma, Diana traz elementos de Ártemis, a deusa da caça e da Lua, mas sua narrativa em LoL introduz camadas de complexidade ausentes no mito original, como um conflito religioso que a coloca contra Leona, sua antiga aliada. Essas adaptações não apenas enriquecem o universo do jogo, mas

também oferecem um material rico para discussões em sala de aula sobre como os mitos são transformados para refletir os valores e preocupações de cada época.

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, baseada na análise comparativa entre os textos clássicos da mitologia grega e as histórias dos campeões de LoL. Os objetos de estudo incluem, de um lado, obras como a Teogonia de Hesíodo e, de outro, os contos oficiais (lore) e as cinemáticas que aprofundam as narrativas dos personagens. A metodologia empregada consiste em identificar as referências mitológicas presentes nos campeões Diana, Leona e Pantheon, analisar como essas referências são adaptadas e, por fim, propor estratégias pedagógicas que utilizem essas adaptações para facilitar o ensino de literatura.

A fundamentação teórica deste trabalho apoia-se em três eixos principais. O primeiro, centrado na mitologia, recorre a Eliade (2019) e Brandão (1986) para discutir a permanência e a transformação dos mitos ao longo do tempo. O segundo, voltado para a literatura comparada, utiliza as contribuições de Nitrini (2021) e Guillén (1993) para embasar a análise das relações entre as narrativas clássicas e suas reinterpretações contemporâneas. Por fim, o terceiro eixo, focado na educação literária, baseia-se em Jouve (2012) e Cosson (2020) para defender a integração de mídias digitais no ensino de literatura, destacando o potencial dos jogos como ferramentas de letramento literário.

A estrutura do artigo reflete essa abordagem tripartida. O primeiro capítulo, O uso da mitologia nos universos dos jogos digitais, explora como os mitos gregos são transpostos para os games, destacando os processos de adaptação e ressignificação. O segundo capítulo, O universo de League of Legends e suas adaptações mitológicas, concentra-se nas histórias dos campeões Diana, Leona e Pantheon, analisando suas semelhanças e diferenças em relação às figuras mitológicas que os inspiraram. Por fim, o terceiro capítulo, A multimodalidade nas aulas de literatura, discute as implicações pedagógicas dessas adaptações, propondo atividades que utilizem o jogo como recurso didático para o ensino de literatura.

Ao final, espera-se demonstrar que a mitologia em League of Legends não apenas enriquece o universo do jogo, mas também oferece um caminho viável e engajador para o ensino de literatura. Ao aproximar os alunos dos mitos gregos por meio de uma mídia que lhes é familiar, é possível despertar seu interesse pela cultura clássica, ao mesmo tempo que se desenvolvem habilidades de análise crítica e criatividade. Em um contexto educacional que demanda cada vez mais inovação, a integração de jogos digitais ao currículo de literatura representa uma oportunidade valiosa para tornar o aprendizado mais dinâmico, relevante e significativo.

O uso da mitologia nos universos dos jogos digitais

A presença da mitologia grega nos jogos digitais contemporâneos representa muito mais do que uma simples apropriação de elementos culturais antigos - constitui um complexo processo de tradução intercultural que revitaliza narrativas milenares para o público do século XXI. Este fenômeno cultural pode ser compreendido através da teoria de Mircea Eliade (2019) sobre a natureza cíclica e atemporal dos mitos, que argumenta que as estruturas míticas fundamentais mantêm seu poder simbólico mesmo quando transpostas para novos contextos históricos e midiáticos. Nos jogos digitais, essa transposição ocorre de maneira particularmente

rica, pois combina a tradição narrativa com a interatividade, criando experiências imersivas que ressignificam os arquétipos mitológicos para uma geração que consome histórias principalmente através de plataformas digitais.

A relação entre mitologia e jogos eletrônicos manifesta-se em três níveis principais de apropriação criativa. O primeiro e mais evidente diz respeito à caracterização de personagens, onde deuses, heróis e monstros da mitologia grega são reinterpretados como avatares jogáveis ou NPCs (personagens não-jogáveis). Um exemplo paradigmático é Kratos, da série *God of War*, que começou como uma versão hiperviolenta do mito de Ares para gradualmente se transformar em uma figura complexa que incorpora elementos de vários mitos de redenção. Essa evolução demonstra como os desenvolvedores de jogos não se limitam a reproduzir os mitos originais, mas os expandem e modificam para criar narrativas mais adequadas ao formato interativo e às expectativas do público contemporâneo.

O segundo nível de apropriação mitológica nos games envolve a estruturação das narrativas. Muitos jogos contemporâneos utilizam esquemas narrativos diretamente inspirados nos mitos gregos, como a jornada do herói (monomito) descrita por Joseph Campbell (1949). Jogos como *Hades* (Supergiant Games, 2020) não apenas adaptam mitos específicos (neste caso, a história de Orfeu e Eurídice), mas recriam toda uma cosmologia grega interativa, onde o jogador experimenta diretamente os mecanismos do mundo inferior. Essa abordagem permite que os elementos mitológicos sejam vivenciados, e não apenas lidos ou assistidos, criando uma conexão emocional mais profunda com o material original.

O terceiro nível, frequentemente negligenciado nas análises, mas igualmente importante, é a construção de ambientes e atmosferas que evocam o imaginário mitológico. Jogos como *Assassin's Creed Odyssey* (Ubisoft, 2018) recriam meticulosamente a paisagem cultural e física da Grécia Antiga, desde os templos majestosos até os detalhes da vida cotidiana, permitindo que os jogadores "habitem" temporariamente um mundo permeado pela mitologia. A trilha sonora, os efeitos visuais e até mesmo a direção de arte trabalham em conjunto para produzir o que Eliade (2019) chamaria de "manifestações do sagrado" em formato digital, experiências que, embora mediadas por tecnologia, evocam o mesmo senso de maravilhamento que os mitos originais pretendiam despertar.

No caso específico de *League of Legends*, esse processo de adaptação mitológica atinge um nível adicional de complexidade. A Riot Games²³ não se contenta em transplantar figuras mitológicas diretamente para o jogo; em vez disso, cria personagens que são amálgamas culturais sofisticadas, combinando elementos de várias tradições mitológicas com conceitos originais do universo ficcional do jogo. Pantheon, por exemplo, começa como uma clara referência a Ares,

Foi o Aspecto da Guerra em pessoa, Pantheon. Julgando Atreus indigno por ser um guerreiro que conhecera apenas a derrota, o Aspecto tomou o controle de seu corpo para alcançar seus próprios objetivos; uma tarefa que ele considerava grande demais para os mortais (Games, 2010).

Porém, sua narrativa no jogo evolui para explorar temas de mortalidade, sacrifício e resiliência humana que vão além do arquétipo original do deus da guerra. Essa abordagem

²³ Empresa desenvolvedora do jogo *League of Legends*.

permite que o jogo dialogue com a tradição mitológica mantendo ao mesmo tempo uma identidade narrativa própria e coerente.

A análise dessas adaptações revela padrões interessantes na maneira como a cultura contemporânea se relaciona com a mitologia antiga. Em primeiro lugar, observa-se uma tendência a humanizar as figuras divinas, atribuindo-lhes conflitos internos e motivações psicológicas mais complexas do que as encontradas nos mitos originais. Enquanto os deuses gregos eram frequentemente representados como forças da natureza personificadas, suas contrapartes nos jogos digitais tendem a ser caracterizadas com maior profundidade emocional, refletindo a valorização moderna da introspecção e do desenvolvimento pessoal.

Em segundo lugar, nota-se uma reconfiguração dos valores heroicos. O herói mitológico tradicional era frequentemente definido por seus feitos extraordinários e por seu relacionamento privilegiado com os deuses. Nos jogos contemporâneos, por outro lado, o heroísmo está mais associado à superação de adversidades internas e ao questionamento de estruturas de poder - uma mudança que reflete os valores igualitários e individualistas da sociedade atual.

Finalmente, é importante destacar o papel dos jogos digitais como veículos de preservação e renovação cultural. Em uma era onde o conhecimento sobre mitologia clássica não é mais parte do currículo educacional básico para a maioria das pessoas, os jogos eletrônicos tornaram-se inadvertidamente um dos principais meios pelos quais as novas gerações entram em contato com essas narrativas antigas (Bezerra, 2024). Isso coloca os desenvolvedores de jogos na posição inusitada de mediadores culturais, responsáveis por transmitir, mesmo que de forma adaptada, um patrimônio narrativo milenar.

A teoria de Brandão (1986) sobre a função social dos mitos ajuda a entender por que essas narrativas continuam ressoando mesmo em formatos tão distantes de sua origem. Segundo o autor, os mitos gregos tratam de questões fundamentais da condição humana - morte, amor, poder, traição, que permanecem relevantes independentemente do contexto histórico ou tecnológico. Os jogos digitais, ao reinterpretarem esses mitos, não estão simplesmente reciclando material antigo, mas sim participando de uma tradição viva de contação de histórias que remonta à Antiguidade.

Essa perspectiva é particularmente relevante quando consideramos o potencial educacional dessas adaptações. Ao apresentar os mitos gregos em um formato acessível e atraente para os jovens, os jogos digitais podem servir como pontes valiosas para o estudo da literatura clássica. O desafio para educadores e desenvolvedores consiste em aproveitar esse interesse inicial para guiar os jogadores/estudantes em direção a uma compreensão mais profunda e crítica tanto dos mitos originais quanto de suas reinterpretações contemporâneas.

A análise do uso da mitologia nos jogos digitais revela assim um fenômeno cultural complexo, onde tradição e inovação se entrelaçam de maneiras surpreendentes. Longe de representar uma vulgarização ou simplificação da mitologia clássica, as adaptações encontradas em jogos como *League of Legends* demonstram a vitalidade contínua dessas narrativas antigas e sua capacidade de assumir novas formas em resposta às necessidades expressivas de cada época.

O universo de *League of Legends* e suas adaptações mitológicas

A análise das adaptações mitológicas em *League of Legends* revela um sofisticado processo de ressignificação cultural que vai muito além da simples apropriação de figuras e narrativas da antiguidade. O universo de Runeterra, cenário fictício onde se desenrolam as histórias do jogo, funciona como um verdadeiro cadinho mitológico onde elementos gregos, nórdicos, persas e de outras tradições são fundidos com criações originais dos desenvolvedores, resultando em personagens que mantêm uma familiaridade arquetípica enquanto apresentam características únicas e profundamente enraizadas na cosmologia própria do jogo (Games, 2020). Esse processo criativo é particularmente evidente nos casos de Diana, Pantheon e Leona, três campeões cujas narrativas demonstram diferentes abordagens na reinterpretação de mitos gregos para um contexto digital interativo e voltado para um público globalizado.

Diana, o escárnio da Lua, representa talvez uma das adaptações mais complexas no elenco de *League of Legends*. Enquanto sua inspiração em Ártemis, a deusa grega da caça e da Lua, é evidente em seus atributos visuais e temáticos, sua história no jogo introduz camadas de significado completamente novas. Na mitologia grega, Ártemis é uma figura relativamente estática - uma deusa virgem associada à natureza selvagem, à castidade e à proteção das mulheres jovens. Diana, por outro lado, é protagonista de uma narrativa dinâmica marcada por conflitos religiosos e busca por identidade. Sua história no jogo a coloca como uma herege que desafia a ordem solar estabelecida pelos Rakkor, o povo de Monte Targon, criando um paralelo interessante com figuras históricas de reformadores religiosos (Games, 2010). Essa transformação de uma divindade olímpica em uma espécie de mártir revolucionária reflete uma tendência contemporânea de humanizar figuras mitológicas, atribuindo-lhes dilemas existenciais e motivações psicológicas complexas. Visualmente, Diana mantém a associação lunar característica de Ártemis, mas sua armadura prateada e sua arma crescente incorporam elementos de design que remetem tanto à fantasia medieval quanto à ficção científica, demonstrando como o jogo sintetiza influências diversas em suas criações.

Pantheon, o Aspecto da Guerra, oferece um estudo de caso igualmente rico na adaptação de figuras mitológicas. Inspirado inicialmente em Ares, o deus grego da guerra, o campeão evoluiu significativamente desde seu conceito original. Na mitologia grega, Ares é frequentemente retratado como uma divindade sanguinária e impetuosa, menos valorizada que Atena, que representava os aspectos estratégicos da guerra. Pantheon, no entanto, transcende essa dicotomia ao incorporar elementos da ética espartana e da filosofia estoica. Sua narrativa no jogo é particularmente interessante - originalmente uma manifestação do Aspecto da Guerra (uma entidade cósmica no universo de Runeterra), ele se torna o mortal Atreus quando o deus é morto, continuando a lutar não por poder divino, mas por honra e dever (Games, 2010). Essa transformação de entidade divina em herói humano que desafia o próprio destino ecoa temas presentes na tragédia grega, mas com uma perspectiva decididamente moderna sobre agência individual e resistência contra forças superiores. O design visual de Pantheon também merece análise, enquanto mantém o elmo característico das representações clássicas de Ares, sua armadura incorpora elementos que lembram tanto os hoplitas gregos quanto os cavaleiros medievais, criando uma estética intencionalmente atemporal que reforça seu papel como arquétipo do guerreiro ideal.

Leona, a alvorada radiante, completa essa tríade de adaptações mitológicas com sua reinterpretação única de figuras solares da mitologia grega. Enquanto poderia ser facilmente

associada a Hélios (o titã do sol) ou Apolo (o deus olímpico da luz), Leona incorpora elementos que a distanciam significativamente de seus possíveis antecedentes mitológicos. No universo de League of Legends, ela é uma guerreira sagrada do Monte Targon, uma espécie de paladina solar cuja devoção é tanto religiosa quanto marcial (Games, 2010). Essa combinação de atributos divinos e disciplina militar cria uma figura que lembra menos os deuses olímpicos e mais as ordens de cavalaria medieval ou mesmo as valquírias da mitologia nórdica. A narrativa de Leona é particularmente interessante por seu conflito com Diana, que transforma o binômio sol-lua da mitologia grega (tipicamente representado por Apolo e Ártemis como irmãos harmoniosos) em uma relação tensa entre ortodoxia e heresia. Essa adaptação reflete como League of Legends não apenas importa elementos mitológicos, mas os rearranja para servir a suas próprias estruturas narrativas e temáticas.

A análise comparativa desses três campeões revela padrões interessantes na abordagem da Riot Games em relação à mitologia. Em primeiro lugar, nota-se uma tendência a combinar influências culturais diversas em um único personagem. Diana, por exemplo, enquanto claramente inspirada em Ártemis, também incorpora elementos de deusas lunares de outras tradições, como a nórdica Máni ou a romana Diana (que por sua vez era uma adaptação da própria Ártemis). Da mesma forma, Pantheon, embora enraizado no arquétipo de Ares, exibe características que lembram heróis espartanos como Leônidas²⁴ e até figuras mitológicas como o Perseu²⁵. Essa hibridização cultural é intencional e reflete a natureza global do público de League of Legends, criando personagens que ressoam com jogadores de diferentes backgrounds culturais.

Outro aspecto notável é a ênfase em conflitos internos e desenvolvimento de personagem, algo relativamente ausente nas representações mitológicas originais. Na mitologia grega, os deuses são frequentemente estáticos em suas personalidades e funções. Ares é sempre o deus da guerra brutal, Ártemis é sempre a caçadora virgem. Em League of Legends, no entanto, esses arquétipos são transformados em personagens com histórias de crescimento, queda e redenção. Pantheon especialmente exemplifica isso, com sua transformação de entidade divina em mortal que carrega o fardo do poder que já foi seu. Essa abordagem reflete expectativas narrativas contemporâneas, onde desenvolvimento de personagem e complexidade psicológica são valorizados acima da mera representação de arquétipos.

O contexto narrativo em que esses personagens existem, o universo de Runeterra, também merece análise em relação às suas raízes mitológicas. Diferente do Olimpo grego, onde os deuses existiam em uma hierarquia relativamente estática e bem definida, o panteão de League of Legends é fragmentado em diferentes culturas e regiões, cada uma com suas próprias concepções do divino. Monte Targon, lar de Diana, Leona e Pantheon, funciona como uma espécie de Olimpo reinventado, não mais o domínio exclusivo dos deuses, mas uma montanha sagrada onde mortais podem ascender ao status divino (Games, 2020). Essa democratização do sagrado é particularmente moderna, refletindo valores contemporâneos sobre mérito e mobilidade social.

As habilidades dos campeões no jogo também merecem atenção como parte do processo de adaptação mitológica. Diana, por exemplo, possui habilidades que evocam a Lua crescente

²⁴ Rei e general da cidade grega de Esparta.

²⁵ Semideus da mitologia grega, filho de Zeus e Danaë, que ficou famoso por decapitar Medusa.

e a noite, enquanto Leona canaliza o poder do sol em seus ataques. Pantheon, interessante mente, começa o jogo como um combatente mortal que gradualmente "desbloqueia" seu poder divino conforme progride na partida - um mecanismo de jogo que espelha sua narrativa de redenção e recuperação de poder. Essa integração entre narrativa e gameplay é uma das formas mais interessantes pelas quais League of Legends vai além da simples representação estática de mitos, criando uma experiência onde os jogadores não apenas observam, mas performam ativamente os arquétipos mitológicos.

A recepção desses personagens pelo público também oferece percepções valiosas sobre o sucesso dessas adaptações. Tanto Diana quanto Leona se tornaram ícones dentro da comunidade do jogo, inspirando discussões acaloradas sobre suas motivações e sexualidade, debates que ecoam, em certa medida, as discussões filosóficas sobre a natureza dos deuses na Grécia Antiga. Pantheon, particularmente após seu relançamento em 2019, foi amplamente elogiado por sua narrativa de perseverança e resistência, demonstrando como valores antigos podem ser reformulados para falar sobre as preocupações contemporâneas.

Em última análise, a análise desses três campeões revela que League of Legends não está simplesmente "copiando" a mitologia grega, mas sim engajando em um diálogo criativo com ela (Nitrini, 2021). As adaptações observadas em Diana, Leona e Pantheon demonstram uma compreensão profunda dos arquétipos originais combinada com a liberdade de reimaginar esses elementos para servir a novas narrativas e contextos culturais. Esse processo resulta em personagens que são ao mesmo tempo familiares e inovadores, capazes de ressoar com um público global enquanto mantêm a profundidade simbólica que tornou os mitos originais tão duradouros.

A riqueza dessas adaptações abre possibilidades fascinantes para o uso pedagógico do jogo no ensino de mitologia e literatura comparada. Ao apresentar os mitos gregos em um formato que fala diretamente à sensibilidade contemporânea, League of Legends pode servir como uma ponte valiosa para introduzir estudantes às fontes clássicas, demonstrando a relevância contínua dessas narrativas milenares e sua capacidade de assumir novas formas em diferentes contextos culturais e midiáticos.

A multimodalidade nas aulas de literatura

A integração de League of Legends como ferramenta pedagógica no ensino de literatura representa uma abordagem inovadora que responde aos desafios contemporâneos da educação em um mundo cada vez mais digitalizado e multimodal. Essa proposta fundamenta-se nos estudos de Jouve (2012) sobre a literatura como experiência estética multidimensional e nas teorias de Cosson (2020) acerca do letramento literário em contextos educacionais complexos. A utilização do universo de Runeterra e seus personagens mitologicamente inspirados oferece um terreno fértil para explorar como os textos clássicos podem ser revitalizados através de mediações tecnológicas que falam diretamente à linguagem e aos interesses das novas gerações.

A essência dessa abordagem reside no conceito de multimodalidade, que reconhece a aprendizagem como um processo que ocorre através de múltiplos canais sensoriais e semióticos. Enquanto o ensino tradicional de literatura frequentemente se limita ao texto escrito, a incorporação de elementos de League of Legends permite trabalhar com narrativas que se

expressam simultaneamente através de linguagens verbais (nos contos oficiais do universo do jogo), visuais (nas artes conceituais e designs dos personagens), sonoras (nas trilhas musicais e efeitos vocais) e até cinestésicas (na experiência interativa do gameplay). Essa convergência de linguagens cria um ecossistema de significação particularmente rico para a abordagem literária, pois permite que os estudantes acessem os conteúdos mitológicos por vias diversas, cada uma potencializando diferentes formas de engajamento e compreensão.

A análise comparativa entre as figuras mitológicas tradicionais e suas adaptações em *League of Legends* oferece um método particularmente eficaz para desenvolver competências de leitura crítica. Ao colocar lado a lado o texto da *Teogonia* de Hesíodo e as histórias oficiais dos campeões Diana, Leona e Pantheon, os alunos são convidados a exercitar habilidades fundamentais de literatura comparada: identificar intertextualidades, analisar processos de adaptação cultural, reconhecer permanências e transformações de arquétipos narrativos. Essa atividade não apenas desenvolve a capacidade de leitura analítica, mas também ajuda a compreender como os significados culturais são constantemente renegociados em diferentes contextos históricos e midiáticos.

A experiência estética proporcionada pelo jogo adiciona uma dimensão existencial ao estudo dos mitos que o texto escrito isoladamente dificilmente conseguiria alcançar. Quando os alunos assumem o controle de Diana em uma partida, experimentando diretamente sua associação com os poderes lunares através de mecânicas de jogo que traduzem essa conexão em habilidades específicas, estabelecem uma relação empática com o personagem que transcende a compreensão meramente intelectual. Essa vivência lúdica dos arquétipos mitológicos cria um vínculo emocional com o material estudado que pode servir como poderoso motivador para o aprofundamento literário. Como observa Jouve (2012), a experiência estética completa envolve tanto o intelecto quanto a emoção, e é precisamente essa combinação que a abordagem multimodal através do jogo possibilita.

Na prática pedagógica, essa metodologia pode ser implementada através de sequências didáticas específicas. Uma unidade sobre "O mito do herói na antiguidade e na contemporaneidade" poderia começar com a análise tradicional de textos como os poemas homéricos, seguida pela exploração das narrativas dos campeões de *League of Legends*. Os estudantes poderiam então engajar-se em atividades de criação que aproveitam a riqueza multimodal do material, como produzir ensaios comparativos entre Pantheon e Ares, criar narrativas originais que reimaginem outros mitos gregos no universo de Runeterra, ou mesmo desenvolver projetos visuais que explorem como os elementos de design dos personagens comunicam suas raízes mitológicas.

O potencial inclusivo dessa abordagem merece especial destaque. Alunos com diferentes estilos de aprendizagem - alguns mais verbais, outros mais visuais e cinestésicos, encontram na diversidade de linguagens oferecidas pelo jogo múltiplas portas de entrada para o conteúdo literário. Estudantes que tradicionalmente podem demonstrar resistência ao estudo da literatura clássica muitas vezes se mostram surpreendentemente engajados quando a abordagem incorpora elementos de sua cultura lúdica digital. Essa abertura de canais comunicativos é particularmente valiosa em contextos educacionais marcados pela diversidade cultural e pela desigualdade de acesso a bens culturais eruditos.

A avaliação nesse contexto multimodal também pode assumir formas inovadoras que vão além dos tradicionais exames escritos. Portfólios digitais que combinem análise textual com elementos visuais, podcasts discutindo as adaptações mitológicas, ou mesmo pequenos projetos de game design onde os alunos criem seus próprios campeões inspirados em figuras mitológicas - todas essas são alternativas avaliativas que permitem demonstrar a compreensão dos conceitos literários através de linguagens diversas. Como defende Cosson (2020), a avaliação em literatura deve priorizar a demonstração de competências interpretativas e criativas em vez da mera reprodução de conteúdos.

Os desafios dessa abordagem, contudo, não devem ser subestimados. A implementação bem-sucedida exige dos educadores não apenas familiaridade com os textos literários tradicionais, mas também um letramento digital que lhes permita navegar criticamente o universo dos jogos eletrônicos. Há também questões práticas relacionadas ao acesso à tecnologia e a possíveis resistências institucionais a métodos pedagógicos não convencionais. Superar esses obstáculos exige um trabalho cuidadoso de fundamentação teórica e planejamento didático que demonstre claramente os objetivos de aprendizagem e os ganhos educacionais da abordagem.

O estudo da mitologia através de League of Legends também abre espaço para discussões importantes sobre cultura popular e indústria cultural. Ao analisar criticamente como a Riot Games adapta os mitos gregos para seu universo ficcional, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais matizada dos processos de produção, circulação e consumo de narrativas na era digital. Essa perspectiva crítica é essencial para formar leitores que não apenas consomem passivamente os produtos da indústria cultural, mas que são capazes de engajar-se com eles de forma reflexiva e criativa.

Em última análise, a multimodalidade no ensino de literatura através de League of Legends não representa um abandono dos textos clássicos em favor de novas mídias, mas antes uma estratégia para revitalizar o estudo desses textos através de mediações culturais significativas para o público jovem. Como demonstram as teorias contemporâneas de educação literária, o caminho para o letramento pleno passa necessariamente pelo reconhecimento das múltiplas linguagens que constituem o universo simbólico dos estudantes no século XXI. Nesse contexto, os jogos eletrônicos emergem não como concorrentes da literatura, mas como aliados potenciais no esforço contínuo de manter vivas as grandes narrativas da humanidade, demonstrando sua ressonância contínua através dos séculos e das transformações culturais.

Conclusão

Este estudo demonstrou como League of Legends (LoL) oferece um rico material pedagógico para o ensino de literatura através de suas adaptações contemporâneas da mitologia grega. A análise dos campeões Diana, Pantheon e Leona revelou um sofisticado processo de ressignificação cultural que transforma arquétipos mitológicos tradicionais em personagens complexos, adequados ao imaginário digital contemporâneo. Essa transposição criativa não apenas enriquece o universo do jogo, mas também apresenta três contribuições fundamentais para a educação literária.

Primeiramente, LoL funciona como ponte cultural eficaz entre os clássicos literários e os estudantes do século XXI. Ao reinterpretar figuras como Ártemis (em Diana) e Ares (em Pantheon) com narrativas e designs modernos, o jogo torna os mitos acessíveis e relevantes para jovens que muitas vezes percebem os textos antigos como distantes de sua realidade. Essa mediação é particularmente valiosa no atual contexto educacional, onde o desinteresse pelos clássicos constitui um desafio constante.

Em segundo lugar, a natureza multimodal do jogo - integrando textos, imagens, sons e interatividade - oferece oportunidades únicas para desenvolver competências de leitura crítica em múltiplas linguagens. A comparação entre as versões originais e adaptadas dos mitos permite aos alunos analisar como os significados culturais são construídos e transformados através de diferentes mídias. Essa abordagem amplia o conceito de texto literário e prepara os estudantes para navegar em um mundo cada vez mais multimodal.

A terceira contribuição está no potencial do jogo para estimular a criatividade literária. Atividades como criar diálogos entre figuras mitológicas e seus equivalentes no jogo, ou desenvolver novos campeões inspirados em mitos não explorados, transformam os alunos em agentes ativos do processo de adaptação cultural, vivenciando na prática os mecanismos de ressignificação textual.

A implementação desta abordagem, contudo, enfrenta desafios significativos. Requer professores com dupla formação - sólido conhecimento literário e competência digital - e instituições dispostas a flexibilizar currículos e métodos avaliativos. A superação desses obstáculos exige um cuidadoso trabalho de fundamentação teórica e planejamento didático.

Este estudo abre caminho para diversas pesquisas futuras: avaliações empíricas da metodologia em sala de aula, análises de outros campeões inspirados em diferentes mitologias, e investigações sobre o uso pedagógico de outras plataformas de entretenimento digital. O caso de LoL demonstra que os produtos da indústria cultural digital, quando abordados criticamente, podem se tornar aliados valiosos no ensino de literatura.

A mitologia grega, através de suas adaptações em League of Legends, reafirma assim sua extraordinária capacidade de permanência e renovação. Mais do que uma simples ferramenta pedagógica, o jogo exemplifica como os arquétipos mitológicos continuam a ecoar na cultura contemporânea, oferecendo aos educadores oportunidades únicas para conectar o patrimônio literário tradicional com as linguagens e interesses das novas gerações. Nesse diálogo entre antigo e novo, entre texto escrito e mídia interativa, reside uma promissora alternativa para o ensino de literatura na era digital.

Referências

BRANDÃO, J. S. **Mitologia Grega. Vol I.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1986.

CAMPBELL, J. **O herói de mil faces.** São Paulo: Editora Pensamento LTDA, 1997.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2020.

ELIADE, M. **Mito e realidade.** São Paulo: Perspectiva, 2019.



GAMES, R. **Learn the basics**. Riot Games, Inc: São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.leagueoflegends.com/pt-br/how-to-play/>. Acesso em 19 de Nov. 2024.

GAMES, R. **Regiões**. Riot Games, Inc: São Paulo, 2020. Disponível em: https://universe.leagueoflegends.com/pt_BR/regions/. Acesso em 20 de Nov. 2024.

GAMES, R. **Pantheon: A lança indestrutível**. Riot Games, Inc: São Paulo, 2010. Disponível em: https://universe.leagueoflegends.com/pt_BR/champion/pantheon/. Acesso em 20 de Nov. 2024.

GAMES, R. **Diana: O escárnio da Lua**. Riot Games, Inc: São Paulo, 2010. Disponível em: https://universe.leagueoflegends.com/pt_BR/champion/diana/. Acesso em 20 de Nov. 2024.

GAMES, R. **Leona: A alvorada radiante**. Riot Games, Inc: São Paulo, 2010. Disponível em: https://universe.leagueoflegends.com/pt_BR/champion/leona/. Acesso em 20 de Nov. 2024.

GAMES, Riot. **Reinos de Runeterra**. 1º Ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2020.

HESIOD. **Theogony and Works and Days**. Tradução: West, M. L. New York: Oxford University Press, 1988.

JOUBE, V. **Por que estudar literatura?**. São Paulo: Parábola, 2012.

AS NARRATIVAS MITOLÓGICAS GRECO-ROMANAS NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DOS DISCENTES DO ENSINO BÁSICO: PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Yasmim de Souza Vieira

Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa – UPE
yasmim.vieira@upe.com.br

Johne Paulino Barreto

Professor assistente de Língua e Literatura Latina da UPE
Mestre PPGFP/UEPB
johnne.paulino@upe.br

Introdução

Esta pesquisa foi desenvolvida durante os estudos do grupo de iniciação científica intitulado “As narrativas mitológicas greco-romanas e a Antiguidade Clássica: vivências do ontem e do hoje”, do curso de Letras da Universidade de Pernambuco, *campus* Petrolina, coordenado pelo professor Johnne Paulino Barreto. Tal grupo tem como foco o estudo de obra clássica greco-romanas e sua relevância na atualidade. Conforme isso, a pesquisa investiga a importância da obra *Metamorfoses*, de Ovídio, no ensino médio, especialmente na disciplina Projeto de Vida.

Nesse sentido, os temas presentes em *Metamorfoses*, de Ovídio, refletem ainda a nossa cultura e os nossos costumes contemporâneos, tais como guerra, violência contra a mulher, relações de parentesco, rituais religiosos, amores, desejos, ira, dentre outros. Esta obra clássica foi produzida no Império Romano, na época de Augusto, entre 27 a.C. a 14 d.C. (Cardoso, 2011) e sua coletânea de mitos aborda a mitologia grega e a romana, cujas narrativas relatam sobre as transformações pelas quais os personagens mitológicos passam.

Sabemos também que o Projeto de Vida surgiu no ano de 2022, no Brasil, como matéria obrigatória para o Novo Ensino Médio. Assim, a BNCC (2018) propõe que o Projeto de Vida deve colaborar para construção das identidades dos discentes.

Por essa razão, é importante que a leitura e a interpretação dos mitos grecoromanos, em *Metamorfoses*, estejam presentes na sala de aula para o sucesso da disciplina Projeto de Vida, pois eles podem levar o estudante a relacionar os diversos acontecimentos em sua vida com os temas tratados nos textos clássicos da Antiguidade, cooperando, assim, para um significativo resultado em torno da construção dos objetivos e das metas do seu projeto de vida.

Neste viés, esta pesquisa tem como objetivo geral propor um trabalho sistematizado com esses mitos em sala de aula, a partir do Letramento Literário, para a construção do Projeto de Vida dos(as) estudantes do ensino básico.

Com esse fim, utilizamos Calvino (1993), Jung (2016) e Cardoso (2011) para tratarmos acerca dos mitos greco-romanos e a obra *Metamorfoses*, de Ovídio; ainda, para abordarmos o papel da literatura e o Projeto de Vida, focamos nos estudos de Cândido (1999), Cosson (2014) e Fraiman (2020). Também discutiremos a Sequência Didática Expandida, proposta neste

trabalho, a partir dos teóricos mencionados. E, para esta, foram selecionamos três mitos presentes em *Metamorfoses: O Precipício de Faetonte* (livro II), *Midas convertendo tudo em ouro* (livro XI) e *A morte Píramo e Tisbe* (livro IV), presente em *Metamorfoses* e que estão em anexo.

Fundamentação teórica: Mitologia greco-romana, *Metamorfoses*, de Ovídio, papel da literatura e o projeto de vida

Brandão (1986) afirma que os mitos são uma representação coletiva transmitida através de várias gerações e que eles relatam uma explicação do mundo; enquanto a mitologia, do ponto de vista etimológico, é o estudo dos mitos, concebidos como uma história verdadeira. O referido autor apresenta ainda dois outros termos: mitema e mitologema: “Mitologema é a soma dos elementos antigos transmitidos pela tradição e mitema as unidades constitutivas desses elementos” (Brandão, p. 38, 1986). De forma sucinta, mitologema são todos os elementos que compõem determinado mito, e mitema são as unidades mínimas de significado dentro desses mitos. Esses dois, por sua vez, cooperam para a compreensão do que sejam as narrativas mitológicas, pois ambos possuem uma relação com os temas presentes dentro dos mitos, uma vez que o mitologema tem como foco os acontecimentos dentro das narrativas mitológicas e o mitema concentra-se no encadeamento/desenvolvimento lógico da narrativa.

De acordo com Vernant (1914), as narrativas mitológicas greco-romanas surgiram como religião e foram inicialmente transmitidas pelas vozes dos poetas e depois registradas na escrita, por meio de alguns gêneros literários que marcaram o mundo antigo, como as epopeias, as tragédias e as comédias.

De acordo com o Dr. Jung (2016), essa relação dos mitos com a atualidade ocorre porque a mente humana tem a capacidade de reconhecer e reconstruir símbolos dos estágios anteriores da sua evolução, símbolos esses chamados de “Inconsciente Coletivo”, ou seja, uma herança psicológica da humanidade. Como afirma o Doutor:

(...) os mitos variam muito nos detalhes, mas quanto mais os examinamos mais percebemos quanto se assemelham estruturalmente. Isso quer dizer que guardam uma forma universal mesmo quando desenvolvidos por grupos ou indivíduos sem qualquer contato cultural entre si (Jung, 2016, p.142).

Conforme o exposto, concluímos que, apesar das diferenças culturais e locais, os mitos são num todo a mesma coisa: um mesmo mito pode existir em diferentes povos, mesmo que os povos não tenham uma conexão cultural entre si. E, sendo eles parte dessa herança psicológica da humanidade, são tanto universais como atemporais. Ademais, o Dr. Jung (2016) esclarece que os mitos, na verdade, são uma tentativa de representação simbólica da mente humana. Eles são um esforço para compreendermos quem somos.

Nesse bojo, percebemos que a todo momento essas narrativas greco-romanas estão a circular na nossa sociedade, seja na influência de outras obras clássicas, seja na de obras contemporâneas. Shakespeare, por exemplo, baseou-se no mito greco-romano conhecido como *A morte de Píramo e Tisbe* para compor a história de *Romeo e Julieta*. Já em *O Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, escritor português, foi criada uma nova versão do que seria o Hades (submundo para os gregos e os romanos), presente em *Eneida*, de Virgílio, poeta latino.

Podemos perceber a influência das mitologia greco-romana não está apenas nas obras, mas também no nosso cotidiano, uma vez que “falamos em ouvir o canto da sereia, em narcisismo, em complexo de Édipo, em caixa de Pandora, em calcanhar de aquiles — e cada uma dessas expressões se refere a uma história grega diferente” (Machado, 2002, p.29). Como explicado por Machado (2002), são encontradas influências das narrativas em expressões do nosso cotidiano, o que demonstra como ainda é válida a leitura dos textos clássicos greco-romanos, porque, quando temos acesso a eles, podemos notar essas intertextualidades e, com isso, ampliar nossas interpretações e nosso repertório sociocultural.

Algumas dessas narrativas foram registradas na escrita e normalmente são classificadas como clássicos. Dentre esses clássicos, encontra-se a obra greco-romanos *Metamorfoses*:

(...) um longo poema, em quinze livros, encadeando cerca de duzentas e cinquenta lendas etiológicas que mostram a origem dos mais diversos seres (mares, astros, fontes, plantas, animais) como produtos de metamorfoses (Cardoso, 2011, p.80).

Esse longo poema é uma produção de Ovídio, cujo nome em latim é Publius Ovidius Naso, um dos poetas clássicos da Roma Antiga. Ovídio viveu na época de Augusto, entre 27 a.C. a 14 d.C. (Cardoso, 2011), e se destacou inicialmente pelas publicações das obras eróticas *Amores* e *Heróides*. Os seus duzentos e cinquenta poemas de *Metamorfoses* contemplam mitos gregos e romanos que se tornaram clássicos ao longo do tempo. Cardoso (2011) ressalta as habilidades de Ovídio de descrever cenários e trabalhar com o psicológico dos personagens com histórias que, muitas vezes, se assemelham aos indivíduos e às relações sociais da sociedade romana. A autora considera o exemplar de Ovídio, em relação ao gênero literário do mundo antigo, como um texto próximo de poemas líricos, ou seja, “uma sucessão de quadros coloridos e belos, onde não falta o movimento, a caracterização pessoal e a expressão da sentimentalidade” (Cardoso, 2011, p.83).

Além disso, de acordo com Calvino (1993), as *Metamorfoses* são poemas de rapidez, tudo se segue num ritmo acelerado:

Ao longo de páginas e mais páginas todos os verbos estão no presente, tudo acontece diante de nossos olhos, os fatos premem-se, toda distância é negada. E, quando Ovídio sente a necessidade de mudar de ritmo, a primeira coisa que faz não é mudar o tempo dos verbos, mas a pessoa, passar da terceira para a segunda, isto é, introduzir a personagem sobre a qual está para falar dirigindo-se a ela diretamente com o tu (Calvino, 1993, p. 37).

Esse ritmo acelerado sobre o qual é retratado no excerto acima diz respeito à tentativa de aproximar o leitor do texto, de inseri-lo na história ao sentir que ela ocorre no momento em que você a lê. Calvino explica também que quando Ovídio quer diminuir o ritmo, ele passa então a fixar-se nos detalhes do cenário.

Para a presente pesquisa em torno dessa obra latina, foi utilizada a versão traduzida por Manuel Bocage (2016). O tradutor apresenta as narrativas utilizando-se do texto na íntegra e traduzido para o Português, na estrutura do canto. Além disso, traz um resumo dos acontecimentos principais do poema mitológico no início de cada livro desta obra clássica.

Outrossim, o tradutor disponibiliza notas de rodapé, cujas informações são relevantes para auxiliar a leitura e a compreensão dela. Esta edição conta também com comentários de Rafael Falcón.

Mas por que o trabalho com os clássicos? E o que é clássico? Em suma, as obras clássicas são aquelas que se mantêm relevantes ao longo do tempo e que abordam temas universais e atemporais. Logo, uma das principais características das obras clássicas é serem inesquecíveis, como afirmam os autores Fortes e Miotti (2014, p. 156): “a leitura de um clássico é uma releitura: os signos que veiculam já precedem o contato direto com o texto, já são, de certa forma, conhecidos de todos.”. Em outras palavras, independente de quando as obras foram publicadas, elas se mostram atuais, pois mesmo abordando temas que existiram no passado, eles ainda são reconhecidos e identificados na sociedade atual.

Para Calvino (1993) os clássicos são

aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (Calvino, 1993, p. 11).

Consoante a citação acima, a leitura desses livros é sempre uma releitura daquilo que já conhecemos. Segundo Calvino (1993), os clássicos são obras que nunca terminaram de nos dizer aquilo que devemos conhecer de si e do outro, por isso sempre que os releemos, percebemos algo novo, e a obra clássica continua, ao longo do tempo, a dizer. O referido autor ainda faz a distinção entre o ato de ler essas obras na juventude ou na maturidade: ler na juventude é como qualquer outra experiência de conhecer algo novo, mas ler na maturidade é então conseguir apreciar essas obras.

Em virtude disso, as obras clássicas são de relevância para a escola, pois guardam em si parte da nossa história que deve ser conhecida pelos estudantes para que eles possam também conhecer quem eles são. Assim, por meio da leitura de *Metamorfoses*, de Ovídio, e do auxílio do(a) professor(a), os(as) alunos(as) explorarão aspectos culturais e históricos nos quais a obra foi produzida, como também refletir e analisar por meio dos temas e personagens ali presentes as diferentes perspectivas da sociedade. Dessa forma, ao trabalhar esses aspectos da obra em sala de aula, os discentes serão estimulados a interpretar a obra ovidiana e relacioná-la à sua realidade. E, conseqüentemente, desenvolverão seu senso crítico e ampliarão a capacidade de contextualização de suas ideias.

Neste sentido, a BNCC (2018), como documento norteador para a educação, propõe que os clássicos sejam explorados em sala de aula, de modo que:

(...) sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos que se perfilam como canônicos - obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas (BNCC, 2018, p. 523).

Dessa forma, o documento parametrizador reconhece os clássicos como obras que ainda são significativas na atualidade e que devem ser experimentadas por todo tipo de público e em

quaisquer lugares, sobretudo na escola. Isto é, em sala de aula, devemos mostrar/procurar nesses textos informações para além daquelas já conhecidas pelos estudantes, bem como problematizar o que está inserido naquele texto. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais + para o Ensino Médio* (2000) também orientam um trabalho com os clássicos:

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural (PCNEM, 2000, p. 19).

Como mencionado no excerto acima, devemos reconhecer que as obras de literatura vão para além da estética, da arte, pois são reflexos da sociedade que as originou, o que atribui a elas também um papel social, cultural e humanizador, que é construído segundo a ótica do autor da referida época da produção.

Já ao abordamos o papel do leitor, a obra *A Leitura e o Leitor: textos da estética da recepção* (1979), com tradução de Luiz Costa Lima, é uma coletânea de teóricos que discutem a relação do texto literário e o leitor que o interpreta. A teoria abordada no livro, *Estética da Recepção*, propõe o deslocamento da atenção do autor e do texto literário para o leitor, visto que a interpretação do texto literário é influenciada pela experiência pessoal, cultural e social de quem lê. Segundo a teoria, cabe ao leitor atribuir valores e significados à obra.

Dentre os teóricos mencionados no livro está Han Robert Jauss. As discussões de Jauss giram em torno dos temas da experiência estética e da hermenêutica literária. Segundo o autor, é importante que exista uma experiência estética na leitura de uma obra literária, pois esses textos também são uma forma de arte. Por essa razão, ele atribui a hermenêutica literária duas funções:

(...) de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos (Lima, p. 46, 1979).

Como explicado acima, Jauss defendeu que a hermenêutica literária levasse em consideração, para interpretação de um texto, tanto o contexto histórico e cultural de produção do texto quanto as experiências individuais e expectativas do leitor.

Se tratando do ensino de literatura e da formação do leitor literário, destacamos Antônio Cândido (1999 & 2011) e Rildo Cosson (2014). Cândido afirma que a literatura tem função humanizadora, ela representa vida e suas problemáticas sem discriminação com as diversas condições da vida humana. Entende-se aqui como humanização:

(...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como os exercícios da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (Cândido, 2011, p. 182).

Diante do exposto acima, o processo de humanização ocorre quando o homem identifica na literatura traços pertencentes a ele, como afirma o autor. Ademais, entre os papéis que a literatura tem, Cândido cita a de satisfazer a necessidade universal de fantasia do homem, motivo pelo qual devem ter surgidos os mitos; e a de formação do homem, que aprende pelo contraste das suas emoções e visão de mundo com a vida de outros indivíduos representados na literatura. O referido autor ainda apresenta um terceiro papel da literatura: a função de conhecimento do mundo e do ser. Ele destaca essa terceira função na construção das identidades brasileiras representadas, por exemplo, no Regionalismo.

Ademais, Cosson (2014) afirma que a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas de discurso e é através dela que identificamos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. Ou seja, é por meio do texto que nós materializamos e registramos o nosso mundo. E é no exercício da leitura que podemos vivenciar outros espaços e experiências e confirmarmos o que somos. Mas para alcançarmos isso, o autor fala que é necessário desenvolvermos mecanismos de interpretação, para evitarmos que a leitura literária não seja apenas uma decodificação de códigos.

Desse modo, ler depende mais do leitor do que do texto. É o leitor que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias para dizer o texto com base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo. Por isso, a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que das palavras que estão ali escritas (Cosson, 2014, p. 39).

Como esclarecido por Cosson (2014), cabe ao leitor explorar o texto literário e ir além do que está escrito, é ele quem deve supor, tirar conclusões, concordar ou discordar sobre o que foi lido. O referido autor destaca o papel da escola na construção desses leitores, pois é ela que os ensina as estratégias de leitura para que esse texto seja interpretado e fruto de discussões.

Segundo Souza e Cosson (2023) ler é fundamental para nossa sociedade, visto que tudo o que fazemos passa pela escrita. Conforme os autores, passamos a designar “letramento” os diferentes usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Nesse sentido, o letramento 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 e Cosson, 2023, p. 102).

Como esclarecido no exceto acima, o termo “letramento” refere-se a qualquer prática social que envolva a escrita. Souza e Cosson (2023) mencionam que há várias formas de letramento, entre eles o Letramento Literário, que é diferente dos demais, uma vez que a literatura desempenha um papel importante com a linguagem: o de materializar nosso mundo.

Cyntia e Girotto (2010) propõem que uma das formas de se aprofundar no texto e identificar os temas que eles abordam é através de sete habilidades: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. O conhecimento prévio consiste em inserir o texto a ser lido num contexto. Na conexão se estabelece associações pessoais com o texto. A inferência consiste em reunir pistas dadas pelo texto para chegar a uma

conclusão. A visualização é a construção de imagens mentais sobre o que está sendo abordado no texto. Na sumarização os estudantes devem selecionar os elementos mais marcantes do texto. E a última estratégia, a síntese, consiste num resumo da história mais a opinião sobre o texto. As autoras reforçam que elas não excluem a leitura do texto em si, pois essas estratégias são um meio apenas para auxiliar a compreensão do texto.

Cosson (2014) ainda propõe um método de Letramento Literário com duas sequências didáticas: a básica e a expandida. Para o autor, essas sequências procuram sistematizar a abordagem do material didático na sala de aula.

Para essa pesquisa, foi utilizada a sequência expandida, ela difere da básica que tem 4 (quatro) etapas, enquanto a expandida tem 7 (sete) etapas, que buscam proporcionar tanto o saber da aprendizagem da literatura quanto a aprendizagem sobre a literatura. Ou seja, além de estimular a leitura das obras, busca-se trabalhar seu aspecto teórico. Essa sequência é essencial, pois permite aproximar o aluno do texto e depois levá-lo a entender as problemáticas que o texto expõe. Por esse motivo, o método de Cosson é importante para a escola, haja vista que possibilita a formação de leitores críticos e, porventura, leitores do texto clássico.

No que confere ao Projeto de Vida, ele surge com a mudança na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), em função da Lei no 13.415/2017, que substitui o modelo curricular por um modelo diversificado e flexível. E é na BNCC (2018) que encontramos as primeiras informações acerca do Projeto de Vida: ele é um componente obrigatório da etapa do Ensino Médio e sugere que a escola acolha os estudantes viabilizando a construção de seus planos pessoais e sociais. A principal competência que cerca o Projeto de Vida é a específica 6 na Área de Linguagens:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BNCC, 2018, p. 490).

Conforme a BNCC (2018), deve-se trabalhar no Projeto de Vida as diferentes produções artísticas e culturais, pois elas levam os discentes a entenderem o seu papel como protagonistas de suas vidas e da comunidade que os cerca. O objetivo do Projeto de Vida é levar os estudantes a refletir sobre quem eles são e as possibilidades para suas vidas por meio das expressões artísticas.

Ainda encontramos no livro *Pensar, sentir e agir*, de Fraiman (2020), a seguinte definição para o Projeto de Vida:

Construir um projeto de vida é um processo particular, de um indivíduo, mas não é necessariamente individual. Para construí-lo, você deverá explorar seus limites, suas emoções e seus sentimentos. Precisar, também, selecionar estratégias para lidar com sonhos, objetivos, frustrações, desafios, oportunidades, mudanças de planos. Portanto, além de conhecer a si mesmo, terá de identificar as estruturas sociais das quais faz parte e refletir sobre caminhos para alcançar o seu desenvolvimento. (Fraiman, 2020, p. 5)

Dito isso, Fraiman (2020) esclarece que o Projeto de Vida busca que o discente consiga lidar com suas emoções, fragilidades, limites, desafios, mas também explore seus talentos, o seu cuidado com a mente e o corpo, e na forma como ele mantém as relações saudáveis e construtivas com outras pessoas.

Infelizmente, quando verificamos o que os documentos parametrizadores orientam a respeito do ensino dos clássicos greco-romanos em sala de aula, percebemos que o assunto é pouco abordado. Contudo, neles há orientações sobre o ensino de literatura com amplas obras clássicas, como é apresentado nas competências gerais da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2018, p. 9): “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.”. Como é esclarecido nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* + (PCN+, 2000, p. 66) “o conceito de cultura abarca toda manifestação que emana das trocas sociais e é transmitida através das gerações. A língua, a música, a arte, o artesanato, entre tantas outras, são manifestações culturais. Ou seja, tanto esses documentos quanto a LDB (Lei de Diretrizes e Bases/Lei 9394/96) reforçam a relevância do acesso a recursos culturais para a intervenção e a participação responsável na vida social do aluno, manifestações culturais tais como as obras clássicas.

Além disso, sugerem um ensino interdisciplinar que busque gerar discussões sobre cultura e sociedade, como destacado pelos PNC+:

Assim como História é também história do conhecimento científicotecnológico e matemático, ela é história da cultura, em todos os sentidos desta palavra – desde cultura da alimentação, do vestuário e de regras de convívio até cultura literária, artística e humanista. A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural (PCN+, 2000, p.19).

Como esclarecido acima, a disciplina de História também usufrui da literatura, visto que ela transmite informações sobre diversas sociedades e épocas. Conforme isso, os documentos propõem que a literatura é uma fonte de conhecimento capaz de formar indivíduos e leitores críticos. Encontramos também outras menções dos gregos e romanos na BNCC (2018): os gregos estão presentes no conteúdo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, ao discutir pensamentos socráticos sobre o que é o ser humano. Outra passagem em que há menção a esses povos antigos é em Matemática, ao falar da equação do 2º grau, e em Artes, ao abordar a estética. Já os romanos fazem parte do conteúdo da disciplina de História no Ensino Fundamental anos finais, podendo ser discutida a organização social e política desse povo.

Diante do exposto, nota-se que a influência greco-romana não está apenas na literatura, o que nos revela como o trabalho em torno da mitologia desses povos da Antiguidade pode ser relevante para compreensão de como funcionava aquela sociedade e suas contribuições para a sociedade atual.

E como destacamos anteriormente, os clássicos greco-romanos têm um enorme valor cultural e social. Sobre essa perspectiva, é condizente afirmar que a obra *Metamorfoses*, de Ovídio, servirá como um grandioso material didático nas aulas do Projeto de Vida, haja vista

que, por meio das narrativas presentes na obra, os(as) discentes refletirão e visualizarão diferentes estratégias para atingirem suas metas e objetivos de vida, a fim de alcançarem dos seus sonhos e realizações pessoais.

Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa descritiva e explicativa, de cunho qualitativo. A pesquisa qualitativa busca interpretar dados, como documentos, e as descritivas têm como objetivo descrever características (Paiva, 2019). Ademais, as pesquisas explicativas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (Gil, 2002).

Assim sendo, esta pesquisa tem como propósito sugerir o trabalho com alguns mitos da obra *Metamorfoses*, em sala de aula. Visto isso, a orientação para o trabalho segue um método de ensino na perspectiva do Letramento Literário com base na Sequência Didática Expandida proposta por Rildo Cosson (2014). Nesse sentido, o planejamento das aulas de literatura por meio dos mitos greco-romanos baseou-se nessa sequência, que consiste em sete etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação, expansão.

Ademais, para além da Sequência Didática Expandida, utilizamos a Leitura Guiada como forma de orientação para que os alunos compreendam o texto clássico na íntegra. A Leitura Guiada consiste em sete habilidades ou estratégias: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese (Cosson, 2017). Essas estratégias foram propostas por Cyntia e Giroto (2010) e retomadas por Cosson (2017), quando ele faz menção ao trabalho das autoras em sua obra *Círculos de Leitura e Letramento Literário*.

Análise dos dados

Em relação à sequência expandida proposta nesta pesquisa, frisamos que sua finalidade é cooperar para um trabalho de literatura nas aulas de Projeto de Vida do Ensino Médio. Portanto, o objetivo geral dela é colaborar para a produção dos projetos de vidas dos discentes por meio da leitura de mitos greco-romanos presentes na obra *Metamorfoses*, de Ovídio.

Nesse sentido, para este trabalho, foi planejada e produzida a Sequência Didática Expandida (SDE), de Cosson (2014). No que confere à esta pesquisa, a sequência está organizada em 7 (sete) etapas e, como sugerido por Cosson, na etapa da Leitura, inserimos intervalos e, na etapa da Contextualização, realizamos 3 (três) tipos de contextualização: histórica, presentificadora e temática. Com isso, a Sequência segue a seguinte ordem de progressão: Motivação, Introdução, Leitura, Primeiro Intervalo, Segundo Intervalo, Primeira Interpretação, Contextualização Histórica, Contextualização Presentificadora, Contextualização Temática, Segunda Interpretação e, por fim, Expansão.

No que se refere ao conteúdo, foram selecionados de *Metamorfoses* as seguintes narrativas mitológicas greco-romanas: *O Precipício de Faetonte* (livro II), *Midas convertendo tudo em ouro* (livro XI) e *A morte Píramo e Tisbe* (livro IV). O primeiro mito conta a história de Faetonte, filho de Febo (Apolo), que deseja provar sua linhagem ao conduzir o carro do sol. Porém, infelizmente, ele não consegue controlar o carro e acaba sofrendo um destino trágico. O

segundo mito conta a história do rei Midas, que é recompensado com pelo deus Baco (Dionísio) com um dom. Midas recebe o dom do toque do ouro, que logo se transforma em uma maldição, uma vez que ele não consegue comer, beber ou tocar seus entes queridos. Em razão disso, Midas recorre novamente a Baco para remover o dom e, no final, é atendido. O último mito, de Píramo e Tisbe, é uma trágica história de amor envolvendo esse casal, o qual não recebe a benção de suas famílias para o seu relacionamento e, em um dos encontros secretos, um mal entendido leva ambos à morte.

Esses mitos são bem semelhantes em relação aos temas, pois uma das interpretações que podem ser feitas a partir da leitura guia e compartilhada é sobre o fato de as decisões dos personagens serem influenciadas pelos seus valores e sentimentos pessoais. Nos dois primeiros mitos, os personagens são movidos pelos seus desejos e ambições, diferentemente do terceiro mito que, nesse caso, é influenciado pelo sentimento de amor.

Em relação às etapas da SDE, Cosson (2014) afirma que, na etapa da Motivação, deve ocorrer uma antecipação do conteúdo, de forma curta, pois: crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, consequentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras (Cosson, 2014, p. 51).

Como mencionado acima, a motivação deve ser um momento criativo de recepção do texto e, com isso, propomos uma dinâmica que leve os discentes a “descobrirem” o conteúdo. Finalizada esta etapa, realizamos a Introdução, momento em que Cosson nos instrui a expor a justificativa da escolha daquele texto e a relevância dele. Com essa finalidade, sugerimos uma discussão sobre a temática dos mitos greco-romanos, uma vez que os alunos podem apresentar seu conhecimento sobre o assunto e serem instigados também com perguntas realizadas pelo professor, que deve apresentar definições de alguns teóricos.

Os mitos dessa SDE são apresentados em português e em um resumo de acontecimentos. Por essa razão, na etapa de Leitura, oferecemos 3 (três) tipos de leituras: coletiva, guiada e individual. A primeira leitura, a coletiva, teve como papel ser um diagnóstico sobre como os estudantes liam e compreendiam o texto. Após isso, pensamos em uma metodologia para elucidar um caminho para a leitura e optamos por realizar a leitura guiada, que consiste em 7 (sete) estratégias: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese (Cosson, 2017). Dessa forma, os estudantes podem aprofundar-se no texto e aprender mecanismos de interpretação. Para essa orientação, sugerimos a leitura do mito de *Faetonte*, e temos como objetivo, nesta leitura, explorar as aspirações que os estudantes possuem, bem como a motivação por trás delas. As leituras individuais foram sugeridas para os intervalos, essas leituras buscam atender principalmente o que Cosson (2014) propôs: dar autonomia ao aluno na leitura, no qual o papel do professor é apenas auxiliá-lo. Dito isso, os intervalos de leitura permitem que os alunos tenham contato com outros textos similares ao que está sendo lido

Ao acompanhar leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-lo a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das experiências que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. (Cosson, 2014, p. 64)

Diante do exposto acima, os Intervalos servem para orientar os discentes em sua interação com o texto, e, no Projeto de Vida, buscamos uma interação que ajudasse os discentes a entender sua realidade, suas relações com outras pessoas, seus valores e suas decisões. Logo, os mitos selecionados para os intervalos foram o de *Midas* e *Píramo e Tisbe*. No mito de *Midas*, optamos por explorar as ambições dos(as) estudantes e as diferentes formas que elas podem afetar as suas vidas. No mito de *Píramo e Tisbe*, decidimos explorar as relações humanas e como elas se articulam através da comunicação.

Após a leitura, a SDE sugere que ocorra a primeira interpretação, que diz respeito “a externalização da leitura, isto é, seu registro.” (Cosson, 2014, p.66). Para isso, propomos uma dinâmica envolvendo os mitos e os projetos de vidas dos estudantes em que eles registrarão suas impressões em um cartaz e, ainda, devem socializá-las com a turma.

Ainda, a contextualização consiste no aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo (Cosson, 2014). Cosson sugere 7 (sete) tipos de contextualização, no qual o professor pode utilizar quantas forem necessárias. Para esta SDE, utilizamos apenas 3 (três): histórica, presentificadora e temática. Nesta SDE, a primeira contextualização, a histórica, é uma aula mais expositiva, mas as outras duas, a presentificadora e a temática, permitem que os estudantes tenham autonomia para construir essa relação entre os mitos, nossa sociedade e seus projetos de vida. Finalizadas as contextualizações, ocorre a segunda interpretação, momento em que os(as) estudantes devem aprofundar a leitura em um dos aspectos da obra e, para tal, optamos por nos determos na temática de transformação. Dessa forma, solicitamos uma atividade de exteriorização cujo objetivo é levar os(as) alunos(as) a apresentarem, através de uma obra artística, o que compreendem como transformação.

Para concluir a SDE, a Expansão é o momento de investir em relações intertextuais, buscando “destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhe são contemporâneos ou posteriores” (Cosson, 2014, p. 94). Procuramos mostrar, portanto, ao exibir um filme contemporâneo, a influência do conteúdo abordado.

Diante disso, SDE apresenta as fundamentações dos teóricos mencionados nesta pesquisa, uma vez que há contextualização do que são os mitos e para isto utilizamos o arcabouço teórico de Vernant (1914), Brandão (1986), Lévi-Strauss (1989), Doutor Jung (2016). Ademais, o conteúdo da SDE também se faz adequado ao nível dos estudantes do Ensino Médio na disciplina do Projeto de Vida, dado que está de acordo com o que é proposto pelos documentos norteadores da educação, tais como a BNCC (2018) e *Parâmetros Curriculares Nacionais + para o Ensino Médio* (2000).

A SDE explora, pois, os aspectos cultural e social dos mitos ao propor discussões sobre a obra lida, bem como levanta questionamentos que levam os(as) estudantes a refletirem sobre os textos e sobre como melhor relacioná-los às suas vidas. Outrossim, nas contextualizações propostas para essa sequência, exploramos os aspectos históricos de quando a obra surgiu e sobre quem é o seu respectivo autor, suas influências na atualidade e o principal tema da obra, que é as metamorfoses.

Em relação aos materiais sugeridos para esta Sequência, todos são acessíveis e eficazes para a compreensão dos conteúdos. Entre eles estão os mitos, anexos à Sequência, cadernos, quadro, datashow, cartolinas, cola, tesouras, revistas, jornais, imagens, etc. Da mesma maneira, a metodologia está repleta de estratégias interativas e engajadoras, haja vista que ela propõe

explicações expositivas, atividades individuais e em grupo, além de projetos práticos. E, para avaliação, optamos por uma avaliação contínua, com observações e feedbacks fornecidos ao longo de cada etapa, uma vez que, na disciplina do Projeto de Vida, o(a) aluno(a) estará autoavaliando-se.

Conclusão

Há muitas discussões sobre qual o papel da literatura, mas como afirmado por Candido (2011), ela tem uma função humanizadora, posto que ela representa a vida e suas problemáticas, sem discriminação com as diversas condições e possibilidades da vida humana. Diante disso, é notável que o trabalho com a literatura seria um instrumento extraordinário na disciplina Projeto de Vida, pois permite que os estudantes reflitam sobre suas vidas por meio da leitura de obras literárias como *Metamorfoses*, de Ovídio.

Em vista disso, percebemos as relevantes contribuições que os mitos greco-romanos podem oferecer para esta disciplina, pois, como afirma Calvino (1993), as obras clássicas sempre têm algo a nos dizer, sobre nós ou nossa sociedade. E, em se tratando das greco-romanas, elas possuem um valor atemporal ao tratar de temas que repercutem nas diversas frações da humanidade, inclusive sobre seu imaginário e formas de ser e agir. Isso só é possível porque, de acordo com Doutor Jung (2016), os mitos são uma representação simbólica e uma forma de herança psicológica, o que permite que sempre reconheçamos essas narrativas. Por isso, os mitos greco-romanos possibilitam que os discentes visualizem aquilo que já vivenciam e se identifiquem com as narrativas mitológicas que, de alguma forma, revelam quem são, refletindo sobre seus desejos, metas, valores pessoais e profissionais, questionamentos que são estimulados dentro da disciplina do Projeto de Vida.

Ademais, a escolha da obra clássica greco-romana *Metamorfoses* para essas aulas do Projeto de Vida fez surgir a dúvida de como os(as) alunos(as) poderiam compreender o texto clássico. Em razão disso, a Sequência Didática Expandida (SDE) à luz do Letramento Literário proposta por Cosson (2014) conseguiu ser um recurso de extrema importância, uma vez que, além de sistematizar as aulas de literatura, possibilita-nos o aprofundamento do texto clássico, tanto em aspectos estéticos, como em seu conteúdo, numa perspectiva crítica. Portanto, além de contribuir para as aulas do Projeto de Vida, ao instigar e relacionar as problemáticas daquele texto com a vida dos discentes, a SDE permite que os estudantes encontrem um caminho para a leitura do texto clássico, ao mesmo tempo, estimula aqueles alunos(as) a lerem outros textos greco-romanos.

Destarte, foi possível elaborar uma Sequência Didática Expandida à luz do Letramento Literário, de Rildo Cosson (2014), para as aulas do Projeto de Vida. Ademais, este trabalho pode colaborar para futuros projetos com o texto clássico greco-romano em sala de aula. Portanto, é visível também que a sequência pode cooperar para a construção de aulas crítico-reflexivas a respeito de temas encontrados nos mitos greco-romanos que ainda repercutem na nossa sociedade atual, como também pode contribuir para a formação de leitores dos clássicos greco-romanos e para a conservação de obras que se constituem como uma herança cultural e social da humanidade.



Referências

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**: volume I. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

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

Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 15 de mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. [Brasília]:

MEC/SEF, [2022?]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoespara-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medioduvidas#:~:text=E%20o%20que%20s%C3%A3o%20os,poder%C3%A3o%20escolher%20no%20ensino%20m%C3%A9dio./>>>.

Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394/1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN)**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superioreseres/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoessp-265002211/>>>.

Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio + orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superioreseres/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoessp-265002211/>>>.

Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária, n. esp., p. 81-90, 1990.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à Literatura**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CARDOSO, Zelia de Almeida. **A literatura latina**. 3ª ed. rev. — São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.
COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FORTES, F. da S.; MIOTTI, C. M. **CULTURA CLÁSSICA E ENSINO**: uma reflexão sobre a presença dos gregos e latinos na escola. *Organon*, Porto Alegre, v. 29, n. 56, 2014. DOI: 10.22456/2238-8915.44114. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/44114/>>. Acesso em: 30 jan. 2024.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin e. **Pensar, sentir e agir: Ensino Médio : volume único** / Leonardo de Perwin e Fraiman. – 1. ed. – São Paulo : FTD, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTTI, Cyntia; SOUZA, Renata. **Estratégias de leitura**: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata (org.) *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

JAUSS, Hans Robert. **O Prazer Estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis**. In: *A Literatura e o Leitor: textos da estética da recepção*. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JUNG, Carl G. **O Homem e o seus Símbolos**. 3. ed. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e Significado**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MONTAGNER, Airto Ceolin. **Literatura Latina: histórias, sociedade, autores, obras**: vol. I. 1. ed. Rio de Janeiro, 2021.

OVÍDIO, Públio Naso. **Metamorfoses**. BOCAGE, Manuel (tradutor). 2 edição. Porto Alegre: RS: Concreta, 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SOUZA, R. J. COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143/>>. Acesso em: 27 out. 2023.



VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e Religião na Grécia Antiga**. Tradução Joana Angélica D'Avila Melo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LESBIANIDADE NA ANTIGUIDADE GRECO-ROMANA: UMA ANÁLISE DO MITO “IFES E IANTE” À LUZ DA TEORIA QUEER

Giovanna Fernandes Lins Teixeira

Graduanda em Letras Português/Espanhol - UPE
giovanna.teixeira@upe.br

Johne Paulino Barreto

Mestre – UPE
johnne.paulino@upe.br

Introdução

A partir da nossa experiência no projeto de pesquisa intitulado “As narrativas mitológicas greco-romanas: vivências do ontem e do hoje”, do curso de Letras da Universidade de Pernambuco, *campus* Petrolina, coordenado pelo professor Johnne Paulino Barreto, tivemos contato com alguns textos clássicos da Antiguidade, dentre eles o de Ifes e Iante, encontrado no livro IX das *Metamorfoses*, de Ovídio, poeta latino. Apesar deste ser um mito greco-romano da Antiguidade Clássica, a história dialoga com a subjetividade lésbica contemporânea ao narrar os sentimentos conflituosos em torno da sexualidade da personagem principal e do seu amor impossível para com outra mulher. Por isso, através da necessidade de compreendermos tais conflitos sob uma revisão crítico-construtiva acerca da sexualidade feminina, julgamos importante a (re)leitura da narrativa mitológica de Ifes e Iante, partindo dos estudos Queer, para a promoção do respeito em torno da diversidade sexual que nos institui e constitui como sujeitos plurais dos tempos de ontem, do hoje e do amanhã.

Dessa forma, vale ressaltarmos que a obra latina citada foi produzida durante o Império Romano, entre 27 a.C e 14 d.C. (Cardoso, 2011, p.80), cujo autor, Ovídio, caracteriza-se como o mais versátil dos poetas líricos que viveram na época de Augusto. Tal obra trata-se de “um longo poema, em 15 livros, encadeando cerca de 250 lendas etiológicas que mostram a origem dos mais diversos seres como produtos de metamorfoses” (Cardoso, 2011, p.83).

Como essa obra clássica apresenta várias histórias cujos temas giram em torno das ações mitológicas envolvendo deuses, heróis, monstros e outros, é essencial definirmos o que entendemos, nesta pesquisa, por mito. À vista disso, Burkert (1991, p.32), definindo mitos como “narrativas tradicionais” e mitologia como “um domínio parcelar da investigação geral sobre a narrativa”, discorre acerca de duas divisões teóricas que serão utilizadas neste trabalho: a Teoria do Ritual e a Teoria Psicanalítica. A primeira, iniciada por W. Robertson Smith e Jane E. Harrison, entende os mitos como narrativas ligadas a rituais, como “a parte falada do ritual”, enquanto o ritual é a “execução do mito” (Burkert, 1991, p. 32). Já a segunda, fundada por Carl Gustav Jung, foi resultado da expansão da tese freudiana de “mitos como sonhos coletivos” por meio da teoria dos arquétipos do inconsciente coletivo (Burkert, 1991, p. 35). Segundo essa teoria, os arquétipos são o que os símbolos representam, seu “sentido permanente”, e existem no inconsciente coletivo, “a parte da psique que retém e transmite a herança psicológica comum da humanidade” (Henderson, 2008, p.107). Ademais, partindo da ideia de que os mitos são

representações da vida humana, podemos entendê-los como uma forma de acessar o modo de vida de determinada época e local.

Quanto às questões de gênero, a Teoria Queer também contribui significativamente para uma nova compreensão a respeito dos desejos e das identidades dos povos da Antiguidade grega e romana. Nesse sentido, segundo Butler (2019), a Teoria Queer concentra-se na ênfase de que são os processos e as práticas discursivas que convertem aspectos do corpo em definidores de gênero e de sexualidade, fazendo-se presente como o excêntrico que não aspira ser integrado.

Observamos, também, que os estudos clássicos greco-romanos constituem um campo para onde sempre retornamos em busca de respostas em relação às problemáticas do presente. Com isso, Calvino (2007, p.10) destaca dois pontos essenciais para a leitura crítica de um texto considerado clássico: encontrar o que ele passou a “significar durante os séculos” e verificar se “tais significados estavam implícitos no texto ou se são incrustações, deformações ou dilatações”. Interpretar um clássico implica, portanto, situar seu lugar na história humana, encontrando o que foi ao longo do tempo silenciado, reiterado e modificado em seu sentido original. É preciso, então, para a melhor leitura das narrativas mitológicas, encará-las como literatura, na medida em que ambas constroem a cultura e são construídas por ela. Tratam-se de, para além do literário, documentos históricos, que podem nos revelar sobre a vida em sociedade de determinado espaço e tempo através da interpretação do que é dito, como está sendo dito, para quem, por qual razão, sob quais circunstâncias, mas também no que não está escrito explicitamente, no que está subentendido ou deixado de lado completamente.

Diante de todo o exposto acima, surgem os seguintes questionamentos: tendo em vista que os mitos greco-romanos podem ser revistos e rediscutidos a partir da revisão crítica de algumas teorias contemporâneas, de que forma a Teoria Queer pode cooperar para a releitura do mito de Ifes e Iante em torno do tema lesbianidade? Ainda, partindo da ideia de que o mito em questão carrega contradições de uma época primitiva, qual concepção de relacionamento entre mulheres é revelada ao longo da narrativa? Ela reafirma o desejo sexual-erótico entre as mulheres ou reforça uma visão antinatural do homoerotismo, em especial do desejo e amor entre as mulheres?

Deste modo, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar, à luz da Teoria Queer, a representação da lesbianidade no mito greco-romano de Ifes e Iante (Ovídio, *Met.* IX, vv. 666-797) e, como objetivos específicos, temos os seguintes: (1) compreender a concepção ovidiana a respeito da relação sexual-erótica entre mulheres encontrada no mito greco-romano de Ifes e Iante, (2) promover uma releitura do mito de Ifes e Iante sob a perspectiva teórico-metodológica da Teoria Queer e (3) verificar como a construção da narrativa mitológica coopera para uma maior reflexão em torno da sexualidade feminina da Antiguidade Clássica greco-romana.

Aportes teóricos

Narrativas mitológicas greco-romanas e literatura

Conforme aponta Morin (1986), o mito é uma verdade intuída, uma forma de situar-se no mundo. As fontes materiais como canais, coliseus, anfiteatros e arquedutos têm muito a nos dizer acerca da construção do mundo romano, porém as narrativas mitológicas abrem nossos olhos para a intimidade dessa população, suas paixões, seus anseios, como eles entendiam seu

lugar no mundo e como esta compreensão articulou a produção do que hoje são ruínas, monumentos e mesmo do que foi materialmente perdido. Em outras palavras, os mitos são o elemento essencial e indispensável para adentrar a realidade romana e a nossa própria.

Seguindo a Teoria Psicanalítica, a penetração dos mitos efetua-se segundo trocas mentais de projeção e identificação polarizadas nos arquétipos, sendo, então, realidades psicológicas do inconsciente coletivo. Tratando-se de algo intrínseco à psique e à cultura, os mitos são sentidos e vividos antes mesmo de serem inteligidos e formulados e para além disso, a existência desse inconsciente coletivo comum à humanidade e a nossa capacidade de extrairmos narrativas dele é a, nas palavras de Morin, a “expressão da originalidade humana” (2002, p.41). Portanto, o mito não está presente apenas na Antiguidade Clássica, mas trata-se de um elemento cultural que sempre é reinventado, e, desse modo, a mitologia greco-romana continua a ser fonte de inspiração artístico-literária para a sociedade que a vivencia. Assim, o mito “é um modo de significação” (Barthes apud Brandão, 1987, p.36), uma “estrutura de sentido” (Burkert, 1991, p.19).

A composição estrutural de obras cujo conteúdo é o mitológico, a linguagem adotada pelos poetas que contam acerca dos mitos, a construção alegórica e imagética em torno da narrativa mitológica, tudo isso faz do mito um objeto de interesse e de investigação da literatura, mas, diferente de outras narrativas como a fábula e a lenda, por exemplo, o mito é algo que foi e é vivido por aqueles que celebram os rituais religiosos no seu dia a dia, podendo ser experimentado, atualizado e expressado em situações nas quais a relação entre o sagrado e o homem é exigida para constituir a existência da diversidade que nos institui.

Diante disso, conforme a Teoria Ritual, o mito é uma realidade além do mundo material que determina a realidade material, e ele é transmitido, codificado e experimentado pelo ritual. Nas palavras de Malinowski (apud Eliade, 1973, p.19), os mitos são a expressão de uma realidade “primitiva, maior e mais relevante, pela qual são determinados a vida imediata”. Nesse sentido, o mito é uma história verdadeira na medida em que essas interrupções do sagrado condizem com a realidade: a existência do mundo comprova o mito cosmogônico, a mortalidade comprova a origem da morte, e assim por diante. Esses acontecimentos primitivos relatados nos mitos poderiam ser repetidos e reatualizados através dos ritos. Dessa maneira, conhecer os mitos significava “aprender o segredo da origem das coisas” e como “encontrá-las e como fazer com que reapareçam quando desaparecem” (Eliade, 1973, p.14). Enquanto o mito oferece o modelo para o rito, o rito faz viver o mito, colocando seu praticante em contato com o sagrado, sendo sua principal função a de revelar o modelo exemplar dos ritos e das atividades humanas: o nascimento, o casamento, a alimentação, a morte, dentre outros.

O processo de escrita do mito inevitavelmente o desfigura de algumas de suas características e restringe suas variantes ao fixar uma nova forma definitiva que “o distancia do momento da narrativa, das circunstâncias e da maneira como aquela se converteria numa ação sagrada” (Brandão, 1987, p.25). A vinculação escrita do mito captura-o em um momento específico, ilustra-o em uma de suas formas, como reflexo do que foi inteiramente.

A literatura foi, portanto, um fator essencial na preservação dos mitos. Nesse sentido, consoante os estudos de Vernant (2006), a tradição oral foi indispensável para a transmissão dos saberes mitológicos, mas foi o documento escrito, sobretudo em sua forma literária, o portador da formação mitológica que viajou através da Idade Média até o Renascimento e o Barroco, como afirma Burkert, (1991), e permitiu que as narrativas greco-romanas sobrevivessem,

recontadas durante toda a Idade Média ocidental e, a partir da Renascença, assimilada como objeto de investigação científica. Em outras palavras, os poetas foram os mensageiros do mundo dos deuses através dos tempos, os preservadores de histórias que possivelmente teriam perecido se não tivessem sido vinculadas como arte.

Ao questionar se o mito é um domínio da religião ou da literatura, Vernant (2006) postula que “mito, figuração e ritual operam todos no mesmo registro de pensamento simbólico” e associam-se em uma rede que faz de cada religião não uma coisa exclusiva apenas, mas um conjunto, e a tarefa do historiador é, portanto, localizar nessa rede as malhas e delimitar as configurações de seu entrelaçamento (Vernant, 2009).

p.29). Decerto, mito e literatura, conceitos distintos embora inseparáveis, entrelaçam-se na narrativa.

Ao encarar os mitos como literatura, admitimos, portanto, o conceito de Literatura de Cândido (2007), como sendo uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”, uma vez que “cada sociedade cria manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas”, a fim de “fortalecer em cada um a presença e a atuação deles” (Cândido, 2007, p.176-177). Ele defende a Literatura como todas as criações “de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (Cândido, 2007, p.176).

A narrativa é, por sua vez:

uma forma de linguagem que é condicionada, na sua sequência característica, pela linearidade da linguagem humana e, na sua dinâmica, é veiculada pelo tipicismo da vivência do homem. A narrativa tradicional está sempre pressuposta como forma verbal no processo do ouvir e do contar de novo e só pode sobreviver como forma estandardizada. Nesta medida, mito é uma síntese a priori (Burkert, 1991, p.18-19).

O mito, sendo uma narração, não nos é dado como texto fixo nem está ligado a uma estrutura literária específica, podendo ser desenvolvido e comprimido, na prosa, no verso e na canção. Afinal, a literatura “tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas” (Cosson, 2006, p.17), uma vez que o poético, “sendo um modo discursivo próprio, é passível de se manifestar sob a aparência de outros” (Lima, 2006, p.246).

Em suma, o mito torna-se literário no momento em que se apropria da poética, da construção imagética, alegórica, metafórica e musical para contar-nos sobre os costumes, as crenças dos povos antigos, suas relações com os deuses, semideuses e monstros, utilizando-se da linguagem plurissignificativa, subjetiva e simbólica encontrada na literatura.

Lesbianidade, Teoria Queer e a Antiguidade Clássica greco-romana

Na Antiguidade greco-romana, conforme explica Jean-Noël (1955), a relação sexual era definida como uma relação entre um ser dominado e aquele que o dominava. A moral sexual definia essas posições pela categoria social: o cidadão romano deveria ser o ativo, enquanto a mulher e o escravo tinham como obrigação servi-lo. O papel de servir o outro, de ser penetrado

por ele era tido como uma inferioridade social, um ultraje para o homem livre. Assim, a prática sexual, diferente do que temos hoje, não era classificada de acordo com a atração sexual pelo mesmo sexo ou por outro, porém pela relação entre um corpo ativo, o cidadão livre, e um passivo, que poderia ser uma mulher ou um escravo.

Nas palavras de Veyne (2008), ter prazer virilmente ou dar-se servilmente refletia os papéis que os indivíduos exerciam em sua sociedade. Assim sendo, a paixão amorosa, como o autor explica, é irracional, sinal de descontrole, e desfibra o cidadão-soldado; a posição ativa era aquela em que se adquiria o prazer separado do desequilíbrio das paixões. Por isso, desprezava-se o homem adulto livre que assumisse a posição passiva e submissa destinada às mulheres e aos escravos, os membros inferiores da sociedade, uma vez que as práticas sexuais não eram percebidas como separadas do seu *status quo*, e a “identidade de um indivíduo não era moldada por sua história sexual. Nesse sentido, na Grécia ou na Roma, não havia “ser” sexual, apenas “fazer sexual” (Boehringer, 2021, p.14). Em suma, na Antiguidade greco-romana, os indivíduos não tinham sexualidade, eles envolviam-se em práticas sexuais.

Deste modo, sexo biológico de seu parceiro sexual não era de forma alguma um critério para avaliação moral. Os Antigos, portanto, não concebiam uma categoria a qual descrevia homens e mulheres de toda e qualquer classe que tinham em comum a atração por pessoas do mesmo sexo, ou o contrário disso, uma categoria que definisse a atração por pessoas do sexo oposto. Consequentemente, não podemos tentar encaixar a Antiguidade greco-romana no binário homossexualidade/heterossexualidade.

À vista disso, Boehringer (2021) opta por utilizar o termo “homossexualidade” no sentido de relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo, e não para “designar uma categoria de pessoas que se identificam como tal e que têm uma cultura compartilhada e demandas compartilhadas” (p.12). Entretanto, segundo a autora, não é porque a categoria não existia que necessariamente as práticas não existissem, em outras determinações, coerentes e significativas para aqueles indivíduos. Por isso, de forma ampla, podemos abordar o “homoerótico feminino” como um conjunto de:

comportamentos e palavras que constituem uma variedade de situações, como relacionamentos que expressam profundos apegos pessoais entre mulheres, variando de amizades românticas que incluem laços emocionais, espirituais, intelectuais e físicos, a breves encontros físicos sem compromisso com a interação cotidiana normativa que inclui vários graus de fisicalidade e proximidade” (Auanger, 2002, p.212).

Assim, os termos “homossexualidade” e “lesbianidade” não são referências a serem encontradas nas sociedades greco-romanas, mas ferramentas de abordagem que nos permitem identificar e interpretar determinados comportamentos nessas sociedades antigas.

Nesse sentido, a fim de desvendar na História Antiga o que hoje chamamos de lesbianidade, é necessário, como aponta Loraux (1992), submeter o material antigo a interrogações que os antigos não se fizeram ou não formularam com precisão. Historicamente, essa vem sendo uma das propostas dos teóricos Queer, pois a Teoria Queer esteve interligada à disciplina dos Clássicos desde seu princípio. Haselswerdt (2024) aponta que, quando a Teoria Queer surgiu, propondo abordagens e objetivos diferentes daqueles da História da Sexualidade,

seus principais nomes já estavam envolvidos no debate acerca da prática e da identidade sexuais na Antiguidade greco-romana.

Segundo Miskolci (2021), origem da Teoria Queer pode ser relacionada à segunda onda do movimento feminista, em meados da década de 60, mas foi nos anos 1980 que ela se cristalizou como um movimento científico e político, o qual entendia o corpo como centro de disputa, alvo e veículo pelo qual se expressam as relações de poder. Nesse bojo, a problemática queer é “abjeção” que a sociedade relega aos corpos que considera uma ameaça ao seu funcionamento, corpos esses que, por razões sexuais, raciais, clínicas, sociais, dentre outras, desviam-se da norma compreendida por aquela como natural, todavia podem ser enxergados como queer por tal movimento.

Crucialmente, a identidade queer “não tem um referente necessário e específico; ela não se refere a nenhuma transgressão social ou sexual em particular. Em vez disso, ela surge apenas em relação de oposição a normas ou conjuntos de normas locais específicos” (Boehringer, 2021, p.04). A identidade queer é a própria resistência à identidade. Então, o conceito “Queer” engloba os indivíduos e as relações que não podem ser integrados e, por isso, tornam-se oposição à norma internalizada pela estrutura social, bem como, elencando os exemplos de Haselswerdt (2024), um conjunto variável de posturas (resistência a normas, aceitação inclusiva, dinamismo, fluidez) e a desconstrução de posturas, dicotomias, binários e identidades consideradas naturais e imutáveis. Enquanto conceito, “queer” é o que não pode ser conceituado precisamente.

Ao estudar os processos que marcam os corpos sociais que desviam da norma sexual estabelecida como sujeitos ilegítimos, inumanos, anormais ou patológicos, Ormand (2024) reconhece os trabalhos de Michel Foucault e Paul Veyne como fundamentais à construção da ideia de que a homossexualidade, como já colocado anteriormente, não existia no mundo antigo como uma categoria de identidade. Assim, a construção da sexualidade como uma identidade e mecanismo de controle social foi resultado de um discurso legal e médico do final do século XIX. Essa nova abordagem teórica “introduz uma lacuna conceitual entre a sexualidade moderna e a experiência erótica antiga” (Boehringer, 2021, p.06), ao deixar de buscar “nossas categorias modernas nesses contextos, os estudos doravante tentam identificar as categorias pertencentes a cada sociedade e a cada período da Antiguidade, e como essas categorias eram então e ali vivenciadas como subdivididas, distribuídas ou sobrepostas” (Boehringer, 2021, p.06). Percebe-se, por sua vez, que as formas modernas de identidade sexual e a produção de teorias sociais para compreendê-las possuem uma longa história de interação com a Grécia e Roma antigas.

Como efeito das instituições, discursos e práticas, “o gênero e a sexualidade guardam a inconstância de tudo o que é histórico e cultural” (Louro, 2018, p.17). A norma de uma época, portanto, ao passo que opera no controle dos sujeitos, também os mune de pauta para as transgressões. Nessa perspectiva, o mito de Ifes e Iante, contido nas *Metamorfoses*, de Ovídio, mostra-se um objeto amplo e valioso para a leitura queer.

Na narrativa mitológica, a jovem Ifes é criada como rapaz, pois seu pai prometera que mataria o bebê caso fosse uma menina. Eventualmente, ela apaixona-se por Iante, uma outra mulher, a quem está prometida. Na ocasião, o casamento ameaça revelar o segredo de Ifes, e ela e sua mãe rezam pelo auxílio da deusa Ísis. Ifes, por sua vez, tem suas preces atendidas quando essa deusa a transforma em homem, permitindo que ela se case com sua amada.

Conforme Kamen (2012), a história de Ifes e Iante é, possivelmente, o único relato mitológico direto do desejo feminino em toda a literatura clássica, e isso o torna uma narrativa

cujo conteúdo pode ser encarado com incontornável e essencial na pesquisa acerca da lesbianidade na Antiguidade greco-romana. Nesse contexto, Ovídio apresenta-nos o ato de amor “como uma comunhão de dois corpos tentando se dar prazer”, uma reciprocidade que assinala “uma reviravolta importante na mentalidade sexual dos romanos” numa época de mutação moral e, conseqüentemente, choca as autoridades (Jean-Noël, 1995, p.220). Assim, se podemos, como anteriormente colocou Ormand (2005), transformar qualquer texto em um texto queer, e compreendendo queer como o indizível, incompreensível e à margem da normatividade, Ovídio foi, então, em seu próprio contexto, um autor queer.

Cardoso (2011), que caracteriza o poeta latino como o mais versátil e criativo de sua época, afirma-nos que é difícil classificar esse poema de Ovídio a uma espécie ou gênero literário, cabendo melhor, portanto, considerá-lo um texto relativo aos poemas líricos. Os personagens são conduzidos por suas emoções e desejos e, muitas vezes, suas dores, paixões ou medos são os causadores das metamorfoses. Os sentimentos só não provocam a morte porque a metamorfose possibilita uma nova vida. No caso de Ifes, sua transformação foi em um homem, uma vez que, conforme o texto sugere, somente assim ela poderia consumir o casamento. Ao longo da narrativa, Ifes reflete acerca de sua situação e da impossibilidade de seu amor. Seja sua história um exemplo de desejo lésbico, não conformidade de gênero ou ambos, ela é o retrato de um indivíduo oprimido pela estrutura normativa, carregado pela inadequação e reflete aquilo que, tal como tudo que é queer, é impensável, indizível e marginalizado.

Análise e discussão

Glaydson (2014) constata que, nos textos da literatura romana, a expressão da sexualidade constituía uma oposição binária, centrando-se numa desigualdade fundamental ilustrada por narrativas de predação, guerra, fuga e captura. Ovídio, por sua vez, faz uso de alegorias discursivas que estabelecem uma relação de subserviência feminina aos homens.

Ifes expressa seus sentimentos num discurso de culpa e angústia. Para atestar a anormalidade de seu desejo, ela exemplifica que no mundo animal as fêmeas não acasalam entre si. Se não há lugar nem na natureza, nem nos mitos que aceitem um desejo como o seu, Ifes conclui que ele é monstruoso, anormal. Ademais, ela sente-se semelhante a Pasífae, porque acredita que seu desejo também foge da categoria dos humanos. Todavia, diferente de Pasífae, que tentou consumir seu desejo, Ifes permanece passiva ao longo de toda a narrativa. Ela “é criada como um homem, mas pensa e age, em termos romanos, como uma mulher” (Pindabone, 2002, p.276), ela “rejeita esse papel social masculino para si mesma e adota uma identidade feminina” (Beek, 2015, p.56): ela reconhece que o desejo sexual por uma mulher é essencialmente masculino e permanece passiva ao não seguir seus desejos sexuais ou mesmo buscar uma solução para o impasse, submetendo-se à benevolência dos deuses.

A hierarquia patriarcal atravessa toda a narrativa, pois o marido dá ordens a filha mulher, que é indesejada e ameaçada de morte antes mesmo de nascer; os deuses são obedecidos com gratidão, o casamento arranjado, a virgindade feminina. A criança, Ifes, é até mesmo nomeada patrilinearmente. Iante não sabe que está apaixonada por uma mulher; em sua perspectiva, ela está em total conformidade com o que se espera de uma donzela. Teletusa, a mãe de Ifes, temendo pela vida de seu bebê, clama que Isis a ajude e recebe dela instruções para ignorar as ameaças do marido. Deste modo, Teletusa não desobedece ao marido, apenas pede pela ajuda

da deusa e, depois, segue suas ordens. Ísis é, aliás, a única personagem feminina que demonstra ação própria, primeiro ao comunicar-se com Teletusa pela vida de Ifes; depois, ao ser responsável por sua metamorfose. No entanto, até mesmo o casamento que Ifes e Iante almejam, nada tinha a ver com elas, uma vez que era um contrato entre os pais das noivas, e naquela sociedade o propósito do matrimônio era propagar a família, e não necessariamente fazer marido e esposa contentes.

Assim, está implícito que a mudança de gênero era a única possibilidade para a concretização do amor de Ifes e Iante. O que torna esse amor antinatural é a inviabilidade de uma relação sexual sem penetração. Assim, por mais que no texto de Ovídio algo como o lesbianismo pareça emergir, ele não pode ser materializado. É o próprio corpo de Ifes que impossibilita seu amor: “a única coisa que está contra mim é a natureza” (Ovídio, Met IX, 755).

Podemos, ainda, compreender o conflito de Ifes como um retrato da instabilidade constitutiva da construção de gênero. Ifes questiona sua existência como mulher, porque ela deseja outra mulher; ela busca uma forma de relação sexual entre duas mulheres e percebe que não pode encontrar uma referência em seu conhecimento cultural. Como coloca Butler (2019), a própria construção de gênero opera através de meios de exclusão, de forma que para articular um “humano”, é preciso também articular o inumano e o humanamente inconcebível. Ifes, então, é condicionada pela norma a compreender-se como antinatural, monstruosa. Ela caracteriza sua paixão como insana e irracional, impossível de existir dentro daquela sociedade.

Nesse sentido, Rich (1993) explica a existência lésbica como um conjunto de comportamentos e relações entre mulheres caracterizados pela resistência à dominação masculina. Ela identifica que as fontes de poder masculino operam, desde a Pré-História, contra as “energias emocionais e eróticas das mulheres de si mesmas e de outras mulheres e dos valores identificados com as mulheres” (Rich, 1993, p.232). A heterossexualidade não significa apenas “sexo entre homens e mulheres, mas cultura patriarcal, dominância masculina e subserviência feminina” (Faberman apud Pintabone, 2002, p.258). A lesbianidade é, portanto, uma zona de impossibilidade no mundo patriarcal, porque não está atravessada pela violência da desigualdade de gênero. Assim, Ifes aponta a tragédia de seu amor porque está subordinada a uma normatividade que não permite sequer emergir a ideia da possibilidade de um relacionamento amoroso e sexual que não esteja subjugado ao poder masculino.

Apesar da personagem Ifes desafiar as normas de gênero ao colocar em questão seu desejo por Iante, tal desejo só pode existir na fantasia, não pode ser concretizado. O que torna a história trágica é o próprio corpo de Ifes, que é o obstáculo para sua felicidade. Diferente de outros mitos em *Metamorfoses*, de Ovídio, a transformação aqui não acontece para impedir uma violência ou em decorrência de uma violência direta, mas isso não significa que não exista implícito todo um processo de violência. O poder masculino, como coloca Rich (1993), opera contra a mera possibilidade da existência lésbica, uma vez ele depende, também, do reforço da norma sexual centrada no masculino. Dessa forma, negar às mulheres a própria sexualidade, forçá-las à sexualidade masculina através da idealização do romance heterossexual e do casamento arranjado, fontes de poder masculino que a autora mencionada elenca, são, também, uma forma de violência: “o disfarce e distorção de opções possíveis” (Rich, 1993, p.232).

Sendo uma sociedade na qual a expressão do erotismo era sujeita aos termos falocêntricos, o sexo entre mulheres é lido como uma paródia da relação sexual. Dentro desse

quadro, desejo feminino pelo feminino não pode ser legitimado. A lesbianidade é, nesse sentido, uma das fissuras da norma vigente: a existência lésbica é em si uma contrariedade ao domínio patriarcal.

Como Beek (2015) aponta, Ifes lamenta não poder possuir Iante conforme dita a norma sexual, porém não pede para ser transformada em homem. A metamorfose de Ifes “essencializante sugere que em sua obediência/aceitação de sua “natureza feminina”, Iphis é recompensada a tornar-se um homem” (Pintabone, 2002, p.276). Na lógica cultural em que está inserida, o problema de Ifes não é o seu desejo erótico em si; “o problema é o corpo, suas incapacidades percebidas e sua função social como um marcador de gênero dentro de um sistema patriarcal” (Traub, 2019, p.10). Embora tenha sido criada como rapaz, Ifes não se vê como tal e, portanto, não podemos afirmar que sua paixão por Iante advém do fato dela agir e pensar como homem. Consoante Traub (2019), é ao articular os termos de satisfação potencial no corpo masculinizado que o texto de Ovídio justifica a não naturalidade dos atos sexuais entre mulheres. Em outras palavras, ao mesmo tempo que o mito questiona os padrões normativos da sociedade na qual ele foi produzido, seu autor não conseguiu distanciar-se o bastante dessas normas para sustentar uma outra forma de relacionamento amoroso-sexual, no qual o desejo masculino seja irrelevante.

Isso porque, na imaginação romana, “a homossexualidade feminina só poderia significar uma tentativa de uma mulher de substituir um homem, e uma tentativa de outra mulher de derivar da relação homossexual, de forma bastante antinatural, o prazer que só os homens eram capazes de conferir” (Cantarella apud Kamen, 2012, p.25). Em outras palavras, no mundo de Ifes e Iante, o amor entre mulheres não é precisamente moralmente condenável, mas é imaginativamente impossível, porque não pode ser encaixado na norma sexual romana de relação sexual como assimetria de poder.

Conclusão

Ao analisar a representação da lesbianidade no mito de Ifes e Iante encontrado na obra *Metamorfoses*, de Ovídio, à luz da Teoria Queer, percebe-se que o poeta latino reproduz uma concepção de impossibilidade da relação sexual-erótica entre mulheres. De fato, o leitor contemporâneo não pode esperar encontrar equivalências objetivas entre seu modelo de moral sexual e o modelo retratado por Ovídio. Nesse sentido, a Teoria Queer fornece-nos instrumentos teórico-metodológicos para compreender a manutenção de uma concepção de sexo no mundo antigo greco-romano Clássico, que, conforme descrito ao longo da pesquisa, é falocêntrico e configurado numa relação de dominador (aquele que penetra) e dominado (aquele que é penetrado), revelando-nos uma concepção de mulher sob uma ótica passiva, submissa e subjugada.

Diante disso, por si só, o desejo homoerótico entre mulheres na Antiguidade Clássica greco-romana pode ser encarado como uma instabilidade da norma imposta. Como afirma Butler (2019), no decurso da reiteração da norma sexual, o sexo é produzido e, ao mesmo tempo, desestabilizado. Logo, o sexo adquire seu efeito naturalizado, porém os mesmos processos de reiteração necessários para essa naturalização são os que possibilitam lacunas e fissuras que representam “s instabilidades constitutivas de tais construções.

A narrativa é consistente com o modelo falocêntrico e penetrativo de atividade erótica normativa, porque Ifes fala de seu desejo mas só consegue entendê-lo sob a ótica heteronormativa. Ifes (ou, certamente, Ovídio) é incapaz de imaginar que duas pessoas sem o pênis (falo) podem fazer sexo, e todo otimismo e positividade descritos na narrativa derivam dessa incapacidade de conceber a relação homoerótica feminina. Por conseguinte, a transformação milagrosa de Ifes possibilita a consumação de seu desejo por Iante, porque corrige seu desejo sexual lésbico antinatural, reiterando a compreensão normativa da atividade sexual.

O mito, entretanto, continua um relato simpático da relação homoerótica entre mulheres; afinal, ele precisa ser inserido no contexto de negatividade na qual a literatura romana estava inserida. Nesse sentido, a história de Ifes “permanece significativa de uma perspectiva queer por causa de seu reconhecimento da possibilidade de discrepância entre o papel social ou comportamento de gênero de uma pessoa e seu corpo físico” (Stickley, 2020, p.64). Não é, portanto, contraditório que uma narrativa possa ao mesmo tempo positivar e negar a relação homoerótica feminina. Essa contradição é a própria construção da normatividade sexual, que, para firmar-se como norma, precisa permitir uma contra-norma.

Sendo assim, o campo dos clássicos e os estudos queer, como já foi colocado, frequentemente convergem em virtude das novas maneiras de olhar para o passado greco-romano sob uma ótica crítico-reflexiva, permitindo que a realidade sociocultural dos povos antigos possa ser revista de forma mais precisa através de lentes amplificadoras contemporâneas. Dessa forma, o mito de Ifes e Iante é um objeto de pesquisa amplo que nos instiga a explorar as controvérsias da norma sexual e dos papéis de gênero da/na Antiguidade Clássica, levantando questionamentos sobre a própria construção da moral sexual e da diferença de gênero na atualidade. Como colocado no início, apesar de pertencer a outro tempo e a outra sociedade, este mito dialoga com a subjetividade lésbica contemporânea. A distinção entre sexualidade natural e antinatural que desperta aflição em Ifes, fazendo-a acreditar na impossibilidade de seu amor e na insuficiência de seu próprio corpo continuam provando ser problemas atuais. Ovídio e sua personagem Ifes são, portanto, ricos objetos de análises para refletir a lesbianidade Antiguidade aos dias de hoje.

Referências

BEAUVOIR, Simone. **The Second Sex**. Nova York: Vintage Books, 2010.

BEEK, Anna E. **Gender Amender: Sex-Changing and Transgender Identities in Ovid's Metamorphoses**. In: *Invisible Cultures*. Carrer, F. e Gheller, V. (Ed). Cambridge Scholars Publishing, 2015.

BOEHRINGER, Sandra. **Female Homosexuality in Ancient Greece and Rome**. Nova York: Routledge, 2021.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. Petrópolis: Vozes, 1987.

BURKERT, Walter. **Mito e mitologia**. Lisboa: Edições 70, 1991.



- BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”**. n-1 edições. São Paulo: 2019.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. 5 ed.
- CARDOSO, Zelia de Almeida. **A Literatura Latina**. 3.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- CARR, L. **A normal misfortune: more or less the story of Iphis**. The University of Texas at Austin, 2021.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- EISENLOHR, Sarah H. **False forms and wicked women: Apuleius' Isis book and Ovid's Iphis**. University of North Carolina, Chapel Hill, 2019.
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- GLAYDSON, José da Silva. **Representações femininas e relações de gênero na Ars Amatoria**. José da Silva, Glaydson. In FEITOSA, L.; FUNARI, P.; SILVA, G. J. (Org) Amor, desejo e poder na Antiguidade: relações de gênero e representações do feminino. São Paulo: FAP/Unifesp, 2014.
- GRIMAL, Pierre. **O amor em Roma**. São Paulo: Martins Fontes, 1991
- HALPERIN, David M. **Is there a history of sexuality?** In: The Lesbian and Gay Studies Reader. Ablove, H. (Ed.). Routledge: Nova York, 1993. 1 ed.
- HASELSWERDT, E.; LINDHEIM, S. H.; ORMAND, K. **The Routledge Handbook of Classics and Queer Theory**. Londres: Taylor & Francis, 2023.
- JANECEK, C. **Undiagnosing Iphis: How the Lack of Trauma in John Gower's "Iphis And lante" Reinforces a Subversive Trans Narrative**. *Acessus* Vol. 5: Iss. 1, 2019, (p 01-17).
- JUNG, C. G.; Pinho, M. L. **O homem e seus símbolos**. Rio De Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- KATZ, Jonanthan Ned. **A Invenção da Heterossexualidade**. Rio de Janeiro: Ed. Ediouro Publicações, 1996.
-

LATEINER, Donald. **Transsexuals and Travestites in Ovid's Metamorphoses**. In: Bodies and boundaries in Graeco-Roman antiquity. FÖGENT.; LEE, M. M. (Org) Berlin: Walter de Gruyter.

LAURETIS, Teresa de. **Sexual indifference and lesbian representation**. In: The Lesbian and Gay Studies Reader. Ablove, H. (Ed.). Routledge: Nova York, 1993. 1 ed.

LIMA, Luiz Costa. **História, ficção, literatura**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LORAUX, Nicole. **Elogio do anacronismo**. In: NOVAES, Adauto (org). Tempo e História. São Paulo: Cia. das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

MOORE, K. **The Iphis Incident: Ovid's Accidental Discovery of Gender Dysphoria**. ATHENS JOURNAL OF HISTORY, v. 7, n. 2, p. 95–116, 18 fev. 2021.

MORIN, Edgar. **Nome de deuses**. São Paulo: Unesp, 2002.

MORIN, Edgar. **O homem e a morte**. Portugal publicações Europa-America, 1977.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. 3 ed.

ORMAND, Kirk. **Impossible Lesbians in Ovid's Metamorphoses**. In Gendered Dynamics in Latin Love Poetry, edited by Ronnie Ancona and Ellen Greene, 79- 112. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2005.

OVÍDIO. **Metamorfoses**. DIAS, Domingos Lucas (Tradução, introdução e notas). 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

RABINOWITZ, Nancy; AUANGER, Lisa.; UNIVERSITY OF TEXAS PRESS.
Among women: from the homosocial to the homoerotic in the ancient world. Austin: University Of Texas Press, 2002.

RICH, Adrienne. **Compulsory Heterosexuality and lesbian existence**. In: The Lesbian and Gay Studies Reader. Ablove, H. (Ed.). Routledge: Nova York, 1993.

ROBERT, Jean-Noël. **Os prazeres em Roma**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ROBINS, W. **Three Tales of Female Same-Sex Marriage: Ovid's "Iphis and Ianthe," the Old French Yde et Olive, and Antonio Pucci's Reina d'Oriente**. Exemplaria, v. 21, n. 1, p. 43–62, jan. 2009.



RUPP, L. J. **Sapphistries**: a global history of love between women. New York: New York University Press, 2011.

SCOTT, W. Joan. **The evidence of experience**. In: The Lesbian and Gay Studies Reader. Abelow, H. (Ed.). Routledge: Nova York, 1993. 1 ed.

SKROBIAK-BALES, West. **Trans formations**: Gender, Violence, and the Body in Ovid's Metamorphoses. Whitman College, 2022.

STICKLEY, Quentin. **Gender Transformation and Ontology in Ovid's Metamorphoses**. Philomathes: A Journal of Undergraduate Research in Classics . Volume 4.1, Maio 2020 (p.54-67).

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e religião na Grécia Antiga**. São Paulo: wmf martins fontes, 2009. 2 ed.

VEYNE, Paul. **Acreditavam os gregos em seus mitos?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Lisboa: Edições 70, 1971.

VEYNE, Paul. **Sexo e poder em Roma**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

WHEELER, S. M. **Changing Names: The Miracle of Iphis in Ovid "Metamorphoses"**. Phoenix, v. 51, n. 2, p. 190, 1997.

ESTRUTURA ESPACIAL NA LITERATURA SURDA: ESTUDO DO POEMA *MEU SER É NORDESTINO*, DE KLÍCIA CAMPOS

Matheus Klebson Santos Araujo

Graduando em Letras Libras – UFCG
matheusklesonls@gmail.com

Shirley Barbosa das Neves Porto

Doutora em Educação - UFPB
shirley.barbosa@professor.ufcg.edu.br

Introdução

Os estudos em literatura e as expressões literárias produzidas pela comunidade surda, apesar de serem importantes, ainda não têm muito espaço entre os estudiosos da área, e em se tratando da região nordestina do Brasil também não encontramos muitas obras em Libras que retratem a cultura deste local. Nossa pretensão é romper com essa realidade e estender as possibilidades de vivências dos surdos com o texto literário, proporcionando oportunidades de ampliar seu repertório a respeito da cultura surda e da cultura nordestina, como também trazer para a área da educação dos surdos estudos e reflexões lastrados em referenciais teóricos da literatura, com ênfase no estudo da estrutura espacial presente na literatura surda.

Para entre trabalho selecionamos um poema para nosso estudo e análise “O Meu Ser é Nordestino”, de Klícia Campos¹.

Justificamos essa opção porque o texto apresenta um poema autoral criado por uma surda que permite a abertura do imaginário por possuir uma forte carga cultural e regional, gerando impacto emocional e possível identificação no leitor.

¹ “Primeira Cordelista Surda do Brasil, poeta, tradutora e Professora Assistente de Linguística Aplicada com ênfase em Língua de Sinais Brasileira (Libras) no Departamento de Libras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Desenvolvo atividades de pesquisa, ensino e extensão voltadas à literatura em Libras, com destaque para a coordenação de projetos como o Cordel das Mãos Surdas, Literatura Surda e Tradução Literária em Libras, além do Sarau de Mãos Arretadas. Possuo ampla experiência nas áreas de Literatura Surda, Literatura de Cordel, Linguística Aplicada, Língua de Sinais, Tradução e Artes. Atuo como coordenadora de um curso de extensão sobre o Cordel das Mãos Surdas em parceria com a professora Dra. Rachel Sutton-Spence, com trabalhos apresentados e artigos publicados no âmbito do grupo de pesquisa Literatura em Línguas de Sinais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Sou Doutora e Mestre em Estudos da Tradução, com foco na criação, adaptação e tradução de cordéis no contexto do Cordel das Mãos Surdas, ambos os títulos obtidos pela UFSC. Graduada em Sistemas para Internet (FATEC-JP) e em Letras Libras (UFPB), acumulo experiência significativa no ensino, produção e pesquisa relacionadas à Literatura Surda e ao Cordel das Mãos Surdas.” - CAMPOS, Klícia de Araújo. Currículo Lattes. [2025]. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5677630902697735>. Acesso em: 31 mar. 2025.

Metodologicamente essa pesquisa é bibliográfica e exploratória (Gil, 2008) pois se trata de um procedimento teórico que consiste na análise de um poema, material publicado anteriormente. Conforme conceitua o autor Gil:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (Gil, 2008, p. 44)

Deste modo, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de fonte bibliográfica, no caso, o material já elaborado é o poema “O Meu Ser é Nordestino”, de Klícia Campos, nas quais as categorias estudadas foram: apresentar as características e definição do gênero poema, uso do espaço em língua de sinais, análise do poema escolhido aprofundando no estudo do espaço literal e topográfico na Literatura e no espaço simbólico; como aspectos utilizados pela autora. Por suas características culturais atreladas ao nordeste consideramos o poema como uma produção que pode ser adjetivada como literatura surda nordestina.

O poema como gênero literário: uma definição sobre o gênero em Libras

Ao pesquisarmos sobre o poema, vimos que etimologicamente, “a palavra ‘poema’ tem origem do verbo grego “*poiéo*”, que quer dizer ‘fazer, criar ou compor’”. (Dentro da história, 2023) Sendo assim, podemos definir o poema como um gênero textual e literário que tem como finalidade expressar sentimentos, emoções e pensamentos do poeta. Geralmente, nas poesias é comum encontrar uma estrutura básica contendo versos, estrofes, rimas e ritmo.

Enquanto, os poemas fazem parte da cultura e literatura ouvinte há milênios, sendo encontradas em obras antigas, “tais como os vedas indianos (1700–1200) e os Gathas de Zoroastro (1200–900 a.C.)” (Dias, 2020). Nas comunidades surdas, textos do gênero poema só passaram a ter seus registros entre os anos 70 e 80 do século XX nos EUA (Rose, 1992). E no Brasil, a tradição de poesias em Libras é recente, tendo começado apenas no final dos anos 90, segundo Sutton Spence:

A tradição de poesia em Libras é nova e provavelmente começou apenas no final dos anos 90. Porém, não importa que essa tradição seja recente no Brasil. A poesia em Libras está se espalhando e se desenvolvendo cada vez mais para se tornar um gênero literário importante no mundo. (Sutton-Spence, 2021, p. 133)

Porém, mesmo sendo uma tradição recente em solo brasileiro, a poesia em Libras está sendo difundida e desenvolvida cada vez mais para se tornar um gênero literário de forte relevância nacional e mundial.

No que se refere às características físicas do poema em Libras, notamos que esses são mais curtos do que narrativas, prosas e romances, tendo em média menos de dois minutos de

duração. Outra característica relevante, é que um poema tem o objetivo de explorar a linguagem artística. Neste sentido, é possível perceber que um poema em língua de sinais depende muito menos de sinais manuais, e mais de elementos não manuais como expressões faciais, olhar, movimento do corpo, espaço, velocidade, ritmo – para criar mais sensações e imagens. O poeta de Libras pode romper os limites linguísticos e descobrir expressões novas, ousadas e originais para transmitir seus pensamentos, concluimos que os poemas nem sempre têm enredo, podendo focar mais na auto expressão do poeta.

Deste modo, o poema em Libras consegue criar uma imagem forte, construída através da utilização de diversos elementos linguísticos e literários. Os poetas de Libras podem criar um esquema com as mesmas configurações de mão, ou movimentos simétricos geram prazer no leitor.

Estrutura espacial: introdução ao uso do espaço em língua de sinais

O uso adequado do espaço é extremamente importante para clara compreensão da Libras, pois, sendo esta uma língua viso-espacial, onde os sinais são produzidos, localizados e movidos no espaço físico ao redor do sinalizante. Este possui forte importância estética para criação de poemas na língua de sinais, estando relacionado ao parâmetro de ponto de articulação (um dos 5 parâmetros fonológicos da língua de sinais), a respeito do parâmetro de ponto de articulação a autora Ana Gala conceitua:

O ponto de articulação é o local do corpo onde ocorre o contato das mãos ou outros elementos do sinal. Em outras palavras, onde o sinal é produzido. Ah, o ponto de articulação também pode ser um espaço neutro, então o local onde a mão principal apresenta o sinal pode ser fora do corpo, em frente, aos lados ou onde ela se aproxima ou toca. (Gala, s. d., n. p.)

Os parâmetros fonético-fonológicos estão presentes na composição dos sinais, e necessitam que cada sinal seja articulado em pelo menos um lugar, podendo ser fixados no corpo ou colocados no espaço neutro. Dessa maneira, o ponto de articulação é o parâmetro que designa a localização em que o sinal está sendo realizado, sendo muitas das vezes, o ponto de articulação também chamado de locação.

Durante a sinalização, o uso do espaço exige que cada elemento esteja em seu lugar, por exemplo, se quisermos comparar o trabalho de um professor com o trabalho de um médico, podemos colocar o sinal de PROFESSOR à direita do espaço e MÉDICO à esquerda, tornando assim cada lado escolhido pelo o sinalizante, contrastantes um ao outro, e localizando as ideias dos dois trabalhos em seus espaços de referência. E a partir deste momento, entendemos que o professor e o médico não estão realmente nesses dois espaços, mas sim as ideias de um professor e de um médico.

Dessa forma, podemos afirmar que a principal diferença entre sinais fixados no corpo e os que são realizados no espaço neutro, é a questão de que a maioria dos sinais que são realizados no corpo são iconicamente motivados, diferente daqueles que são sinalizados no espaço que geralmente possuem este ponto de articulação por questões de conforto linguístico. Sobre iconicidade, Sutton-Spence argumenta:

Muitas vezes, o lugar de articulação é motivado pela iconicidade. Alguns sinais lexicais são fixados no corpo e outros são colocados no espaço neutro. Sinais fixados no corpo são feitos em contato com locais nele, por exemplo COMER (na boca) ENTENDER (na têmpora), ALUNO (no braço) e SAÚDE (no peito). A locação da maioria dos sinais ancorados no corpo acontece de alguma forma iconicamente motivada. O sinal COMER está localizado na boca porque comemos colocando comida em nossas bocas, então localizar o sinal em qualquer outro lugar seria ilógico. (Sutton-S, 2021, p. 155)

Os sinais icônicos são aqueles sinais que se assemelham visualmente ao significado que representam, eles são formados por configurações de mãos que reproduzem ou expressam características físicas de pessoas, animais e objetos, como forma, tamanho, movimento, etc. exemplos de sinais icônicos que são fixados no corpo: Comer, Entender e saúde. Porém, os sinais que são estruturados no espaço neutro são um pouco diferentes dos sinais fixados no corpo. Pois a locação desses sinais geralmente não é iconicamente motivada, sendo apenas articulados num lugar confortável para que sua sinalização seja realizada com menor esforço. E essa distinção é importante quando pensamos sobre o uso do espaço na literatura surda.

A literatura surda: o poema “Meu Ser é Nordestino”

A expressão “literatura surda” é utilizada para designar um tipo específico de produção literária que atende aos interesses estéticos e imagéticos da comunidade surda, que é composta por surdos. São os surdos os principais atores das produções e usos da literatura surda que está basicamente dividida em três modos de produção e reprodução. O primeiro é a criação de textos literários produzidos em língua de sinais por surdos. Estes podem se constituir como narrativas ou como poemas; O segundo, se caracteriza como tradução com adaptações de valor cultural e característica de identidade da comunidade surda nos textos e/ou nas imagens. Por fim, o terceiro modo de produção da literatura surda está na dimensão exclusiva da tradução de textos da literatura dos ouvintes para a língua de sinais.

No poema “Meu Ser é Nordestino”, Klícia Campos conta a lembrança de uma pessoa oriunda do sertão nordestino, a respeito de sua terra e da superação da opressão e preconceito, resgatando o orgulho e a força de ser uma pessoa nordestina.

O poema possui uma narradora, que é quem conta a história presente na poesia, que possui um breve enredo, que é dividida em começo, meio e fim. A trama é desenvolvida a partir da narradora que apresenta o tempo e espaço. O relato do poema é exposto em forma de memória, por este motivo o seu tempo é psicológico, e o lugar onde acontece a narrativa poética tem pássaros, montanhas, rio, terra seca, árvores secas e um sol ardente. O único personagem é uma pessoa, a qual não é possível identificar seu gênero, mas somos capazes de observar sua naturalidade que é a região do nordeste brasileiro, devido as características relatadas de sua terra e também conseguimos encontrar elementos expressivos dentro do poema que pode ser traduzido para a língua portuguesa como: “Meu coração é nordestino.”

“Meu ser é nordetino”: uma ficha catalográfica possível

Título: Meu Ser é Nordestino

Duração do Vídeo: 1:59

Público alvo: Pessoa nordestina

Sinopse: Lembrança e história relatada de uma pessoa oriunda do sertão nordestino, a respeito da sua terra e da superação da opressão e preconceito.

Vídeo publicado em: Canal de Youtube “Cordel das Mãos Surdas”

Cenário: Parede de fundo escuro

Vestimenta da narradora: Blusa preta (geralmente utilizada em traduções formais) e chapéu de cangaço (típico da cultura nordestina)

Narradora: Klícia Campos

No decorrer desta pesquisa, serão expostas fotos recortadas do poema sinalizado “Meu Ser é Nordestino”, para exemplificar conceitos. Abaixo está um exemplo de imagem retirada do poema “Meu Ser é Nordestino” presente no canal do youtube Cordel das Mãos Surdas coordenado pela Klícia Campos

Figura 1 - Imagem retirada do poema “Meu Ser é nordestino”.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=8nwccFkBpH0> Tempo: 01min01s

Poema “meu ser é nordestino”: uma tradução possível

Sonho em ver o pássaro

Voar até a montanha e também chegar nas águas do rio São Francisco, Onde a água era abundante E agora a terra ficou mais seca.

É sertão, É caatinga,

Angústia e sofrimento,

Sofrendo preconceito por ser nordestino. Chega de preconceito!!!

Ser nordestino é ser forte

Usar o chapéu de cangaço

E cartucheira de couro,

Andando a cavalo até a caatinga

Onde não canso de ferir minha mão e meu rosto.

É meu amado sertão Sertão,
sertão...

Meu coração é nordestino.

As lembranças e histórias nordestinas sempre serão levados para toda a vida.

A tradução do poema está presente na descrição do vídeo que pode ser localizado no canal Cordel das mãos surdas, <https://www.youtube.com/watch?v=8nwccFkBpH0>

Análise do poema “meu ser é nordestino”

Espaço literal e topográfico na literatura

O espaço físico literal, também chamado de espaço topográfico, mostra o mundo fora do sinalizante dentro do espaço de sinais. Ao assistir o sinalizante em uma obra literária em Libras, vemos a representação fortemente visual da imagem de um lugar no mundo, criada no espaço de sinalização de uma forma iconicamente motivada e literal. Poemas e histórias em Libras usam o espaço para criar imagens de força visual, podendo descrever uma cena, construindo uma imagem semelhante a um filme. Essa afirmação está de acordo com a autora Sutton-Spence (2021):

Poemas e histórias em Libras usam o espaço para criar imagens de máxima força visual. Eles podem descrever uma cena ou uma vista estática, construindo a imagem como se fosse um filme. Para criar uma cena, o narrador normalmente apresenta primeiro os objetos maiores, imóveis e inanimados e depois os objetos menores, móveis ou animados. (Sutton- Spence, 2021, p. 157)

É comum os autores de Literaturas sinalizadas criarem cenas durante a gravação de suas obras, e durante essa criação é possível notarmos um padrão sequencial se repetir nas construções de cenas presentes na literatura em Libras, o primeiro é a criação do cenário, objetos inanimados, imóveis. O segundo, é a implementação de personagens, objetos animados e móveis.

Portanto, o espaço literal e topográfico (motivado) é executado quando o espaço dos sinais substitui o espaço real. Dessa forma, a imagem espacial criada nesse tipo de espaço reflete a realidade de um evento. Podendo o sinalizante colocar classificadores para mostrar o posicionamento e o movimento de objetos no mundo real, é possível também realizar incorporação, na qual, todas as ações do sinalizante representam as ações do personagem.

No poema, meu ser é nordestino a poeta Klícia Campos cria uma imagem do sertão nordestino, colocando e movendo as mãos em classificadores no espaço literal e topográfico. Sendo esta obra um exemplo de como esse tipo de espaço é utilizado dentro da Literatura em Libras. E para exemplificar visualmente, podemos analisar as seguintes imagens:

Figura 2 - recortes do uso do espaço literal e topográfico no poema “Meu Ser é Nordeste”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=8nwccFkBpH0> Tempo: 00min12s

Podemos notar o espaço topográfico presentes no poema “Meu Ser é Nordestino” através dessas imagens, na qual a autora sinaliza um pássaro, cria montanhas utilizando classificadores e se desvia de uma árvore seca. Dessa maneira, a sinalizante consegue elaborar um cenário, usando elementos existentes no mundo real.

Numa obra literária em Libras, cada objeto pode ser localizado para criar movimentos suaves no espaço. “Isso cria o morfismo, em que o local final de um sinal é o ponto inicial do próximo sinal”. (Sutton-Spence, 2021) Vemos o morfismo na Libras, quando o poeta usa a mesma configuração de mão que vai de um sinal a outro. Sendo assim, o final de um sinal se torna o ponto inicial do sinal seguinte, criando uma imagem visual de rima e para exemplificar o que seria o morfismo na prática, recortamos a presença do morfismo na imagem a seguir:

Figura 3 - recortes do uso de morfismo no poema “Meu Ser é Nordestino”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=8nwccFkBpH0> Tempo: 00min30s

Podemos perceber a presença do morfismo neste trecho do poema retratado na imagem acima, quando a autora usa a mesma configuração de mão para sinalizar sequencialmente a seca e o sol ardente, elaborando uma cena com rima.

Espaço simbólico

Nos poemas, o uso do espaço pode expressar sentidos metafóricos, no qual o espaço real e concreto tem sentido metafórico nos conceitos abstratos. Na Libras, por exemplo, o que está mais alto pode significar, numa escala metafórica, que algo é positivo ou poderoso e o que está mais baixo significa algo mais negativo ou sem poder. Assim como argumenta Sutton-Spence (2021):

o que está mais alto significa metaforicamente uma coisa mais positiva ou poderosa e o que está mais baixo significa algo mais negativo ou sem poder. De frente para trás, o espaço mais perto e mais longe do corpo pode significar, numa escala metafórica, futuro ou passado, valorizado ou não, ou algo que está visível (e assim mais perto do espectador) ou escondido (portanto, mais próximo ao corpo). (Sutton-Spence, 2021, p. 158)

É comum encontrar todos esses elementos descritos por Sutton-Spence durante o uso do Espaço simbólico, dessa forma, os conceitos abstratos surgem baseados em coisas concretas que convivemos ou percebemos no cotidiano, e quando trazemos isso para a literatura surda, vemos no poema *Meu Ser é Nordeste* um bom exemplo no que chamamos de ALTO-BAIXO. Que se trata da ideia de que a parte alta, na maioria das vezes, está representando um personagem concreto, e metaforicamente esse personagem retrata alguém forte e poderoso, com postura firme, e o contrário disso é sinalizado na parte baixa.

No poema *Meu Ser é Nordeste*, de Klícia Campos, é possível notar quando a personagem resiste à opressão e reconhece o orgulho de ser nordestino, seu corpo fica mais ereto e os sinais voltam a ser mais altos. Porém, quando a mesma está mostrando sofrimento e opressão, os sinais são apresentados mais baixos e com o corpo inteiro abaixado. Como está sendo exemplificado nas imagens abaixo, na qual mostrar os sinais e expressões que estão presentes no “BAIXO” dentro do espaço simbólico:

Figura 4 - Presença do espaço simbólico BAIXO – O sinal de sofrimento e o sinal de Opressão.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=8nwccFkBpH0> Tempo: 00min51s

Podemos perceber, que durante a realização dos sinais de sofrimento e opressão a autora faz utilização do espaço simbólico com o corpo inclinado para baixo transmitindo metaforicamente a ideia de que é algo ruim. E no mesmo poema, encontramos dois exemplos contrários à ideia de BAIXO, como podemos ver nas imagens a seguir:

Figura 5 - Presença do espaço simbólico ALTO – Autora expressando Resistência e Orgulho



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=8nwccFkBpH0> Tempo: 01min00s

A autora não sinaliza os sinais próprios de Resistência e Orgulho, mas consegue transmitir essas ideias através do contexto, uso das mãos e das expressões corporais e faciais, e durante a realização das ideias de Resistência e Orgulho há utilização do espaço simbólico com o corpo erguido para cima expressando metaforicamente a ideia de que é algo fortificado e resistente, sendo esse o ALTO presente no espaço simbólico.

Conclusão

O estudo do poema "*Meu Ser é Nordestino*", de Klícia Campos, evidencia a riqueza e a complexidade da Literatura Surda. A análise da estrutura espacial, tanto no aspecto

topográfico quanto simbólico, revela como a autora utiliza a língua de sinais para construir imagens vívidas e emocionalmente impactantes, que transcendem a mera comunicação e alcançam a expressão artística. A obra de Klícia Campos não apenas celebra a identidade nordestina, mas também resgata a luta contra a opressão e o preconceito, reforçando a importância da representação cultural e da resistência.

Esperamos que este trabalho contribua para a valorização e o reconhecimento da Literatura Surda como uma forma legítima e potente de expressão literária, que merece maior atenção e estudo por parte da academia e da sociedade em geral. A análise do uso do espaço na Libras, tanto em sua dimensão literal quanto simbólica, demonstra como a língua de sinais é capaz de criar narrativas visuais profundas e significativas, que dialogam com a experiência humana de maneira única. Além disso, o poema "*Meu Ser é Nordestino*" serve como um exemplo inspirador de como a arte pode ser um instrumento de afirmação identitária e de transformação social.

Como afirmou Ferreira e Toniatti (2014) ao sintetizar as ideias do revolucionário libertário Mikhail Bakunin, que acreditava que toda mudança social significativa deve acontecer “de baixo para cima e da periferia para o centro”, ou seja, dando visibilidade àqueles que tradicionalmente não são ouvidos. A obra de Klícia Campos exemplifica essa ideia, ao trazer para o centro a voz da comunidade surda e a cultura nordestina, ambas historicamente marginalizadas. Este estudo reforça a necessidade de ampliar as pesquisas e discussões sobre a Literatura Surda, especialmente no contexto brasileiro, onde a diversidade cultural e linguística é tão marcante. A obra de Klícia Campos nos convida a refletir sobre a importância de reconhecer e valorizar as vozes surdas, que, por meio de sua arte, nos oferecem novas perspectivas e sensações sobre o mundo. A Literatura Surda, assim como a cultura nordestina, é um patrimônio que merece ser celebrado, estudado e preservado.

Referências

DENTRO DA HISTÓRIA. O que é um poema? **Dentro da história**, 15 Fev. 2023. Disponível em: https://www.dentrodahistoria.com.br/blog/literatura/o-que-e-um-poema/#google_vignette. Acesso em: 15 Setembro. 2024

CORDEL DAS MÃOS SURDAS. **Meu Ser é Nordestino**. Youtube, 31 de Julho 2023. 01m59s. Disponível: <meu Ser é nordestino (youtube.com)>. Acesso em: 03 Setembro. 2024

DIAS, FABIANA. poesia. **Educa+Brasil**, 21 Jul. 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/poesia>. Acesso em: 15 Setembro. 2024

Ferreira, A. C.; Toniatti, T. B. De baixo para cima e da periferia para o centro: textos óticos, filosóficos e de teoria sociológica de Mikhail Bakunin. – Niterói : Alternativa, 2014. – (Volume I – Coleção Pensamento Insurgente)



GALA, ANA. Os 5 parâmetros da Libras: quais são eles e sua importância. **Handtalk.me**, sem data. Disponível em: <https://www.handtalk.me/br/blog/parametros-da-libras/>. Acesso em: 18 Março 2025

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SUTTON-SPENCE, Rachel. Literatura em Libras. Editora Arara Azul, Petrópolis – RJ, 2021.

O TEXTO POÉTICO NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COM HAICAIS DE MARIA VALÉRIA REZENDE

Joseany L. G. Perinelli

Mestrado em Letras – PPGL/UFPB
joseanyperinelli@gmail.com

Alba M. M. dos Santos Lessa

Mestrado em Letras – PPGL/UFPB
albinha3182@gmail.com

Introdução

Com as crescentes demandas sociais os discursos sobre a importância da leitura têm se tornado consenso em toda a sociedade. Nas últimas décadas, houve um aumento das iniciativas de democratização do ensino e acesso à leitura. Mas, qual a importância da leitura? Como tantas e diversas são as respostas para esta indagação são também o número de pesquisas desenvolvidas no campo da leitura, que apregoam sua relevância para o desenvolvimento e formação humana. A leitura tem o poder de ampliar o conhecimento do mundo, despertar a imaginação e contribuir com a formação social do indivíduo. Ler “permite ainda construir uma espécie de reserva poética e selvagem à qual sempre poderemos recorrer para moldar lugares em que viver” (Petit, 2019, p. 49).

Segundo Michèle Petit (2019), por meio das canções de ninar, da leitura de histórias e outros gêneros, o mundo é apresentado à criança. Nesse sentido compreendemos que o contato com a leitura deve ser iniciado logo nos primeiros anos de vida para que se torne algo natural e que dê prazer aos pequenos leitores. Outrossim, deve-se considerar que a leitura vai além de decodificar signos, a leitura é, antes de tudo, construção de sentidos que se apoia nos conhecimentos prévios do sujeito para compor novas interpretações e conhecimentos. Nessa direção, entendemos que ao pensarmos na formação de leitores é preciso, antes de tudo, atentarmos para a importância de práticas leitoras no contexto escolar, uma vez, que uma parcela considerável das crianças brasileiras tem seu primeiro contato com a leitura e com o livro apenas quando iniciam a escolarização.

Desse modo, a escola se configura como espaço incontestável para formação leitora de crianças e jovens que frequentam a Educação Básica. Para tanto, se faz necessário refletir como a escola e os sujeitos envolvidos podem aproximar a criança do universo da leitura, que gêneros textuais contribuem de modo mais significativo nesse processo, entendendo que as práticas desenvolvidas com crianças precisam fazer sentido para elas. Assim, percebemos que é fundamental refletir sobre o espaço que a literatura infantil ocupa na sala de aula, qual o papel do professor, enquanto mediador das práticas de leitura e onde se encaixam os textos poéticos no cotidiano escolar. Essas e outras questões podem parecer óbvias quando pensamos que o primeiro papel da escola é o ensino da leitura e da escrita. No entanto, sabemos que a leitura de textos literários requer

ações que considerem suas especificidades e sua função na formação humana. Isso significa que se faz necessário pensar em práticas de mediação que considerem esses desafios no espaço escolar.

Em conformidade ao exposto, este artigo tem como objetivo propor um trabalho com práticas de mediação da leitura de poesia em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental I, especificamente com a obra *No risco do caracol* (2011) de autoria de Maria Valéria Rezende. Um texto poético do gênero haikai, publicado no ano em que se celebrou o centenário da chegada dos primeiros japoneses ao Brasil. Assim, entendemos que a prática de leitura com haicais possa estimular a formação de novos leitores nos primeiros anos da vida escolar. Com base nisso, torna-se imprescindível refletir sobre a poesia na sala de aula e desenvolver estratégias que aproximem os alunos dos textos poéticos e oportunizem experiências de fruição estética. Além disso, consideramos relevante pensar sobre a interação das crianças com os textos poéticos e os sentidos que elas atribuem durante a leitura, ademais a poesia, a exemplo do haikai, motiva o brincar com as palavras, as combinações sonoras e ainda possibilita a escrita criativa. Sendo assim, propor práticas de leitura com a linguagem poética na escola perpassa a compreensão dos aportes sobre a importância da leitura, da poesia, práticas de mediação profícuas e o papel do professor como mediador.

Desse modo, compreender que a habilidade de leitura e a forma de ler não possuem uma maneira padrão, é imprescindível para professores e promotores de leitura de maneira geral. Podemos assim dizer, que há uma diferença enorme entre o ato mecânico de decodificar signos, a leitura de mundo, segundo os escritos de Paulo Freire (1989) e a leitura crítica. Assim, como há diferentes tipos de leitura, também temos diversos modos de ler, os mais variados textos com os quais temos contato no cotidiano.

A leitura em sua complexidade, como assinala Silva (2009), possui pelo menos três modos: leitura mecânica, leitura de mundo e leitura crítica. A autora pontua que a leitura mecânica, “é o seu nível mais elementar, e não é esse tipo de leitura que temos em mente quando pensamos em leitura na escola” (Silva, 2009, p.32). Esse nível de leitura, podemos assim dizer, é aquele atingido pelos sujeitos que decodificam o signo, porém não compreendem o que leem. Este é o nível de leitura que a escola tem buscado superar ao longo dos anos, ou seja, os sujeitos envolvidos nas práticas escolares devem ser capazes de realizar diferentes tipos de leituras bem como, ir além do ato mecânico de decodificação, alcançando a compreensão dos sentidos dos textos.

A leitura de mundo, por sua vez, é aquela que independe da instituição escolar, nasce com o sujeito e só termina quando este morre. Esse tipo de leitura precede a leitura do código. Como pontuado, nasce com o ser, pois desde os primeiros momentos de vida sentimos a necessidade de nos comunicarmos com o mundo. Iniciamos o processo de comunicação com desde os primeiros momentos de vida para suprir as necessidades básicas da nossa existência, como o bebê que chora para comunicar fome, frio, dor e ser atendido em suas necessidades.

De acordo com Silva (2009), é a partir da leitura subjetiva de mundo que cada sujeito realiza modos diferentes de aproximação com o texto. A leitura do mundo, como pontua Freire (1989), configura-se como requisito indispensável para a leitura da palavra escrita. Dito de outro modo, as experiências que cada leitor vivenciou influenciará a

compreensão dos sentidos empregadas em outras leituras. Daí a necessidade de práticas de leitura que promovam experiências estéticas, que possibilitem ampliar os saberes sobre si, o mundo e o outro. E sobretudo, oportunidades de partilhar suas percepções sobre o texto com os pares a fim de construir a compreensão leitora por meio de trocas. Outra forma de leitura, que apontamos aqui é a leitura crítica, esse tipo de leitura “é a que alia a leitura mecânica à de mundo, numa postura avaliativa, perspicaz” (Silva, 2009, p. 34). Nesse sentido, entendemos que a escola, é então a grande responsável por oportunizar o leque de conhecimentos que aliem as formas de leitura que aqui citamos, pois configura-se como um espaço privilegiado de aquisição e organização do conhecimento, bem como de reflexão sobre os saberes construídos.

Ademais,

aprendemos na escola coisas importantes para serem vividas e pensadas fora dela; o que aprendemos na escola usamos para participar da sociedade, para compreender e indagar as formas de realização e compreensão da vida, as formas como se produz, se transforma, se distribui. E isso significa sobretudo um processo de intensa interação entre as aprendizagens escolares e as que se adquirem pela ação direta no “mundo lá fora” (Britto, 2015, p. 35).

Dessa forma, a leitura é um processo de construção de sentidos múltiplos. A compreensão do que é apreendido na escola com nossa vivência de mudo, nos permite ir criando um repertório que servirá para outras leituras. Entendemos que existem outras formas de ler e que não foram contempladas neste texto, o que não significa que não sejam igualmente importantes para a formação leitora, embora, geralmente a prática de leitura seja associada ao contexto escolar, sobretudo as aulas de Língua Portuguesa e as atividades desenvolvidas na biblioteca escolar.

Com base nessas discussões acerca do universo da leitura Silva (2009) acrescenta que

em geral, temos em mente a leitura de textos escritos, jornais, revistas, livros. Neste caso, estamos falando do encontro de dois leitores, do autor e de seu leitor. São dois mundos que se tocam. Se a experiência de vida de ambos for parecida, se o texto falar de experiências semelhantes às já vividas pelo leitor, se a história se situar em locais de sua vivência, se o tempo retratado foi aquele que o leitor conheceu, a leitura vai ter o sabor gratificante do reconhecimento. Se, ao contrário, o mundo da ficção lida for totalmente diferente da experiência do leitor, este terá o prazer da descoberta. Sempre, porém, haverá, no momento da leitura, o cruzamento de dois mundos (Silva, 2009, p. 34).

Nessa perspectiva, a formação de leitores deve ter como foco o desenvolvimento das competências leitoras em suas mais variadas formas. Isso significa um leitor que realiza a leitura de mundo é capaz de usar esse conhecimento e reelaborar os saberes que o possibilita atuar no mundo de modo consciente. Para tanto, essa formação leitora será conquistada paulatinamente, mediante incentivo e oportunidades de contato com diversos

textos literários, nos mais variados suportes e em diversas linguagens. Pensando na competência leitora das crianças colocamos em evidência, nesse artigo, a necessidade do trabalho com textos poéticos na sala de aula, pois consideramos a linguagem poética como aquela que fala à infância, que traz nas palavras um convite à brincadeira e a apropriação dos textos por meio de versos.

Poesia infantil na escola

Pensar acerca de práticas de leitura com a poesia na sala de aula e como as crianças se formam enquanto leitoras é sempre um grande desafio para os professores na contemporaneidade. Sabemos que não basta, apenas, inserir a poesia no repertório dos alunos, ou pensar que o trabalho com este gênero se reduz a leitura. A formação de leitores na escola prevê um conjunto de ações para que possa promover uma experiência estética prazerosa com o texto e por conseguinte contribua com a formação leitora infantil. Nessa direção, o mediador deve selecionar, planejar e colocar em prática a leitura literária e aqui nos interessa, em particular, a leitura de textos poéticos.

Corroborando ao exposto, Pinheiro (2018) pontua que o trabalho com esse gênero não deve ser somente de forma cognitiva/informativa. É preciso aproximar a poesia da criança como em um jogo dramático. Para o referido autor, conversar sobre o poema em si, é muito importante antes de iniciar o “jogo”, que pode ser realizado de diversas maneiras, a depender do que o poema propõe. Pode-se realizar leituras dialogadas, variar a emoção, utilizar-se da sonoridade das palavras e associações sonoras entre elas etc. As brincadeiras de repetição dos poemas também são bem-vindas, de acordo com este autor (Pinheiro, 2008).

A poesia endereçada à infância no Brasil, tem início no começo do século XX. E um dos nomes de destaque é o de Olavo Bilac, reconhecido como o poeta que teve grande destaque por seus poemas destinados ao público infantil. Com o passar do tempo, outros autores foram surgindo no cenário nacional e ampliando as temáticas usadas nos textos poéticos, como brincadeiras, sons de animais, formatos de objetos e muitos outros. No percurso histórico, vários nomes foram se tornando importantes, por sua criatividade. Destacamos, então, a dupla inseparável Vinícius de Moraes e Toquinho com o poema O pato e Cecília Meireles com seus textos que fazem as crianças olharem para a janela em busca d’As meninas. Assim, os poemas para infância foram sendo vistos como textos em que se pode sonhar, cantar e imaginar. Para Mengue (2010), “a poesia que hoje se faz para a criança é lúdica, lírica e brincalhona, seus temas abordam fantasia, brinquedo e bichos” (Mengue, 2010, p. 16).

A forma como os poemas para infância vêm sendo concebidos ao longo dos anos, incorporando diversas temáticas, como exposto, são de extrema importância para a aproximação da criança ao universo do texto poético. Na escola, a leitura de um poema pode ser um momento de grandes descobertas, especialmente quando se trata de haicais como estamos trazendo nessa proposta. Por ser um poema curto, o haikai capta a essência do tempo e de elementos do cotidiano. As crianças podem observar a natureza e a partir dos seus achados criar seu próprio haikai. É claro que para isso é preciso um repertório

amplo e diverso, previamente aguçado pelo professor-mediador, por meio de um trabalho contínuo com foco no desenvolvimento das habilidades leitoras.

Pensando os haicais especificamente, Rezende (2011) esclarece que escrever um haicai é como tirar uma fotografia. No instante em que o poeta capta as expressões da natureza com o olhar, transporta-os para o papel. Dito de outra forma, esse textos curtos formados por três versos, podem ser compostos a partir de cenas da natureza, capturadas pelo olhar delicado e observador do poeta, como uma abelha que se movimenta, uma folha que cai de uma árvore, a chuva que molha a terra, os pássaros que constroem seus ninhos etc. Detalhes que nunca passam despercebidos do olhar da criança. Nesta direção, a obra literária aqui abordada - No risco do Caracol (2011) -, que reflete elementos da natureza, a partir de vivências da autora Maria Valéria Rezende no seu quintal tem por fito destacar a importância da leitura de textos poéticos na escola, bem como mostra a relevância do papel docente ao selecionar textos que ampliem o repertório estético da criança de modo que percebam a relação da literatura com a vida por meio de práticas de mediação bem planejadas e do diálogo entre os textos.

Em conformidade com as discussões que estamos tecendo nesta sessão à luz de pesquisas de vários estudiosos que tem se debruçado sobre o tema em questão, entendemos que o contato com a poesia permite operar na criança a manutenção da sensibilidade e do potencial para fabulação. Nessa direção, este artigo apresenta uma proposta de prática de mediação com haicais, tomando como guia para esta prática de leitura referências que tem se destacado no cenário da mediação da leitura literária na escola.

Desse modo, a proposta supracitada apoia-se nos escritos de Solé (1998), no que tange a organização do ensino das estratégias de compreensão leitora em etapas: *antes*, *durante* e *depois* da leitura; as estratégias metacognitivas de leitura (conexões e inferências), postuladas por Girotto e Souza (2010), as concepções de Cosson (2020) no que cerne o papel do professor enquanto mediador da leitura e as conversas literárias embasadas no enfoque Dime (Chambers, 2007). Outrossim, a autora da obra selecionada para mediação também se insere no grupo de autores que tem defendido que a presença da literatura na vida deve ser vista como elemento do cotidiano. Corroborando a Candido (2017), entendendo-a como uma necessidade humana vital.

A respeito do papel da escola acerca da formação de leitores, Cosson (2012) aponta que necessitamos, enquanto escola, proporcionar às crianças um ensino de literatura capaz de formar leitores, cuja capacidade ultrapasse a decodificação dos textos, isto é, leitores capazes de dialogar, expor seus pensamentos e compreender suas leituras. Em conformidade a essa ideia, percebemos a necessidade de inserir no repertório de leituras, obras que despertem a sensibilidade e as emoções nas crianças, como já mencionado anteriormente. Isso significa que o contato com a poesia deve ser iniciado na vida da criança desde os primeiros anos. Nessa direção, justifica-se a necessidade de práticas de leitura como esta que propomos nesse estudo.

Outrossim, Cosson (2020) atribui ao professor a função arquitetural, ou seja, aquele que planeja situações de leitura sistematizadas e fundamentadas teóricometodologicamente. No caso das práticas com a leitura literária, como esta que

propomos, esse papel de arquiteto é desenvolvido à medida em que o docente elege as obras que serão lidas e organiza as etapas do antes, durante e o depois da leitura.

Ao apresentar o livro para as crianças, o docente deve despertar nelas o desejo de conhecer o que está dentro daquela história. Nesse momento, explorando os elementos pré textuais, buscando descobrir a partir da capa as primeiras pistas do texto que o livro traz. Para isso, o professor-mediador poderá provocar alguns questionamentos. Essas interrogações possibilitam que as crianças comecem a usar estratégias de leitura como a inferência, mesmo que não tenham consciência que estejam fazendo uso delas (Giroto e Souza, 2010). É válido, considerar que essas situações são importantes porque levam a criança a apresentar suas vivências e seu conhecimento de mundo, ou seja, os conhecimentos prévios que o ajudarão na construção dos sentidos do texto.

De acordo com Giroto e Souza (2010), o trabalho com as estratégias de inferência e conexão permitem que o leitor estabeleça uma relação do texto, que está sendo apresentado com suas próprias experiências de vida. Por meio da inferência, as crianças buscam descobrir como numa brincadeira o que virá nas próximas páginas e para isso revisitam experiências construídas e leituras passadas, procurando encontrar as respostas para suas hipóteses. Esses conhecimentos prévios, por sua vez, são a base para que as conexões ocorram no decorrer da leitura.

O momento da leitura em si – o *durante*, como pontua Solé (1998) – é entendido neste estudo como centro da prática de leitura. Nele, criança e texto se aproximam através da mediação docente. Segundo Bajar (2016), a leitura de um texto literário exige do mediador fidelidade as palavras escritas, não podendo nem ao menos deslocá-las. Pois, o professor-mediador

é o responsável não somente pela “música” do texto, pela escolha do volume da voz, sua altura, seu ritmo, suas pausas (...). Ele é o “encenador” do texto. Olhando nos olhos de seu público, o “proferidor” se comunica com ele. A narrativa do livro pode ser ficcional, mas a musicalidade da voz que a sustenta estabelece com os participantes uma comunicação oral no nível sensível e emocional (Bajar, 2016, p. 13).

Isso implica, que o professor assume o papel de guia, como também define Cosson (2020), ou seja, aquele leitor mais experiente, apto a conduzir a criança durante a leitura, pois ele próprio já vivenciou uma experiência estética com o texto. Além disso, a proferição do texto realizada pelo docente é uma oportunidade de encontro com a escrita (Vagula e Balça, 2016).

Com base no já enunciado nesta seção, nos apoiamos na proposta de Isabel Solé (1998) em conduzir a prática de leitura por meio de etapas. Sendo assim, o momento seguinte a leitura - *depois* leitura – também é visto como parte da experiência com o texto. Essa etapa consiste em um momento em que os leitores podem, dentre outras atividades, conversar sobre a obra e desenvolver ações que contribuam para enriquecer as experiências vivenciadas com o texto. Por meio de uma roda de conversa por exemplo, as crianças podem construir e ampliar os sentidos através das trocas.

Nessa direção, tomamos como base o enfoque Dime de Chambers (2007). Para este autor, as conversas acerca das leituras se configuram como uma oportunidade de

aprofundar a compreensão sobre a leitura. À medida em que os alunos e o professor compartilham emoções e percepções sobre o texto contribuem com a construção de diferentes pontos de vista e alargam os saberes possibilitados pela leitura literária.

Para a prática das conversas literárias, o pesquisador inglês Aidan Chambers (2007) sugere uma lista de perguntas que servem como direção para conduzir os diálogos com a turma. É pertinente destacar, que “o interesse não é que os leitores, de qualquer idade, recebam listas de perguntas para responder uma após a outra, oralmente ou por escrito.” (Chambers, 2007, p. 116 tradução nossa), ou ainda para conferir se a criança “entendeu” a leitura. O autor supracitado, considera a conversação como uma prática dialógica na construção dos saberes, assim, ele propõe perguntas (básicas, gerais e específicas) para ajudar o professor a conduzir a conversa com as crianças livre dos sentidos vazios da interpretação. O enfoque Dime, busca a construção da compreensão leitora por meio da interação entre os leitores, o texto e o mediador.

A ideia que se anuncia aqui, diverge de transformar o contato com o texto poético em uma aula explicativa sobre gêneros textuais, mas sim, por meio da diversidade no repertório de leituras, criar oportunidades para que as crianças possam perceber a estrutura de um haicai e suas sutilezas. A proposta que hora apresentamos também nasce da observação do cotidiano escolar em que os sujeitos mencionados neste estudo estão inseridos em um cenário que se repete em muitas salas de aula, isto é, a ausência do texto poético no dia a dia entre as obras selecionadas para serem lidas.

Ademais, Interrogações do tipo “Por que essa história não começa com Era uma vez? Por que nas histórias que a professora leu não aparece princesas no castelo e fada madrinha? E esse livro que só tem imagens, como vamos ler?...” são estranhamentos que nem sempre serão externalizados pelos pequenos, mas sem dúvida são inquietações que perpassam suas reflexões e podem ser sanadas mediante um processo de formação leitora que abarque um repertório amplo e diverso, possibilitando à criança o contato com vários textos, de diversos gêneros, temas, suportes e projetos gráficos, onde eles próprios encontrarão as respostas para “suas dúvidas”. Ao propor esta prática de leitura com haicais, este estudo busca contribuir, sobretudo com a formação docente. De modo que o trabalho com texto poético, embora seja um desafio, possa ser visto e entendido como uma prática de leitura possível na escola.

A seção seguinte a apresenta a proposta de prática de leitura com o texto poético na sala de aula. Destacando-se que o objetivo principal deste trabalho é ampliar o leque de possibilidades de leitura com a poesia, em especial os haicais.

Proposta de leitura literária com haicais

Segundo as discussões que estamos tecendo ao longo deste artigo, ainda hoje, o trabalho com textos literários na sala de aula sobretudo a poesia, além de pouco frequente na grande maioria das vezes está a serviço de práticas pedagogizantes de ensino. Apesar desta realidade, que ignora a real função da literatura na vida do homem, os textos poéticos, assim como outros gêneros devem fazer parte do cotidiano da criança pela sua função estética e de prazer. Nessa perspectiva, cabe ao professor oportunizar o acesso da criança aos textos poéticos, bem como criar condições que favoreçam o gosto pela poesia.

Sendo assim, esse estudo vem buscando refletir sobre a presença da poesia na sala de aula e apresentar uma proposta de mediação com haicais que proporcione experiências concretas de fruição, por parte das crianças que estão inseridas nos anos iniciais do ensino fundamental I, mais especificamente nas turmas de 3º (terceiro) ano.

Para isso, selecionamos o haicai intitulado *No risco do caracol* (2011), da autora Maria Valéria Rezende. O critério de seleção advém, num primeiro momento, pelo gênero, em seguida pela notoriedade da obra. Mas antes de adentrarmos na exposição da proposta de mediação de leitura, consideramos necessário apresentar brevemente, a obra selecionada e sua autora.

Maria Valéria Rezende, um dos destaques da literatura contemporânea é autora de diversos livros vencedores de prêmios que se notabilizou também na categoria infantil. Formada em Língua e Literatura, Pedagogia e Mestre em Sociologia, Rezende dedicou muitos anos ao trabalho na educação popular brasileira, mesmo em meio ao período da ditadura militar. A autora, também faz parte do grupo de mulheres que idealizou o *Mulherio das letras*, um coletivo literário formado por mulheres envolvidas com o universo do livro. Embora tenha iniciado suas publicações tardiamente, como ela própria destaca em suas entrevistas, suas produções já conquistaram vários prêmios, nacionais e internacionais. A referida autora conquistou o prêmio Jabuti - considerado a mais importante premiação nacional no campo da literatura - na categoria romance, com a obra *Quarenta dias* (2014) e na categoria infantil com o título, *No risco do caracol* (2011) este que elegemos para nossa proposta de leitura com a poesia.

No risco do caracol, foi ilustrado por Marlette Menezes e publicado pela editora Autêntica. É uma obra “com gosto de haicai” (Rezende, 2011, p. 7), publicada pela primeira vez em 2008, ano em que se celebrou o centenário da imigração japonesa no Brasil, Rezende presenteia os leitores com uma obra que revela as sutilezas da poesia infantil. *No risco do caracol* (2011), traz em seus poemas os achados de um caracol no seu jardim.

Com muita maestria e acompanhada pelas belíssimas ilustrações de Menezes, a autora com sua poesia, leva o leitor infantil a perceber os pequenos elementos que podemos encontrar no jardim da nossa imaginação. *No risco do caracol* é um convite a olhar a vida com os olhos curiosos da infância e descobrir a cada passo uma novidade. Uma obra que inicia com um passeio pelo jardim e segue mostrando, ao leitor, a vida e a beleza do Nordeste brasileiro a partir das marcas que o pequeno caracol deixa por onde passa (Rezende, 2011).

No nosso entendimento os textos poéticos, em particular o haicai em tela, possibilitam que as crianças se identifiquem com as experiências mostradas no livro, como um mergulho no universo da fabulação. Assim, tomamos as palavras de Bordini (1991) para melhor ilustrar nossa visão sobre a obra em tese. Conforme a autora,

por implicar saberes diminuídos pela sociedade adulta, mas valorizados pela infantil devido ao seu teor iniciático e ludismo não intelectualizado e vitalista, esse tipo de poesia para criança, e das crianças, proporciona o verdadeiro prazer do texto, aquele em que o leitor se entrega de corpo e alma às encantações da linguagem (Bordini, 1991 p. 49).

Para a autora, a visão de mundo que a poesia infantil carrega, abre caminhos para o novo. No entanto, a configuração ordenadora dos estímulos do mundo poético possibilita que o deslocamento ocorra em segurança (Bordini, 1991).

Dando continuidade às discussões, propomos iniciar a mediação da obra citada, com as crianças, a partir da apresentação do livro pelo professor que deverá ter realizado previamente a leitura e se preparado para a mediação com os alunos, bem como planejou e elaborou as estratégias de compreensão leitora a serem exploradas. Este momento consiste na etapa que antecede a leitura propriamente dita e que na seção anterior apontamos como o *antes* da leitura. Nesta parte inicial da mediação, por meio das questões que vão surgindo a partir da leitura da capa e do levantamento de hipóteses a criança comunica seus conhecimentos prévios.

Como motivação, o professor inicia uma conversa com a turma perguntando em que parte da casa as crianças gostam de brincar. Em dias de chuva, o que costumam fazer; quais são as brincadeiras que os dias chuvosos permite que sejam realizadas; e quando passa a chuva, o que fazem; Já observaram o que acontece com o ambiente externo (quintal, estrada, praça, campo, jardim) depois que para de chover? Em seguida, deve ser apresentado o livro e o professor convida os alunos a observarem a capa da obra, instigando-os a criarem hipóteses sobre o assunto que o livro traz.

A segunda etapa é o *durante* a leitura, nesse momento o professor deve eleger a técnica que será usada para que o texto chegue aos alunos. Nesta proposta optamos pela proferição do texto, considerando que o público são crianças do ciclo de alfabetização e que geralmente estão consolidando a aquisição da leitura fluente, optamos pela proferição como forma de garantir uma melhor fluência das palavras e não comprometer a experiência com a poesia e sua melodia. Durante a leitura do livro, o docente deve organizar o grupo de crianças de modo que todos consigam visualizar as ilustrações da obra e possam ouvir claramente o mediador. Também enfatizamos que as falas das crianças sejam acolhidas e encorajadas, sempre que algum trecho lido o fizer lembrar de algo que aconteceu com elas ou que viram acontecer e podem ser compartilhadas com o grupo (conexão). Cabe destacar que em um momento posterior a escuta do texto cada criança deve ter seu momento individual de leitura. Ou seja, a obra deve circular entre as crianças para que elas possam sentir sua materialidade, observar os detalhes da ilustração, retomar passagens que mais chamaram atenção etc. e assim viver um momento individual com a poesia.

Na sequência, a etapa seguinte é o pós leitura. Aqui propomos as conversas literárias como pontuamos na seção anterior. Tomando como guia as perguntas sugeridas por Chambers (2007), esse momento leva a uma construção coletiva dos sentidos do texto. Um espaço em que as crianças possam refletir sobre o texto, ouvir as impressões dos colegas, partilhar opiniões e tecer comentários que ajudem na construção dos sentidos. Como exemplos de perguntas para fomentar o diálogo, citamos: *O que vocês mais gostaram nessa leitura? Tem algo que pareceu estranho ou que não gostaram? Essa história é como você imaginou quando apresentamos a capa e o título do livro? Conforme a leitura ia acontecendo vocês viram a história acontecendo na sua imaginação? Que parte te permitiu ver melhor?*

Além das conversas literárias outras atividades também podem fazer parte da prática de leitura conforme os objetivos previamente planejados pelo mediador. Nesta

proposta sugerimos como atividade de concretização, uma produção de haicais pelas crianças. Essa atividade pode ser desenvolvida em um momento posterior a sessão de mediação. Após esse primeiro contato com o texto o professor pode realizar a leitura de outros haicais com a turma para que as crianças se familiarizem com a estrutura do texto e que possam comparar os haicais com outras narrativas.

A produção dos haicais é uma prática que promoverá, na criança, a reflexão sobre a leitura e em sequência o exercício da criatividade da imaginação e o brincar com a palavra. Para tanto, sugerimos que antes do início da atividade de produção de haicais, a professora retome a leitura das páginas 6 (seis) e 7 (sete) do livro *No risco do caracol* (2011) e a quarta capa dele. Nelas, Rezende (2011) traz informações sobre os haicais e faz um convite direto ao leitor para produção de seus próprios textos, assim depois de ler a obra, o leitor “[...] estará pronto a olhar pela janela, ou sair pela porta, ou fechar os olhos e mergulhar na sua imaginação... para encontrar e escrever seus próprios haicais” (Rezende, 2011, p. 7). Destacamos que nosso objetivo não é realizar atividades que se configurem como ensino de conteúdo escolar, mas propor uma experiência que leve a criança a estimular e explorar sua subjetividade e percepção do mundo, despertando uma sensibilidade poética.

Assim, as crianças podem recriar, por meio da palavra, elementos que aparecem na obra, como o jardim, bichinhos, chuva, o risco do caracol etc. Tudo com muita imaginação e criatividade, num tom de brincadeira como a poesia propõe. Vale destacar que a síntese da prática ora apresentada, não pretende esgotar as possibilidades de ações com os elementos estéticos a serem observados na referida obra, pois acreditamos que os textos poéticos, em particular o haicai ora proposto, possibilitam que as crianças se identifiquem com as experiências mostradas no livro, como um mergulho no universo da fabulação.

Conclusão

Ao participar da leitura de uma obra literária, seja ela narrativa ou poética, as crianças desencadeiam saberes significativos em suas vidas, pois o contato com a linguagem presente nos livros e a riqueza da língua oral participam da educação do sujeito nas “dimensões imaginária, científica, cívica, mas também languageira e cognitiva” (Bajar, 2014, p. 43). Desse modo, a proposta de mediação de leitura, aqui apresentada, põe em evidência a importância de se desenvolver práticas de leitura com a poesia para infância, que muitas vezes fica à margem da sala de aula, sendo relegada às datas comemorativas e festividades do calendário escolar.

Em vista disso, neste artigo buscamos abordar o trabalho com haicais, na sala de aula e a formação leitora sob o enfoque de proposta de mediação com o texto literário no ensino fundamental I. Ademais, os haicais, em especial *No risco do caracol* (Rezende, 2011), serve-se da brincadeira, da imaginação e criatividade e trata os temas com linguagem rica e sensível. Nesta direção, fica claro a relevância de um mediador consciente do seu papel no processo de formação leitora das crianças. Isso significa, que formar leitores que apreciem e sintam gosto pelo texto poético só será possível mediante a inclusão destes gêneros nas leituras realizadas na escola, bem como sejam oportunizadas

práticas de leitura que atendam aos interesses das crianças e contribuam de modo significativo para o desenvolvimento do apreço pela leitura de obras literárias. Dito com outras palavras, o professor deve abandonar práticas de leitura mecânicas, que em nada colaboram com a formação de leitores autônomos e apostar em experiências desafiadoras que considerem as especificidades da etapa que a criança vivencia.

Em conclusão, esperamos que esta proposta de trabalho com haicais, aqui apresentada, seja inspiração para mediadores que atuam na promoção da leitura literária em contexto escolar, possibilitando às crianças uma experiência estética e profícua com a literatura.

Referências

- BAJAR, É. **Da escuta de textos à leitura**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- BAJAR, É. Por um deslocamento do foco da alfabetização. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. **Literatura e Educação Infantil**: Para ler, contar e encantar. Campinas, v. 2, Mercado de Letras, 2016.
- BORDINI, M. G. **Poesia Infantil**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991.
- BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso**: Leitura e formação. São Paulo: Pulo do gato. 2015.
- CANDIDO, A. Vários escritos. 6 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.
- CHAMBERS, A. **Dime** – los niños, la lectura y la conversación. tr. Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- COSSON, R. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, Renata Junqueira de. Et al. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.
- MENGUE, T. J. **A poesia na formação de leitores e escritores**. Três Cachoeiras: UFRGS. 2010.
- PETIT, M. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.
-



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

REZENDE, M. V. **No risco do caracol**. 3. ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SILVA, V. M. T. **Literatura infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VAGULA, V. K. B.; BALÇA, A. Ler na Educação Infantil: Mediação, literatura e aprendizado. In: GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. **Literatura e Educação Infantil**: para ler, contar e encantar. Campinas, v. 2, Mercado de Letras, 2016.

A OBSESSÃO CORPORAL E A CHEGADA DA VELHICE NO CONTO “METAMORFOSIS”, DE MARIANA ENRIQUEZ

Joyce Maria Pereira Santos

Graduanda em Letras- Espanhol - UEPB
joyce.maria.santos@aluno.uepb.edu.br

Thays Keylla de Albuquerque

Doutora em Letras - UEPB
thays.albuquerque@servidor.uepb.edu.br

Introdução

A escritora argentina Mariana Enriquez aborda em seus contos temas contemporâneos, que, entrelaçados com o cotidiano e com artifícios da literatura fantástica, produzem um efeito de horror em suas tramas. Neste estudo, utilizamos o conto “Metamorfosis”, da sua mais recente obra *Un lugar soleado para gente sombría* (2024) com o intuito de explorar a maneira como é sentida a chegada da velhice no corpo feminino e em como a obsessão - tema tratado de maneira recorrente nas obras de Enriquez - atua na tomada de atitude da personagem principal, para lidar com seus sentimento em relação às eventuais mudanças provocadas em sua vida devido à idade. Dessa forma, traz-se à tona questões relacionadas ao amadurecimento e suas implicações que se fazem totalmente presentes na sociedade atual, mas que não recebem a devida atenção e visibilidade, sendo assim, assuntos negligenciados.

Destarte, metodologicamente, inicia-se uma discussão acerca da vida e da escrita contemporânea da autora, entrando, dessa forma, em temas que abrangem a nova narrativa argentina, tratada a partir de Drucaroff (2011), juntamente com conceitos referentes à literatura fantástica, explorados por Gama-Khalil (2013), apresentando assim, o estilo e as raízes da produção literária de Enriquez, que se constroem a partir de vivências históricas e de temas atuais que são trabalhados a partir do insólito em sua literatura. Podemos ver, nos contos da autora, um exagero de acontecimentos improváveis e estranhos nas ações de seus personagens, porém que poderiam acontecer na vida real na maioria das vezes, por isso também citaremos outros contos em comparação com “Metamorfosis” nesta investigação.

Retomando com os conteúdos teóricos aplicados, que são explorados durante a análise do conto, conceitos relacionados à fragilização e ao envelhecimento, propostos por Alves (2002), e conceitos relacionados às distorções e obsessões corporais, tratadas por Medeiros et al. (2022), a partir deles somos capazes de refletir sobre os padrões impostos pela sociedade e em como a figura feminina se enxerga e reage diante deles. Com essa orientação teórica, discutimos as características pontuais que constroem esta narrativa, centrada em uma possibilidade de retratar a sociedade de hoje de forma absurda. A partir da análise, observamos como o insólito se apresenta através da obsessão corporal da protagonista, uma mulher no início da velhice que precisa lidar com um mioma. A

leitura crítica do conto, permite compreender como as questões de corpo, envelhecimento e “maternidade” podem impactar as mulheres, causar traumas, e levar a situações desconcertantes para a vivência feminina.

2 Mariana Enriquez na contemporaneidade

A escritora, docente e jornalista argentina Mariana Enriquez é uma contista em ascensão na literatura contemporânea, autora de obras como *Los peligros de fumar en la cama* (2009) e *Las cosas que perdimos en el fuego* (2016) ela traz em seus contos personagens que através das vivências do cotidiano, perpassam a “normalidade” dos acontecimentos e vão à outra camada da realidade, trazendo à tona o insólito.

Em matéria publicada por Fabiana Scherer no jornal *La Nación* sobre um possível novo “boom” latino-americano marcado pelo protagonismo feminino, ao contrário do *boom* original - movimento ocorrido entre os anos 60 e 70, onde várias obras da América Latina tiveram sucesso em suas edições divulgadas ao redor do mundo-, que abarcou principalmente figuras masculinas, a autora da coluna cita entre as autoras aclamadas por sua escrita atual, não só a argentina Mariana Enriquez, mas também grandes nomes como Samanta Schweblin, Camila Sosa Villada e Guadalupe Nettel, e escreve que “[...] a literatura do século XXI é muito mais intimista, mais voltada à vida cotidiana, à introspecção e as fantasias de terror, gêneros que sempre interessaram as mulheres e nos quais as mulheres sempre foram campeãs”²⁷ (Scherer apud Nettel, 2021, p.9, tradução nossa). Nessas palavras podemos resumir o estilo de escrita de Enriquez e enfatizar a boa desenvoltura que as mulheres possuem ao tratar de produções com esses traços.

Além disso, Mariana nasceu em 1973, portanto cresceu em um contexto ditatorial que até hoje influencia sua escrita, fazendo assim com que ela pertença ao grupo de escritores da Nova Narrativa Argentina, que compreende às narrativas escritas durante o período da ditadura e da pós-ditadura, revelando obras que podem remeter de forma explícita ou não a esse trauma ou terror nacional. Mariana pertence, precisamente, à segunda geração da NNA (nova narrativa argentina), na qual os escritores/ as escritoras mais jovens puderam ter uma auto consciência geracional que os possibilitasse produzir e ter seus trabalhos aceitos com mais facilidade dentro do campo literário, justamente pela possibilidade de se unirem para prosperar, ela e Schweblin integram este contexto literário e se tornaram grandes autoras reconhecidas (Drucaroff, 2011).

Desse modo, é possível perceber através do terror de seus contos, questões relacionadas à memória e a assuntos políticos, sociais e psicológicos que perduram até os dias de hoje na sociedade argentina. Para isso, ela utiliza a literatura fantástica para as construções de seus enredos, Gama-Khalil, no seu artigo intitulado “A literatura fantástica: gênero ou modo?”, debate a partir de vários autores a visão da literatura fantástica como gênero para alguns, e como modo para outros. Mas, sobretudo, a autora acredita na visão do fantástico como modo, em que estão contidas nele as diversas ramificações que compõem a escrita do fantástico, incluindo, por exemplo, o artifício do

²⁷ “[...] la literatura del siglo XXI es mucho más intimista, más volcada a la vida cotidiana, a la introspección y a las fantasías de terror, géneros que siempre han interesado a las mujeres y en el que las mujeres han sido campeonas.”

insólito que é percebido de maneira recorrente nos contos de Enriquez. Para Gama-Khalil, mais importante que isolar o fantástico à determinada forma é “compreender de que maneira o fantástico se constrói na narrativa e, o mais importante, que efeitos essa construção desencadeia.” (Gama-Khalil, 2013, p.30). De acordo com essas considerações teóricas, desenvolvemos nessa vertente a análise do conto aqui trabalhado.

2.2 Um lugar ensolarado para gente sombria (2024)

A escritora e também jornalista atuante do terceiro jornal com maior circulação da Argentina, *Página12*, faz questão de se inserir em assuntos atuais e também trazê-los para sua escrita. Mariana ganha em Abril de 2024, pouco tempo depois de publicar seu livro mais recente, uma matéria no exato jornal em que atua. A matéria escrita por Laura Haimovich tece elogios ao seu novo livro e conta um pouco sobre quem é Enriquez, seus gostos e o quanto eles são refletidos em sua literatura. No seu livro *Un lugar soleado para gente sombría*, lançado em Março de 2024, a escritora traz, como em seus outros dois livros anteriores, uma coletânea de 12 contos que buscam explorar o horror presente em nós e na sociedade que nos cerca, sobre isso escreve Haimovich:

O terror que emana dos seus textos, esse que nos seduz, nos envolve e nos prende, não vem de longe. Habita em cada leitor ou muito perto dele. Esses relatos fluidos exorcizam o pânico social e pessoal de quem habita um mundo que não nos deixa tranquilos, inquietante (Haimovich, 2024, tradução nossa).²⁸

E é o que podemos perceber através de cada conto de uma maneira única, já que nos doze relatos cruzamos com histórias sobre fantasmas de pessoas que morreram, mas não se foram, heranças de traumas passados que se manifestam através de um borrão no rosto das mulheres da família, crianças monstruosas, histórias baseadas em mistérios reais e muitos outros relatos que prendem e intrigam os leitores/ as leitoras do começo ao fim. A cada nova história, a escritora mescla o presente e o passado de maneira perspicaz, trazendo memórias de uma cultura, mas não deixando de explorar elementos tecnológicos e os problemas de hoje, que nos trazem para o futuro e causam uma sensação de ainda mais proximidade com o que está sendo lido. Não diferente de contos dos outros dois livros anteriores, Mariana explora questões importantes sobre o corpo feminino, criando para além da áurea de contemplação do fantástico explícito na escrita, reflexões sobre como as mulheres reagem diante das questões físicas e psíquicas que as engloba, e claro, como as/os demais pessoas/veículos da sociedade podem contribuir para o desenvolvimento positivo ou negativo desses tópicos que envolvem o feminino.

Entre tramas que podem envolver o abuso sexual, o luto, o hipocondrismo, a esquizofrenia e até mesmo o masoquismo feminino, nos deparamos com um tema tão comum e sempre presente na sociedade, mas do qual se fala muito pouco, a menopausa.

²⁸ “El terror que emana de sus textos, ese que nos seduce, nos envuelve y nos atrapa, no viene de lejos. Habita en cada lector o muy cerca suyo. Estos relatos fluidos exorcizan el pánico social y personal de quienes habitamos un mundo que no nos deja tranquilos, inquietante.”

O conto “Metamorfosis” nos traz a percepção de uma mulher que está entrando na maturidade e lidando sozinha com diferentes processos físicos e mentais que o seu corpo está passando.

Em entrevista para o canal *Casa de América*, em 2024, Mariana discute brevemente sobre o conto com a cantora Christina Rosenvinge, e comenta sobre as mudanças corporais sentidas na chegada da menopausa, citando o fim da fertilidade no corpo sendo acompanhado por um “monte de sintomas de morte”, que se dá através de mudanças na pele, no humor, no cabelo, e é uma etapa difícil de lidar, ainda que depois de superada essa etapa, surja uma espécie de renascimento para a mulher. É precisamente sobre as dificuldades trazidas por esse processo entre a adultez e a maturidade que traremos ao largo da análise do conto, percebendo que implicações essa transição trouxe à vida da protagonista através da maneira em como estava disposto seu psicológico e suas vivências sociais, para que as ações culminem em um desenlace inusitado da narrativa.

3 Metamorfosis

Antes de dar início a cada conto, Mariana Enriquez o dedica uma epígrafe, e nesse, ela usa a frase da escritora e jornalista Sonia Budassi em seu livro *Animales de compañía* (2022) “O corpo não é um castigo: o castigo é que se fale tanto sobre ele até que doa o ter” (Budassi apud Enriquez, 2024, p.89, tradução nossa)²⁹, abrindo possibilidades para que o leitor/ a leitora a relacione com a narrativa ao longo da leitura ou também que formule questionamentos acerca da frase, “e porque o corpo poderia ser um castigo?”, “como se pode falar tanto do corpo até que doa o ter?”, e de fato, talvez isso possa ser refletido ao final da leitura.

A história, construída de maneira linear, começa e termina sendo narrada pela protagonista em primeira pessoa, nos dando acesso à suas falas e também aos seus pensamentos. Inicialmente já podemos visualizar na primeira frase do conto a insatisfação da protagonista, primeiramente, com a desinformação que está sentindo, e segundo com o seu corpo:

Não te dizem, não avisam. Me enfurece. A pele seca, a gordura se acumula nos quadris, pernas e barriga, a celulite se acentua de um dia para o outro, e esse cabelo morto que é o cabelo grisalho, fica impossível de domar. Não acontece com todas, por isso é pior ainda; deveriam te avisar que você vai estar entre a minoria deformada, calorenta e chorona (Enriquez, 2024, p.89 , tradução nossa).⁴

Essas queixas se prolongam no decorrer de toda a trama, e à medida que vão aparecendo mais informações sobre a personagem - que, inclusive, não é nomeada - é

²⁹ “El cuerpo no es un castigo: el castigo es que se hable tanto de él hasta que duele tenerlo.” ⁴ “No te lo dicen, no avisam. Me enfurece. La piel se seca, la grasa se acumula en las caderas y en las piernas y el vientre, la celulitis se acentúa de un día para el otro, ese pelo muerto que es la cana resulta imposible de domar. No les pasa a todas, por eso es peor aún; deberían advertirte de que vas a estar en la minoría deforme y acalorada y llorona.”

possível perceber o quão incomodada ela se sente diante da sua aparência física, se comparando com outras mulheres com idades semelhantes à sua de mais de quarenta anos, e comentando que nem todas são feias como ela, “devem comer menos carne e queijo que eu, tenho certeza” (Enriquez, 2024, p.89, tradução nossa)³⁰, atribuindo sua aparência também à sua alimentação, mas em todo caso, elas se alimentando melhor ou sendo anorexas, ela as odeia e as deseja a morte (Enriquez, 2024). A partir desse ponto, é possível notar que a infelicidade que ela sente com seu próprio corpo se torna motivo para que ela também possa odiar outras mulheres devido à comparação que ela realiza.

Seguindo o desenvolvimento da trama, a protagonista vai a uma ginecologista e é informada que será preciso que ela faça uma “cirurgia de rotina”, segundo a médica, para a retirada de um mioma benigno que possui em seu útero (resultando em uma histerectomia). Ela diz a médica que está seca e tendo ataques de calor, então são receitados cremes e toalhas íntimas que a auxiliem o ressecamento, com essa notícia ela narra: “Fico feliz em não ter um companheiro, para que ele não tenha que tocar esse corpo grudento de cremes” (Enriquez, 2024, p.91, tradução nossa)³¹. Essa perspectiva sobre a situação, expõe a preocupação dela a respeito de como seria enxergada pela figura masculina, alimentando novamente o sentimento de descontentamento com o seu físico, principalmente após as mudanças decorrentes da idade.

Após a consulta, a mulher relata estar assombrada com a notícia de que vai precisar comprar uma faixa para usar no pós-cirúrgico para que não haja risco da operação se abrir, e compara seu susto com uma vez que uma amiga disse que teve seu cóccix rompido no parto e sua atitude foi pensar que a culpa foi dela, por querer ser mãe. Explicitando, com isso, que nunca houve desejo nela em ser mãe.

As próximas considerações da personagem já acontecem no pós-operatório, onde primeiramente ela está com seu ex-namorado que se dispôs a cuidar dela, mas que brevemente é mandado embora por ela, porque ele, ao invés de ajudá-la, disse que ela estava incomodando. Assim, mais uma vez a personagem sente-se pouco compreendida diante do momento frágil em que se encontra, e externa: “Se você for continuar me corrigindo como me corrigiu a vida toda, e eu te aguentei porque eu tive preguiça de te deixar, vai embora.” (Enriquez, 2024, p.92, tradução nossa)⁷. Além disso, mais tarde a paciente também comenta sobre dificuldades na relação familiar com sua mãe e sua irmã, mantendo apenas uma boa relação com o seu pai, ainda que “para ele ignorar está bem” (Enriquez, 2024, p.97, tradução nossa)³², inteirando assim um meio familiar no qual não há alguém com quem ela se sinta confortável o suficiente para que ela possa conversar sobre suas aflições.

No dia seguinte ao procedimento, a médica foi ao seu quarto e lhe disse informações sobre o mioma que havia sido retirado, lhe disse que ele pesava dois quilos e que era quase uma gravidez, e mostrou-lhe uma foto no celular. A narração detalha minuciosamente as características do mioma com muito encantamento, e ao final ele é

³⁰ “[...] deben comer menos queso y carne que yo, estoy segura [...]”

³¹ “Me alegro de carecer de pareja para que no tenga que tocar este cuerpo chapoteante de cremas” ⁷ “Si me vas a seguir corrigiendo como me corregiste toda la vida y te lo aguante porque me daba pereza dejarte, te vas.”

³² “Para él ocultar está bien”

descrito pela personagem como uma “planta dos deuses” (Enriquez, 2024, p.94, tradução nossa)³³ que estava em seu ventre, a partir disso, se desencadeia uma obsessão por esse fragmento interno seu, ela faz questão de elogiá-lo e compará-lo com o de outras pessoas para atestar que o seu é mais bonito. Ao fim, resolve levá-lo para casa e armazená-lo em uma espécie de frigobar. Depois de sua primeira noite em casa, quando descobre uma série de efeitos cirúrgicos dos quais, como sempre, ela não tinha sido avisada, resolve ligar para sua amiga Virginia, a qual trabalha com modificações corporais clandestinas, e lhe conta que deseja implantar novamente o mioma, pois não tem como conservá-lo fora de seu corpo, ou seja, subentende-se que ela não quer abrir mão desse pedaço de seu corpo.

A ideia dada pela personagem é de um “implante reptiliano”, em que geralmente se aplicam pequenas bolas de silicone embaixo da pele, em cima de cada vértebra da coluna. Porém, nesse caso, as pequenas bolas seriam os fragmentos do mioma. Como o procedimento era muito arriscado, sua amiga lhe indicou outro profissional e ele fez todos os testes necessários para a aplicação, mas ressaltou que precisaria ser extremamente cuidadoso. Posteriormente à modificação, a personagem volta como uma nova pessoa, e sua primeira frase é: “É tão bonita minha nova coluna sobressaída. Pela primeira vez entendo o que significa amar o próprio corpo.” (Enriquez, 2024, p.100, tradução nossa)³⁴ e segue descrevendo como está se sentindo, citando animais como “dragão”, “camaleão” e até “serpente mítica”, demonstrando o quanto se sente feliz e completa ao ter de volta dentro de si a coisa mais bela que lhe pertencia, e que agora admira continuamente através do espelho.

Assim se encerra o conto, com destaque ao rumo inesperado que a história toma, e o seu final pouco explicado, entretanto, se retornarmos à epígrafe, é possível compreender a frase de Sonia Budassi, o castigo ao qual o prefácio se refere são os padrões impostos ao corpo que faz com que se busque formas de violência lícitas - mas não menos dolorosas - de moldá-los porque nos dói, tantas vezes, tê-lo como ele é. Também percebemos na narrativa a transição entre a normalidade do cotidiano para um estado de algo incomum que se revela no artifício do fantástico (do insólito), mas não é só isso, o conto traz uma série de temas sociais que serão abordados no próximo ponto.

4 A fragilização do feminino

Diante do que nos mostra a narrativa, é possível destacar no decorrer de toda a trama vários pontos que podem nos ajudar a entender o que realmente está acontecendo com a personagem como indivíduo, compreender o que realmente a levou à chegar em um ponto tão inusitado que acreditou na necessidade de implantar dentro de seu corpo algo que já lhe havia sido removido, mesmo sabendo dos riscos.

No primeiro momento, percebemos de forma clara o descontentamento da mulher diante das mudanças sentidas na sua imagem após alterações no seu corpo, com isso é possível notar uma fragilização que a cerca em diversos momentos, e quando falamos em fragilidade o filósofo Paulo César Alves em estudo social desenvolvido sobre “Nervoso e

³³ “[...] planta de los dioses [...]”

³⁴ “Es tan hermosa mi nueva columna sobresaída. Por primera vez entiendo lo que significa amar el propio cuerpo.”

Experiência de Fragilização” diz que seu significado “usualmente refere-se a eventos que são tidos como provocadores de determinadas desordens ou desajustamentos nos indivíduos” (Alves, 2002, p.153), ou seja, o principal evento responsável pela desordem que a personagem sofre é marcado principalmente pela idade, mas não somente por isso, já que é necessário se compreender todo o histórico por trás desse processo. Alves destaca isso ao falar sobre o conceito de experiência:

O conceito de experiência nos parece essencial para se compreender o processo de fragilização, pois nos remete diretamente à dimensão vivida da cultura, de símbolos, crenças, regras e códigos que supostamente regem os comportamentos. (Alves, 2002, p.154)

Ou seja, inúmeras situações podem ter contribuído para que a personagem viesse a chegar nessa etapa da vida demonstrando essa insegurança, a partir do que é narrado, notamos que ela é uma mulher entrando na maturidade, que não tem filhos por escolha própria, e que pode ter sido muito julgada socialmente por causa disso, já que o tabu de mulheres que optam por não ter filhos ainda é muito forte na sociedade. Também, podemos observar que ela nem possui um companheiro e nem teve uma boa vivência com seu último namorado, pois a mesma relata que o último que teve era autoritário e a corrigia o tempo todo. A família, por sua vez, parece ser indiferente a seus sentimentos, a mulher não quer nem sequer proximidade com sua mãe, isso indica que a relação delas não é boa, e talvez nunca tenha sido durante toda a vida, o que pode também ter contribuído para suas desinformações e indignações à respeito de suas mudanças físicas, já que geralmente as primeiras bases de informações femininas mais importantes para as mulheres são suas próprias mães, ou seja, com a ausência do diálogo não há como existir essa troca de experiências. A irmã é descrita como alguém que desconhece o respeito e a privacidade, portanto não é vista como alguém confiável. O pai não se incomodava com as indignações da filha e já era acostumado a ignorar muitas coisas.

Somente a partir do pouco que é mostrado, é possível concluir que a formação dessa mulher desde criança até sua idade atual não deve ter sido simples, e ela supostamente precisou enfrentar muitos desafios e aprender muitas coisas de maneira autônoma. Contudo, apesar das dificuldades, não se destaca no conto problemas relacionados à questões financeiras. Ademais, para além das ações vividas pela personagem do conto que compuseram sua experiência, precisamos refletir sobre a importância da narrativa feminina, também comentada por Alves:

A narrativa é uma instância privilegiada para a compreensão de como os indivíduos ou grupos sociais dão significado às suas histórias, entrevêm os numerosos e variados eventos, encontros, acidentes e ações que caracterizam a esfera do vivido. (Alves, 2002, p.159)

Dessa forma, a narrativa, ou seja, as situações relatadas através de quem as vivenciou tem o poder de abrir possibilidades para além do superficial, pois ninguém melhor para discorrer sobre o vivido do que a visão da própria pessoa que passou e que sentiu tudo aquilo. A partir do relato, o discurso se manifesta de maneira detalhada, do

passado ao presente, do subjetivo ao explícito, manifestando principalmente os sentimentos das diferentes esferas do vivido, que somente a vivente é capaz de externalizar. Então, entender a fundo sobre a experiência de fragilização é também depender de narrativas que vem a auxiliar a compreensão de como o mundo está sendo enxergado pelos indivíduos para que eles possam ser vistos e ajudados.

4.1 Distorções e obsessões

Prosseguindo com a análise, notamos também, juntamente com características da fragilidade devido à decorrência da idade, a presença latente de insatisfações físicas da personagem que podem, ou não, ser consequências também desse estado fragilizado da mulher que se encontra diante de várias pressões sociais que acabam por causar diversas doenças físicas e psíquicas. Sobretudo, é visível a distorção que a personagem tem com o próprio corpo, o que, considerando as características, a enquadra como uma pessoa que pode estar sofrendo de TDC (transtorno dismórfico corporal). No artigo intitulado “Transtorno dismórfico corporal: relação com os padrões de beleza” os autores relatam que esse transtorno “se revela através de uma não aceitação e uma visão distorcida de sua própria imagem, afetando todas as esferas do portador, impactando sua vida profissional, social, autoestima e relações pessoais” (Medeiros et al., 2022, p.2). Como podemos ver, é exatamente assim como se sente a mulher do conto, sua autoestima se encontra afetada e nada nela lhe agrada, causando comparações nas quais ela chega a se diminuir e alimentar ódio por um “padrão” no qual ela não consegue se encaixar, chegando a procurar motivos e se questionar sobre o porquê dela ser do jeito que é, e não como ela gostaria de ser.

Para explicar esses sentimentos narrados na história, é importante considerar o entorno social e avaliar que influência a mídia, por exemplo, exerce sob a cultura e se expande através dela para várias pessoas, sobre isso os autores afirmam:

A cultura é a lente pela qual o ser humano enxerga o mundo, portanto exerce uma importante influência e regula o comportamento humano. Em várias épocas e sociedades a cultura cultiva o corpo, a estética e o belo. Atualmente, não poderia ser diferente, há um padrão que é exposto e quem não se encaixa é tido como inferiorizado, excêntrico e esquisito (Medeiros et al., 2022, p.2).

Todos os dias somos bombardeados/as através dos veículos de informações sobre novas tendências, novos tipos de procedimentos estéticos, novos cosméticos, novos exercícios que prometem um corpo perfeito, e todas essas informações acabam sendo estocadas por nosso cérebro e se convertem em um patamar a ser atingido, mas o que torna esse patamar inatingível é o fato de que a todo tempo esse padrão sofre mutações, se hoje a moda é ter o cabelo liso, amanhã pode ser o contrário, resultando impossível chegar em alguma “linha de chegada”. Contudo, há uma coisa que nunca sai de moda: ser jovem, por isso a sociedade está obcecada em tentar frear o envelhecimento. Então, como devemos reagir diante do irreversível? A tendência é que diante do artificial, a ordem natural da vida seja vista como excêntrica, até mesmo por nós mesmos, como aconteceu

com a protagonista, fazendo com que o desenvolvimento de transtornos como o transtorno de imagem, seja facilitado.

Por fim, destacamos os comportamentos obsessivos como parte deste distúrbio (Medeiros et al., 2022) e podemos enxergá-los no texto não somente através da insistência da personagem sobre determinadas partes do seu corpo, senão, principalmente, a obsessão instantânea que demonstrou após ter o primeiro contato visual com o mioma que lhe foi retirado. Cria-se uma necessidade de observá-lo, pesquisar e falar sobre ele, pondo-o em um lugar especial nesse momento de sua vida, pois, provavelmente, aquele mioma é a coisa mais bonita que ela considera pertencer a ela naquele momento, se de maneira exterior ela não encontra beleza a se considerar, a beleza é vista a partir dessa visão interior (de maneira literal) e por isso se sente a vontade de que ele novamente faça parte do seu corpo, de sua composição. Dessa forma, a obsessão cria uma indiferença em relação a tudo que não inclua aquilo que está sendo por ela considerado, sendo assim, no caso desta trama, a única preocupação era que aquele mioma estivesse novamente ali, sem levar em consideração possíveis opiniões alheias e o próprio risco à sua saúde. Nesse ponto, podemos considerar uma espécie de ironia de Mariana Enriquez ao tratar do tema, pois é diante do amorfo, do enfermo, do indesejado que a personagem realiza um processo de acolhimento e aceitação de si.

Apesar do desfecho do conto nos mostrar a satisfação da figura feminina ao ter sua autoestima “recuperada” após a cirurgia, podemos considerar seus sentimentos momentâneos se notarmos como a autora usa esse artifício do insólito - de implantar um mioma no corpo - como referência a demais procedimentos estéticos que acontecem abundantemente no meio social, a uma espécie de constatação do absurdo. De tal maneira que entendemos que, sem tratamento, a percepção sobre si voltará ao que era antes, como atestam os autores da pesquisa citada acima sobre o TDC (transtorno dismórfico corporal): “Porém, é fato que mesmo após a realização de determinada cirurgia, não há melhora do TDC, sendo adequado o tratamento psicológico, fazendo-se o uso de medicamentos de recaptção de serotonina e terapia cognitiva comportamental” (Medeiros et al., 2022, p.5 apud Albuquerque Ls et al., 2021).

Por conseguinte, ao nos atentarmos, podemos identificar a relação que os termos utilizados para essa análise trazem entre si para a construção do enredo trabalhado. É possível traçar uma linha a partir do conceito trabalhado sobre “experiência” seguido pela construção da fragilização e o desenvolvimento das obsessões e das distorções, tudo isso baseado na idade, no gênero e nas vivências já sofridas ao longo da trajetória. O que acontece é que desde o nascimento a mulher vive em um sistema que vai contra o seu avanço, pessoal e social, criando assim um caminho tortuoso que ao contrário de possibilitar novas visões, possibilita novas prisões:

A beleza pode ser usada como um instrumento também de opressão, visto que quando as mulheres começaram a ganhar direitos e “invadir” espaços habitualmente masculinos deixaram as paredes das prisões que eram os seus lares e foi utilizada uma nova forma de prisão para estas mulheres, ou seja, seus corpos (Medeiros et al., 2022, p.3 apud Barbosa Brsn e Silva Lv, 2016).

Dessa maneira, concluímos que há uma necessidade de que as mulheres nunca possam exercer plenamente sua liberdade de ser, e muito disso se deve à um mundo desigual, predominantemente dominado por homens poderosos que possuem um forte controle sobre os lugares que ocupam e com isso tem grandes poderes de manipulação para aniquilar, invisibilizar ou assimilar toda e qualquer ação que possa ameaçá-los.

Conclusão

Ao entrarmos de fato em um texto, lê-lo, relê-lo, analisá-lo e o considerar dentro da sociedade em que vivemos, podemos extrair dele grandes reflexões sobre a vida. A minha experiência com essa leitura me fez perceber, através do insólito, o quanto há de estranho em nossa própria realidade e o quanto isso nos afeta, falando de um ponto de vista feminino essa questão ganha ainda maiores proporções. Sem imaginar, o indivíduo corre o risco de perder a visão autoral que se tem do mundo e passa a enxergar acontecimentos específicos -como por exemplo o envelhecimento- com pouco nexos, desconsiderando a ordem natural da vida, o que por sua vez projeta o desespero e faz com que aconteça desordens em todos os âmbitos de sua vida, começando pelo psicológico.

A personagem analisada a partir do conto “Metamorfosis” representa muitas mulheres reais, revela um amargor e desinformação, o que cria nela medos e inseguranças, a deixando fragilizada e propensa a perder-se em meio aos seus pensamentos que chegam à uma dimensão problemática sem que ela possa perceber, e nem mesmo as pessoas mais próximas de sua vida se preocupam em alertá-la. Nesse ponto, podemos pensar no quanto se está normalizado a não aceitação do corpo feminino, agora não só pelo sexo masculino, mas pelas próprias mulheres, e o quanto estamos cada vez mais distante para alcançar algum tipo de satisfação com o que somos. Essa perspectiva de um radicalismo diante do corpo e da opressão da sociedade patriarcal já aparece em Mariana Enriquez no conto “Las cosas que perdimos en el fuego” (2016), por exemplo, sendo um de seus temas centrais. Também é mostrado em outros contos como “Nada de carne sobre nosotras” (2016) e “Los peligros de fumar en la cama”, que mostram as reverberações do social na saúde mental feminina, envolvendo questões corporais e de autoagressão. Essas diferentes opções podem contribuir para a retomada desses estudos sobre o corpo e ampliar as pesquisas.

Por fim, reconheço que a realização dessa pesquisa foi uma nova descoberta sobre a visão que se estabelece entre o envelhecimento e os transtornos de imagem, o quanto a nossa autoimagem pode reverberar nas nossas ações e relações e o quanto esses distúrbios são comuns. Embora perigosos, ainda são pouco discutidos, o que nos leva a refletir sobre a importância de que se realizem mais pesquisas sobre esses temas que são atuais e urgentes.

Para além do entretenimento e do campo de discussão teórico da literatura fantástica, a literatura de Mariana Enriquez chega para difundir os mais diversos temas que são e não são vistos pelo corpo social, criando assim a possibilidade de que, através dos artifícios de seus contos, haja também leitores que se interessem por esses temas e queiram se disponibilizar a realizar novas investigações sobre eles e contribuam para a

propagação de informações e debates que são importantes para a qualidade de vida das pessoas.

Referências

ALVES, Paulo César. Nervoso e experiência de fragilização: narrativas de mulheres idosas. **Antropologia, saúde e envelhecimento**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002, p. 153-174.

CASA DE AMÉRICA. Un lugar soleado para gente sombría de la escritora argentina Mariana Enriquez. YouTube, 21 mar. 2024. 1h22min. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/JYDQIZK6Cxc?si=SKY-asw4aA74fLpu>. Acesso em: 23 mar. 2025.

DRUCAROFF, Elsa. ¿Qué cambió y qué continuó en la narrativa argentina desde *Los prisioneros de la torre*?. **Revista crítica de literatura argentina: El matadero**, v.10, p. 23-40, out./2016. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/matadero/article/view/4969>. Acesso em: 24 mar. 2025.

ENRÍQUEZ, Mariana. **Las cosas que perdimos en el fuego**. Argentina: Editorial Anagrama, 2016.

ENRÍQUEZ, Mariana. **Los peligros de fumar en la cama**. Argentina: Editorial Anagrama, 2009.

ENRÍQUEZ, Mariana. **Un lugar soleado para gente sombría**. Argentina: Editorial Anagrama, 2024.

ENRÍQUEZ, Mariana. **As coisas que perdemos no fogo**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

ENRÍQUEZ, Mariana. **Os perigos de fumar na cama**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2023.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins. A literatura fantástica: gênero ou modo?. **Terra roxa e outras terras: revista de estudos literários**, Londrina, v.26, p. 18-31, dez.2013. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa>. Acesso em: 21 mar. 2023.

HAIMOVICH, Laura. Un lugar soleado para gente sombría, el último libro de cuentos de Mariana Enriquez. **Página 12**, Argentina, 12 abr. 2024. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/728331-un-lugar-soleado-para-gente-sombria-el-ultimo-libro-de-cuent>. Acesso em: 23 mar. 2025.



MEDEIROS, Leticia. et al. Transtorno dismórfico corporal: relação com os padrões de beleza. **Revista eletrônica acervo saúde**, v.15, p. 01-07, mar./2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/REAS.e9930.2022>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SCHERER, Fabiana. El nuevo boom latinoamericano: las escritoras marcan el rumbo. **La Nación**, 2021. Disponível em: <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/el-nuevo-boom-latinoamericano-las-escritoras-marcan-el-rumbo-nid12062021/>. Acesso em: 24 mar. 2025.

AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE: REPENSANDO O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Ana Geórgia Deoclécio Nunes

Graduada em Letras Português – UFPE
georgia.nunes@ufpe.br

Aline Cunha de Andrade Silva

Doutorado em Letras - PPGL UFPB
aline.cunha@ufpel.edu.br

Introdução

O presente trabalho resulta de atividades práticas e teóricas realizadas em 2023 em duas instituições escolares do Recife (PE, Brasil), sob orientação da docente responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado II da Universidade Federal de Pernambuco. A análise apoia-se nas perspectivas de hooks (2017) acerca da pedagogia engajada; Aquino (1998) quanto às dinâmicas escolares de poder; Machado (2003) no sentido das proposições metodológicas multissemióticas, amparadas também pela BNCC (Brasil, 2018) e busca, a partir da caracterização das escolas-campo, gerar provocações acerca das fragilidades e potências na experiência da sala de aula. Adotamos, aqui, enquanto norteadora metodológica, uma perspectiva afetiva e emancipatória do processo de ensino-aprendizagem — conforme os fundamentos teóricos de hooks (2017) e Freire (2014). O objetivo é compreender como os vínculos estabelecidos entre docentes e discentes influenciam a prática didática em sua totalidade. Esta vivência possibilitou reflexões sobre uma abordagem pedagógica integralista, considerando os múltiplos elementos relevantes — como currículo (Candau, 2011), trajetória docente (Larossa, 2001) (Nascimento, Suassuna, 2020) e estratégias didáticas em geral (Zerbato, 2018) (Carvalho, 2018) (Machado, 2003) — para alcançar resultados mais significativos.

As conclusões revelam que, em ambas as classes, a falta de conexão efetiva de uma das partes ocasiona baixa adesão às propostas educacionais e diminuta produtividade acadêmica, rompendo então a dinâmica proposta por hooks (2017) enquanto a mais adequada à demanda contemporânea. Demonstrou-se, portanto, a importância da colaboração mútua entre os diversos aspectos do procedimento educacional em favor de um desenvolvimento compartilhado, que necessita também ser acompanhado pela cultura institucional.

Entendemos o ambiente escolar como organismo vivo, onde todos os componentes interagem **em um sistema complexo de relações**, constituindo o foco de nossa investigação. A própria presença dos observadores representa uma variável potencialmente modificadora do funcionamento habitual desse ecossistema educacional.

Abordar as práticas observadas exige sensibilidade, reconhecendo principalmente que nossa avaliação baseia-se em um recorte temporal restrito de aproximadamente um mês — insuficiente para caracterizar definitivamente o trabalho das profissionais envolvidas. No contexto escolar, é impossível taxar heróis ou vilões; convém, entretanto, compreender como os tantos fatores implicam nesse cenário.

O fato é que espaço de aula configura um território com dinâmica própria, tornando cada experiência singular e, conseqüentemente, com desafios igualmente específicos. hooks (2021) ajuda-nos a repensar a escolarização como procedimento coletivo e amoroso. Mais que um adjetivo sentimental, o "amoroso" aqui designa um compromisso ético-político com o bem-estar coletivo e com a formação integral dos sujeitos, visualizando a diversa cadeia que modifica esse processo. Apesar dos obstáculos decorrentes dessa realidade, tal vivência enriquece consideravelmente o repertório do então estagiário, professor em formação. Concebemos o estágio como um campo de construção identitária e alinhamento de expectativas; assim, a análise aqui documentada promove um ajustamento no perfil do graduando da licenciatura. Este período constitui um desafio de práxis, isto é, convida o profissional em formação a materializar seus ideais pedagógicos, articulando a experiência supervisionada aos saberes adquiridos durante a graduação.

Dito isso, as ponderações apresentadas representam uma perspectiva delimitada e contextual, admitindo que as práticas docentes sofrem influência da política das instituições, do currículo e, em escala mais ampla, da cultura nacional. Constituem, essencialmente, registros particulares de uma jornada docente em seu estágio inicial de desenvolvimento.

1. Fundamentação teórica

bell hooks (2017) propõe uma abordagem educacional fundamentada no reconhecimento mútuo e na corresponsabilidade entre todos os atores do processo educativo. Para hooks, a educação transcende a mera transmissão de conhecimentos, constituindo-se como prática transformadora que integra dimensões intelectuais, emocionais e políticas da experiência humana. A pedagogia engajada pressupõe que o ambiente educacional deve configurar-se como "comunidade de aprendizagem", espaço onde educadores e educandos assumem papéis ativos na construção coletiva do conhecimento. Esta perspectiva contrapõe-se ao modelo bancário de educação criticado por Paulo Freire (2014), no qual os estudantes são reduzidos a receptáculos passivos de informações depositadas pelos docentes.

Central à nossa análise é o conceito de afetividade como dimensão ética e política da prática docente. Conforme hooks (2021), o "amor" na educação não constitui sentimentalismo, mas compromisso ético-político com o bem-estar coletivo e a formação integral dos sujeitos. Esta concepção alinha-se com os pressupostos freireanos sobre a educação como ato amoroso, instrumento de humanização e transformação social (Freire, 2014).

A compreensão das dinâmicas observadas fundamenta-se, por sua vez, na análise das culturas escolares desenvolvida por Diana Gonçalves Vidal (2009), que conceptualiza

as instituições educacionais como construções históricas que não se modificam por decreto ou iniciativas pontuais, mas através de negociações permanentes entre os diversos atores educacionais. Esta perspectiva permite compreender como práticas cristalizadas influenciam as possibilidades de transformação pedagógica. Complementarmente, questionamentos de Aquino (1998) sobre dinâmicas escolares de poder oferecem instrumental teórico para analisar como as relações de autoridade e disciplina impactam o processo educativo. Aquino identifica a transformação da escola contemporânea em "campo de pequenas batalhas civis", diagnóstico que dialoga diretamente com as realidades observadas neste estudo.

O estudo incorpora ainda as proposições metodológicas de Irene Machado (2003) sobre semiótica da cultura, particularmente o conceito de "alfabetização semiótica" – a capacidade de compreender os sistemas semióticos como produtos da culturalização. Esta perspectiva fundamenta a análise das práticas multiletradas observadas em uma das instituições. A abordagem multissemiótica encontra respaldo nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que preconiza o desenvolvimento de competências para compreensão e produção de significados em diferentes linguagens, modalidades e mídias. As contribuições de Carvalho (2018) sobre relações intersemióticas e de Zerbato (2018) acerca do desenho universal para aprendizagem complementam este referencial.

Já a reflexão sobre a experiência formativa, ampara-se nas elaborações de Jorge Larrosa (2001) sobre experiência e saber da experiência. Para Larrosa, a experiência constitui acontecimento que nos atravessa e transforma, contrapondo-se à mera informação ou experimento. Esta concepção orienta a análise do estágio supervisionado como momento de construção identitária e práxis pedagógica.

As contribuições de Nascimento e Suassuna (2020) sobre o estágio supervisionado como espaço-tempo de construção da identidade docente fornecem subsídios para compreender as implicações formativas da experiência relatada.

2. Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como estudo qualitativo de natureza descritivo-interpretativa, desenvolvido através de observação participante durante o período de estágio supervisionado. A escolha metodológica justifica-se pela necessidade de verticalizar aspectos que caracterizam os ambientes escolares investigados. A pesquisa desenvolveu-se em duas instituições educacionais do Recife (PE, Brasil) durante o primeiro semestre de 2023, sob orientação docente da disciplina de Estágio Supervisionado II da Universidade Federal de Pernambuco:

Instituição 1: Escola Técnica Estadual

- Turma observada: 2º ano do Ensino Médio Técnico
- Composição: 28 estudantes
- Características: baixo engajamento acadêmico, dispersão, interações interpessoais limitadas

Instituição 2: Escola Municipal

- Turma observada: 9º ano do Ensino Fundamental
- Características: efervescência, desorganização, energia não canalizada pedagogicamente

2.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Os dados foram coletados através de:

2.3.1 Observação Participante Estruturada

- Período: aproximadamente um mês em cada instituição
- Foco: dinâmicas relacionais entre docentes e discentes, estratégias didáticas empregadas, manifestações de engajamento ou resistência
- Registro: diário de campo com descrições detalhadas das situações observadas

2.3.2 Análise Documental

- Materiais didáticos utilizados pelas docentes
- Registros de avaliações do período
- Planejamentos pedagógicos quando disponibilizados

2.3.3 Observação das Práticas Pedagógicas

- Metodologias de ensino empregadas
- Recursos didáticos utilizados
- Formas de avaliação implementadas
- Estratégias de gestão da sala de aula

2.4 Procedimentos de Análise dos Dados

A análise dos dados seguiu os pressupostos da análise de conteúdo temática, organizando-se em três etapas:

2.4.1 Descrição

Caracterização detalhada dos contextos observados, incluindo perfis docentes e discentes, práticas pedagógicas e dinâmicas relacionais identificadas.

2.4.2 Interpretação

Análise das situações observadas à luz do referencial teórico adotado, buscando compreender como os vínculos afetivos (ou sua ausência) influenciam o processo educativo.

2.4.3 Reflexão Crítica

Elaboração de proposições sobre as implicações dos achados para a formação docente e as práticas pedagógicas, fundamentadas na pedagogia engajada de bell hooks.

2.5 Considerações Éticas e Limitações

O estudo reconhece suas limitações temporais e contextuais, admitindo que as práticas docentes sofrem influência de múltiplos fatores institucionais, curriculares e culturais. A própria presença dos observadores representa variável potencialmente modificadora do funcionamento habitual do ecossistema educacional. As observações baseiam-se em recorte temporal de aproximadamente um mês, período insuficiente para caracterização definitiva do trabalho das profissionais envolvidas. Reconhecemos que no contexto escolar é impossível estabelecer julgamentos maniqueístas; convém, entretanto, compreender como os diversos fatores implicam neste cenário complexo.

2.6 Perspectiva Metodológica Norteadora

Assumimos como perspectiva metodológica norteadora uma abordagem afetiva e emancipatória do processo de ensino-aprendizagem, conforme os fundamentos teóricos de hooks (2017) e Freire (2014). O objetivo é compreender como os vínculos estabelecidos entre docentes e discentes influenciam a prática didática em sua totalidade, considerando os múltiplos elementos relevantes para alcançar resultados educacionais mais significativos.

Esta vivência possibilita reflexões sobre uma abordagem pedagógica integralista, considerando elementos como currículo (Candau, 2011), trajetória docente (Larrosa, 2001; Nascimento; Suassuna, 2020) e estratégias didáticas diversificadas (Zerbato, 2018; Carvalho, 2018; Machado, 2003) na construção de comunidades efetivas de aprendizagem.

3. Análise dos dados

3.1 Classe 1

A turma de 2º ano acompanhada na Escola Técnica Estadual compõe-se de 28 estudantes que manifestam como características preponderantes a falta de engajamento acadêmico, expressiva dispersão e interações interpessoais limitadas. Nota-se a ausência de conexão afetiva com a docente responsável, apesar das constantes tentativas de aproximação por parte desta. Em consequência desse cenário, a classe carrega o estigma de ser uma das mais problemáticas da instituição, fato que provocou hesitação da professora supervisora quando a turma foi designada para as observações de estágio. A aparente quietude do ambiente mascara uma forma velada de indisciplina. A sabedoria popular diria que *“uma andorinha só não faz verão”*. Em outras palavras, a cristalização de práticas educativas tradicionais gera uma cultura escolar onde os estudantes internalizam determinados modos de aprender e relacionar-se com o conhecimento.

A transição para metodologias ativas não se concretiza apenas pela mudança nas estratégias didáticas isoladas, mas exige um processo gradual de ressignificação dos papéis de educandos e educadores no ambiente escolar. Como aponta Vidal (2009), as culturas escolares são construções históricas que não se modificam por decreto ou por iniciativas pontuais, mas através de negociações permanentes entre os diversos atores educacionais.

No contexto específico das escolas técnicas, esse desafio torna-se ainda mais pronunciado pela forte tradição conteudista e pragmática que orienta a formação profissional. Seria necessário, portanto, um trabalho sistemático de sensibilização e de construção coletiva que possibilitasse à turma compreender o valor pedagógico das abordagens multiletradas e perceber-se como protagonista do processo educativo, rompendo com a passividade característica do modelo bancário de educação criticado há tanto tempo por Freire (2005).

A docente responsável posiciona-se no espaço pedagógico de maneira simultaneamente afetuosa e dinâmica, em constantes esforços de aproximação com este grupo-classe caracterizado pelo distanciamento e indiferença. Contrariando estereótipos que associam tempo de serviço à rigidez metodológica, a professora, mesmo após 29 anos de atuação na rede estadual, demonstra flexibilidade em suas práticas, convidando frequentemente os estudantes ao diálogo e adaptando seu discurso às especificidades do perfil discente.

Quanto ao rendimento acadêmico, a análise das avaliações do período revela que a maioria não alcança a média estabelecida. Nas horas de Língua Portuguesa, mesmo quando estruturadas com abordagens dialógicas e elementos lúdicos, acordadas com as propostas curriculares hodiernas, os discentes frequentemente necessitavam de intervenções corretivas.

Durante o período de observação, acompanhamos o estudo da estética romântica do século XIX, conforme previsto nas diretrizes curriculares estaduais e nacionais. A experiência literária proporcionada transcendia a abordagem cronológica tradicional, pois a educadora estabelecia conexões entre textos canônicos e produções contemporâneas, estimulando análises comparativas. Adicionalmente, aspectos gramaticais, como normas de pontuação, eram explorados de maneira contextualizada, integrados a situações comunicativas autênticas ou textos significativos.

A abordagem didática da professora incorpora materiais diversificados que fomentam o multiletramento em sala de aula. Importa validar este amplo repertório metodológico, favorável às multisseminoses, reconhecendo a dinâmica e interconexão dos sistemas culturais (Machado, 2003). A proposta garante a presença, em aula, de uma "alfabetização semiótica":

capacidade de compreender os sistemas semióticos como produtos da culturalização, isto é, como resultado da transformação da informação em linguagem e, conseqüentemente, em sistema da cultura (Machado, 2003, p. 142).

Esta perspectiva alinha-se com as ideias tecidas no currículo brasileiro pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), preocupando-se com a capacidade de compreender e produzir significados em diferentes linguagens, modalidades e mídias.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (...) Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades (Brasil, 2018, p. 68).

Tal abordagem vai de acordo com uma noção mais consciente de linguagem, compreendendo a produção de cultura no sentido mais amplo (Ramos *et al.*, 2007, p. 27), e amplia a noção de letramento para além da linguagem verbal escrita, abrangendo também linguagens visuais, sonoras, gestuais e digitais.

Esta visão coaduna com tendências educacionais contemporâneas que visam multiplicar e diversificar os estímulos pedagógicos, de modo a atender os diversos perfis possíveis numa classe (Zerbato, 2018). A relevância disso no contexto educacional contemporâneo justifica-se pela multiplicidade de canais de comunicação e pela diversidade cultural que caracterizam a sociedade atual, abrindo espaço para que o estudante participe de modo mais ativo do seu processo de aprendizagem. A despeito de tudo isso, a cultura do grupo em questão parece não permitir-lhes vivenciar a proposta. Sugerimos que talvez por estarem demasiadamente habituados ao modelo tradicional e conteudista de ensino típico da escola técnica, não consigam ainda colocar-se com engajamento em propostas mais ativas, o que revela que mudanças devem ser feitas de modo mais estrutural e contextual para que sejam mesmo transformadoras (Candau, 2011) (Vidal, 2009).

3.2 Classe 2

Se na Escola Técnica Estadual o elemento caracterizador da turma é a apatia, na Escola Municipal, o 9º ano acompanhado distingue-se por notável efervescência e desorganização. Contudo, a provocação aqui é a seguinte: qual seria o potencial pedagógico desta energia caso adequadamente orientada? Ainda com esse perfil, o grupo figura entre os mais bem avaliados da instituição.

As observações realizadas revelam um contraste notável entre os perfis docentes e discentes nas duas instituições. Na Técnica Estadual, testemunhamos uma educadora experiente que, apesar de quase três décadas de atuação profissional, mantém uma prática renovada e dialógica, incorporando elementos contemporâneos e contextualizados ao ensino de língua e literatura. Paradoxalmente, esta abordagem potencialmente engajadora não encontra reciprocidade numa turma caracterizada pela desconexão. No ambiente da

Escola Municipal, deparamo-nos com o cenário inverso: estudantes dotados de energia e potencial participativo confrontados com uma prática docente marcadamente tradicional, centrada na transmissão vertical de conhecimentos e no controle disciplinar, com escasso espaço para protagonismo discente. Neste caso, a proposta bancária torna o cenário ainda mais desmotivador. Os educandos, dispostos em duplas conforme mapeamento estratégico implementado como mecanismo de controle, demonstram dificuldade em manter a quietude, exceto quando a educadora intervém de maneira violenta. Apesar das frequentes exortações por maior comprometimento, a maioria raramente atinge o desempenho médio esperado diante da cultura de descompromisso estabelecida.

A prática docente na Escola Municipal caracteriza-se predominantemente por intervenções gramaticais descontextualizadas, ministradas por meio de aulas expositivas e sustentadas por estratégias punitivas como mecanismo de gestão da sala. O baixo desempenho nas avaliações é recebido com desaprovação e atribuído exclusivamente à dispersão dos estudantes, sem consideração de fatores pedagógicos ou contextuais, indo de encontro ao que sugere o patrono da educação nacional (Freire, 2014). Na abordagem didática ancorada em pressupostos tradicionais, a docente posiciona-se como centro do processo educativo, exigindo silêncio absoluto e restringindo severamente as interações entre os educandos. Os conteúdos são apresentados de maneira predominantemente conceitual, dissociados de contextos significativos de uso da língua. A produção textual orienta-se por critérios estritamente ortográficos e gramaticais, negligenciando aspectos funcionais e comunicativos dos gêneros trabalhados. De modo similar, a literatura é abordada numa perspectiva historicista, com ênfase na memorização de características estilísticas, sem promoção de experiências estéticas significativas com o texto literário. Embora práticas punitivas físicas como a palmatória tenham sido abolidas historicamente, outras formas de coerção persistem no ambiente escolar, não mais corporais, mas igualmente orientadas ao disciplinamento (Aquino, 1998). É necessário, todavia, pensar a avaliação como ato amoroso, instrumento para aprimoramento da qualidade formativa, jamais como mecanismo punitivo (Luckesi, 1995; 2005). Ainda amparadas em hooks (2021), mencionamos o fortalecimento da noção de comunidade ao pensar que a escolarização é um procedimento coletivo, que passa, inclusive, por noções amorosas. "Se todas as políticas públicas fossem criadas no espírito do amor, não teríamos que nos preocupar com o desemprego, as pessoas em situação de rua, o fracasso de escolas em ensinar às crianças ou os vícios" (hooks, 2021, p. 114). Dito isso, a dinâmica disciplinar observada torna-se frágil e pouco eficaz, pois remonta uma tentativa de correção moral mais que um protocolo formativo.

É necessário, em contrapartida, ressaltar as transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo e suas implicações para a educação, a exemplo da proposta multimodal de Carvalho (2018), que também encontra amparo nos apontamentos de Machado (2003). Com um repertório robusto e uma postura disponível, o docente deve comprometer-se com uma formação que prepare os educandos para participar ativamente desta sociedade por meio de uma abordagem recíproca, incentivando-os não apenas como consumidores, mas como produtores críticos e criativos de significados.

Colocar-se aberto na medida em que se espera abertura do alunado traz ao professor um papel outro, que não seja punitivo regulador (hooks, 2017, p. 35). A autoatualização é necessária e, para hooks (2017), consistiria na capacidade de integrar a experiência à intelectualidade, valorizando a expressão do aluno e favorecendo o crescimento do próprio professor (hooks, 2017, p. 34).

Ambas as realidades, apesar de suas diferenças contextuais, convergem para índices acadêmicos insatisfatórios, evidenciando que nem o empenho docente isolado nem a disposição estudantil desarticulada de mediação adequada são suficientes para a construção de uma comunidade efetiva de aprendizagem. A unilateralidade do engajamento, seja ele proveniente da figura docente ou do corpo discente, resulta invariavelmente em ambientes educacionais fragmentados.

A imagem, entre nós já quase idílica, da escola como locus de fomentação do pensamento humano - por meio da recriação do legado cultural - parece ter sido substituída, grande parte das vezes, pela visão difusa de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas mas visíveis o suficiente para causar uma espécie de mal-estar coletivo nos educadores brasileiros. Como se posicionar perante tal estado de coisas? (Aquino, 1998, p. 07).

Integrando a reflexão de Aquino (1998) às nossas análises, percebemos como os cenários observados exemplificam precisamente o "mal-estar coletivo" que o autor identifica na realidade educacional brasileira. A substituição da imagem da escola como espaço de fomento ao pensamento por um "*campo de pequenas batalhas civis*" (Aquino, 1998, p. 08, grifo nosso) materializa-se tanto na passividade resistente dos estudantes do ensino médio quanto na efervescência desordenada da turma de ensino fundamental. Nos dois contextos, ainda que por vias distintas, a essência dialógica e transformadora do processo educativo cede lugar a dinâmicas de enfrentamento, ora silencioso, ora explícito. É necessário ressaltar as transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo e suas implicações para a educação, a exemplo da proposta multimodal de Carvalho (2018), que também encontra amparo nos apontamentos de Machado (2003). Com um repertório robusto e uma postura disponível, o docente deve comprometer-se com uma formação que prepare os educandos para participar ativamente desta sociedade por meio de uma abordagem recíproca, incentivando-os não apenas como consumidores, mas como produtores críticos e criativos de significados.

A pergunta lançada por Aquino — "Como se posicionar perante tal estado de coisas?" — encontra possível resposta na pedagogia engajada proposta por hooks (2017), onde a expressão "reconhecimento mútuo" reaparece, insistente. Sugere a reconstituição da comunidade de aprendizagem por meio do compromisso e da corresponsabilidade entre todos os atores envolvidos, superando a fragmentação que converte o ambiente escolar em território de disputas cotidianas desconectadas do propósito fundamental da educação, traduzido, ainda à luz de hooks (2017), na "consciência e engajamento crítico" (hooks, 2017, p. 27).

Colocar-se aberta na medida em que se espera abertura do alunado traz ao professor um papel outro, que não seja punitivo regulador (hooks, 2017, p. 35). A autoatualização é necessária e consistiria na capacidade de integrar a experiência à

intelectualidade, valorizando a expressão do aluno e favorecendo o crescimento do próprio professor (hooks, 2017, p. 34). É possível emparelhar esta perspectiva de modo a responder às provocações de Aquino (1998): "Qual história queremos legar para as novas gerações? Há ainda, no encontro habitual da sala de aula, responsabilidade por este mundo e esperança de um outro melhor?". Nas brechas do cotidiano, mora a possibilidade latente de recuperar o encontro pedagógico como momento de responsabilidade compartilhada pelo mundo que habitamos e, simultaneamente, como expressão concreta da esperança na construção coletiva de realidades mais humanizadas, desde que sejamos capazes de reinstaurar o compromisso mútuo preconizado pela pedagogia engajada.

Ambas as realidades, apesar de suas diferenças contextuais, convergem para índices acadêmicos insatisfatórios, evidenciando que nem o empenho docente isolado, nem a disposição estudantil desarticulada de mediação adequada são suficientes para a construção de uma comunidade efetiva de aprendizagem.

Repetiremos, aqui, o saber popular: uma andorinha só jamais fará verão. A unilateralidade do engajamento, seja ele proveniente da figura docente ou do corpo discente, resulta invariavelmente em ambientes educacionais fragmentados que em nada colaboram para o desenvolvimento social ou subjetivo.

Considerações finais

Esta análise corrobora substantivamente a tese fundamentada em hooks (2017) sobre as implicações da ausência de uma pedagogia verdadeiramente engajada: a cristalização de ambientes educacionais polarizados onde inexistente a comunidade integrada de aprendizagem. No primeiro caso, testemunha-se uma educadora comprometida diante de um corpo discente desconectado do processo formativo. No segundo, observa-se o contraste entre estudantes potencialmente participativos e práticas pedagógicas rígidas, pouco sensíveis às necessidades e características do grupo. Importante ressaltar que tanto as problemáticas quanto as potencialidades identificadas não derivam exclusivamente da postura individual docente ou discente, mas constituem manifestações de uma cultura escolar arraigada e disseminada institucionalmente. A pedagogia engajada proposta por hooks (2017) pressupõe justamente uma visão integradora na qual o ambiente educacional constitui-se como espaço de transformação mútua, reconhecendo todos os participantes como agentes ativos e corresponsáveis pelo processo de construção do conhecimento. As observações realizadas neste estudo, ainda que circunscritas a um recorte temporal limitado, oferecem evidências empíricas significativas do impacto do desequilíbrio no engajamento entre os diversos atores do processo educativo. Quando educadores ou educandos atuam em isolamento, sem reciprocidade no compromisso com a aprendizagem, a sala de aula torna-se inevitavelmente um espaço fragmentado, onde o potencial transformador da educação permanece latente, nunca plenamente realizado. Confrontamos um sistema que, paradoxalmente, amplia o tempo cronológico nas instituições enquanto impossibilita a experiência autêntica, acelerando currículos em pacotes cada vez mais numerosos e breves. Neste contexto, o estágio supervisionado emerge como experiência basilar na formação docente, constituindo o encontro genuíno com a realidade escolar e inaugurando a dialética entre teoria e prática. Se Larrosa (2001) insiste na experiência como fundamento do processo ensinoaprendizagem, reconhecemos

que o saber docente só adquire sentido na relação viva com o trabalho, na partilha cultural e na consolidação de vínculos de solidariedade. O estágio configura-se, portanto, como desafio de práxis, convocando o futuro educador a materializar suas concepções pedagógicas. Representa uma oportunidade para reverter a lógica da velocidade e superficialidade, reinstaurando espaços-tempos onde educadores e educandos possam experimentar o encontro transformador que caracteriza a educação em seu sentido mais profundo, superando tanto a apatia quanto a indisciplina – sintomas diversos de um mesmo mal-estar educacional – e resgatando o potencial da escola como território de experiências significativas.

Referências

AQUINO, Júlio Groppa. **A indisciplina e a escola atual**. Rev. Fac. Educ., v. 24, n. 2, São Paulo, p. 1-11, jul./dez. 1998.

AQUINO, Júlio Groppa. **A violência escolar e a crise da autoridade docente**. Cadernos Cedes, v. 19, p. 07-19, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CARVALHO, Alex Sandra de. **Relações intersemióticas entre literatura e artes plásticas**. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

FERRAZ JR., Expedito. **A leitura do texto literário: uma abordagem semiótica**. Revista Signo, Santa Cruz do Sul, v. 37, n. 62, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HOOKS, Bell et al. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2, 2013.

HOOKS, Bell; BREDA, Tadeu. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

LAROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. In: I Seminário Internacional de Educação. Campinas. Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2001.

MACHADO, Irene. **Escola de semiótica: a experiência de Tártu-Moscou para o estudo da cultura**. Cotia: Ateliê Editorial, 2003.

MACHADO, Irene (org.). **Semiótica da cultura e semiosfera**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2007.



NASCIMENTO, Gislainy Jennifer; SUASSUNA, Livia. **Estágio supervisionado na licenciatura em Letras: um espaço-tempo de construção da identidade docente do professor de língua portuguesa.** Colloquium Humanarum, p. 208-228, 2020. ISSN: 1809-8207.

VIDAL, Diana Gonçalves. **No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares.** Currículo sem fronteiras, v. 9, n. 1, p. 25-41, 2009.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar.** Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

A SEXUALIZAÇÃO DO CORPO FEMININO EM *A ARTE DE CRESCER*, DE RUPI KAUR: UMA CONSTRUÇÃO (INTER)DISCURSIVA

Josepha Paloma Neves Fernandes

Pós-graduada em Letras Português – UEPB/FAVENI
josephapaloma@gmail.com

Danielly Vieira Inô

Professora Doutora do Curso de Licenciatura Plena em Letras (Português) – FALLA/UEPB
daniellyino@servidor.uepb.edu.br

Introdução

Considerando o fato de que a sexualização feminina acontece desde o início da história da humanidade e vem se estendendo até os dias atuais, propagada de diferentes maneiras, inclusive através do exercício das práticas de linguagem, buscaremos neste trabalho compreender o discurso em uso, em movimento, nas ações e construções que os sujeitos produzem cotidianamente.

No contexto da literatura, torna-se relevante observar como a escrita literária de autoria feminina tem ganhado espaço, possibilitando às mulheres escrever suas próprias narrativas, saindo do anonimato e das sombras. Como aponta Silva (2022, p. 11)

A literatura de autoria feminina vem aos poucos conquistando espaço. Para isso, os estudos de gênero nos últimos tempos têm sido fundamentais, pois, além de tirarem as mulheres da invisibilidade do passado, têm desconstruído preconceitos embasados em práticas sociais frequentemente opressivas e estigmatizantes que durante muito tempo condenaram as mulheres ao silêncio e a invisibilidade. O controle da palavra e da escrita esteve por séculos sob o domínio do masculino que se considerava no direito de falar pelas mulheres.

O instrumento de estudo da Análise do Discurso de linha Francesa – teoria base desta pesquisa – é o discurso em uso, posto que, conforme afirma Orlandi (2007, p. 15-16) “[...] a Análise do Discurso não trabalha a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando [...]”.

Sabemos que vivemos em uma sociedade fortemente marcada pelo sistema patriarcal, no qual os homens são colocados em uma posição de poder e superioridade sobre as mulheres (nos mais diversos sentidos e âmbitos sociais). Logo, é necessário compreender como atuam as ideologias que sexualizam o corpo feminino, colocando-o como objeto de satisfação do homem e influenciando no modo como o corpo da mulher é visto, pelos homens e pelas próprias mulheres.

Como aponta Fernandes (2022, p. 39) “com uma imagem sexualizada, a mulher continua submersa no papel que lhe fora imposto, de submissão e obediência e seu corpo tido como pertencente e à disposição do homem”.

Nesse contexto, buscaremos no presente trabalho, responder a seguinte pergunta: como a temática da sexualização do corpo feminino é abordada no poema *A arte de Crescer*, de Rupî Kaur, e qual a relação entre as percepções do eu-lírico acerca de si/do seu corpo e os discursos que circulam sobre a mulher na sociedade?

Com o objetivo geral de observar de que maneira a temática da sexualização do corpo feminino é abordada no poema *A arte de crescer*, de Rupî Kaur, e qual a sua relação com discursos construídos socialmente sobre a mulher, buscaremos mais especificamente, analisar como se desenvolve a percepção do eu-lírico (a partir de um ponto de vista feminino) sobre o processo de sexualização por que passa o corpo da mulher, observando de que maneira o olhar masculino tem moldado os discursos propagados na sociedade, no que diz respeito às temáticas do universo feminino, observando se essas percepções tem influenciado o olhar das próprias mulheres sobre si e seu corpo.

O presente trabalho se justifica na medida em que se torna de grande valia observar de que forma os discursos que circulam na sociedade atual acerca da mulher, seu corpo e sua sexualidade, tem sido influenciados pelo ponto de vista de um determinado grupo social. Desse modo, analisar como o eu-lírico do poema – construído do ponto de vista feminino – toma consciência desse processo de sexualização do corpo da mulher, é um passo muito importante e significativo para o âmbito literário e social, funcionando como mais um caminho para se refletir sobre a mulher e suas representações sociais, sem dúvidas retomadas pela literatura (seja para reforça-las ou para refuta-las).

Buscando atender aos objetivos traçados para este trabalho, partimos de uma pesquisa descritiva, na qual, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 52) se “[...] observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador.” Também, conta com uma abordagem qualitativa, método de pesquisa definido por Prodanov e Freitas (2013, p.70) como sendo aquela que “não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas”.

Como corpus de pesquisa foi escolhido o poema “*A arte de crescer*”, de Rupî Kaur, que está presente em sua segunda obra intitulada “*The Sun and Her Flowers*”, em português “O que o sol faz com as flores” (2021). A escolha por esse poema se deve ao fato de sua abordagem acontecer de uma maneira a levantar reflexões pertinentes sobre como o corpo feminino tem sido sexualizado pela visão masculina e, como essa ideologia acaba influenciando também o modo como a mulher enxerga a si mesma e ao seu corpo.

Além de escritora, Rupî Kaur é ilustradora, performer, poetisa e artista; tem publicadas três obras, traduzidas em mais de vinte idiomas e listadas entre os mais vendidos, com mais de oito milhões de cópias. São elas: “*Milk and honey*”(2015), “*The Sun and her flowers*” (2017) e “*Home body*” (2020)³⁵, traduzidos para o português como *Outros jeitos de usar a boca*, *O que o sol faz com as flores* e *Meu corpo minha casa*, respectivamente. Suas obras são escritas e ilustradas pela própria autora e abordam

³⁵ As datas aqui mencionadas correspondem ao ano de publicação das obras em Inglês. No entanto, para fins de análise, será utilizada a obra publicada pela Editora Planeta, datada do ano de 2021.

temáticas sobre o amor próprio, imigração, estupro, dor, superação, perda, trauma, feminilidade, força e cura.

A pesquisa encontra-se dividida da seguinte maneira: uma introdução, contendo informações gerais sobre a teoria da Análise do Discurso e da temática foco da discussão aqui levantada; a fundamentação teórica onde são abordados os estudos de Orlandi (2007), Wolf (2020), Priori (2011), Soares (2017), Besaggio e Silva (2015), dentre outros autores que versam sobre a AD, a sexualização da mulher e a posição social feminina; uma seção contendo a análise de trechos do poema *A arte de crescer* de Rupî Kaur, corpus desta pesquisa; em seguida, as conclusões a que chegamos ao final deste percurso e o referencial teórico utilizado para realização deste trabalho.

2 Análise do discurso e suas contribuições para a compreensão acerca da sexualização do corpo feminino

A teoria da AD de linha francesa aborda o estudo da linguagem em seus usos reais, nos contextos de interação social entre os sujeitos, nela “procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (Orlandi, 2007, p. 15). Deste modo, auxilia na compreensão da temática abordada nesta pesquisa, possibilitando a compreensão dos percursos ideológicos que a autora Rupî Kaur trilhou na construção dos discursos que o eu-lírico do poema corpus deste trabalho levanta sobre a sexualização do corpo feminino.

De acordo com Pedrosa (2008, p. 246) a Análise do Discurso é a “Disciplina que trabalha a formação discursiva dos textos e propõe a ideia de que um discurso é tecido a partir do discurso do outro. Busca sempre associar uma enunciação a certo lugar social”.

A concepção de discurso adotada neste trabalho é a do discurso enquanto um meio de se exercer poder sobre o outro, posto “[...] que somos sempre influenciados (mesmo que de maneira inconsciente) pelo dizer do outro, suas opiniões e pontos de vista, ao mesmo tempo em que também influenciemos outrem mediante as ideologias que defendemos ou as quais nos opomos” (Fernandes, 2022, p. 17).

Surge ainda a necessidade de abordar o conceito de ideologia, definida por Chauí (2008, p. 95) como sendo “[...] um instrumento de dominação de classe e, como tal, sua origem é a existência da divisão da sociedade em classes contraditórias e em luta”.

Com essas colocações, pode-se concluir que não é possível tratar sobre discurso e linguagem sem que a ideologia esteja presente, posto que, estão sempre em sintonia e constantemente ligadas. Nas palavras de Orlandi (2007, p. 17):

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso- ideologia. [...] o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para sujeitos.

Para a AD, as pessoas enquanto sujeitos, não são a origem dos seus dizeres, considerando o fato de que tudo aquilo que é dito, todos os discursos que são construídos,

só fazem sentido porque outras pessoas já falaram sobre ele, em circunstâncias outras, de formas diferentes. Deste modo “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são nossas. [...] Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido” (Orlandi, 2007, p 32-33).

Esse fenômeno é conhecido na AD como interdiscurso, é tudo aquilo que é resgatado em uma determinada fala, mesmo que de maneira inconsciente, e que dão sentido a elas. Assim, ao levantar um discurso feminista, a autora Rupí Kaur aciona um interdiscurso, que faz com que a ideologia por ela defendida faça sentido.

No momento de observar os embates ideológicos contidos no corpus de análise, será necessário levar em consideração também o lugar de fala do eu-lírico, posto que o lugar de onde o sujeito fala é determinante sobre o que ele diz. Nas palavras de Orlandi (2007, p. 42-43) “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam”. O mesmo vale para o quesito interpretação, todo discurso é suscetível de efeitos de sentido e de interpretações diversas, que são determinados pela posição social que o sujeito ocupa.

Deste modo, as colocações de Kaur (2021) produzem um efeito de sentido para as mulheres que a leem, totalmente diferente do sentido que terá para um homem que a ler. Muito provavelmente, uma mulher se identificará com seus discursos ideológicos, ao passo que muitos homens podem não interpretar da mesma maneira, pois na sua condição de sujeitos masculinos, estão em uma posição social diferente, com pontos de vista também diferentes e, conseqüentemente, vivências e interpretações outras. Como aponta Fernandes (2022, p. 31):

[...] ao nos depararmos com qualquer tipo de discurso acerca da figura feminina e do papel social da mulher, devemos estar sempre atentos às ideologias que atravessam os sujeitos destes discursos, observando a que memórias discursivas se referem quando defendem qualquer que seja o discurso acerca da mulher e de sua função social.

Deste modo, faz-se necessário estar sempre atentos às ideologias levantadas acerca da figura feminina e do papel social da mulher, lembrando sempre que todo discurso é pautado em uma ideologia.

Com todas as conceituações já mencionadas, faz-se necessário ainda destacar que a temática da sexualidade feminina sempre fora vista como um grande tabu. Os discursos que circulam na sociedade acerca do sexo e de sua vivência, por muito tempo foram assuntos fortemente reprimidos e tidos até como “proibidos”.

[...] Seria legítimo, certamente, perguntar por que, durante tanto tempo, associou-se o sexo ao pecado – e , ainda, seria preciso ver de que maneira se fez essa associação e evitar dizer de forma global e precipitada que o sexo era “condenado” – mas seria, também, preciso perguntar por que hoje em dia nos culpamos tanto por ter outrora feito dele um pecado? Através de que caminhos acabamos ficando “em falta”, com respeito ao nosso sexo? (Foucault, 1984, p. 14)

Se para as pessoas, de maneira geral, a sexualidade era considerada uma prática errada e proibida, para as mulheres, então, falar sobre sexo e vivenciar experiências sexuais sempre fora visto como um pecado, algo sujo, condenado e destinado somente para os homens, pois a mulher deveria se resguardar e ter a incumbência de propiciar prazer ao seu par, mesmo que isso significasse deixar o seu prazer de lado.

Essa repressão sexual acompanha a população feminina desde o início da história da humanidade. As reflexões levantadas por Foucault (1984) despertam nossos olhares para essa questão levando-nos a entender como esse fardo tem pesado, até os dias atuais, sobre os ombros femininos.

2.1 A sexualização e objetificação feminina

Levando-se em consideração o modelo de sociedade vigente, nota-se a necessidade de refletir sobre os caminhos que nos trouxeram até aqui. Apesar de tantos avanços no que diz respeito às lutas dos movimentos feministas, que angariaram muitas conquistas para o público feminino, algumas ideologias patriarcais e machistas ainda acometem as mulheres do século XXI.

A erotização do corpo feminino é algo que acontece há muitos anos, de modo que, segundo Klaus (2016) não há registros de quando isso passou a existir. Esta questão está estritamente ligada à ideologia de que o homem detém de uma suposta superioridade sobre a mulher, o que consequentemente o leva a crer que também é possuidor de “direitos” sobre ela, seu corpo e sua sexualidade. Nas palavras de Soares (2017, p. 1) “a noção de pertencimento está de alguma forma ligada à noção de submissão de um domínio, neste caso, masculino”.

A sexualização da mulher acontece no Brasil desde muito antes da chegada dos colonizadores. De acordo com Baseggio e Silva (2015, p.21) “na cultura indígena, os meninos eram ensinados a tratar as mulheres de forma inferior, sendo impostos sobre eles ensinamentos e o costume de se considerarem sempre superiores a elas”.

Desta forma, constata-se que o imaginário social de que o homem detém uma superioridade sobre a mulher muito contribuiu (e continua contribuindo) para a fixação de uma imagem sexualizada do corpo feminino, posto que esta sempre esteve ocupando uma posição inferior e submissa, e, portanto, obediente e a disposição.

Essa ideia de submissão coloca a mulher em uma posição de pertencimento, como se ela fosse propriedade do homem. Alguns fatores contribuem para isso, dentre os principais deles estão “a dependência econômica, a intimidação física e a carência emocional que a levam entregar-se a essa dominação” (Soares, 2017, p. 6). Nas palavras de Soares (2017, p.1):

A história cultural patriarcal ensinou por muito tempo que o corpo da mulher não lhe pertence. Entra como parte de um legado, assim como propriedades, bens materiais que o homem acumula em sua vida produtiva. Partindo do princípio que ela é um bem material infere-se que nada mais resta a mulher que aceitar seu destino de objetificação. [...] Essa condição feminina de não se

pertencer explica muito das violências sofridas ao longo dos intermináveis anos. (Soares, 2017, p. 1)

Nestas condições, o corpo da mulher assume a condição fixa de objeto, pertencente aos homens e não a si mesmas, uma ideologia sustentada ao longo dos anos e altamente nociva, encadeando uma série de repressões, violências e importunação para com as mulheres.

Assumida essa condição de objeto, com a Revolução Industrial e a entrada da força feminina ao mercado de trabalho e nas indústrias, o sistema social vigente encontrou um meio de manter essas mulheres presas a estereótipos de beleza e de comportamento, transformando o corpo feminino em um produto para ganhar dinheiro.

Uma vez que a mulher rompe as barreiras da esfera privada do seu lar e entra nos grandes centros como mão de obra (e consumidoras), o mercado regido pelas ideologias patriarcais encontra um modo de distrair essas mulheres com preocupações supérfluas, pois “quanto mais fortes as mulheres se tornassem em termos políticos, maior seria o peso do ideal de beleza sobre seus ombros, principalmente para desviar sua energia e solapar seu desenvolvimento” (Wolf, 2020, p. 16).

Manter o público feminino preocupado com os ideais de beleza cada vez mais exigentes e rígidos fazia com que as mulheres se distanciassem de seus interesses políticos, sociais e econômicos, mantendo-as sempre sob o domínio masculino que regia a sociedade. Essa foi a estratégia adotada pelo sistema para manter as mulheres a seu dispor e vulneráveis aos seus julgamentos, manipuláveis e com pouco poder de transformação e mudanças sociais.

Assim, de acordo com o que relata Wolf (2020, p. 29):

A “beleza” é um sistema monetário semelhante ao padrão-ouro. Como qualquer sistema, ele é determinado pela política e, na era moderna no mundo ocidental, consiste no último e melhor conjunto de crenças a manter intacto o domínio masculino. Ao atribuir valor às mulheres numa hierarquia vertical, de acordo com um padrão físico imposto culturalmente, ele expressa relações de poder segundo as quais as mulheres precisam competir de forma antinatural por recursos dos quais os homens se apropriam.

Muitas mulheres não conseguem enxergar sozinhas os danos deste sistema e acabam contribuindo para que este se mantenha vivo e atuante. O que a maioria delas não imagina é que “o que estava em jogo em todo esse discurso da aparência é a transformação do corpo feminino em objeto de desejo fetichista” (Priori, 2011, p. 115).

Ao voltar os olhos para toda essa questão, deve-se estar atento aos discursos que circulam socialmente sobre a posição que a mulher ocupa, observando as ideologias que estão por trás deles e analisando sua relação com todo o processo de transformação do corpo feminino em objeto sexual para satisfação do homem.

A autora Rupí Kaur aborda com propriedade essa temática e pontua questões pertinentes e importantes, aguçando a percepção de seus leitores para os malefícios causados pela sexualização do corpo feminino.

3. Quando crescer é uma arte: o olhar do outro e a tomada de consciência sobre si

Processos de cura, ressignificação dos traumas passados, força feminina, repressões, imigração, cultura do estupro e sexualidade são alguns dos temas frequentemente abordados pela escritora Rupí Kaur em suas obras.

Nascida na Índia, na cidade de Punjab (no dia 5 de outubro de 1992), Rupí imigrou para o Canadá, acompanhada de seus pais, aos 4 anos de idade e desde cedo teve que aprender a lidar com situações que exigiam dela sair de sua zona de conforto, a adaptar-se a novas realidades, a ser forte e fazer dessa força poesia para que outras mulheres pudessem encontrar abrigo em suas palavras. (Silva, 2022, p. 12)

Por abordar temáticas que por muito tempo foram deixadas no esquecimento, a escritora trata delas com delicadeza e acolhimento, consagrando-se como uma poetisa contemporânea mundialmente conhecida e com um número expressivo de exemplares vendidos. Muitos estudos foram desenvolvidos para analisar suas obras, por apresentar uma escrita fortemente marcada pela sua cultura de origem.

Segundo informações da Revista Estante FNAC (2022), Rupí sempre teve uma grande paixão pela ilustração, herança de sua mãe, sendo a própria autora a ilustrar seus poemas. Na escrita, Rupí começou timidamente, até chegar a ser conhecida como “instapoetisa”, com muitos acessos em sua página oficial do Instagram, onde publica poemas de sua autoria com frequência.

Neste trabalho, será utilizado como corpus de análise um dos poemas de Rupí Kaur, publicado em seu segundo livro “The Sun and Her Flowers”, lançado no ano de 2017, traduzido para o português como “*O que o sol faz com as flores*”. Esta obra conta com 256 páginas e está dividida em cinco partes: *murchar*, *cair*, *enraizar*, *crescer* e *florescer*, onde a escritora descreve os processos pelos quais, ao longo de nossa existência, enfrentamos problemas, perdas, traumas, enfatizando a nossa capacidade de ressignificar e superar esses percalços.

O poema escolhido para análise neste artigo, *A arte de crescer* (p.94-96), aborda a temática da sexualização do corpo da mulher, especificamente na fase de transição da infância para a adolescência. Nele, o eu-lírico é construído sob um ponto de vista feminino, a partir do despertar da consciência dessa mulher sobre como os homens enxergam o corpo das mulheres em diferentes etapas da vida (inclusive, modificando a forma como ela enxerga a si mesma e o seu corpo), visão esta estimulada pelas mudanças físicas que as acompanham.

Para fins de análise, o poema foi fragmentado em cinco partes/trechos, de modo que o primeiro trecho versa sobre a maturação do corpo do eu-lírico e a fase na qual ela se dá conta da mudança nos olhares voltados para esse corpo; no segundo, a mudança na

visão do eu-lírico em relação ao seu próprio corpo e o ódio por si mesma; no terceiro, o ponto de vista da mãe do eu-lírico acerca dos olhares direcionados ao corpo da sua filha e sobre os comportamentos tidos como adequados para a sociedade; quarto, a tomada de consciência do eu-lírico sobre a visão masculina que sexualiza o corpo feminino e modifica a visão da mulher sobre si mesma, e quinto a emblemática apropriação do eu-lírico sobre seu corpo e sobre a linguagem para se referir ao mesmo.

Trecho 1:

até os doze anos de idade me senti bonita foi
quando meu corpo amadureceu como fruta e de
repente os homens olhavam meu quadril recém-
nascido com água na boca os meninos no recreio
não queriam mais brincar de pega-pega queriam
passar a mão em todas as minhas partes novas e
desconhecidas as partes que eu não sabia usar não
sabia carregar e queria esconder nas costelas

O primeiro trecho selecionado por nós corresponde aos 10 primeiros versos do poema. Neles, o eu-lírico reforça a ideia de que se sentia bonita e que gostava de si mesma, até o momento em que seu corpo entra na fase de transição da infância para a adolescência. A partir de então, essa adolescente começa a tomar consciência de que seu corpo passa por mudanças físicas e que essas mudanças modificam os olhares direcionados para ele.

Ao utilizar a colocação “*foi quando meu corpo amadureceu como fruta/e de repente/ os homens olhavam meu quadril recém-nascido com água na boca*”, o eu-lírico trata seus novos traços físicos como algo no seu início, retomando a ideia da inocência de criança que está sendo deixada para trás a partir do momento em que esse corpo se modifica e passa a ser observado por um olhar masculino que o enxerga como algo atrativo e com conotação sexual.

Pode-se observar ainda, a metáfora usada pelo eu-lírico quando compara seu corpo com uma fruta madura, logo, levando-nos a percepção de que ele está no ponto certo para ser “degustado”, atrativo e irresistível.

O eu-lírico novamente remete à fase da infância quando menciona que as brincadeiras, comuns no intervalo do ambiente escolar, não eram mais as mesmas, posto que nessa fase da adolescência os meninos não tinham mais interesse nelas; agora, se interessavam mais em explorar os traços físicos das meninas, em apalpá-las, do que em se divertir brincando.

Ao mencionar que os meninos queriam tocar “*as minhas partes novas e desconhecidas/as partes que eu não sabia usar/não sabia carregar/e queria esconder nas costelas*”, o eu-lírico reforça seu desconhecimento em relação ao próprio corpo, pois até então estava habituada com um corpo infantil. Ela aponta ainda para o fato de querer esconder essas partes novas do seu corpo nas costelas, remetendo-se aos seus seios em desenvolvimento, por não saber usá-los, por não gostar de como eles eram vistos pelos meninos com os quais convivia diariamente.

Com essas colocações percebidas pelo eu-lírico, podemos observar que o corpo da mulher, independentemente da idade, é visto como um objeto sexual no qual os homens projetam suas fantasias e desejos, se achando, inclusive, no direito de tocar nesses corpos

(por vezes, mesmo sem o consentimento da mulher), o que sugere uma relação com práticas comumente observadas em diferentes sociedades ao longo do tempo, relacionadas a uma ideologia patriarcal que sustenta uma falsa propriedade sobre o corpo feminino, como menciona Soares (2017, p.1), ao afirmar que “a noção de pertencimento está de alguma forma ligada à noção de submissão de um domínio, neste caso, masculino”.

A seguir, observaremos essa relação de ódio a si mesma e ao seu próprio corpo, expressa pelo eu-lírico nos próximos 19 versos do poema, reforçada pela sua repulsa diante das atitudes dos meninos e de sua percepção, influenciada por esse fato.

Trecho 2:

Peitos eles falavam e eu odiava essa palavra
odiava ficar sem graça ao dizê-la porque mesmo
que se referisse ao meu corpo não me pertencia
pertencia a eles e eles repetiam como se
meditassem a respeito *peitos* ele disse *deixa eu*
ver os seus aqui não tem nada para ver além de
vergonha e culpa quero apodrecer e me juntar à
terra onde piso mas continuo de pé a um só passo
de seus dedos em garra e quando ele avança para
apalpar as esferas mordo seu braço e decido que
odeio meu corpo devo ter feito alguma coisa
horrível para merecê-lo [grifos da autora]

O eu-lírico inicia o segundo trecho evidenciando que, antes mesmo de odiar o referente em si (seus seios), já odiava a própria linguagem usada para designar essa parte do seu corpo. Antes de ficar sem graça com o corpo, é a linguagem que a deixa sem graça e ela “odiava” essa sensação, provocada pela palavra *peitos*, que não era dita por si, mas por “eles”: ela sentia que nem o seu corpo, nem a linguagem usada para falar sobre ele lhe pertenciam.

É possível perceber como a visão masculina acaba moldando o olhar do eu-lírico em relação ao seu próprio corpo. Observou-se que antes ela havia afirmado que se achava bonita, demonstrando uma relação amigável consigo mesma, mas, nesse trecho, o eu-lírico demonstra uma espécie de ódio por si/seu corpo.

A repetição da palavra no poema – *peitos* – representa também a repetição da atitude por que passava essa menina, atacada e ferida desde a palavra até o toque físico. A adolescente sentia-se culpada por ter um corpo sexualizado, por ser olhada daquela maneira, ao ponto de desejar a morte para se esquivar daquela situação e se livrar desse sentimento, utilizando-se da colocação “*quero apodrecer e me juntar à terra onde piso*”, evidenciando a intensidade desse sentimento e voltando a metáfora do corpo como fruto, cuja etapa final seria o apodrecimento e a consequência o desinteresse de todos: o fruto apodrecido só serve para “juntar-se à terra”.

Ao utilizar a colocação “*e quando ele avança para apalpar as esferas*”, pode-se observar que ela mesma se recusa a nomear seu corpo a partir de qualquer palavra que remeta à sexualidade, pois recusa a palavra “peitos”, - que ela odeia e não reconhece como sua – e prefere referir-se aos seios apenas como “esferas”, uma forma geométrica como qualquer outra presente no mundo.

Diante da tomada de decisão do menino em tocar seus seios, o eu-lírico se sente ameaçada e, como um animal ferido, reage com agressão, mordendo o braço do menino que ousa tocá-la sem permissão e antes mesmo que ela pudesse ter entendido o que se passava consigo mesma e com seu corpo; uma reação a todo o desconforto gerado por esse corpo no mundo, a partir das situações vivenciadas.

Outro aspecto importante é a culpa: “*devo ter feito alguma coisa horrível para merecê-lo*”. O corpo, que é ela mesma, aparece como uma punição, cuja existência só poderia ser justificada por “alguma coisa horrível”. Não raro as mulheres são responsabilizadas pelos abusos que são praticados contra elas, como se a culpa fosse da vítima e não do agressor. Essa ideia é tão presente na sociedade que muitas não chegam a denunciar, por se sentirem culpadas e/ou envergonhadas pelo que lhes aconteceu.

As percepções do eu-lírico abordadas neste trecho sinalizam como a visão masculina pode vir a influenciar e modificar a visão feminina sobre si e seu próprio corpo, despertando sentimentos como ódio, culpa e vergonha.

Trecho 3:

em casa eu conto para minha mãe *os homens lá fora estão mortos de fome* ela me diz que não devo sair por aí com os seios aparecendo que *os meninos quando veem a fruta ficam com vontade* diz que preciso sentar com a perna fechada como toda mulher precisa ou os homens ficam loucos e perdem o controle diz que posso evitar essa dor de cabeça é só aprender a me portar como uma moça [...]

As percepções abordadas no terceiro trecho do poema levantam uma série de questões que merecem a nossa atenção. Partimos do ponto em que o eu-lírico refere-se aos homens por meio de uma figura de linguagem, uma hipérbole, ao afirmar que eles estão “*mortos de fome*”, enfatizando a voracidade com que eles olham para o seu corpo.

Ao recorrer a sua mãe, o eu-lírico busca uma espécie de refúgio, acolhimento e proteção na figura materna, acreditando que ela a defenderia/apoiaria por compreender suas queixas e colocar-se no seu lugar (na posição sujeito de mulher, assim como o eu-lírico). No entanto, o posicionamento da mãe do eu-lírico acaba por reproduzir um discurso antigo que circula na sociedade há muito tempo de que a mulher quem deve se resguardar, como se o problema estivesse nela. Mais uma vez, tem-se o corpo feminino comparado metaforicamente a uma fruta, despertando vontade nos homens só em vê-lo “*os meninos quando veem a fruta ficam com vontade*”.

A partir de então, a figura da mãe do eu-lírico passa a ditar as regras segundo as quais a menina evitaria uma série de problemas e também aprenderia como se portar socialmente (pernas fechadas, seios cobertos/escondidos, se portar como uma moça), principalmente diante de figuras masculinas.

Com essas colocações da mãe do eu-lírico, podemos novamente evidenciar que o olhar masculino e os discursos propagados socialmente por eles, acabam moldando a forma como a mulher se percebe, como enxerga a si, ao seu corpo e seus comportamentos (mesmo que ela não se dê conta disso), fazendo com que essas mulheres se tornem também propagadoras de tal discurso. Essa ideologia é tão comum e corriqueira que acaba sendo normalizada e disseminada de geração em geração, dificultando uma quebra desse paradigma.

Desse ponto de vista, o homem é colocado na posição de vítima, seduzida pela mulher que supostamente expõe seu corpo e o faz “cair em tentação”. Aqui nesse trecho também há, indiretamente, uma ideia que remete ao “fruto proibido”, que fará o homem cair em desgraça. Assim, a mulher seria a única responsável por evitar que eles cedessem aos próprios desejos, confirmando o que afirma Priori (2011, p.35) “[...] a mulher era considerada um ninho de pecados” e, por esse motivo, é culpabilizada, inclusive pelo comportamento masculino.

Trecho 4:

[...]

mas o único porém é que não faz sentido nenhum não consigo conceber a ideia de que é preciso convencer metade da população mundial de que meu corpo não é uma cama
me ocupo aprendendo que ser mulher tem consequências enquanto devia aprender matemática e ciência gosto de acrobacias e ginástica então nem imagino como vou andar por aí com as coxas grudadas como quem esconde um segredo como se a aceitação do meu próprio corpo atraísse a luxúria de seus pensamentos não vou me sujeitar a essa ideologia porque o *slut-shaming* é cultura do estupro o culto à virgindade é cultura do estupro não sou um manequim na vitrine da loja que você é cliente você não pode me vestir e me jogar fora quando estiver gasta você não é um canibal suas ações não são assunto meu
você precisa se controlar

No quarto trecho é evidenciada a percepção do eu-lírico em relação ao seu próprio corpo e a sua tomada de consciência em relação à não aceitação dessa situação, dessa ideologia, enxergando o real problema de todo esse contexto social.

O eu-lírico se posiciona ao afirmar que, para ela, não faz sentido algum ter que se policiar tanto, em ter que se esconder e ser reprimida; não existe lógica em ter que ocupar seu tempo com preocupações que não deveriam existir. O eu-lírico faz uso de uma metáfora ao comparar seu corpo com uma cama, quando usa a colocação “*não consigo conceber a ideia/de que é preciso convencer metade da população mundial/de que meu corpo não é uma cama*”, objeto definido como o lugar onde se pode deitar e dormir, mas que, nesse contexto, ganha um sentido sexual. Ao invés disso, ela poderia se preocupar com coisas importantes de fato, como estudar, por exemplo.

Ao afirmar que gosta de acrobacias e ginástica, o eu-lírico retoma a ideia da sua inocência que lhe fora roubada, a partir do momento em que se vê nessa fase de transição e crescimento. Logo, atividades comuns como as que são mencionadas no trecho, se tornariam um meio de se expor, de mostrar o que a sociedade ensina que deve ser escondido.

O eu-lírico faz menção ao termo *luxúria*, considerado um dos sete pecados capitais, aquele que diz respeito ao desejo intenso e sem controle por prazer sexual, neste caso, presente nos pensamentos masculinos. Ao tocar nessa temática, a protagonista demonstra seu entendimento de que há algo de errado nesta ideologia que enxerga o corpo da mulher e a aceitação do mesmo como uma espécie de “abertura”.

Deixa claro seu ponto de vista, seu posicionamento de que não estará sujeita a essa ideologia, mencionando a prática do *slut-shaming*, comum no dia a dia de muitas mulheres, posto que se configura como uma violência emocional e física que as condena

por sua forma de se vestir e se comportar, visando a humilhação das vítimas e acarretando muitas vezes a culpabilidade destas; “*porque o slut-shaming é cultura do estupro/o culto à virgindade é cultura do estupro*”, com essa colocação o eu-lírico aborda a questão do culto à virgindade da mulher, algo que culturalmente é visto como secreto, que remete a inocência e inexperiência feminina, alvo de violação e cobiça dos homens.

O eu-lírico menciona ainda um manequim de loja, que pode ser vestido, despido e descartado após seu uso, mostrando que não aceita ser comparada a ele, pois seu corpo não é descartável e não está à disposição de ninguém.

Ao fazer uso da colocação “*você não é um canibal/suas ações não são assunto meu/você precisa se controlar*”, coloca em questão o discurso social de que o comportamento sexual masculino é instintivo, próprio de sua natureza. Para o eu-lírico, é algo que não faz sentido, pois todo ser humano é capaz de discernir o certo e o errado, cabendo a cada pessoa controlar suas ações.

Trecho 5

da próxima vez que for à escola e um menino
disser fiu fiu pelas minhas costas eu o derrubo no
chão dou uma chave de perna e digo em tom de
provocação *peitos* e a expressão nos olhos dele
não tem preço

Encerrando o poema, um fato simbólico e significativo é a apropriação do eulírico sobre seu corpo e suas percepções sobre ele. Ao dizer “*eu o derrubo no chão/dou uma chave de perna/e digo em tom de provocação/peitos/e a expressão nos olhos dele não tem preço*”, a linguagem volta a ser o foco, onde no início, era como uma palavra que não lhe pertencia e que por isso ela odiava; agora, ela se apropria da palavra e utiliza a linguagem para desferir o último golpe, simbolizando o controle de si e do seu corpo: agora, é o eu-lírico que derruba o menino no chão, dá uma chave de perna - ambos movimentos físicos, corporais - e finaliza atirando-lhe a palavra, que não é mais dele: *peitos*.

Com essa colocação ela declara: o corpo é meu, então a palavra também é. Ela lhe tira todas as suas armas, todo o poder que lhe era atribuído, pois agora não resta a ele nem mesmo a linguagem sobre ela.

Ao final da nossa análise, é importante refletir sobre o fato de que crescer é realmente uma arte, pois envolve uma série de mudanças com as quais precisamos lidar. No caso do eu-lírico do poema analisado, a arte de crescer se deve ao fato de que ela teve que passar por um movimento de crescimento, não apenas físico, mas também mental e emocional.

Nesse contexto, ela sai de menina encurralada/atacada, passa pelo controle social (representado pela mãe e seus conselhos), ao qual a menina-mulher deve se moldar para não ter problemas, e encerra com um processo de emancipação, de tomada de consciência de si/do próprio corpo que a coloca como protagonista de sua própria história, tomando as rédeas da situação.

Portanto, podemos afirmar que há um “crescimento”, permeado por fases e descobertas difíceis, mas que constroem essa consciência final.

Conclusão

Ao realizar um estudo sobre a temática da sexualização da mulher constata-se que essa é uma prática tão antiga quanto a existência da humanidade, que vem sendo normalizada ainda na sociedade atual. Sem dúvidas esse modelo de sociedade tem contribuído para a propagação e manutenção de um sentimento de superioridade e posse sobre a mulher, colocando-a em uma posição de submissão e na condição de objeto sexual a disposição do sexo masculino.

A obra de Rupi Kaur é muito simbólica e característica de uma luta travada contra o sistema social vigente, evidenciando seu caráter nocivo e machista. Na medida em que a autora, através do eu-lírico do poema, expõe essa ideologia sexista acerca do corpo feminino, ela coloca em evidência o modo como a mulher é vista socialmente, um ser perigoso, culpado, inferior e a disposição do homem, ao mesmo tempo em que deixa clara sua posição em defesa da luta feminina por respeito e igualdade social.

Foi possível observar que o processo de sexualização do corpo feminino é algo que acomete mulheres em todas as idades, inclusive aquelas que estão passando pela fase de transição da infância para a adolescência, tendo sua inocência “roubada” a partir do momento em que se dão conta de como são vistas pelos olhares masculinos, sexualizadas e resumidas à condição de objeto para satisfação dos mesmos.

No poema “A arte de crescer”, a sexualização do corpo feminino é trazida a partir dessa percepção da mulher (na figura do eu-lírico), sobre como o olhar dela foi moldado pelo olhar masculino sem que ela se desse conta. Essa forma de a mulher se enxergar tem raízes em discursos que já circulam socialmente e que, muitas vezes, a mulher absorve e reproduz sem perceber, de forma não intencional.

De maneira geral, existe um contraponto que é construído entre o olhar feminino e o modo como a mulher vai se percebendo ao longo do tempo; e o olhar masculino e o modo como ele, de certa forma, molda a forma de a mulher se enxergar desde os primeiros momentos de seu desenvolvimento.

No entanto, ao observar o desencadear dos acontecimentos, vendo todo esse histórico de vida, o eu-lírico começa a se desvelar, tira-se um véu dessa percepção e ela começa a ver como esse processo de sexualização e manipulação acontecia antes e, agora, com um olhar mais maduro, consegue perceber que esse processo não é algo novo, mas, o reflexo de anos.

De maneira geral, o poema “*A arte de crescer*” é uma obra fortemente marcada por uma ideologia feminista, evidenciada a todo o momento nas discussões levantadas pelo eu-lírico, que expõe e problematiza a forma como o corpo feminino tem sido sexualizado ao longo dos anos e como essa ideologia consegue modificar a maneira como a mulher enxerga a si e ao seu próprio corpo.

Observar e analisar esta obra leva-nos a uma reflexão acerca da temática abordada, colocando em pauta uma ideologia dominante que precisa ser quebrada, numa busca contínua por respeito e igualdade entre os sexos, no âmbito literário e na vida.

Referências

BASEGGIO, Julia Knapp; SILVA, Lisa Fernanda Meyer da. As condições femininas no Brasil colonial. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 3, n. 1, p. 19-30, 2015.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. [Coleção Primeiros Passos].

FERNANDES, Josepha Paloma Neves. **Corpo, sexualidade e relacionamentos: os discursos construídos sobre o feminino por mulheres MCs em músicas do Brega Funk**. 2022, 111 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Portugêses) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2022.

FOUCAULT, M. História da sexualidade I: A vontade de saber. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KAUR, Rup. **O que o sol faz com as flores**. 1 ed. São Paulo: Planeta, 2021.

KLAUS, G. **Mulher e poder: uma análise dos discursos midiáticos sobre a mulher política**. 61 p. Monografia (Trabalho de conclusão de curso) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Flávia. O que é “slut shaming”? Entenda a violência vivida por Luana Piovani, Yasmin Brunet e outras. **CNN Brasil**, 2023. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/o-que-e-slut-shaming-entenda-violenciavivida-por-luana-piovani-yasmin-brunet-e-outras/>>. Acesso em: 09 de maio de 2023.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. **A enunciação do outro no discurso de magistrados**. In: PEDROSA, Cleide Emília Faye Pedrosa et al. (orgs.). Mapeando teorias e práticas textuais. Rio de Janeiro: CRJE, 2008, p. 91-108.

PRIORI, M. D. **Histórias íntimas**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. [S.l.]: Editora Feevale, 2013.

Rupi Kaur: biografia da poeta que saltou das redes sociais para as digressões mundiais. **Revista ESTANTE**, 2022. Disponível em: <<https://www.fnac.pt/Rupi-Kaur-biografiada-poeta-que-saltou-das-redes-sociais-para-as-digressoes-mundiais/cp4106/w-4#:~:text=Come%C3%A7ou%20por%20faz%C3%AA%Dlo%20de,a%20descrever%20como%20%22instapoeta%22>>. Acesso em: 02 de outubro de 2024.

SILVA, T. M. **O Fenômeno instapoesia na literatura contemporânea: um olhar para a poesia de Ruphi Kaur**. 2022. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português).- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.
Slut-Shaming: você pode ser uma vítima sem saber. **Mundo Psicólogos**, 2017. Disponível em: <<https://br.mundopsicologos.com/artigos/slut-shaming-voce-pode-seruma-vitima-sem-saber>> . Acesso em: 10 de maio de 2023.

SOARES, Marly Catarina. Sexualização e pertencimento do corpo feminino em Florbela, Judith e Valeska Popozuda. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017. WOLF, N. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. 13. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

A INEVITÁVEL IRONIA DA VIDA: DESTINO E CONDIÇÃO HUMANA EM *ÉDIPO REI* E *O LIVRO DOS PRAZERES*

Willy Nascimento Silva

Mestre em Letras – PPGL/UFPB

willy.cbh@gmail.com

Introdução

Northrop Frye, no primeiro ensaio da sua coletânea *Anatomia da crítica* (publicada pela primeira vez em 1957), propõe uma crítica histórica da literatura ocidental. O autor, antes de tudo, sugere haver uma distinção entre uma literatura centrada na noção de “dianoia”, isto é, um tipo de literatura cujo objetivo principal consistiria em

“transmitir” determinado pensamento do autor ou tema; e outra apoiada no conceito de “mimesis”, ou seja, uma literatura propriamente ficcional. Esta última, por sua vez, assumiria duas formas básicas: a tragédia – caracterizada pelo *isolamento* do herói em relação a sua sociedade – e a comédia – que, ao contrário, pressupõe a *integração* do herói à sociedade (Frye, 2013).

Diante disso, Frye realiza uma revisão das categorias formuladas por Aristóteles na *Poética* (~335 a.C.), rejeitando uma interpretação moral da divisão que o pensador grego propunha haver entre as obras que acompanham personagens “melhores” do que nós (tragédias) e as obras protagonizadas por personagens “piores” do que nós (comédias).

Frye sinaliza que esse tipo de interpretação decorre antes de uma tradução pouco precisa do texto aristotélico para as línguas modernas. Para o crítico canadense, portanto, as obras literárias devem ser classificadas não moralmente (como as noções de “melhor” e “pior” podem indicar), mas pelo poder de ação do herói – que pode ser maior, menor ou igual ao nosso.

Considerando, pois, o poder de ação dos protagonistas, Frye formula sua teoria dos modos literários, segundo a qual é possível identificar na tradição literária ocidental cinco modos literários: o mítico, o romântico (ou romanesco), o mimético elevado, o mimético baixo e o irônico.

Esses modos literários, por sua vez, se manifestam tanto na literatura temática quanto na literatura ficcional (seja ela trágica ou cômica) e, em alguma medida, sucedem uns aos outros historicamente. Com efeito, segundo Frye (2013, p. 147), “[...] a ficção europeia, durante os últimos quinze séculos, tem constantemente mudado seu centro de gravidade para a parte de baixo da lista”; diga-se: do modo mítico para o irônico.

Diante disso, este trabalho objetiva comparar, em linhas gerais, os modos mimético elevado e irônico da tragédia no que se refere à maneira como ambos racionalizam as ações das personagens em função de noções como determinismo e liberdade. Para tanto, realizamos uma breve revisão da teoria dos modos literários, tal como formulada por Frye em sua *Anatomia da crítica*, a fim de recuperar as características centrais daquilo que o crítico canadense chama de modo mimético elevado e de modo irônico.

Os argumentos de Frye são ilustrados por meio de uma leitura de *Édipo rei* (~427 a.C.), de Sófocles, e *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* (1969), de Clarice Lispector, por meio da qual pretende-se destacar os aspectos que aproximam (e distanciam) as duas obras. Os resultados dessa leitura indicam que, enquanto no modo mimético elevado, exemplificado a partir do texto da peça grega, a vida se mostra inelutável em função do destino (Sorte) do herói; no modo irônico, predominante no romance de Clarice Lispector, isso se dá sob a constatação de sua própria condição humana.

A teoria dos modos de Frye

Tomando por princípio o poder de ação dos protagonistas (em vez de qualquer outra categoria que implique o julgamento moral da obra, como já foi apontado), Frye identifica na tradição literária ocidental cinco modos literários: o mítico, o romântico (ou romanesco), o mimético elevado, o mimético baixo e o irônico. Esses, por sua vez, podem ser descritos, resumidamente, da seguinte maneira:

□ No modo mítico, o herói é superior em *espécie/condição* tanto aos outros quanto ao seu ambiente; ou seja, “[...] o herói é um ser divino, e a história sobre ele será um mito” (Frye, 2013, p. 145). Trata-se, em suma, da história de um deus.

□ No modo romântico (ou romanesco), o herói é superior em *grau* tanto aos outros quanto ao seu ambiente. “O herói do romance desloca-se por um mundo em que as leis normais da natureza encontram-se levemente suspensas” (Frye, 2013, p. 146). É o que acontece, de modo geral, nas ledas, nos contos folclóricos etc.

□ No modo mimético elevado, o herói é superior em *grau* aos outros, mas não ao seu ambiente; nesse caso, o herói é um líder. “Ele possui autoridade, paixões e faculdades de expressão muito maiores que as nossas, mas o que ele faz está sujeito tanto à crítica social, como à ordem da natureza” (Frye, 2013, p. 146). Esse seria, portanto, o tipo de herói sobre o qual Aristóteles desenvolve seu argumento sobre a tragédia arquetípica.

□ No modo mimético baixo, o herói não é superior aos outros ou ao seu ambiente; “[...] respondemos a uma percepção de sua humanidade comum e exigimos do poeta os mesmos cânones de probabilidade que encontramos em nossa experiência” (Frye, 2013, p. 146). Em poucas palavras, o herói do modo mimético baixo é um de nós (é o que ocorre de modo geral com a literatura realista) – e, nesse sentido, o próprio termo “herói” parece inadequado, conforme o próprio autor destaca.

□ No modo irônico, por fim, o herói é inferior a nós, de tal modo que temos a impressão de olhá-lo “de cima para baixo” (Frye, 2013, p. 147) – muito

embora, é importante ressaltar, isso ainda se aplica quando o leitor sente que poderia estar em situação semelhante.

Ainda de acordo com Frye, mesmo que um modo constitua a tonalidade de uma obra, os modos literários não são excludentes entre si, podendo ocorrer simultaneamente na mesma obra – e, nesse caso, pode-se falar de um romance que se desloca com certa liberdade entre os modos mimético baixo e irônico, por exemplo.

Para os fins aqui pretendidos, cabe verificar como esses modos literários são articulados na ficção trágica especificamente, sobretudo no que se refere ao modo mimético elevado, exemplificado com clareza em *Édipo rei* (~427 a.C.), do poeta grego Sófocles; e ao modo irônico, predominante no romance *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* (1969), de Clarice Lispector.

Édipo: o herói do modo mimético elevado

O modo mimético elevado da tragédia pode ser definido resumidamente como “a ficção da queda de um líder” (Frye, 2013, p. 150). É o que acontece, por exemplo, com Édipo na peça sofocliana. Tendo libertado Tebas da terrível Esfinge, Édipo assume o trono de Laio, que morrera recentemente. Adorado pelo povo tebano devido ao seu grandioso feito, o novo rei lidera seus súditos com soberania.

CORIFEU

Vede bem, habitantes de Tebas, meus
concidadãos! Este é Édipo, decifrador de
enigmas famosos; ele foi um senhor poderoso e
por certo o invejastes em seus dias passados de
prosperidade invulgar. (Sófocles, 2018, p. 119).

No entanto, a revelação de que seria ele filho de Laio e da rainha Jocasta, que desposara ao se tornar rei, e de que fora o autor do assassinato do próprio pai, Édipo cai em desgraça. “Em que abismos de imensa desdita ele agora caiu!” (Sófocles, 2018, p. 119). Seu infortúnio é tamanho que ele impõe a si mesmo o castigo de cegar os próprios olhos e viver no exílio, a fim de expurgar seu crime de parricídio e incesto.

ÉDIPO

Nuvem negra de trevas,
odiosa, que tombaste do céu
sobre mim, indizível,
irremediável, que não posso,
não posso evitar!
Infeliz! Infeliz outra vez!
Com que ponta aguçada me ferem
o aguilhão deste meu sofrimento e
a lembrança de minhas
desgraças? (Sófocles, 2018, p.
106).

A queda, de acordo com Frye, é necessária para garantir o isolamento trágico do herói; “[...] ele tem que cair porque é a única forma pela qual um líder pode ser isolado de sua sociedade” (Frye, 2013, p. 150). Dessa maneira, se o líder possui autoridade e paixões elevadas, a queda seria uma forma de limitar seu poder de ação a partir de uma norma natural (ou social) compartilhada por todos.

O modo mimético elevado, portanto, combina o heroico com o irônico. “O herói trágico deve ter uma dimensão adequadamente heroica, mas sua queda está envolvida tanto com uma percepção de sua relação com a sociedade quanto com uma percepção da supremacia da lei natural, ambas as quais são irônicas quanto à referência” (Frye, 2013, p. 150).

Em função disso, portanto, Édipo não poderia terminar impune por seus crimes – mesmo que os tenha cometido exatamente para se fazer cumprir o Destino que já estava predeterminado, também faz parte desse mesmo Destino a sanção das escolhas equivocadas do herói. Suas ações devem, por princípio, ser penalizadas perante a sociedade e o mundo, e Édipo reconhece isso precipitando sua condenação e clamando a Creonte por seu exílio.

ÉDIPO

Deverás afastar-me de Tebas, Creonte, exilando-me.

CREONTE

Só o deus poderá decidir quanto ao teu banimento.

ÉDIPO

Mas os deuses me odeiam!

CREONTE

Talvez ouvirão teu pedido.
(Sófocles, 2018, p. 117-18).

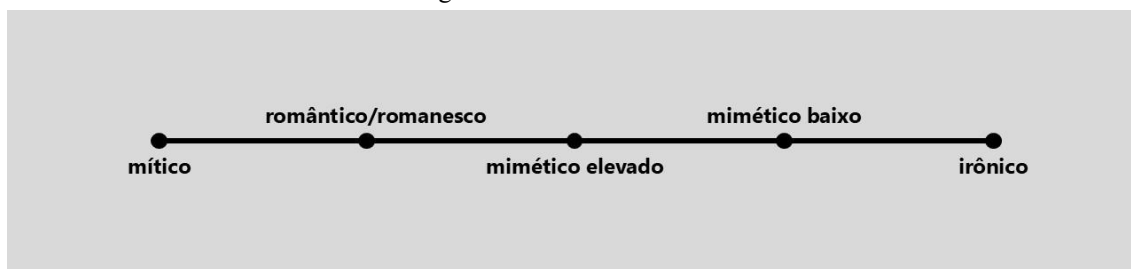
Contudo, convém destacar que o evento trágico que ocorre ao herói não depende de seu status moral. “Se isso estiver casualmente relacionado com algo que ele fez, como geralmente está, a tragédia repousa na inevitabilidade das consequências do ato, não em sua significância moral como ato” (Frye, 2013, p. 151). No excerto a seguir, Édipo deixa clara a relação de causalidade entre seus atos e a sua desgraça:

ÉDIPO

E jamais eu seria assassino de
meu pai e não desposaria a
mulher que me pôs neste mundo.
Mas os deuses desprezam-me
agora por ser filho de seres
impuros e *porque* fecundei –
miserável! – as entranhas de onde
saí!
(Sófocles, 2018, p. 108, destaque nosso).

Nesse sentido, a tragédia mimética elevada estaria numa posição central entre o heroísmo divino (que caracteriza o modo mítico) e a ironia demasiadamente humana (do modo irônico) – posição esta que “[...] é expressa na concepção tradicional de catarse” (Frye, 2013, p. 150). Ou seja, o líder caído do modo mimético elevado teria um poder limitado pela sua condição humana, ainda que este poder o coloque muitas vezes num plano quase divino. Ele não pode mudar seu Destino, embora o “modele” até certo ponto por meio de suas próprias ações.

Figura 1 – Modos literários



Fonte: elaboração própria (2025)

Lóri: a heroína do modo irônico

O deslocamento do modo mítico para o irônico, portanto, envolveria alguma medida de secularização, uma vez que o poder de ação do herói, apesar de diminuir conforme se aproxima do polo irônico, torna-se independente de forças supraterrâneas. Isto é, ao passo que a ação do herói mítico decorre de uma condição que é superior em função de um princípio sobrenatural (no sentido daquilo que ultrapassa o natural); a ação do herói irônico implica a negação de qualquer norma que fuja à “mundanidade” de sua condição humana.

Sob essa perspectiva, Frye (2013, p. 182) chega a afirmar, por exemplo, que a “projeção existencial” do modo irônico seria o existencialismo propriamente dito (tal como o modo mítico se projeta como teologia).

Isso fica evidente em *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, de Clarice Lispector. No romance, temos acesso a um recorte da vida de Lóri, uma professora de escola primária que não consegue lidar com a angústia da própria existência; nas suas palavras, “[...] a verdade é que não sabia viver” (Lispector, 2013, p. 86). Em sua busca pelo “sentido secreto das coisas da vida” (Lispector, 2013, p. 18) – algo como uma qualidade inerente à existência, hermeticamente guardada (ou velada pela experiência ordinária) –, ela é (parcialmente) orientada por Ulisses, um professor de filosofia por quem se apaixona.

A aprendizagem de Lóri, de modo geral, caracterizaria determinado projeto de autoafirmação do homem (espécie) perante sua condição humana. Esse projeto, no romance de Lispector, pressupõe a solidão como elemento definidor da humanidade, como a própria Lóri reconhece: “O humano é só” (Lispector, 2013, p. 74). A fala da personagem recupera algo do pensamento schopenhaueriano de que somente sozinho o homem é verdadeiramente livre, sendo a conciliação do ser consigo mesmo imperativa para uma existência autêntica:

Cada um só pode *ser ele mesmo*, inteiramente, apenas pelo tempo em que estiver sozinho. Quem, portanto, não ama a solidão, também não ama a liberdade: apenas quando se está só é que se está livre. [...] Dessa forma cada um fugirá, suportará ou amará a solidão na proporção exata do valor de sua personalidade (Schopenhauer, 2002, p. 161-162, destaque do autor).

Em outras palavras, Lóri precisa antes de tudo aprender a ser só para então sercom-o-outro, ser-no-mundo, ser *presença* (o *Dasein* de Heidegger) – “[...] precisava tocar em si própria, antes precisava tocar no mundo” (Lispector, 2013, p. 57). Algo que lhe parece, a princípio, terrivelmente estranho: “Ter um corpo único circundado pelo isolamento, tornava tão delimitado esse corpo, sentiu ela, que então se amedrontava de ser uma só” (Lispector, 2013, p. 19).

O isolamento de Lóri, contudo, não se esgota na noção de *páthos*. Embora a protagonista do romance de Lispector possa às vezes se confundir com uma heroína do modo mimético baixo (como suas tentativas de fazer parte da vida burguesa dos coquetéis cariocas nos permitiria interpretar), sua solidão é ainda mais aterradora. “A ideia basilar do *páthos* é a exclusão de um indivíduo em nosso próprio plano de um grupo social ao qual ele está tentando pertencer” (Frye, 2013, p. 153). Porém, não é de um grupo social que Lóri se sente excluída, mas da própria vida.

Nesse sentido, Frye afirma, por exemplo, que a tragédia irônica seria simplesmente o estudo do isolamento trágico em si. A protagonista da obra de Lispector não comete nenhuma *hamartia* que provoca sua queda (como acontece com Édipo), ela apenas acaba se isolando da sua sociedade, e esse “descompasso com o mundo” oferece um exame da solidão humana; “[...] o princípio central da ironia trágica é que tudo o que de excepcional ocorrer ao herói deve estar casualmente em descompasso com seu caráter” (Frye, p. 155). Isso pode ser observado de maneira ainda mais evidente no trecho a seguir:

A condição humana de Ulisses era maior que a dela que, no entanto, tinha um cotidiano rico. Mas seu *descompasso com o mundo* chegava a ser cômico de tão grande: não conseguira acertar o passo com as coisas ao redor. Já tentara se pôr a par do mundo e tornara-se apenas engraçado: uma das pernas sempre curta demais (Lispector, 2013, p. 20, destaque nosso).

Aqui o isolamento do *eu* em relação ao mundo sugere antes uma característica imanente da ficção trágica, nos termos de Frye, e nesse sentido haveria uma inversão de sentido do termo “cômico”, tal como usado pelo crítico canadense (isto é, o oposto do trágico, definido pela *integração* do herói a sua sociedade e não pelo seu isolamento).

A dificuldade de Lóri em ser sozinha torna permanente a consciência de sua condição de ser-lançado-no-mundo, de modo a lhe infligir sofrimento. “Lóri se cansava muito porque ela não parava de ser” (Lispector, 2013, p. 20). Ulisses, por outro lado, parece admitir certa *alienação* diante do absurdo da vida, afirmando que “[e]xistir é tão completamente fora do comum que se a consciência de existir demorasse mais de alguns segundos, nós enlouqueceríamos” (Lispector, 2013, p. 151).

Nesse ponto, compete recuperar o argumento de Heidegger sobre o ato de refletir a respeito da própria existência. Para o pensador alemão, a *presença* só alcança sua totalidade com a morte. “Há na presença uma ‘não-totalidade’ contínua e ineliminável, que encontra seu fim com a morte” (Heidegger, 2012, p. 316). Nesse sentido, não haveria de fato suspensão da experiência de ser, embora a cotidianidade possa anular em alguma medida sua autenticidade. O cotidiano de Lóri, no entanto, nem anula sua consciência de ser nem lhe parece suficiente para uma existência autêntica. Em certo momento da narrativa, quando tenta fazer uma oração, são estas as suas palavras:

Pedir? Como é que se pede? E o que se pede?
Pede-se vida?
Pede-se vida.
Mas já não se está tendo vida?
Existe uma mais real.
O que é real?
E ela não sabia como responder.
(Lispector, 2013, p. 55, destaque nosso).

A atitude de Lóri seria, de certa maneira, contrária àquela sugerida por Heidegger de se colocar a morte como horizonte (ou seja, nunca deixar de ignorá-la como possibilidade última) porém sem deixar que isso frustre a experiência da vida: “Seria profundamente amoral não esperar pela morte como os outros todos esperam por esta hora final” (Lispector, p. 35) – embora Ulisses tente adverti-la: “Antes de morrer se vive, Lóri” (Lispector, 2013, p. 61).

Para Lóri, portanto, “[a] consciência de sua permanente queda humana a levava ao amor do Nada” (Lispector, 2013, p. 27), de tal maneira que a personagem se precipita no abismo da liberdade de ser, numa expressão genuína da náusea sartreana.

Ao longo do romance, contudo, ela consegue superar em algum nível sua consciência agônica, aprendendo, primeiramente, a ser só – “Lóri estava fascinada pelo encontro de si mesma” (Lispector, 2013, p. 72) – e depois a ser-com-o-outro – “[...] você aprenderá, Lóri, e então experimentará em cheio a grande alegria que é de se comunicar, de transmitir” (Lispector, 2013, p. 92). Antes Lóri estava, como ela mesma coloca, “semivivendo”, mas aos poucos foi se acostumando a ser, tornando-se, enfim, “uma iniciada no mundo” (Lispector, 2013, p. 110).

Aprendida a lição de ser sozinha, Lóri estaria aberta para o mundo e para os outros (para Ulisses, especificamente): “E agora era ela quem sentia a vontade de ficar sem Ulisses, durante algum tempo, para poder aprender sozinha a ser” (Lispector, 2013, p. 119). Essa abertura, em última análise, implica uma valorização do mundo sensível (e aqui haveria uma inversão do pensamento platônico). Isso pode ser evidenciado na cena em que ela passeia por uma feira, Tateando frutas e legumes, atenta às cores e odores dos produtos à venda:

Afinal viu: sangue puro e roxo escorria de uma beterraba esmagada no chão. Mas seu olhar se fixou na cesta de batatas. Tinham formas diversas e cores nuancizadas. Pegou uma com as duas mãos, e a pele redonda era lisa. A pele da batata era parda, e fina como a de uma criança recém-nascida. Se bem que, ao manuseá-la, sentisse nos dedos

a quase insensível existência interior de pequenos brotos, invisíveis a olho nu (Lispector, 2013, p. 125).

Em certo sentido, Lóri parece entender a existência como a constatação de uma *presença* observável materialmente. “O corpo se transformava num dom. E ela sentia que era um dom porque estava experimentando, de uma fonte direta, a dádiva indubitável de existir materialmente” (Lispector, p. 132)”. Essa atitude ante a própria existência rejeita pois qualquer aspiração a uma vida ideal supraterrânea. Conforme ela admite, “[...] trocaria uma eternidade de depois da morte pela eternidade enquanto estava viva” (Lispector, 2013, p. 140).

A famigerada fala de Lóri – “Um dia será o mundo com sua impersonalidade soberba versus a minha extrema individualidade de pessoa, mas seremos um só” (Lispector, 2013, p. 73) – revela uma atitude quase estoica face à vida, a assunção do ser como vontade e potência ou, em última instância, o ideal nietzscheano de *Übermensch* – isto é, o princípio de que “[o] homem é algo que deve ser superado” (Nietzsche, 2018, p. 12). Esse ideal é aludido de maneira ainda mais clara no final da narrativa quando Ulisses declara: “Lóri, você é agora uma super-mulher no sentido em que sou um super-homem” (Lispector, 2013, p. 151).

Com efeito, o pensamento existencialista rejeita qualquer tipo de “determinismo orgânico ou psicológico” (Sartre, 2012, p. 44) e a aprendizagem de Lóri implica superar exatamente certa visão determinista da vida, como uma de suas falas iniciais sugere: “[...] tudo o que existia, existia com uma precisão absoluta e no fundo o que ela terminasse por fazer ou não fazer não escaparia dessa precisão...” (Lispector, 2013, p. 18).

Este seria, então, o aspecto central na distinção entre o romance de Lispector e a peça de Sófocles – e, por extensão, entre o modo mimético elevado e o irônico: a maneira como lidam com as noções de determinismo e liberdade. Em *Édipo Rei*, o poder de ação do herói seria, em tese, limitado por seu Destino; já em *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, a protagonista se vê paralisada pela angústia de ser livre.

Conclusão

Em resumo, as ações de Lóri expressam “a inevitável ironia da vida humana”, para usar os termos de Frye (2013, p. 156), evidenciando sua condição de ser lançado no mundo. Neste ponto, é possível identificar uma diferença básica entre a tragédia clássica (arquetípica), exemplificada aqui a partir da peça sofocliana, e a tragédia irônica. Enquanto a ironia da vida, no modo mimético elevado, estaria relacionada à ideia de destino (Fortuna), no modo irônico, ela diria respeito à própria condição humana – entendida, de acordo com Sartre (2012, p. 48), como “[...] o conjunto de limites *a priori* que traçam sua situação fundamental no universo”, condenando-o a ser livre.

Em determinado ponto do romance de Lispector, por exemplo, Lóri chega a considerar que a liberdade *verdadeira* só seria possível anulando-se a angústia humana que decorre do seu exercício de pensar a própria existência: “Por que é que um cão é tão livre? Porque ele é o mistério vivo que não se indaga” (Lispector, 2013, p. 78). A fala da protagonista subverte em alguma medida o conceito existencialista de liberdade, porém, mais do que isso, evidencia o paradoxo da liberdade como condenação. Aquilo que ela chama de liberdade seria o que Kierkegaard define como inocência ou, em outras

palavras, a ausência de espírito. “Por isso não se encontrará angústia no animal, justamente porque este em sua naturalidade não está determinado como espírito” (Kierkegaard, 2010, p. 45). Dessa maneira, seria a liberdade – e a angústia que dela decorre – o elemento definidor da condição humana.

Isto posto, pode-se concluir que, enquanto para Édipo a vida se mostra inelutável em função da Sorte para a qual os oráculos o preveniam – muito embora alguns autores, como Bernard Knox (2002), considerem que o herói de Sófocles é senhor de suas ações e que *Édipo rei*, portanto, não seria uma obra necessariamente fatalista –, para Lóri, é impossível lutar contra a própria existência porque sua humanidade assim a condiciona (condena), cabendo a ela tão somente aprender a ser – projeto no qual, segundo Ulisses, ela logra êxito: “Você enfim aprendeu a existir” (Lispector, 2013, p. 153).

Referências

FRYE, Northrop. Crítica histórica: teoria dos modos. In: **Anatomia da crítica**: quatro ensaios. Tradução de Marcus de Martini. São Paulo: É Realizações, 2013, p. 145-85.

HEIDEGGER, Martin. O possível ser-todo da presença e o ser-para-a-morte. In: _____. *Ser e tempo*. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 309-344.

KIERKEGAARD, Søren. Angústia como pressuposição do pecado hereditário e como explicando de modo retroativo, na volta à sua origem, o pecado hereditário. In: _____. **O conceito de angústia**. Tradução de Álvaro Luiz Montenegro Valls. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 27-56.

KNOX, Bernard. **Édipo em Tebas**. Tradução de Margarida Goldsztajn. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2018.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução de João Batista Kreuch. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Aforismos para a sabedoria de vida**. Tradução de Jair Barboza. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 161-179.

SÓFOCLES. **Édipo rei**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018 [Edição Kindle].