



**Semana de Letras 2020**

**LETRAS ATIVAS**



**Universidade Federal da Paraíba**

**João Pessoa – Paraíba**





**Reitor**  
**Vice-Reitora**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Valdiney Veloso Gouveia  
Liana Filgueira Albuquerque



**Gestão de Editoração**  
**Gestão de Sistemas**

**EDITORA UFPB**

Natanael Antonio dos Santos  
Sâmella Arruda Araújo  
Ana Gabriella Carvalho

Catálogo na fonte:

UFPB - Biblioteca Setorial do CCSA

---

S471    Semana de Letras: Letras ativas (1 . : 2020 : João Pessoa, Paraíba).  
          Semana de Letras: Letras ativas UFPB / Organizado por Cirineu  
          Cecote Stein, María Hortensia Blanco García Murga. - João Pessoa:  
          Editora UFPB, 2020.

649 f.

ISBN 978-65-5942-101-5.

Inclui bibliografia.

Anais do evento realizado remotamente, sediado pelo Centro de Ciências  
Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba.

1. Educação. 2. Metodologias ativas. 3. Linguística. 4. Literatura. 5.  
Formação docente. I. Stein, Cirineu Cecote. II. Murga, María Hortensia  
Blanco García. III. Título.

UFPB/CCSA/BS

CDU 8:37(049)

---

**Editora filiada à:** Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias



**Semana de Letras 2020**  
**LETRAS ATIVAS**

**ANAIS**

**Cirineu Cecote Stein**  
**María Hortensia Blanco García Murga**  
(organizadores)

ISBN 978-65-5942-101-5

Universidade Federal da Paraíba  
João Pessoa – Paraíba  
2020



## COORDENAÇÃO GERAL

Cirineu Cecote Stein (CCHLA/UFPB)

María Hortensia Blanco García Murga (CCHLA/UFPB)

## COMISSÃO ORGANIZADORA

Ana Cláudia Félix Gualberto (CCHLA/UFPB)

Carolina Gomes da Silva (CCHLA/UFPB)

Fabiana Ferreira da Costa (CCHLA/UFPB)

Felipe dos Santos Almeida (CCHLA/UFPB)

Fernanda Rosário de Mello (CCHLA/UFPB)

José Victor dos Santos Araújo (CCAUE/UFPB)

Moama Lorena de Lacerda Marques (CCHLA/UFPB)

Mônica Mano Trindade Ferraz (CCHLA/UFPB)

Rafael Eduardo Santana de Sousa (CCHLA/UFPB)

Sandra Maria Araújo Dias (CCAUE/UFPB)

## COMISSÃO DE APOIO

Ana Clara Velloso Borges Pereira

Antônio Felipe Costa da Silva

Bruna Nayane Lopes Brito

Bruno Da Silva Rangel Cruz Ribeiro

Dallet Isla Pereira Souto

Davide Casagrande

Dyêgo Ferreira da Silva

Emanuel dos Santos Souza

Erik Natan Silva dos Santos

Ester da Silva Albuquerque

Fabíola Jerônimo Duarte

Gilberto Batista da Silva

Hugo Vinicius dos Santos

Izabel da Silva Castro

Jáder Manoel Moura da Silva

Jesica Nascimento da Silva

Jéssica de Oliveira Grandino

Jéssica Ingrid dos Santos Azevedo

João Victor Silva Duarte

Jonas Rodrigues da Silva

Kamila Pedrosa Soares


Késsia Kelle Flor de Lima

Larissa da Silva Santos Lopes

Layane Ferreira da Silva

Lucas Fernando Barbosa de Araújo

Lucas Gomes Pereira



Lúcio Costa de Andrade  
Maria Eduarda Angelo Pereira  
Maria Elizabeth Silva de Brito  
Maria Luiza Chianca Tavares Barbosa  
Maria Luiza Santos do Nascimento  
Maria Natália de Souto Carneiro  
Marilândia Veloso Lima  
Mariza Marta Meira Pereira  
Mayane Kerle Linhares Freitas  
Mércia Fragoso de Lira Santos  
Nathan Santos de Oliveira  
Nilma Barros Silva

Ramon de Souza Silva  
Rebeca Monteiro Ayres de Sousa  
Rebecka Diniz Cordeiro  
Ruth Eduardo de Oliveira  
Sâmara Celyne da Cunha Pereira  
Sarah Narranna dos Santos Silva  
Selma Soares Dantas  
Tainá de Moura Santo  
Thallyta Tays Coelho do Nascimento  
Thiago Felinto Oliveira de Queiroz  
Wesley Barbosa Rosendo  
Yasmin de Sousa Teixeira



## Apresentação

Em um ano tão incomum quanto este, a realização de um evento como a Semana de Letras 2020 reflete a determinação, a coragem, a persistência e a capacidade de uma equipe – servidores públicos federais, professores e estudantes – que não mede esforços para oferecer à comunidade das Letras, na Universidade Federal da Paraíba, a confirmação de projetos de curso atentos à formação de profissionais em sintonia com as demandas de seu tempo.

Sem contar com recursos de ordem financeira, os cursos da modalidade presencial de Letras Clássicas, Espanhol, Francês, Inglês e Português do Campus I (João Pessoa), assim como o de Português do Campus IV (Mamanguape e Rio Tinto); e os da modalidade EaD de Letras Português e Libras do Campus I, bem como os de Letras Espanhol e Inglês do Campus IV, recorreram às possibilidades tecnológicas de transmissão remota para, além de permitir a realização das atividades comuns a eventos desse tipo – conferências, mesas-redondas, oficinas, minicursos e apresentação oral de trabalhos em Grupos Temáticos –, manter seus estudantes em contato com a Universidade, em contato com seus próprios projetos de vida.

Em meio à implantação dos novos Projetos Político-Pedagógicos de Curso (PPC), sempre com vistas à dinamização pedagógica de seus componentes curriculares, a temática Letras Ativas foi proposta com a intenção de promover uma reflexão da comunidade acadêmica das Letras acerca de possibilidades que permitam ao espaço da sala de aula – ainda que virtual – assumir uma dinâmica diferente da que usualmente se pratica e na qual é destacado o papel do discente como protagonista de sua própria aprendizagem. Embora alguns de nossos colegas já tenham assumido essa prática, a maioria de nós ainda não teve a oportunidade de conhecê-la mais detalhadamente e, portanto, sequer poder emitir um juízo de valor sobre sua pertinência. A Semana de Letras 2020 se propôs a ampliar esse diálogo, na expectativa de que essas outras perspectivas pedagógicas possam, em breve, vir a integrar mais consistentemente o cotidiano de nossos cursos, numa convivência harmoniosa com todas as boas práticas já estabelecidas.



O conteúdo dos textos, assim como sua escritura, é de responsabilidade exclusiva de seus autores.



# Sumário

<b>1. Grupos Temáticos</b> .....	<b>1</b>
<b>GT 1: Literatura infantil e juvenil: demandas da pesquisa e do ensino</b> .....	<b>2</b>
<i>ENSINO DE LITERATURA CLÁSSICA: REFLEXÕES E PROPOSTA METODOLÓGICA</i> .....	3
<i>CINDERELA POP: ADAPTAÇÕES DO CONTO CINDERELA OU A GATA BORRALHEIRA DE CHARLES PERRAULT</i> .....	13
<i>ONDE VIVEM OS MONSTROS: A INFLUÊNCIA DA MATERIALIDADE NO SENTIDO DO TEXTO</i> .....	23
<i>O TRABALHO COM A POESIA NA SALA DE AULA: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES</i> .....	30
<i>“A FLOR DO LADO DE LÁ”: UM RECURSO NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I</i> .....	41
<i>TUTORIA DE LEITURA LITERÁRIA INFANTOJUVENIL: ANÁLISE DE MATERIAL ORIENTADOR PARA O MEDIADOR</i> .....	51
<i>NO LABIRINTO DAS SOMBRAS: ILUSTRAÇÕES DE UMA BUSCA EM SOU EU!, DE JOÃO GILBERTO NOLL</i> .....	62
<i>CHAPEUZINHOS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS CONTOS DOS IRMÃOS GRIMM E DE CHICO BUARQUE</i> ...	73
<i>O SONHAR E O IMAGINÁRIO INFANTIL NA OBRA O MENINO QUE SABIA VOAR, DE SIOMARA LUCENA</i> .....	82
<i>OS MITOS FOLCLÓRICOS BRASILEIROS NA LITERATURA INFANTO- JUVENIL: DE LOBATO À CONTEMPORANEIDADE</i> .	92
<i>O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD) 2018 LITERÁRIO: O TEMA COMO CRITÉRIO DE ESCOLHA</i> .....	101
<i>O CRUZAR DOS DESTINOS NA INFÂNCIA: A TÊNUE SEPARAÇÃO ENTRE O BRINCAR E A GUERRA EM COMANDANTE HUSSI</i> .....	111
<b>GT 2: Literatura negra-brasileira na sala de aula: desafios e enfrentamentos</b> .....	<b>122</b>
<i>LEITURA COMPARATIVA DO CONTO “MARIA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO, E DA MÚSICA “MARIA, MARIA”, DE MILTON NASCIMENTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA</i> .....	123
<i>O CARÁTER HUMANIZADOR DA LITERATURA DE CONCEIÇÃO EVARISTO</i> .....	131
<i>O ECOAR DA TRADIÇÃO ORAL NAS POESIAS DE SOLANO TRINDADE E JOSÉ CRAVEIRINHA COMO DISCURSO DE RESISTÊNCIA</i> .....	140
<b>GT 4: Da sociedade à literatura, da literatura à sociedade. Uma análise sociológica da literatura</b> .....	<b>150</b>
<i>OS VAZIOS EM ANTES DE NASCER O MUNDO</i> .....	151
<i>UMA HISTÓRIA DE PESCADOR EM O SANTO QUE NÃO ACREDITAVA EM DEUS, DE JOÃO UBALDO RIBEIRO: INDÍCIOS DE UM NARRADOR-PERSONAGEM NÃO CONFIÁVEL</i> .....	159
<i>PERSONAGEM, FLUXO DA CONSCIÊNCIA E ESCRITA FEMININA EM MRS. DALLOWAY: A CONSTRUÇÃO DE SEPTIMUS WARREN SMITH</i> .....	169
<i>ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA LITERATURA EM MEMÓRIAS SENTIMENTAIS DE JOÃO MIRAMAR</i> .....	178
<b>GT 5: Devotos sádicos, hereges masoquistas: a potência do sexo na literatura contemporânea</b> .....	<b>185</b>
<i>O SANDOMASOQUISMO PELAS MÃOS DE LEILA GUENTHER: UMA “AVALANCHE” DE PERVERSÃO</i> .....	186
<i>NUANCES DO ÉROTICO AO PORNOGRÁFICO: O ESGARÇAMENTO DA SEXUALIDADE EM “OS SAPATINHOS VERMELHOS”, DE CAIO F. ABREU</i> .....	196



<i>A IMAGEM VOLUPTUOSAMENTE RETALHADA: O VOYEURISMO À LUZ DA PSICANÁLISE EM O AMANTE DETALHISTA, DE ALBERTO MANGUEL</i> .....	206
<i>A PEDAGOGIA DA SEXUALIDADE: CONFRONTOS À NORMALIZAÇÃO DOS CORPOS</i> .....	216
<i>O FRUTO, A CARNE, O DOCE: A REPRESENTAÇÃO DA MULHER ENTRE A NATUREZA E O ERÓTICO NA POESIA DE ANA PAULA TAVARES</i> .....	225
<b>GT 6: Escrita feminina africana e afro-diaspórica</b> .....	<b>234</b>
<i>A VIOLÊNCIA VINCULADA À MULHER NEGRA: UM RECORTE SOBRE AS MÚLTIPLAS VIOLÊNCIAS SOFRIDAS PELA FIGURA DA MULHER NEGRA EM “OLHOS D’ÁGUA” DE CONCEIÇÃO EVARISTO</i> .....	235
<b>GT 7: Estudos culturais e de gênero nas literaturas de autoria feminina</b> .....	<b>246</b>
<i>O PREÇO DA PASSAGEM NO CONTO MARIA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO</i> .....	247
<i>POESIA QUE PASSA PELO CORPO: A INSCRIÇÃO DE GÊNERO NA LITERATURA DE AUTORIA FEMININA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA A PARTIR DAS INTERSECCIONALIDADES</i> .....	256
<i>A REPRESENTAÇÃO DO PROTAGONISMO FEMININO ATRAVÉS DO SIMBÓLICO, NO POEMA CERIMÓNIA DE PASSAGEM DE ANA PAULA TAVARES</i> .....	267
<i>A POESIA DE ALICE RUIZ: A RECEPÇÃO DOS MICROPODERES NA SALA DE AULA</i> .....	277
<i>ENTRE SUBVERSÃO E SUBMISSÃO: UMA LEITURA DAS PERSONAGENS FEMININAS NA SÉRIE DE TV PENNY DREADFUL</i> .....	287
<i>ENTRE O INDIVÍDUO DE VONTADE E A PASSIVIDADE DE ESPOSA: A REPRESENTAÇÃO DO FEMININO EM QUATRO CONTOS DE KATE CHOPIN</i> .....	297
<b>GT 9: Poesia brasileira: abordagens teóricas e críticas</b> .....	<b>307</b>
<i>DIÁLOGO ENTRE ELAS: AS VOZES FEMININAS EM “PATCHWORK”, DE DÉBORA GIL PANTALEÃO</i> .....	308
<i>ANTES DE SER MULHER SOU INTEIRA POETA: O AMOR E O DESAMOR NA POESIA LÍRICA DE HILDA HILST PELO VIÉS DA PSICANÁLISE</i> .....	315
<b>GT 10: Construindo a docência em Língua Estrangeira: experiências didáticas</b> .....	<b>323</b>
<i>EXPERIÊNCIAS DE UMA ABORDAGEM LÚDICA E ACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA</i> .....	324
<i>ENSINAR PARA APRENDER NUMA ABORDAGEM LINGUÍSTICO-CULTURAL</i> .....	333
<i>O STATUS DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPB E DA UFPE</i> .....	339
<b>GT 11: Teorias e práticas da linguagem em uso: articulações entre produção acadêmica e ensino/aprendizagem de LP e/ou Libras</b> .....	<b>348</b>
<i>VARIAÇÃO LINGUÍSTICA REGIONAL REPRESENTADA NA CANÇÃO FORRÓ EM CARUARU INTERPRETADA POR JACKSON DO PANDEIRO</i> .....	349
<i>O ENSINO DA GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ATUALIZAÇÃO DOS SABERES OU PRÁTICAS LEGITIMADAS?</i> .....	359
<b>GT 12: As políticas públicas para a Língua Portuguesa no Brasil</b> .....	<b>370</b>
<i>O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL ENTRE OS ANOS DE 1808 A 1822</i> .....	371
<b>GT 13: Dados de línguas naturais</b> .....	<b>380</b>
<i>A ARGUMENTATIVIDADE NO GÊNERO PETIÇÃO: O CASO DOS MODALIZADORES ARGUMENTATIVOS E DA POLIFONIA ENUNCIATIVA</i> .....	381

<i>ANÁLISE DAS VIOLAÇÕES DE MÁXIMAS CONVERSACIONAIS NO LIVRO “SIMON VS. THE HOMO SAPIENS AGENDA” DE BECKY ALBERTALLI.....</i>	<i>391</i>
<i>A SEMÂNTICA DISCURSIVA NO CORDEL: EXPRESSÕES REGIONAIS/POPULARES.....</i>	<i>401</i>
<b>GT 14: Estudos dialógicos do discurso e ensino de Língua Portuguesa: aspectos teóricos, metodológicos e pedagógicos.....</b>	<b>412</b>
<i>O ENSINO DE LP NO CURSINHO PRÉ-UNIVERSITÁRIO PET/CONEXÕES DE SABERES: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA.....</i>	<i>413</i>
<b>GT 15: Semântica e ensino.....</b>	<b>424</b>
<i>LIVRO APOEMA: QUAL O ESPAÇO DA SEMÂNTICA NO LD DO NÍVEL FUNDAMENTAL?.....</i>	<i>425</i>
<b>GT 16: Variação linguística em situações de contato .....</b>	<b>437</b>
<i>O TRATO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA CONTEXTUALIZADO AO MEME DO BODE GAIATO: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE GUARABIRA-PB.....</i>	<i>438</i>
<b>GT 17: O discurso e seus efeitos de sentido em práticas contemporâneas.....</b>	<b>449</b>
<i>FRANKENSTEIN OU O MORO MODERNO: UMA ANÁLISE DOS EFEITOS DE SENTIDO NO DISCURSO DAS REVISTAS PIAUÍ E VEJA .....</i>	<i>450</i>
<i>UM ESTUDO DA ANÁLISE DO DISCURSO: COMO A IMPARCIALIDADE SE COMPORTA NOS DISCURSOS MUDIÁTICOS JORNALÍSTICOS.....</i>	<i>460</i>
<i>PODER E LUTAS IDENTITÁRIAS: UMA ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE O SUJEITO NORDESTINO.....</i>	<i>470</i>
<i>MULHERES NEGRAS NO BRASIL: O PODER DO DISCURSO DO FEMINISMO NEGRO E SUA INFLUÊNCIA NA RECONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE BELEZA POR MEIO DO GÊNERO PROPAGANDA .....</i>	<i>480</i>
<b>GT 18: Contribuições da Residência Pedagógica e do PIBID para a formação docente .....</b>	<b>489</b>
<i>RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM LÍNGUA PORTUGUESA NO IFPB CAMPUS CABEDELO: QUANDO A TEORIA ENTRA EM PRÁTICA.....</i>	<i>490</i>
<i>RELATO DE EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE VIVÊNCIAS ATRAVÉS DO PIBID .....</i>	<i>499</i>
<i>MAÍZ: DEL TEOCINTLE A LOS TRANSGÉNICOS .....</i>	<i>507</i>
<i>TEXTO LITERÁRIO E TIRAS CÔMICAS NA AULA DE ELE .....</i>	<i>515</i>
<b>GT 20: O ensino de leitura e da escrita na formação do professor de Língua Portuguesa: discussão de propostas didáticas e relatos de experiência.....</b>	<b>523</b>
<i>A LEITURA EM SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA.....</i>	<i>524</i>
<i>A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROJETO PET/CONEXÕES DE SABERES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE ENSINO DE REDAÇÃO NO CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO DA UFPB .....</i>	<i>533</i>
<i>ATIVIDADE DE LEITURA À LUZ DA INFORMATIVIDADE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DO ESTÁGIO DE REGÊNCIA .....</i>	<i>543</i>
<i>AULAS DE PLE NO GOOGLE SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE ALUNOS PRÉ-PEC-G NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....</i>	<i>553</i>
<i>A INTERCULTURALIDADE COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA .....</i>	<i>564</i>
<i>O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) NO PROGRAMA LINGUÍSTICO-CULTURAL PARA ESTUDANTES INTERNACIONAIS (PLEI): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O NÍVEL BÁSICO.....</i>	<i>574</i>

<i>O CONTO COMO INCENTIVO DE LEITURA</i> .....	584
<i>UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO CONTO DE ROGÉRIO ANDRADE “AMIGOS, MAS NÃO PARA SEMPRE”</i> .....	592
<i>PROJETO LITTERAE: OS CLÁSSICOS GRECO-ROMANOS NA ESCOLA</i> .....	601
<i>RPG E MITOLOGIA GRECO-ROMANA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO</i> .....	611
<i>RELATO DE EXPERIÊNCIA: ATRELANDO LITERATURA E GRAMÁTICA ATRAVÉS DE NARRATIVAS MITOLÓGICAS GRECO- ROMANAS</i> .....	620
<b>2. Pôsteres</b> .....	<b>631</b>
<i>“ESTRANHOS PÁSSAROS DE ASAS ABERTAS”, DE PEPETELA: UM VOO ISERIANO SOBRE A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA</i> .	632
<i>VAZIOS, REPERTÓRIO, NEGATIVIDADE E QUEBRA DA GOOD CONTINUATION EM “DOIS CORPOS QUE CAEM”, DE J. S. TREVISAN</i> .....	633
<i>IMPACTOS DO REPERTÓRIO EM “DEPOIS DO BAILE” DE LIEV TOLSTÓI</i> .....	634
<i>PRÁTICAS DE ENSINO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL RENATO RIBEIRO COUTINHO</i> .....	635
<i>ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA SOBRE A ABORDAGEM DO NÍVEL SEMÂNTICO NO LD DO EM</i> .....	636
<i>ENSINAR O PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: COMO AGIR ENTRE O PORTUGUÊS LUSITANO E O PORTUGUÊS DO BRASIL EM CONTEXTO DA UNIÃO EUROPEIA</i> .....	637
<i>LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO CURSO DE DIREITO: ESTUDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA UNIVERSIDADE PRIVADA</i> .....	638
<i>CURRÍCULO ESCOLAR, MULTICULTURALISMO E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO E OS CURSOS PREPARATÓRIOS PARA PROFESSORES</i> .....	639



# 1. Grupos Temáticos

## **GT 1: LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: DEMANDAS DA PESQUISA E DO ENSINO**

**Daniela Maria Segabinazi (UFPB)**

**Jhennifer Alves Macêdo (UFPB)**

O propósito desse grupo de trabalho é reunir pesquisas que tem por objeto a literatura infantil e juvenil. Também nos interessa relatos de experiência, práticas e propostas de ensino sobre questões que envolvem o ensino da literatura para crianças e jovens nos mais diversos espaços, formais e não formais da educação e de outras áreas do conhecimento. Temos por interesse socializar as mais diversas correntes e teorias em suas variadas manifestações na pesquisa e no ensino. Entre os temas decorrentes desse grupo de trabalho, destacamos alguns: literatura infantil para ler e contar, leitura literária e ensino, estratégias e práticas de leitura literária, ilustração, livros de imagem e os livros ilustrados, o texto literário infantil e juvenil e suas multimodalidades, a literatura infantil e juvenil digital, poesia & prosa infantil e juvenil, o texto dramático para crianças e jovens; a literatura oral e popular, entre outros temas que agregam e somam-se ao debate, às pesquisas e ao ensino de literatura.

# ENSINO DE LITERATURA CLÁSSICA: REFLEXÕES E PROPOSTA METODOLÓGICA

Laís Correia Teófilo de Souza (UFPB)  
Fabiana Ferreira da Costa (UFPB)

**Eixo temático 1:** Literatura e ensino

**GT 1:** Literatura infantil e juvenil: demandas da pesquisa e do ensino

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de ensino que desenvolva a leitura literária de textos clássicos no Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Para tanto, fundamenta-se na sequência básica e sequência expandida elaboradas por Rildo Cosson em sua teoria sobre o Letramento Literário. Além desse autor, embasamo-nos em Machado (2002), Calvino (1993), Candido (2011), Paulino (2010), Savater (2006), Fortes e Miotti (2014), entre outros. Ler obras clássicas pode ser considerado um valioso modo de ampliação do repertório cultural, da visão de mundo e de si próprio. Nesse sentido, Antonio Candido ressalta que o acesso à literatura é um direito básico sendo imprescindível criarmos maneiras de democratizá-la. No entanto, a leitura e o estudo dos textos literários clássicos ainda são restritos a espaços acadêmicos, sendo quase ou totalmente ausentes nas escolas da educação básica. É necessário transpor o mundo da literatura clássica para a leitura de mundo do discente, provocando o seu interesse e transformando-o em um leitor capaz de ler os símbolos do cotidiano, para além dos livros. Esta proposta, portanto, favorece a reflexão sobre a relevância da literatura clássica para a formação do sujeito-leitor jovem, ao passo que oferece alternativa ao seu ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura clássica; Letramento literário; Metodologia de ensino de leitura literária

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura de obras clássicas na escola pode ser considerada indispensável para a formação de estudantes em todas as etapas do ensino básico, porque contribui tanto para o seu desenvolvimento intelectual, quanto para a sua formação cidadã. Conhecer os clássicos significa adentrar em um universo de elementos intrincados à cultura brasileira e mundial.

Nesse espectro, Fiorin afirma que “conhecer nossas origens significa conhecer também as culturas grega e latina. Elas são, pois, uma herança a conservar e um tradição de conhecimento a transmitir” (1991, p. 515). O clássico é clássico exatamente por ainda influenciar o presente e se fazer relevante. Ele deve ser democratizado e pensado como um conhecimento universal, para além dos espaços acadêmicos:

Para que a Literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa de bens. Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e nesse domínio a situação é particularmente dramática em países como o

Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo a fruição da Literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante (CANDIDO, 2011, p.189).

Ana Maria Machado sintetizou muito bem as razões que sustentam a busca por conhecimentos artísticos e literários: “Direito e resistência são duas boas razões para a gente chegar perto dos clássicos. Mas há mais. Talvez a principal seja o prazer que essa leitura nos dá” (MACHADO, 2002, p. 19).

Por isso, interessa-nos propor atividades que apresentem os gêneros clássicos para os estudantes, por meio de leituras prazerosas e discussões que ajudem na ruptura de horizontes de expectativas — convenções estético-ideológicas que viabilizam a criação e a recepção de um texto —, “abalando as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência emocional” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 89). De início, é importante delimitar o conceito de clássico a que vamos nos referir. O termo “clássico” tem a sua etimologia no latim *classicus*, indicando os indivíduos que pertencem à primeira classe, que ocupam uma posição de prestígio:

O termo clássico deriva do vocabulário bélico, designando, originalmente, os cidadãos conforme classe que ocupavam nas fileiras do exército (*classis*). Em Aulo Gélcio (séc. II d.C.), vemos um dos primeiros registros do termo revelando certa distinção social, ao separar indivíduos de primeira classe dos demais. [...] Por extensão, mais à frente, citando Frontrão, Aulo Gélcio apresenta o termo também para qualificar certos poetas e oradores, dentro do contexto maior da produção literária antiga, cujas obras eram, então, consideradas modelares ou canônicas (FORTES; MIOTTI, 2014, p. 155)

Da Antiguidade à Modernidade, o termo literatura clássica tem servido para se referir tanto a autores canônicos, quanto a expressões intelectuais e artísticas tradicionais de grande influência na cultura moderna.

O presente artigo, portanto, tem como objetivo apresentar uma proposta de ensino que facilite a leitura literária de textos clássicos no Ensino Fundamental (de 6º a 9º anos) e Ensino Médio, além de refletir sobre a relevância da literatura clássica para a formação do sujeito-leitor jovem. Para tanto, fundamenta-se na sequência básica e sequência expandida elaboradas por Cosson (2009) que sistematizam a leitura e o trabalho com textos literários em sala de aula, isto é, para o desenvolvimento do letramento literário.

## 2 LITERATURA CLÁSSICA: AMPLIANDO COMPETÊNCIA LEITORA E VISÃO DE MUNDO

A reflexão sobre o ensino de literatura clássica na escola direciona o nosso olhar para os fatores que influenciaram a saída desse componente dos currículos brasileiros. Nesse sentido, é possível observarmos políticas educacionais que buscam soluções imediatistas e que inevitavelmente influenciam na estrutura do ensino, gerando uma perda significativa de conteúdo:

No campo da educação, um fantasma é o hipotético desaparecimento das humanidades dos planos de estudo, substituídas por especialidades técnicas que mutilarão as gerações futuras da visão histórica, literária e filosófica, imprescindível para o cabal desenvolvimento da plena humanidade [...] (SAVATER, 2006, p. 1).

O estudo dos clássicos seria então uma forma de não perder de vista conhecimentos importantes para a humanidade, que ensejam uma formação humana, e, porque não dizer, respeitando-se diferenças culturais e temporais, cidadã. Uma das razões para que os clássicos não façam parte dos conteúdos estudados na atualidade, pode estar relacionada ao fato de que

[...] ler os clássicos parece estar em contradição com nosso ritmo de vida, que não conhece os tempos longos, o respiro do *otium* humanista; e também em contradição com o ecletismo da nossa cultura, que jamais saberia redigir um catálogo do classicismo que nos interessa (CALVINO, 1981, p. 15).

São poucas as referências à cultura clássica greco-romana nos documentos oficiais que tratam sobre o ensino de língua portuguesa e literatura. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a literatura clássica é citada somente quando se faz referência a momentos históricos em que o estudo de línguas clássicas era valorizado

Em determinados momentos da história do ensino de idiomas, valorizou-se o conhecimento do latim e do grego e o consequente acesso à literatura clássica, enquanto, em outras ocasiões, privilegiou-se o estudo das línguas modernas (BRASIL, 2000, p. 25).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também não faz referência aos clássicos mas, por outro lado, abre espaço para que diversas manifestações literárias sejam estudadas ao elencar a competência: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2019, p. 9), como uma entre as dez competências gerais a serem desenvolvidas no Ensino Básico. Ao tratar do



campo artístico-literário no ensino médio, a BNCC orienta como parâmetros para a organização e progressão curricular:

[...]

- Ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos.
- Estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas.
- Abordar obras de diferentes períodos históricos, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois [...] (BRASIL, 2019, p. 524).

Os parâmetros elencados acima igualmente possibilitam o desenvolvimento de leituras de textos diversos. Em suma, mesmo que o termo “literatura clássica” não seja citado, compreendemos que a leitura dos textos clássicos greco-latinos possibilita o desenvolvimento das supracitadas competências. Os documentos são abrangentes, e apesar da falta de políticas direcionadas para o ensino de literatura clássica, é possível encontrar espaços para a abordagem dessa prática de leitura.

Fernando Pessoa, em 1916, escreveu: "No mais pequeno poema de um poeta deve haver sempre alguma coisa por onde se note que existiu Homero" (1966, p. 393). Pensemos, então, na lírica bucólica dos poetas árcades, ou nas várias referências aos clássicos na poesia parnasiana de Olavo Bilac. Ainda podemos lembrar as pequenas alusões aos antigos poetas gregos como fez Machado de Assis, no primeiro capítulo de *Esau e Jacó*: "Relê Ésquilo, meu amigo, relê as *Eumênides*, lá verás a Pítia, chamando os que iam à consulta: ‘Se há aqui Helenos, venham, aproximem-se, segundo o uso, *na ordem marcada pela sorte*’" (1994, online), ou ainda, lembremos as obras de Monteiro Lobato *O Minotauro* e *Os doze trabalhos de Hércules*. O que se vê são as referências à literatura clássica percorrendo todo o cenário vivo tanto da literatura brasileira, quanto da literatura universal. Não importa o meio, mas as referências estão sempre rondando, mexendo com a imaginação de crianças e adultos.

### **3 LEITURA DE TEXTOS CLÁSSICOS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA**

Uma das competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental a ser desenvolvida, segundo a BNCC, refere-se à necessidade das práticas literárias possibilitarem aos alunos a apreciação estética e a dimensão lúdica proporcionada pela literatura:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2019, p. 87).

Dessa forma, o letramento literário é um dos caminhos para realizar a experiência literária na escola:

O letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico (PAULINO, 2010, p. 35).

Assim, quando a experiência literária é vivida, a leitura demonstra dois processos, o conhecimento do contexto histórico, cultural e teórico presente na obra e o desenvolvimento das habilidades e saberes decorrentes dos estudos de textos literários.

Tendo o propósito de ajudar na habilitação dos alunos enquanto leitores, os princípios de letramento literário preconizam que o senso crítico se transforme em um mecanismo inerente ao aluno-leitor, sendo o professor o intermediador desse processo:

A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (COSSON, 2009, p. 47).

Para viabilizar essa construção, Cosson (2006) sugeriu uma sistematização para o ensino de literatura, representada pela sequência básica e pela sequência expandida. As quatro etapas da sequência básica são: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação é a preparação para o aluno ter o primeiro contato com o texto. É por meio dessa etapa que serão fincadas as bases para o sucesso (ou não) do encontro entre o leitor e a obra. Na introdução deve-se apresentar obra e autor, justificando a escolha do texto literário, apresentando-o fisicamente e direcionando a atenção dos alunos para análises ou comentários críticos presentes na contracapa, orelhas etc da obra. Na etapa de leitura, que pode ser realizada em sala de aula ou não, a depender da extensão do romance, conto etc, é preciso que o professor acompanhe o processo de leitura do aluno. No caso de textos longos, Cosson sugere que o processo de leitura pode ser avaliado por meio de “intervalos” de leitura, nos quais o discente apresenta os resultados de sua leitura por meio de uma exposição oral, ou diário de leitura etc. Enfim, tal procedimento torna-se importante pois

[é] durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa de decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração. [...] se bem direcionado, ele pode se constituir em um importante instrumento de aferição pedagógica do processo da leitura como um todo (COSSON, 2009, p. 64).

Por fim, na última etapa, Cosson (2009) ressalta que a interpretação inicia no “entretecimento dos enunciados”, articulação a partir da qual são feitas inferências, possibilitando a elaboração do sentido do texto. Nesse caso, o autor divide a interpretação em dois momentos: o interior que “acompanha a decifração palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura”; e o externo que “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido de uma determinada comunidade” (2009, p.65). As quatro etapas descritas da sequência básica também compõem a sequência expandida que apresenta, entretanto, as particularidades a seguir explicitadas.

A sequência expandida diferencia-se da básica por sistematizar aprendizagens sobre a literatura e que envolvem conhecimentos de história, teoria e crítica literária, articulando, desse modo, experiência, saber e educação literários. As etapas da sequência expandida são as mesmas da básica — motivação, introdução, leitura e interpretação — com o acréscimo dos seguintes elementos: contextualização e expansão. A contextualização é o aprofundamento da leitura por meio dos diversos contextos que a obra pode apresentar. Nesse caso, Cosson (2009) apresenta sete contextualizações: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática, que não esgotam as possibilidades de que outros contextos sejam considerados. A etapa da expansão é o momento de estabelecer diálogos com textos que se articulam à obra estudada. Além disso, na sequência expandida, a interpretação é dividida em dois momentos: primeira interpretação, relacionada a uma compreensão global da obra, e segunda interpretação que objetiva a leitura específica e aprofundada de um dos aspectos do texto literário (personagem, tema etc).

Fundamentando-se, portanto, nas duas sequências supracitadas, elaboramos uma proposta metodológica para desenvolver a leitura literária de textos clássicos no Ensino Fundamental (de 6º a 9º anos) e Ensino Médio.

Para estudantes do 6º ao 9º ano, organizamos a leitura e o estudo do texto clássico por meio da sequência básica e sugerimos a leitura do livro *Ruth Rocha conta a Ilíada* (2004), por entendermos que essa adaptação respeita a estrutura da obra original e não a descaracteriza. Por ser um poema épico, sabemos que o trabalho de adaptação e de escolha para o trabalho de leitura literária com os

estudantes é bastante complexo. Segundo Machado, “o primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência, não precisa ser com o original, o ideal mesmo é uma adaptação bem feita e atraente (2002, p.15)”.

Como motivação, inicialmente, deve ser realizada a leitura e discussão de partes selecionadas do livro *Percy Jackson e o Ladrão de Raios* (2008). A partir disso, apresenta-se textos multimodais que tenham como referência a literatura clássica, para que os estudantes conheçam o universo dos personagens e as histórias que permeiam as obras literárias selecionadas, como Aquaman, Flash e Mulher Maravilha.

Para a introdução da obra, apresenta-se aos alunos informações sobre o autor e texto. Historicamente é estabelecido que a *Ilíada* é de autoria de Homero, mas é importante discutir as dúvidas atreladas a essa atribuição e toda a tradição que a envolve. Sobre o texto, é importante que o professor recorde dois pontos essenciais: as principais características de texto épico e a mitologia que antecede o enredo da guerra de Troia. A leitura da obra não deve ser realizada em sala de aula e as dúvidas que possam surgir no processo de leitura devem ser dirimidas, na escola, pelo professor.

Na etapa seguinte, a interpretação, os alunos devem registrar as suas experiências de leitura, que pode ser feito por meio da elaboração de resenhas ou de ilustrações com temas do texto. É possível também a dramatização de algumas cenas, por exemplo, a disputa entre Hera, Atena e Afrodite pelo pomo de ouro, que originou a guerra de Troia. As atividades da sequência básica finalizam na etapa de interpretação. Ressaltamos que o planejamento apresentado pode ser modificado conforme as necessidades e demandas da turma.

Para os alunos do ensino médio, optamos pela leitura da tragédia *Medeia*, de Eurípides (2010), na tradução de Trajano Vieira, cuja versão pode ser facilmente encontrada para *download* em páginas da *internet*. A facilidade de acesso à obra deve ser considerada na seleção do texto clássico a ser lido e estudado. Destacamos que o fato de uma obra ser adaptada ou não, não define o seu valor literário.

A motivação para a leitura da referida obra viria da apresentação das características próprias do gênero trágico aos alunos. O que se entende por tragédia (aquelas a que estamos acostumados a acompanhar nos noticiários), não representa a amplitude do gênero literário. O que os alunos entendem por tragédia? O que eles acreditam que seja esse gênero? Confrontar as crenças deles pode ser um interessante contraponto com o que de fato eles encontrarão nas páginas lidas.

Na etapa da introdução, apresenta-se a obra *Medeia* aos estudantes. Assim como na sequência básica para o ensino fundamental, a leitura do referido texto é prioritariamente extraclasse. Pode-se aqui realizar um intervalo de leitura apresentando aos alunos a música *Gota d'água*, composta por

Chico Buarque para a peça de mesmo nome, escrita por ele e Paulo Pontes, em 1975. O passo seguinte seria a primeira interpretação, em que os alunos terão espaço para compartilhar as suas experiências de leitura da obra por meio da elaboração de uma resenha.

Na etapa de contextualização cabe ao professor ressaltar que há muitos elementos de profunda significação na obra, como a representação do herói trágico ou do coro. É importante também apresentar a estrutura de um teatro grego e comentar sobre os ritos que aconteciam em torno dos festivais de teatro da Grécia. Junto à contextualização pode-se iniciar a etapa da segunda interpretação, na qual os alunos estarão livres para elencar algum tema que considerem relevante dentro do texto. Elencados os temas, os alunos podem elaborar projetos e apresentá-los para a turma. Teremos então a expansão, momento em que os alunos estarão aptos a pesquisar textos que dialoguem com a obra apresentada.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo discutimos a importância do ensino de literatura clássica nas escolas, no espectro da educação básica. Com a ausência dos clássicos nos currículos escolares, os estudantes ficam com lacunas em seu conhecimento de mundo, uma vez que diversos elementos da cultura clássica fazem parte do seu cotidiano e estão presentes em livros, filmes, histórias em quadrinhos e na literatura brasileira. As portas fechadas para o acesso a saberes contribuem ainda mais para uma disparidade na formação escolar, principalmente, na rede pública de ensino. Para as discussões apresentadas tomamos como base os postulados de Calvino (1981) e destacamos o fato de que a leitura dos clássicos para os jovens é, acima de tudo, formativa. Pensando no processo de formação de leitores de literatura clássica, abordamos os princípios da sequência básica e da sequência expandida sugeridas por Cosson (2006). Com o objetivo de ajudar na habilitação dos alunos como leitores, os princípios de letramento literário preconizam que o senso crítico se transforme em um mecanismo inerente ao aluno-leitor.

Por fim, constatamos, com auxílio teórico de Candido (2011) e Machado (2002), que ter acesso à experiência de construção de um repertório textual vai além do que se imagina ser a função da escola e que a literatura clássica está a serviço tanto da formação intelectual, quanto da formação cidadã de seus leitores. Formação cidadã porque integra o leitor a um conjunto de saberes que sustentam a humanidade, e intelectual, porque o estudo da literatura é um saber relevante para a construção de conhecimentos.

Não se deseja que o ensino de obras clássicas fique restrito a representações rasas, mas que os educadores busquem uma imagética capaz de imiscuir-se ao cotidiano dos alunos. É preciso transpor o mundo da literatura clássica para a leitura de mundo dos estudantes, através de aproximações graduais, que agucem o interesse desses sujeitos e os transformem em alunos-leitores, capazes de ler os símbolos do cotidiano, para além dos livros.

## REFERÊNCIAS

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

ASSIS, Machado de. Esaú e Jacó. *In: **Obra Completa***. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows/Downloads/esau.pdf>. Acesso em: 10 de maio. de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 de maio. de 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 10 de maio. de 2020.

CALVINO, Ítalo. **Por que Ler os Clássicos**. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

EURÍPEDES. **Medeia**. ed. bilíngue. Tradução: Trajano Vieira. São Paulo: Ed. 34, 2010.

FORTES, Fábio; MIOTTI, Charlene Martins. Cultura clássica e ensino: uma reflexão sobre a presença dos gregos e latinos na escola. **Organon**. Porto Alegre, RS, v.29, nº56, p. 153-173, jan/jun 2014.

FIORIN, José Luiz. **Letras Clássicas no 2º grau: competência textual e intertextual**. *In: Mito, Religião e Sociedade* [S.l: s.n.], 1991.

MACHADO. Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PAULINO, Graça. **Das Leituras ao Letramento Literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUFPeL, 2010.

PESSOA, Fernando. **Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação**. Lisboa: Ática, 1966.

RIORDAN, Rick. **Percy Jackson I: o ladrão de raios**. Tradução de Ricardo Gouveia. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

ROCHA, Ruth. **Ruth Rocha conta a Ilíada**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Lisboa: Dom Quixote, 2006.

# CINDERELA POP: ADAPTAÇÕES DO CONTO *CINDERELA OU A GATA BORRALHEIRA* DE CHARLES PERRAULT

Jéssica de Oliveira Grandino (UFPB)  
Izabel Leite dos Santos (UFPB)  
Daniela Maria Segabinazi (UFPB)

**Eixo temático 1:** Leitura e Ensino

**GT 1:** Literatura Infantil e juvenil: demandas da pesquisa e do ensino

**RESUMO:** Em 1950, a produtora Walt Disney Company lança o romance cinematográfico “Cinderela”, a animação resgata os elementos fantástico e lúdicos que caracterizam a história como “conto de fada”, título dado a diversas histórias das tradições/culturas orais que no século XVII passaram a conter finais moralizantes e educativos ao destinar as produções literárias às crianças. Apesar da animação ter sido feita em momento posterior ao conto da Charles Perrault, foi esse clássico da Disney que inspirou a autora Paula Pimenta a escrever a adaptação da Cinderela. Dessa forma, iremos fazer uma reflexão sobre as tradições orais, introduzindo pela análise das duas versões dessa história, a “Cinderela ou a Gata Borralheira” de Charles Perrault, de 1697; e a dos irmãos Grimm, com elementos macabros, intitulada “A Gata Borralheira”, de 1812. Logo, entenderemos adaptação e versão a partir da análise do livro “Cinderela Pop”, de 2015, escrito pela autora Paula Pimenta. Além de compreender como se deu a tradução intersemiótica do livro, pois recebeu uma adaptação para o cinema. Para tanto, utilizaremos dos pressupostos teóricos dos estudiosos: Azevedo (2001), Brasil (1967), Brito (2006), Hutcheon (2011), Johnson (1982) e Plaza (2003). A fim de demonstrar que essa história tem caráter atemporal, permitindo que até os dias de hoje surjam novas versões.

**PALAVRAS-CHAVE:** Adaptação; Charles Perrault; Cinderela; Paula Pimenta

## INTRODUÇÃO

Nosso trabalho propõe uma discussão sobre adaptações partindo da reflexão a respeito das tradições orais de onde surgiram as versões de Charles Perrault (1697) e dos irmãos Wilhelm e Jacob Grimm (1812), da história da Cinderela ou Gata Borralheira. Para então entendermos como se deu o processo de adaptação desse conto para um romance, contendo características contemporâneas, denominado Cinderela Pop, escrito pela autora brasileira, Paula Pimenta.

Assim, há a análise do livro para definir qual versão do conto está mais próximo dele, apresentando as características da história original que foram mantidas e quais mudaram. A fim de estabelecer os possíveis por quês que levaram a essas mudanças, além de entender o motivo para maior aproximação com uma das versões, pois apresenta também similitudes com a adaptação cinematográfica “Cinderela” da *Walt Disney Company*, de 1950.



Ademais, o livro apresenta uma adaptação para o cinema com o mesmo nome. A respeito da adaptação cinematográfica, faremos as mesmas reflexões feitas do conto para o livro, mas trazendo o entendimento sobre “tradução intersemiótica”, também utilizando da teoria do Efeito Estético de Wolfgang Iser (2002), mais precisamente sobre o repertório que o leitor/espectador, ajudando-o na atribuição de sentidos ao filme e os “sinais de ficção” presente no livro. E de como esses fatores ocasionam ainda mais mudanças nas características da obra literária analisada neste trabalho, quando adaptada para o cinema.

Para tanto, utilizaremos dos pressupostos teóricos de Ricardo Azevedo (2001), para entender as tradições orais por meio do início da literatura infantojuvenil; Linda Houtcheon (2013) e Julio Plaza (2003), a respeito da tradução intersemiótica, ou seja, adaptação do livro para o cinema; João Batista de Brito (2006), para explicar os procedimentos utilizados para a adaptação cinematográfica; por fim, Randal Johnson (1982) e Assis Brasil (1967) que discorrem sobre o tema adaptação. Além de outros estudiosos que dedicaram ao menos uma parte de suas pesquisas a compreender como se dá as possíveis recepções dos leitores ou telespectadores.

## **AS TRADIÇÕES ORAIS**

O que se sabe da origem dos contos de fada é que faziam parte da cultura do povo, “não havia neste contexto, principalmente levando-se em conta as concepções populares, uma separação nítida entre o “real” e o “fantástico”” (AZEVEDO, 2001, p.3). Eram histórias transmitidas através da tradição oral por contadores de histórias, jograis e menestrelis. Logo, a escrita e o registro do conhecimento foram tomando suas importâncias, assim essas histórias foram materializadas (AZEVEDO, 2001).

Não muito diferente ocorreu com a história da Gata Borralheira que hoje conhecemos como Cinderela, seja através dos contos “originais”, novas versões ou adaptações cinematográficas. Não obstante, é possível perceber diferenças entre a versão de Charles Perrault com as dos irmãos Grimm.

A gata borralheira dos irmãos Grimm não contém o elemento da “fada madrinha”. Os “personagens” que ajudam a Gata Borralheira são duas pombas que aparecem para auxiliá-la na separação dos grãos, dizer o que ela tem que fazer para conseguir a roupa, além de avisar ao príncipe que está saindo com a dama errada quando o sapatinho coubesse no pé de uma das irmãs (GRIMM; GRIMM, 2015).

O final dessa versão é macabro, as irmãs malvadas da Borracheira cortam os próprios dedos dos pés, uma delas também corta o calcanhar, na tentativa desesperada de calçar o sapatinho (GRIMM; GRIMM, 2015). Característica que era bastante aceitável, pois antes do século XVII as histórias eram feitas e contadas por adultos; “as crianças, vistas como adultos em miniatura, participavam, desde a mais tenra idade, da vida adulta. Não havendo livros, nem histórias dirigidas especificamente a elas, não existiria nada que pudesse ser chamado de literatura infantil” (AZEVEDO, 2001, p. 1).

Já o conto de Perrault, surge a “fada madrinha” que irá ajudar Borracheira a ir ao baile com sua magia, assim, transforma uma abóbora num coche, seis ratos em cavalos e outros animais em cocheiro e lacaios. Logo, a mesma toca a Borracheira com sua varinha, transformando suas roupas e dando sapatos de vidro (PERRAULT, 2018).

O final da história não tem muito alarde, a Borracheira de Perrault é convidada a experimentar o sapatinho, assim como todas as outras damas do reino, que acaba por caber perfeitamente nela (PERRAULT, 2018). Percebe-se que sua versão já possui aspectos do século XVII, pois a partir daí as histórias começam a adquirir caráter mais infantil, preocupando-se com a forma do conteúdo e a conterem funções morais e educativas destinadas às crianças (AZEVEDO, 2001).

Analisando as duas versões do conto A Gata Borracheira, percebe-se que a adaptação da escritora brasileira está mais próxima do conto de Charles Perrault. Pois, não contém elementos macabros, tendo em vista a preocupação com a forma do conteúdo exposto para o tipo de público para qual está escrevendo (infantojuvenil).

Além disso, um possível motivo que levou Pimenta a escrever o seu livro aproximando-o com o conto de Perrault, pode estar atrelado a grande popularidade da história que se deu através da produção cinematográfica do *The Walt Disney Company* (a animação Cinderela lançada no ano de 1950), contendo as características referentes a essa versão. Isso é algo a se considerar, pois a Disney é uma companhia de mídia de massa atuante desde 1923.

Ademais, é notável a semelhança das características físicas da personagem de Pimenta com a do filme da Disney, pode-se observar esses elementos a partir da capa do livro (uma menina loira, vestida com um vestido azul, enquanto usa os seus equipamentos de mixagem e, em cima da bancada, um tênis de modelo *all star* com estampa de símbolos de cartas de baralho). Vale salientar que tanto o nome do livro (Cinderela Pop), como o nome da personagem de Pimenta (Cintia Dorella) também fazem referência direta ao nome da mesma popularizada pela Disney (Cinderela).

Dessa forma, é preciso fazer uma análise mais esmiuçada de como se deu essa adaptação do conto de Charles Perrault para contemporaneidade brasileira. Para tanto, é importante destacar os elementos que foram mudados, permanecidos (para se manter a essência do conto) e adicionados (mais presente no caso da tradução intersemiótica do livro), além de refletir como esses discursos são percebidos pelos leitores e telespectadores. Em primeiro momento, damos destaque a adaptação literária, para em momento posterior refletirmos como se deu a adaptação cinematográfica.

## **DAS TRADIÇÕES ORAIS À CINDERELA POP**

Sabe-se que os contos de fadas se originaram nas tradições orais e algumas diferenças entre as duas versões mais famosas da história da Gata Borralheira ou Cinderela. Agora partimos para a reflexão do livro *Cinderela Pop* escrito por Paula Pimenta, a fim de destacar as características do conto original que foram mantidas, adicionadas ou mudadas pela autora, através disso, defini-la entre as “perspectivas de adaptação” (HUTCHEON, 2011) devido ao seu uso ao se referir tanto ao processo quanto ao produto.

Portanto, para se trabalhar e definir esse tipo de texto é relevante entender que os leitores o percebem como adaptação ao conterem repertório da história por meio de outras materialidades e formas de expressão vistas antes por eles (HUTCHEON, 2011). Dessa forma, o livro inicia a história com “Era uma vez uma princesa” (PIMENTA, 2015, p. 7), essa expressão remete diretamente o leitor aos contos de fada a partir de seu repertório, além de ser um mecanismo discursivo utilizado para se fazer o “pacto ficcional” com esse leitor, adentrando-o a obra.

Portanto, é “o sinal de ficção (...) reconhecido através de convenções determinadas, historicamente variadas, de que o autor e público compartilham e que se manifestam nos sinais correspondentes” (PAULINO; WALTY, p. 4 apud ISER, 2002, p. 970). Logo, o livro da Paula Pimenta (2015) traz Cintia Dorella como personagem principal. Sua vida foi virada de cabeça para baixo quando descobriu que o seu pai traía a sua mãe com a secretária do seu trabalho. Por isso os seus pais se separaram, sua mãe foi morar no Japão a trabalho e o seu pai se casou com a secretária que tem duas filhas gêmeas.

Revoltada com tudo o que aconteceu, Cintia passa a não acreditar no amor (quebra da positividade, da crença em algo melhor muito presente na história original), vai morar com sua tia, aprende a mixar músicas e passa a trabalhar como DJ. Por ser menor de idade só pode trabalhar até à meia noite. Um dia uma senhora pergunta o seu nome durante uma das festas que foi contratada,

responde “DJ Cintia Dorella”, mas a senhora escuta “DJ Cinderela” e o apelido ficou sendo usado por ela.

O seu príncipe encantado é um cantor famoso cujo nome artístico é Fredy Prince, eles se conhecem na festa de aniversário das irmãs gêmeas da Cintia (o tema da festa é “baile da corte”), na qual ela foi contratada para tocar algumas músicas antes do Fredy cantar sem saber e acaba por se disfarçar para trabalhar no evento ao mesmo tempo que tem que participar da festa como uma convidada normal. Sua fantasia faz referência a “Rainha de Copas” do livro Alice no País das Maravilhas, por isso, o sapatinho deixado para trás pela Cintia é um “all star” com vários símbolos relacionados as cartas de baralho e o seu disfarce também compõe uma máscara.

Fredy, com o all star em mãos começa a procura por sua amada “twittando” que está à procura dela e que ela leve o outro sapato. A madrasta de Cintia acaba com os seus planos de encontrar o seu príncipe, mas logo no final da história, durante o segundo baile que acontece por conta da formatura de Dorella, a mesma consegue finalmente encontrar o seu príncipe encantado.

Para análise, destacamos inicialmente as características que mudaram, como o nome da personagem e o motivo para o pai ter se casado novamente. Além disso, destaca-se a presença de elementos contemporâneos, como o próprio trabalho da personagem como DJ, celulares, da internet com o aparecimento de tweets da rede social Twitter e blog de uma das personagens.

É por conta da presença desses suportes tecnológicos na história que se encontra outros gêneros textuais dentro da narrativa, como o comunicado, entrevistas em blog, notícias, lista de músicas (set list) e letra de música. Dentro do gênero notícia que aparecem durante o livro damos destaque ao último que encerra a narrativa antes do epílogo. A manchete é “E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE...” (PIMENTA,2015, p. 149, grifo do autor), ou seja, mais um recurso linguístico utilizado para fazer retomada aos contos de fada e terminar o pacto ficcional com o leitor.

As características de mais destaque que permaneceram ou estão bastante parecidas com a do conto original são: presença da madrasta e das duas meias irmãs gêmeas (uma sendo mais malvada do que a outra); a madrinha (representada pela tia e em momento final do livro, pela mãe da personagem); os bailes; o vestido e o sapatinho (nesse aspecto aborda a tentativa desesperada das meias irmãs em provar que o sapatinho pertence a elas, sendo apoiadas pela madrasta).

Além disso, também é importante relacionar os elementos que foram mudados, mantidos ou adicionados para contextualizar a história na contemporaneidade brasileira e resgatar a memória do conto, pois

[...] vista a partir da perspectiva do seu processo de recepção, a adaptação é uma forma de intertextualidade; nós experienciamos as adaptações (enquanto adaptações) como palimpsestos por meio da lembrança de outras obras que ressoam através da repetição com variação (HUTCHEON, 2011, p. 29).

Desse modo, pode-se justificar como as adaptações são também popularizadas, tonando-se de apreço dos leitores apesar de menores ou maiores proximidades dos elementos característicos que rememoram a história. “Com as adaptações, parece que desejamos tanto a repetição quanto a mudança. Talvez seja por isso que, aos olhos da lei, a adaptação é uma “obra derivativa” - isto é, baseada numa ou mais obras preexistentes, porém “reencenada, transformada” (HUTCHEON, 2011, p. 31).

Visto isso, mais uma adaptação do conto clássico “Cinderela ou a Gata Borracheira” de Charles Perrault é possível através do livro *Cinderela Pop*, transmutando sua narrativa em filme. Portanto, partimos para análise da adaptação cinematográfica do livro *Cinderela Pop*, pois “[...] como um processo de criação, a adaptação sempre envolve tanto uma (re-)interpretação quanto uma (re-)criação [...]” (HUTCHEON, 2011, p. 29).

## **ADAPTAÇÃO CINEMATOGRÁFICA OU TRADIÇÃO INTERSEMIÓTICA**

Quando pensamos em adaptações cinematográficas de obras literárias, a tradução intersemiótica é uma das concepções que pode explicar o processo de adaptação entre dois sistemas linguísticos de naturezas distintas, porém, análogos. Conforme Julio Plaza (2003, p. 12), a tradução intersemiótica é uma “tradução criativa de uma forma estética para outra”, que por sua vez exerce uma transposição interlingual de um sistema de signos para outro, ou seja, uma tradução interlinguística do campo das artes.

Para a tradução fílmica, o viés intersemiótico compreende a transmutação dos signos de um sistema com uma linguagem verbal, a literatura, para outro sistema de linguagem não-verbal, o cinema. De acordo com a autora Linda Hutcheon (2011), a adaptação e a tradução compartilham a mesma significação, a qual é descrita como “uma forma de transcodificação de um sistema de comunicação para outro” (HUTCHEON, 2011, p.9).

Ainda conforme Hutcheon (2011), a adaptação busca “equivalências” em diferentes sistemas de signos, visando representar os elementos da história da obra adaptada, como: temas, eventos, universo, personagens, motivações, perspectivas, consequências, contextos, símbolos, imagens e etc. Na adaptação de uma obra literária para a tradução fílmica não é diferente, essa busca por signos que

representem os elementos caracterizantes da obra adaptada culmina em modificações significativas na estrutura da narrativa, que se relacionam com a “mudança de mídia ou gênero, ou uma mudança de foco e, portanto, de contexto: recontar a mesma história de um ponto de vista diferente, por exemplo, pode criar uma interpretação visivelmente distinta” (HUTCHEON, 2011, p. 29).

Segundo Randal Johnson (1982 apud SILVA, 2012), a linguagem do cinema e da literatura tem a narração como aspecto em comum, uma vez que a narração está presente tanto no texto verbal e não-verbal, tal ligação análoga permite utilizar os elementos caracterizantes da narrativa sem considerar o meio de transmissão, promovendo ao cineasta e ao escritor uma liberdade quanto a sua perspectiva sobre a história, e assim, viabilizando a identificação ou afastamento (fidelidade) entre o filme e o texto literário.

Em virtude disso, as modificações presentes na adaptação de um livro ao cinema ocorrem devido à natureza do meio de comunicação, à sua linguagem particular e a interpretação do diretor sobre a obra. Segundo João Batista de Brito (2006 apud SILVA, 2012), essas mudanças podem ser realizadas através de procedimentos narrativos - ou operações -, sendo estas a adição, redução, deslocamento e transformação.

A adição diz respeito aos elementos inéditos na história e trama do filme à obra adaptada, e seu processo inverso, a redução, corresponde aos elementos presentes na obra adaptada que não ocorrem no filme. A transformação corresponde aos elementos do texto literário transmutados para o cinema, essa operação pode ser configurada em duas formas: a simplificação, quando ocorre a contração da dimensão dos elementos da obra adaptada para o filme, e a ampliação, que é a expansão de elementos. Já o deslocamento são os elementos no filme semelhantes à obra literária, porém, dispostos em momentos diferentes no filme.

A adaptação cinematográfica quando baseada em uma obra literária, o cineasta a constrói com o intuito de torná-la independente do texto adaptado, tal concepção pode ser aferida na situação em que o espectador, ao experienciar a adaptação no cinema, é motivado pelo filme a tal ponto que após assisti-lo, busca a obra original. Essa percepção é reforçada através da fala de Assis Brasil (1967), que pode ser verificado através do discurso de Thais Maria Gonçalves da Silva, em seu artigo “Reflexões sobre adaptação cinematográfica de uma obra literária”, a qual evoca o ponto de vista do autor:

Assis Brasil continua dizendo que a grande preocupação do artista sempre foi dar à sua obra autonomia criativa em relação ao mundo em que ele e sua criação se inserem. Isso não é diferente no campo de adaptação cinematográfica. É por isso que alguns cineastas realizam

mudanças na obra literária nesse processo de adaptação, para poderem criar algo com autonomia, tanto no campo da linguagem, quanto no campo do estilo (BRASIL, 1967 apud SILVA, 2012, p. 186).

Uma vez delimitada as noções de adaptação e apresentado os elementos que envolvem e condicionam a transposição de uma obra de linguagem verbal para outra de linguagem não-verbal, avançaremos para a contextualização do filme a fim de realizar a análise a partir do viés da tradução intersemiótica, bem como averiguar os procedimentos narrativos (BRITO, 2006) - adição, redução, deslocamento e transformação - utilizados pelo cineasta para a adaptação cinematográfica.

## **REFLEXÕES ACERCA DA ADAPTAÇÃO CINEMATOGRÁFICA DE CINDERELA POP**

Em 2019, a obra literária da escritora mineira Paula Pimenta ganhou uma adaptação cinematográfica baseada no livro homônimo, *Cinderela Pop*. A história foi transformada em um longa-metragem com a duração de 95 minutos. No que tange a estrutura do enredo, o filme se deu por episódios contínuos citados a seguir.

São esses: **a festa dos pais**, evento em que ocorre a separação dos pais de Cintia e a introdução dos personagens; **o conflito na escola**, episódio que ocorre a proibição do uso de aparelhos celulares; **encontro na boate Midnight**, evento inexistente no livro.

Em seguinte, **a festa de debutante**, episódio em que Cíntia conhece formalmente Freddy Prince; **o baile de formatura**, em que acontece o clímax da história e o apaziguamento das complicações, e por último o **desfecho**, momento que é contado os eventos que sucederam a vida das personagens, aspecto que foi ampliado em relação a história livro.

Em paralelo ao livro, na trama inicial do filme ocorre uma adição de elementos e deslocamento de eventos, ao invés iniciar a narrativa a partir do conflito na escola, sucede a festa dos pais. Nesse episódio há o deslocamento cronológico das cenas a fim de apresentar ao público as personagens que atingem diretamente na trama do enredo.

Ao passo que a adaptação cinematográfica de *Cinderela Pop* constrói a trama a partir da interpretação do diretor e roteirista sobre a obra literária, a fim de torná-la independente, o diretor Bruno Garotti procurou manter a “fidelidade” da obra adaptada no filme. Durante uma entrevista sobre a estreia do filme cedida à revista Capricho, o cineasta relata participação da escritora Paula Pimenta no processo de escrita do roteiro, sendo revisado pela autora até que a mesma reconhecesse a similaridade da narrativa do filme com a do livro.

No que concerne aos elementos caracterizantes da obra literária, uma das modificações realizadas pelo diretor para a narrativa fílmica foi a ampliação dos papéis de alguns personagens. Já na caracterização da entidade “fada madrinha” na história, acontecerá um deslocamento nos papéis, enquanto que no livro a mãe de Cintia incorpora a função de “fada madrinha”, no filme será a tia Helena.

A ampliação mais perceptível, o qual altera o enredo da narrativa com a adição de novos elementos, é o desenvolvimento do tema *girl power* ou o “empoderamento feminino”. Como a causa feminista é um tema muito presente na sociedade atualmente, em que mulheres de todas as idades engajam na busca por direitos plenos, esse movimento foi refletido na obra *Cinderela Pop*, modernizando e trazendo a história da *Gata Borralheira* para a contemporaneidade.

O empoderamento feminino foi trabalhado pela Paula Pimenta através da autonomia da mãe de Cintia dentro do casamento, contudo, no filme esse aspecto foi reduzido e desenvolvido através da interação socioafetiva entre Lara e André, e da interferência da personagem Belinha sobre a relação do casal, a qual evoca reflexões perante o tema.

Por fim, observa-se que apesar do diretor se preocupar com a fidelidade entre o filme e o livro, o mesmo altera a estrutura narrativa do texto literário para a linguagem cinematográfica por meio das operações da tradução de cunho intersemiótico, além de inserir sua interpretação sobre a obra adaptada, objetivando a apreciação do público sobre o filme.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como visto, foi feito um percurso desde as tradições orais, explicando suas origens até a adaptação cinematográfica do livro *Cinderela Pop*. Dessa forma, percorremos os contos originais retirados das tradições orais para então adentrarmos na discussão do livro da autora brasileira que se aproxima da versão de Charles Perrault muito popularizado pela *Walt Disney Company* na sua adaptação para o cinema, de 1950. Através da mesma história que compõe a adaptação de Paula Pimenta, foi possível fazer uma reflexão sobre os procedimentos que estão envolvidos na adaptação cinematográfica.

Conclui-se que a narrativa do conto “Cinderela ou a Gata Borralheira” de Perrault é de caráter da cultura do século XVII ao introduzir elementos morais e educacionais destinando suas histórias às crianças, utilizando de uma linguagem simples, viabilizando a reescrita do mesmo com tramas



atreladas as características históricas e sociais, ou seja, o momento e lugar de onde essa adaptação está sendo feita e para quem está sendo feita.

Por isso, essa e tantas outras histórias podem ser reescritas ou atualizadas por meio das diversas formas de expressão que possibilitam esse feito, não as deixando morrer, ocasionando sempre o retorno na memória das pessoas através de suas renovações, fazendo-se presentes nas diferentes culturas em diferentes épocas.

## REFERÊNCIAS

Cinderela Pop: Paula Pimenta e diretor comentam mudanças para o cinema, 2019. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo canal Capricho. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_qJCVyWmWvA](https://www.youtube.com/watch?v=_qJCVyWmWvA). Acesso em: 11 de mar. 2020.

GRIMM, Jocab; GRIMM, Wilhelm. A gata borralheira. *In: Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos*; Tomo 1 (1812). Tradução: Christine Röhrig. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2015.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução: André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/407903807/Linda-Hutcheon-trad-Andre-Cechinel-Uma-Teoria-da-Adaptacao-2013-Editora-UFSC-pdf>. Acessado em: 11 de mar. 2020.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. Leitura literária: enunciação e encenação. *In: Ensaio sobre a leitura*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas. 2005. p. 138-154. Disponível em: [http://www2.pucminas.br/imagdb/mestrado\\_doutorado/publicacoes/PUA\\_ARQ\\_ARQUI20121011175914.pdf](http://www2.pucminas.br/imagdb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20121011175914.pdf). Acesso em: 13 de mar. 2020.

PERRAULT, Charles. Cinderela ou a gata borralheira. *In: Contos da Mamã Gansa ou Histórias do Tempo Antigo*. São Paulo: Sesi-SP Editora, 2018. p. 68-82.

PIMENTA, Paula. **Cinderela Pop**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2015.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SILVA, Thais M. G. da. REFLEXÕES SOBRE ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA DE UMA OBRA LITERÁRIA. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 181-201, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7917.2012v17n2p181>. Acessado em: 11 de mar. 2020.

# ONDE VIVEM OS MONSTROS: A INFLUÊNCIA DA MATERIALIDADE NO SENTIDO DO TEXTO

Fernanda Pereira Guedes (UFPB)  
Francisco Calado Dias (UFPB)  
Luciane Alves Santos (UFPB)

**Eixo temático 1:** Literatura e ensino

**GT 1:** Literatura infantil e juvenil: demandas da pesquisa e do ensino

**RESUMO:** A questão proposta neste artigo está direcionada para um olhar minucioso em relação aos paratextos. Consideramos que materialidade e o projeto gráfico são indispensáveis para a escolha de uma obra literária, tendo em vista que a leitura desses elementos interfere na leitura do texto principal. Diante disso, propomos mostrar a importância de se manter atento à leitura desses textos classificados como secundários pelos leitores, uma vez que a estética do livro é essencial, sendo não somente uma estratégia de *marketing* do mercado editorial para chamar a atenção do consumidor. Desse modo, o objetivo se pauta em analisar especificamente os paratextos presentes na seguinte obra literária infantil: *Onde vivem os monstros* (2009), cujo título original é *Where the wild things are*, do escritor Maurice Sendak. Para desenvolver o estudo, selecionamos os seguintes elementos paratextuais: título, capa, ilustração, cores, divisão de página, uso das linguagens e também o efeito do *zoom*. A ancoragem teórica desta pesquisa fundamenta-se em estudos elaborados por Oliveira (2008), Genette (1982) e Linden (2011) que trazem reflexões acerca da materialidade como significação na obra literária. Desse modo, metodologicamente, este trabalho está alicerçado nos processos de uma pesquisa bibliográfica de cunho descritivo e interpretativo. Logo, os resultados levam à confirmação de que nenhuma escolha no projeto gráfico da obra analisada é feita ao acaso, trata-se de rigorosa seleção que influencia o sentido, a interpretação e a compreensão da leitura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura infantil; *Onde vivem os monstros*; Materialidade; Paratextos

## INTRODUÇÃO

Sabemos que um livro impresso – apesar das inovações tecnológicas digitais – continua se apresentando como um componente fundamental em nossa aprendizagem, principalmente nos anos iniciais da nossa alfabetização, visto que, ter um contato pessoal com a materialidade do livro é essencial para que se crie uma intimidade afetuosa com leitura.

O conceito de materialidade de um livro impresso tem sofrido modificações ao longo do tempo, o que antes servia somente para proteger a durabilidade do livro, hoje, faz parte de toda leitura do texto. Além disso, o *design* gráfico editorial se comunica e orienta o leitor para possíveis interpretações, isso através de informações que são transmitidas propositalmente em seus arranjos e estratégias gráficas. Esses componentes que mencionamos, também são chamados de paratextos, nele se resumem os elementos que introduzem os leitores no assunto abordado pela obra.

Diante disso, o foco deste trabalho é analisar, sobretudo a estética dos elementos gráficos no livro de literatura infantil: *Onde vivem os monstros* (2009), de Maurice Sendak. A obra pertence à Literatura infantil, tendo obviamente, mas não somente, as crianças como público alvo. É importante ressaltar que esses pequenos jovens leitores estão sendo alfabetizados e conforme o seu amadurecimento como leitor, adquirem também capacidade crítica sobre suas próprias escolhas. Como leitores maduros e competentes, a materialidade, o projeto gráfico e os paratextos são indispensáveis no momento da escolha de uma obra, pois a leitura dos elementos que estão em torno do livro também ajuda o leitor na construção do sentido.

Assim, o primeiro tópico deste trabalho, refere-se à materialidade da obra, enfatizando os paratextos e os sentidos que são adquiridos a partir de sua leitura, ou seja, o objetivo é justamente destacar a relevância dos elementos que constroem o texto principal. Em seguida, realizaremos uma análise dos paratextos presentes na obra selecionada.

### **A materialidade do livro: os paratextos e seus sentidos**

A literatura infantojuvenil está voltada para um público de crianças e jovens, porém isso não significa dizer que a leitura de obras que simbolizam essa literatura sirva ou contemple somente e especificamente este público. A literatura infantojuvenil objetiva formar leitores desde o seu desenvolvimento inicial, para tanto, a materialidade que constitui o projeto gráfico de um livro é um dos principais pontos para motivar a criança/jovem à leitura.

Desse modo, podemos afirmar que a estética do livro é essencial, não só para chamar a atenção do leitor como estratégia de *marketing* do mercado editorial, mas principalmente para estabelecer sentidos e significações à sua leitura, isso significa que nada no “corpo” de um livro é escolhido involuntariamente. É o que afirma Oliveira: “A atenção aos aspectos plásticos de um livro não se justifica somente no auxílio à competição e à concorrência [...]. Tal esmero com o gráfico é para inserir a eternidade do livro na contemporaneidade - esta é a sua função maior” (OLIVEIRA, 2008, p. 45).

Isso implica dizer que o projeto gráfico do livro compõe também uma linguagem que auxilia o leitor tanto na escolha, como na compreensão da obra. Portanto, todo o *design* do livro (capa, ilustrações, cores, tamanho, fonte, etc...), na verdade, são paratextos que “torna-se uma cidade fortificada em torno do texto” (TURRER, 2012, p.75). Para Genette, os paratextos são assim definidos como:

Título, subtítulo, intertítulos; prefácios, posfácios, preâmbulos, apresentação, etc.; notas marginais, de rodapé, de fim; epígrafes; ilustrações; dedicatória, tira, jaqueta [cobertura], e vários outros tipos de sinais acessórios, [...], que propiciam ao texto um entorno (variável) e às vezes um comentário, oficial ou oficioso, do qual o leitor mais purista e o menos inclinado à erudição externa nem sempre pode dispor tão facilmente quanto ele gostaria e pretende. (GENETTE, 1982, p.10)

Seguindo o estudo de Genette (1982), os paratextos mencionados pelo crítico são vistos por muitos leitores como meros enfeites que, a partir dessa conclusão, atribuem importância somente e exclusivamente ao texto que é considerado principal na obra. De fato, os paratextos modelam esteticamente o livro, mas o que precisa e deve ser levado em consideração são as informações que neles estão expostas e dispõe na materialidade impressa. É o que veremos adiante a partir da obra selecionada para a análise neste trabalho, alguns elementos paratextuais, sem dúvidas, devem ser levados em consideração na construção da significação e do sentido da leitura do texto principal.

### ***Onde vivem os monstros por meio dos paratextos***

O propósito deste tópico é fazer uma análise dos paratextos presentes na obra *Onde vivem os monstros* (2009), dos quais selecionamos os seguintes: capa, ilustração, título, cores, divisão de página, uso das linguagens e também o efeito do zoom.

Ao entrar em contato com um livro é inevitável que o leitor contemporâneo observe de imediato a capa, embora não faça uma análise ou detecte as informações que nela estão impressas. A capa hoje apresenta uma nova função, se admitirmos que antes, servia apenas para guardar o miolo do livro. Além do papel de atrair e cativar os leitores, a capa pode dizer muito sobre a obra.

**Figura. 1:** Capa do livro *Onde vivem os monstros*



Fonte: Arquivo pessoal

Podemos observar na figura 1, que tanto a capa como a contra capa de *Onde vivem os monstros* (2009) são ilustrativas e ambas se complementam. O elemento ilustrativo aparecerá durante toda a narrativa, por vezes interagindo com a linguagem escrita, por vezes, sozinha, por isso, a atenção sob a linguagem visual aqui é indispensável, pois é o que guiará o leitor. Para Linden:

Ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. É isso, e muito mais. Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com o seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma em relação à outra... (LINDEN, 2011, p. 9)

A partir disso, pode-se afirmar que a palavra escrita não define o conceito de livro. Ademais, as imagens ilustradas também são textos e, assim como todo texto, elas precisam ser lidas como exercício subjetivo da imaginação do leitor. Na capa (figura 1), de *Onde vivem os monstros* (2009), a ilustração se resume na floresta a qual a personagem Max idealiza fantasiosamente. Esse fato em nenhum momento fica explícito nitidamente na obra, ou seja, precisa ser entendido pelo leitor. Além disso, observamos que o título alude para um questionamento de existencialidade, fazendo o leitor se perguntar: onde vivem os monstros? Notamos ainda, na capa, a presença de um monstro com pés humano e pensativo, supostamente solitário, seria ele o próprio Max? A segunda pergunta responde a primeira, pois a obra mostra que os monstros de Max são internos ao serem imaginados por ele.

Outro aspecto que chama a atenção são as cores, pois na ilustração da floresta imaginada pelo personagem (figura 1 e 4), nota-se, mesmo que frios, os tons mais coloridos. Em contraste com a casa de Max (figuras 2, 3 e 5) na qual os tons são acinzentados e opacos.

**Figura 2:** As cores da casa de Max



Fonte: Arquivo Pessoal

Esse fato pode ser compreendido como uma metáfora entre o mundo real e imaginativo, sendo este último, mais colorido, no sentido de diversão. Além disso, podemos notar na figura 2, que o quadro de monstro feito por Max está em evidência e a personagem está nitidamente fantasiado de lobo, o que implica dizer que Max tem a imaginação fértil e não se limita a sua realidade lúcida.

Outro recurso utilizado por Sendak, é referente à separação do texto escrito para com o texto visual (figura 3). Como visto anteriormente, nenhuma escolha dos recursos utilizados é por acaso, portanto, podemos afirmar que, de fato, essa divisão entre os dois textos mostra que ambos são independentes e podem ser lidos sem a subordinação do outro por obrigatoriedade. Além disso, a linguagem escrita está representando no texto o plano da realidade, pois há um momento da narrativa em que a escrita se oculta (da página 23 a 28), ficando somente o texto visual (figura 4) e só depois, conforme o aborrecimento da personagem Max e a vontade de estar em seu quarto novamente é que o texto verbal retoma na narrativa.

Sendo assim, ao retratar a diversão de Max com os monstros (figura 4), sem utilizar-se da escrita, Sendak, possibilita ao leitor a liberdade de criar a sua própria narrativa verbal, o que é característica comum na prática das brincadeiras infantis. Ademais, visando o texto verbal, o leitor pode vislumbrar as suas próprias imagens e ações.

Portanto, pode-se afirmar que Sendak exercita o imaginário e a criatividade do leitor através das duas linguagens. Para tanto, outro recurso utilizado pelo autor, é o zoom nas ilustrações (figura 3 e 4) conforme Max vai se deixando levar pela sua imaginação, as imagens ilustradas no livro vão também crescendo gradativamente até que tomem de conta de páginas duplas. O inverso acontece quando Max pensa em voltar para casa, ou seja, as ilustrações vão diminuindo de tamanho. Portanto este recurso serve também para marcar a passagem da realidade para o imaginário e vice-versa.

**Figura 3:** O texto verbal e o visual



Fonte: Arquivo Pessoal

**Figura 4:** Prioridade do texto visual



Fonte: Arquivo Pessoal

Ao final da narrativa, o menino Max navega de volta para o seu simples quarto, como pode ser observado na figura 5, e novamente nos deparamos com o contraste das cores da casa de Max. O que deve ser levado em consideração é especificamente a lua (elemento presente durante toda a narrativa) e o imenso céu que brilha de fora para dentro do quarto do garoto, o que pode se remeter a algo metafórico, sendo ali o imenso infinito plano fora da realidade em que o garoto vive.

**Figura 5:** Max de volta ao seu quarto



Fonte: Arquivo Pessoal

Como visto nesta análise, o *design* gráfico e paratextos se interligam formando a materialidade do livro. Além disso, a leitura desses elementos que aqui foram analisados é indispensável, pois como notado, tudo interage, se interliga e complementa a narrativa da obra, isso significa dizer que, conseqüentemente, todos esses elementos citados, e ainda outros, ajudam ao leitor a construir o sentido do texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o que foi apresentado, temos a confirmação de que nenhuma escolha no projeto gráfico do livro é por acaso, pois elas influenciam no sentido, interpretação e compreensão da leitura. Na obra *Onde vivem os monstros* (2009), o próprio título, juntamente com capa, ao evidenciar um monstro com pés humanos já convida o leitor a compreender onde, de fato, vivem os monstros. Além disso, a independência tanto do texto verbal, como do texto visual faz com que o leitor amadureça também a sua capacidade de imaginar fatos, assim como o personagem Max que ao levar uma bronca da mãe e ser chamado de monstro, fez uma viagem para a terra dos monstros.

Outro aspecto que deve ser ressaltado é referente à Ilustração, pois além de ser o texto dominante, presente em toda a narrativa é também considerado um estímulo aos leitores, principalmente das crianças, por ser um recurso que consegue manter a atenção do leitor, justamente por dar acesso ao imaginário. Além disso, as cores das ilustrações se interligam com todo sentido da obra, mostrando que o plano da imaginação é mais divertido do que o plano real, no qual vivemos. Portanto, todos esses aspectos devem ser levados em consideração no momento da escolha e da leitura efetiva de um livro, pois como visto, todos os elementos se interagem construindo de fato a obra.

## REFERÊNCIAS

- GENETTE, Gérard.(1982). **Palimpsestes: la littérature au second degré**. Paris: Éditions du Seuil.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo, Cosac Naify, 2011. 184 p
- OLIVEIRA, Rui de. Pelos Jardins Boboli: **reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. 154 p.
- SENDAK, Maurice. **Onde vivem os monstros**. Trad. Heloisa Jahn, Cosac Naify, 2009
- TURRER. **O livro de artista e o paratexto**, p.75 (Pós- Revista do programa de pós graduação em Artes – Vol.2 maio 2012)



# **O TRABALHO COM A POESIA NA SALA DE AULA: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES**

Inara da Silva Vilar (UFPB)  
Stéfane de Almeida dos Santos (UFPB)  
Daniela Maria Segabinazi (UFPB)

**Eixo temático 1:** Literatura e ensino

**GT 1:** Literatura infantil e juvenil: demandas da pesquisa e do ensino

**RESUMO:** Sabe-se que o estímulo à leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental é comumente debatido entre os teóricos e os profissionais da Educação, bem como, atualmente, configura-se como um dos principais objetivos a ser atingido ainda nessa etapa da Educação Básica, como defende a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, dentre os gêneros textuais mais trabalhados, destaca-se que a poesia infantil tem sido relegada ao segundo plano nas aulas. Diante disso, a presente produção tem como objetivo apontar condições pedagógicas necessárias ao trabalho com o gênero poético do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, como caminho para a formação de leitores. Para tanto, salienta-se o cunho qualitativo deste trabalho, ao priorizar uma pesquisa bibliográfica enquanto metodologia. Assim, inicialmente, optou-se por traçar o percurso histórico e a evolução da poesia infantil no Brasil, entendendo as suas raízes e as suas ressignificações pós século XIX, sob a perspectiva de Bordini (1991), Sandroni (2011), Trevizan (2002) e Zilberman (2005). Em seguida, amparada nas contribuições de Azevedo e Melo (2012), Frantz (2001) e Pinheiro (2018), foi levantada uma reflexão frente ao lugar da poesia na sala de aula, apontando condições relevantes ao trabalho com esse gênero. Sendo assim, percebeu-se que o percurso histórico em que se insere a poesia infantil reflete diretamente em como ela adentrou e permanece nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, constatou-se que, para formar leitores ainda nessa etapa da Educação Básica, o gênero poético apresenta-se como imprescindível, uma vez que ele é responsável por fomentar a aprendizagem da palavra, a partir do sentimento e da emoção experimentadas pelo leitor. Ademais, entende-se que cabe ao docente adotar caminhos que viabilizem o trabalho com o texto poético, no sentido de aproximar as crianças do universo literário de maneira significativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Poesia infantil; Formação de leitores; Ensino fundamental

## **INTRODUÇÃO**

O processo de formação de crianças leitoras caracteriza-se como um movimento contínuo e dinâmico, o qual deve estabelecer uma relação dialógica com o ensino e à aprendizagem. Sustenta-se esse argumento à medida que, ao estimular o hábito da leitura nos alunos, com ênfase na leitura literária, o docente deve, concomitantemente, apresentar-se como um leitor ativo. Além disso, no

âmbito escolar, torna-se imprescindível a materialização de um ambiente formativo em função das estratégias metodológicas adotadas pelo docente ao longo desse processo.

Dentre o trabalho com os mais variados gêneros textuais, destaca-se a poesia infantil como possibilidade de aproximar as crianças do universo literário, considerando que “(...) o poema exige do seu leitor um olhar mais atento à página, uma ativa mobilização do conteúdo intelectual e afetivo preexistente ao contato, um ajustamento contínuo de emoções e desejos, juízos e avaliações (...)” (BORDINI, 1991, p. 31). Com isso, justifica-se o trabalho com a poesia desde os anos iniciais por compreender que, ao se referir à formação de leitores no ambiente escolar, é nessa etapa da educação que Pedagogos e Pedagogas atuam ativamente, sendo eles os principais mediadores da leitura de poemas em sala de aula.

Nesse sentido, a presente produção tem como objetivo apontar condições pedagógicas necessárias ao trabalho com a poesia na sala de aula do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, na busca de formar crianças leitoras. Tendo em vista que, historicamente, o referido gênero carrega consigo uma concepção de infância ultrapassada ao contexto atual, ao passo que ainda é interpretado como um gênero difícil de ser explorado, definiu-se como imprescindível ao docente proporcionar caminhos favoráveis para que os alunos possam ler, interpretar e sentir a riqueza dos poemas infantis.

Para melhor elucidar a discussão, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, amparada nas contribuições teóricas de autores como Azevedo e Melo (2012), Bordini (1991), Frantz (2001), Pinheiro (2018), Sandroni (2011), Trevizan (2002) e Zilberman (2005). Dessa maneira, o presente trabalho está sistematizado em duas partes, seguidas das considerações finais frente à discussão. A primeira parte preocupa-se em contemplar o percurso histórico e a evolução da poesia infantil no Brasil, entendendo as suas raízes e as suas ressignificações pós século XIX. Posteriormente, a segunda parte da produção apresenta um debate reflexivo frente ao lugar da poesia na escola e na sala de aula, apontando caminhos relevantes para a formação de leitores a partir desse gênero.

## **1 POESIA E INFÂNCIA: O ONTEM E O HOJE**

Considerando o surgimento e evolução da Literatura em geral, importa destacar que são recentes as raízes de uma literatura destinada ao público infantil, assim como o seu aparecimento está estreitamente relacionado à concepção de infância adotada, como afirma Sandroni (2011). No Brasil, a chegada da literatura infantil dá-se ainda no contexto da colonização, mediante a influência jesuítica

nas práticas de catequização. A partir do final do século XIX acentua-se a denominada literatura escolar, tendo Olavo Bilac como seu principal expoente.

É diante desse cenário que se inscreve a poesia infantil. Dotada de cunho educativo, as poesias da época possuíam uma estrutura marcadamente parnasiana, isto é, preocupadas com um rigor estético das formas poéticas. Nessas condições, as poesias destinadas às crianças caracterizavam-se por uma linguagem rebuscada, pois tinham como objetivo servir de modelo para uma boa escrita e uma boa leitura. Não obstante, salienta-se o moralismo, o didatismo e a idealização da infância como características principais dos poemas da época.

No poema “Ave-maria”, presente no livro *Poesias Infantis*, de 1904, Olavo Bilac recorre ao viés religioso como recurso na defesa de um bom comportamento a ser seguido pelas crianças. Além disso, enfatiza a recompensa positiva de tal comportamento à medida que utiliza do amor materno e o seu orgulho para com um filho que, cotidianamente, preza por atitudes que demonstrem moralidade e bons costumes defendidos na época. Vejamos os versos finais:

#### **Ave Maria**

[...]

Reza, e procura o teu leito,  
Para adormecer contente;  
Dormirás tranqüilamente,  
Se disseres satisfeito:  
“Hoje, pratiquei o bem:  
Não tive um dia vazio,  
Trabalhei, não fui vadio,  
E não fiz mal a ninguém.”

Ao observar a produção de Bilac, é possível inferir qual a concepção de infância adotada na época. Especificamente no ambiente escolar, as poesias circulavam majoritariamente nos manuais de leitura e, dessa forma, o seu ensino resumia-se às exigências de recitar versos a partir do ato de decorar fielmente as poesias, como um argumento para defender a construção de uma oratória impecável das crianças. Nesse sentido, Bordini (1991) ressalta que, historicamente, as escritas destinadas às crianças tornam-se reflexos do processo de relação hierárquica que contempla adultos e crianças. A autora acrescenta ao afirmar que:

O adjetivo infantil, acrescentado à poesia, portanto, é central para a discussão do assunto, de vez que, ao postular esse gênero literário como arte para um público determinado, os estereótipos referentes a esse público retornam por efeito de ricochete sobre o comportamento

da produção poética, podendo privá-la da sua especificidade artística. (BORDINI, 1991, p. 11).

Por esse motivo é que se associa a estreita relação entre a escola e a poesia desde a sua chegada no Brasil. Assim, à medida que novos poetas ganham espaço nesse universo, a forma e os temas de tais produções são atualizados, isto é, ganham uma nova roupagem. Sobre isso, importa considerar as influências de Vinicius de Moraes, Henriqueta Lisboa e Cecília Meireles, nomes importantes que, como destaca Zilberman (2005), fazem parte da Geração de 1930.

Convém salientar que Cecília Meireles é a responsável por romper definitivamente com as tradições da produção do século XIX, especialmente por inaugurar uma produção poética preocupada, de fato, com o olhar das crianças. O seu livro *Ou Isto ou Aquilo*, lançado em 1964, caracteriza-se como um divisor de águas desse período. Essa produção reúne uma série de poemas marcados pela tematização do cotidiano infantil e pela utilização de figuras sonoras, como é o caso da aliteração, da assonância e da paronomásia.

Em “Jogo de Bola”, essas características encontram-se bastante acentuadas à medida que Cecília Meireles explora o som das letras “B” e “L” na produção que retrata uma brincadeira de criança. A forma como o poema foi construído permite sentir os movimentos da bola durante o jogo, como indica o título. Ora quicando no chão, marcadamente pelo som labial resultante da letra “B”, ora rolando e deslizando entre os pés das crianças Raul e Arabela, como podemos perceber nos versos finais:

### **O jogo da bola**

[...]

A bola é bela,  
é bela e pula.  
É bela, rola e pula,  
é mole, amarela, azul.  
A de Raul é de Arabela,  
e a de Arabela é de Raul.

Posteriormente, a partir da década de 1970, a ludicidade ganha um espaço ainda maior nas produções poéticas para crianças e, a partir disso, diversos autores como José Paulo Paes e Sérgio Caparelli, ganham notoriedade com as suas produções que contemplam o lúdico nas formas rítmicas, nos temas e na estrutura dos poemas. Nessa direção, Trevizan (2002) enfatiza que, ao falar sobre a ludicidade presente na poesia infantil, deve-se considerar as suas diversas modalidades. Para tanto, a autora sistematiza tais modalidades em: formas populares, construções humorísticas, materialidade

sígnica da poesia (que inclui os jogos silábicos e vocabulares), sua relação com a música, a temática dos bichos e do amor.

A referida sistematização da autora possibilita observar a dimensão atribuída à poesia infantil ao longo dos anos, a qual supera o moralismo e o didatismo de Olavo Bilac, passando a contemplar inúmeras possibilidades poéticas na produção para as crianças. Com isso, objetiva-se, sobretudo, aproximá-las desse gênero que, por meio da leitura, lhes permite um contato diferente com a brincadeira, com a fantasia e com temáticas específicas. Considerando as contribuições de Trevizan (2002), torna-se importante discorrer e exemplificar sobre algumas dessas modalidades, a saber: a temática dos bichos, as construções humorísticas e a materialidade sígnica da poesia, isto é, os jogos silábicos e sonoros.

Como afirma a autora, tematizar os bichos presentes na poesia infantil configura-se como uma estratégia literária que objetiva chamar a atenção da criança leitora. Para tanto, utiliza-se, em sua maior parte, os animais domésticos como principal elemento, especialmente por fazerem parte do cotidiano das crianças, assim como por serem capazes de despertar nelas os sentimentos de afeto e de cuidado. Em “Gato da China”, de José Paulo Paes, tais características são evidenciadas à medida que o poema explora constantemente a rima entre os versos. Estruturado em doze estrofes, cada uma com dois versos, o autor resgata um elemento dos contos de fadas, o “Era uma vez...”. Com vistas a despertar a fantasia no imaginário da criança, ao ler este elemento, é possível pensar sobre o que sucederá esse início que, no caso do poema mencionado, trata-se de um gato nada comum aos gatos domésticos.

No que se refere às construções humorísticas indicadas por Trevizan (2002), cita-se a produção “Dicionário”, também de José Paulo Paes, presente no seu livro *Poemas para brincar*. Nesse poema, o autor explora as letras do alfabeto com bastante humor e criatividade, o que estimula, na criança leitora, uma euforia frente à definição de cada letra. É importante destacar a forma como o autor organiza os versos por meio de uma espécie de brincadeira com as palavras, como é o caso da letra “E”. Observa-se, ainda, como ele utiliza sentenças para representar acontecimentos que se fazem presentes no cotidiano das crianças, a exemplo da definição da letra **D**: “D - Dedo: parte do corpo que não deve ter muita intimidade com o nariz”.

Por sua vez, importa mencionar o poema “O barbeiro e o babeiro”, presente no livro *Boi da cara preta*, de Sérgio Caparelli. Nele, o autor utiliza o que Zilberman (2017, p. 67) chama de “ludicidade verbal, sonora e às vezes musical (...)”, a partir dos recursos da aliteração resultantes da letra “B”. Além desse aspecto, o poema apresenta-se como um trava-língua, ou seja, uma das

brincadeiras de criança, uma vez que a sua construção torna a leitura desafiadora, como é possível ler nos versos iniciais:

### **O barbeiro e o babeiro**

O barbeiro comprou um babeiro  
para a baba de seu filho:  
— Baba agora, bebê babão,  
de babeiro, babar é bom.

[...]

Além dos poemas brevemente aqui analisados, importa destacar a existência de outras inúmeras produções de diversos autores contemporâneos da poesia infantil, os quais dedicam-se a escrever para criança de modo a contemplar o seu universo, suas vivências e seus olhares. Dessa maneira, é possível constatar que de Olavo Bilac, no século XIX, passando por Cecília Meireles até chegar aos dias atuais, a poesia infantil continua o seu percurso evolutivo de maneira positiva, graças a outros autores desse campo, como é o caso de Elias José e Roseana Murray.

Sendo assim, diante da riqueza de possibilidades que a poesia infantil carrega consigo, convém apresentar algumas condições necessárias ao trabalho com esse gênero em sala de aula, visando estimular nas crianças o gosto pela leitura literária. Bem como, torna-se imprescindível elencar algumas estratégias metodológicas que devem fazer parte do trabalho pedagógico do professor, com vistas a contemplar tal riqueza, atentando-se a ideia de uma “(...) leitura que não seja minimamente adequada compromete a apreciação e o reconhecimento do valor da obra”. (PINHEIRO, 2018, p. 30).

## **2 A POESIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES: ALGUMAS CONDIÇÕES PEDAGÓGICAS**

Inicialmente, torna-se relevante pensar sobre o trabalho com a poesia infantil na sala de aula, a partir das contribuições desse gênero para formação de leitores. Trevizan (2002) salienta que o professor deve estar munido de um método que deve ser entendido como a organização e planejamento, em ordem sequencial, de uma aula. Entretanto, um método não deve limitar-se apenas à essa dimensão, uma vez que encontra-se envolvido, também, fatores epistemológicos relacionados ao objeto de estudo.

Dessa maneira, falar sobre formação de leitores é, ao mesmo tempo, considerar o aspecto dialético inerente aos métodos adotados no trabalho pedagógico. Isso, porque, quando superada a lógica de uma leitura mecanizada, os alunos serão capazes de ressignificar as suas concepções sobre

leitura, atingindo, assim, a ideia defendida por Trevizan (2002, p. 09) ao questionar: “ler para que? para elaborar a realidade, para avaliar, julgar, escolher.” (TREVIZAN, 2002, p. 09).

Nessa perspectiva, o trabalho com a poesia infantil na sala de aula mostra-se cada vez mais necessário, uma vez que, segundo Pinheiro (2018), a poesia é o gênero menos contemplado pelas práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e conseqüentemente, é dada maior ênfase ao trabalho com os textos em prosa. Além disso, é válido salientar que a poesia possui uma função social, o que a torna extremamente importante para a formação de leitores. Isto é, a poesia configura-se como principal meio de comunicar para as pessoas experiências vividas por aquele que escreve. Assim, a leitura de poesia é a maneira mais extraordinária de sentir a língua, e essa experiência vai além do que apenas pensar sobre ela de maneira pragmática.

Por sua vez, Frantz (2001) afirma que a poesia é a responsável por nos fazer enxergar a realidade de maneira única, investigativa e criativa. Por causa disso, as crianças podem ser consideradas poetas autênticos, fazendo com que o dever da escola seja manter essa crença nos alunos, dando continuidade à esse ensejo natural. A poesia, de fato, busca dar lugar ao sentimento, experimentando a realidade de maneira única, especial e, de um jeito mágico, se distanciando de tudo que seja técnico. Além dessas razões, pode-se justificar o trabalho com esse gênero a partir do seguinte pensamento:

Se a poesia pode desenvolver a personalidade, formar o gosto e a sensibilidade, possibilitar à criança o falar e o conhecimento do próprio ‘eu’, ela auxilia a compreensão da comunicação do irracional e do incomunicável, funcionando como um ‘antídoto’ em uma civilização urbana e técnica.” (Zilberman, 1982, p. 69 *apud* FRANTZ, 2001, p. 82).

Não obstante, Pinheiro (2018) elenca condições necessárias ao trabalho com a poesia em sala de aula, entendendo que o cotidiano escolar demanda do professor diversas estratégias pedagógicas, sobretudo quando refere-se à leitura literária. Com isso, a condição principal é a de um docente que seja efetivamente leitor, ou seja, um conhecedor da dimensão inerente ao universo literário, no sentido de possuir experiências significativas de leitura. Tais características, portanto, podem revelar a sua concepção sobre o texto poético, o que deve sempre buscar livrá-lo do cunho utilitário de outrora.

Logo, um formador de leitores deve ser sensível a ponto de preocupar-se com a sua própria trajetória leitora, uma vez que “sem ter claras funções sociais da poesia, dificilmente o professor se engajará na militância pela vivência do poético com seus alunos.” (PINHEIRO, 2018, p. 09). Além disso, o autor volta-se para a ideia de que a materialização das condições para trabalhar com a poesia

não se faz de maneira instantânea, pelo contrário, trata-se de um trabalho que está em constante planejamento.

Nessa perspectiva, cabe ao professor diagnosticar, acompanhar e estimular o contato dos alunos com a poesia e, para tanto, torna-se indispensável conhecer a relação deles com a leitura em geral e com o referido gênero, com vistas a potencializar o hábito da leitura a partir do repertório dos próprios alunos. Salienta-se, ainda, a preocupação que o professor deve ter em utilizar esse diagnóstico como ponto de partida para novas experiências com a leitura, sem lhes atribuir um significado passível de otimização. Dessa maneira, é possível entender que tais relações perpassam desde à proximidade com a literatura, até a socialização entre o professor e os alunos no contato com a poesia.

As contribuições de Pinheiro (2018) merecem destaque mais uma vez à medida que o autor indica a possibilidade de desbravar o próprio ambiente da escola como um recurso para deleite e apreciação da poesia, bem como a organização de murais com escritas das próprias crianças sobre os poemas que tiveram contato e mais gostaram. Para tanto, faz-se necessária a exploração da Biblioteca da escola, no caso daquelas que possuem. As instituições que não contam com o referido ambiente, o papel do professor é ampliado e, com isso, ele pode proporcionar salas de leitura ou até mesmo um cantinho da leitura na própria sala de aula, explorando desde a decoração até as inúmeras vivências agradáveis com a poesia e a sua dinamicidade que fora apresentada na primeira parte deste trabalho.

Mediante os fatores supracitados, é válido, pois, atentar-se as fases pelas quais o leitor criança transita, como um meio de fomentar a reflexão sobre os prováveis interesses e temáticas de crianças e adolescentes frente à poesia. Fatores esses que, segundo Bordini (2009), influenciam também a parte estética do poema. Ou seja, é importante pensar sobre quais os estilos de poemas mais chamam a atenção dos leitores, mediante a faixa etária a qual se encontram, para que haja, dessa forma, uma seleção de poemas baseada nas especificidades do público atendido.

Sob esse viés, tais informações sobre as fases do desenvolvimento humano devem servir como eixo orientador para a prática do professor ao trabalhar com a poesia, sobretudo por meio da busca e seleção de textos que mais se aproximam ao desenvolvimento das crianças, com o intuito de fomentar o gosto pela poesia. Isso não significa, portanto, que deva haver essa restrição de faixa etária e de assunto. Pelo contrário, é preciso ampliar o repertório das crianças por meio da apresentação de novas temáticas, a fim de mostrar outras possibilidades de reflexão sobre o cotidiano. Por esse motivo:



Importa (...) que a seleção dos textos poéticos oferecidos ao jovem no lar e na escola não se faça por critérios externos, provenientes da psicologia ou da pedagogia, das conveniências sociais ou morais, mas pelos fenômenos internos ao próprio texto, a que o leitor infanto-juvenil reage positiva ou negativamente”. (BORDINI, 2009, p. 26).

Apesar das considerações aqui elencadas, é sabido que um dos maiores anseios de alguns professores é fazer com que seus alunos desenvolvam o hábito da leitura de forma prazerosa. Entretanto, isso acaba se tornando um grande desafio, uma vez que exige do professor o desenvolvimento de algumas habilidades. A exemplo: é preciso que se tenha um conhecimento acerca da estrutura, da estética e dos principais temas dos textos poéticos, culminando na ampliação do repertório do professor, antes de levá-los para a sala e mostrá-los aos alunos, como mencionado anteriormente.

Com isso, a poesia pode e deve ser usada como ferramenta de apoio para a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, observa-se que há uma lacuna com relação ao seu uso para essa finalidade. Assim, faz-se necessário que, inicialmente, o professor elabore um diagnóstico da sala, a fim de mapear quais são os gostos temáticos de seus alunos e quais são seus conhecimentos prévios, com o intuito de ajudá-los a compreender o texto poético por meio daquilo que já conhecem.

Outra possibilidade de abordagem da poesia em sala de aula seria, de acordo com Pinheiro (2018), o trabalho dela associado a outros tipos de textos, gêneros e situações. Por exemplo, tem-se o trabalho com a poesia juntamente ao texto teatral, com canções populares ou com gêneros da literatura popular. Esse tipo de experiência mostra-se extremamente importante, uma vez que proporciona ao aluno um maior tempo de estudo com o gênero. Além disso, favorece a percepção das nuances do texto poético, bem como do que estará sendo trabalhado junto a ele. (PINHEIRO, 2018).

Trabalhar com a poesia infantil em um contexto pedagógico é, portanto, explorar o gênero em todas as suas dimensões, entendendo que ele se caracteriza pela “concentração sígnica e a multivalência semântica, expandidas pela plurissignificação da conjugação dos elementos do conteúdo (...)” (AZEVEDO; MELO, 2012, p. 927). Dessa forma, ao adquirir consciência da dinamicidade do texto poético, torna-se imprescindível que, além de trabalhar contra o errôneo significado atribuído à poesia historicamente, o professor deve expandir tais possibilidades. Isso só ocorre à medida que o professor dedica-se à apresentar antologias poéticas, estimular a leitura apreciativa do poema, bem como a interpretação e a sensibilização frente à temática presente no texto.

Somado a tais caminhos está o objetivo de emancipar leitores por meio das diferentes formas de expressão. Sobre isso, destaca-se a escrita e reescrita de poemas, da oralidade possibilitada pelos jogos sonoros que possuem determinados poemas, do aspecto lúdico e criativo que os poemas infantis contemporâneos carregam consigo e, finalmente, da capacidade que o gênero tem de alimentar a imaginação e despertar sentidos, sensações e sentimentos nos jovens leitores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discussões apresentadas ao longo desta produção permitiram compreender que, historicamente, a poesia infantil carrega consigo duas principais concepções que, em linhas gerais, refere-se ao utilitarismo e a arte literária; mas que, ao longo dos anos, as escritas de poetas fortaleceram o plano estético, o que caracteriza-se como uma conquista no campo da literatura.

Sendo assim, o cenário em que se insere o referido gênero literário reflete diretamente em como ele adentrou e como ele permanece na escola, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, a articulação entre os dois momentos da produção viabilizaram a reflexão frente à necessidade de formar crianças leitoras fundamentadas na segunda concepção sobre poesia infantil, haja vista que tanto os educadores como os documentos oficiais da educação reconhecem e defendem o estímulo à leitura desde os primeiros anos da Educação Básica. Logo, a escolha do texto poético como caminho para tal objetivo se configura como um desafio, mas não como impossível, visto que a linha tênue entre a apreciação literária e o cunho pedagógico atribuído ao gênero pode ser superada por meio das condições possibilitadas em sala pelo professor.

Concomitantemente, foi possível elucidar sobre as principais contribuições da poesia nos anos iniciais do Ensino Fundamental para a formação de leitores. A poesia contribui em demasiado para a compreensão do eu, assim como para a construção da personalidade do público infantil. Logo, entende-se que é possível experimentar a realidade de modo único e mágico, desenvolvendo, assim, a imaginação e a criatividade.

Finalmente, a presente produção possibilitou realizar discussões teóricas e metodológicas capazes de elucidar as contribuições frente ao ensino da poesia na sala. Consequentemente, todas as reflexões levantadas e todas as teorias estudadas possibilitaram a ampliação do conhecimento acerca da importância do texto para a formação de leitores, sobretudo, por se tratar de um gênero dinâmico, como mencionado ao longo de todo o artigo.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando José Fraga de; MELO, Isabel Solto. Poesia na infância e formação de leitores. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 30, n. 3, set./dez. 2012

BILAC, Olavo. **Poesias infantis**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/Poesias%20Infantis/Pi01.ht>; Acesso: 28 fev. 2020.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil**. 2.ed. São Paulo: Editora Ática S.A, 1991.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. A poesia infantil. In: FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2001. p. 79-94

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2018.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga: as renações renovadas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

TREVIZAN, Zizi. **Poesia e Ensino: antologia comentada**. 3.ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

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

# “A FLOR DO LADO DE LÁ”: UM RECURSO NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Anabelle Sousa Azevedo (UFPB)

Daniela Maria Segabinazi (UFPB)

**Eixo temático 1:** Literatura e ensino

**GT 1:** Literatura infantil e juvenil: demandas da pesquisa e do ensino

**RESUMO:** Com a democratização do acesso a literatura, muitas escolas decidiram adotar livros infantis como um recurso adicional na educação dos alunos. No entanto, alguns gêneros literários infantis sofrem um processo de desvalorização pelas próprias instituições de ensino, a exemplo do livro de imagens. Pode-se afirmar que, muitas vezes, eles são tratados com um certo desdém, devido a crença equivocada de que esse gênero não contribui para a aquisição da leitura. Este presente artigo oferece uma visão geral sobre como os livros de imagens contribuem na educação do aluno, especialmente se a condição da surdez se fizer presente e apontando, inclusive, como essa leitura serve, não apenas para a aquisição de conhecimento, mas como um recurso que promove a inclusão e a integração em sala de aula. Para isso, será feita a análise do livro *A Flor do Lado de Lá*, de Roger Mello (1999) sob um viés literário e pedagógico, apontando-o como um recurso na educação dos alunos surdos. Além disso, serão apresentadas atividades que o professor pode realizar em uma sala de aula que alunos surdos e ouvintes se façam presentes. Para validar esse posicionamento, serão utilizadas, como base, as teorias de Reily (2003) e Coelho (2000), bem como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

**PALAVRAS-CHAVE:** Livros de imagem; Educação; Aluno; Surdez

## INTRODUÇÃO

É inquestionável as adaptações que a literatura vem sofrendo ao longo dos anos e a democratização do acesso a esse recurso, especialmente dentro da realidade escolar. Devido a esse processo, é muito comum que as instituições de ensino adotem livros literários que serão utilizados durante todo o ano pelos alunos: os chamados “livros paradidáticos”.

No entanto, apesar da preocupação em inserir as narrativas em um contexto de sala de aula, a escola, por muitas vezes, realiza essa atividade de maneira equivocada e não sabe utilizá-la como um aliado no processo educacional. Essa falta de conhecimento por parte da escola acaba influenciando, inclusive, no processo de inclusão e, conseqüentemente, no aprendizado de alunos não ouvintes.

Além dessa problemática, podemos apontar, também, como algumas leituras são esquecidas e subestimadas pelo próprio sistema de ensino, a exemplo dos livros de imagens, como o livro *A Flor do Lado de Lá*, de autoria de Roger Mello (1999). Sendo assim, “a imagem destaca-se por ser

universal, pois vence a barreira da linguagem, podendo, através de um entendimento imediato, ser compreendido por pessoas de língua e cultura diversas” (SILVEIRA, 2005, p. 113).

Partindo desse pensamento e observando as problemáticas apontadas anteriormente, este presente artigo procura afirmar que ambas as problemáticas estão interligadas e que, uma vez que a escola opta por inserir um livro de imagem na formação do aluno, esse recurso pode oferecer horizontes nunca vistos antes, pois o aluno descobre não só uma nova leitura, mas um novo modo de ler. Além disso, essa escolha, a partir do momento que atua em uma sala de aula com alunos surdos, deixa de ser uma literatura apenas de cunho acadêmico para se tornar um fator que promove a acessibilidade e a integração em sala de aula.

Reily (2003) explica que o processo de ensino do aluno surdo se beneficia do uso das imagens visuais e que os educadores devem compreender mais sobre seu poder construtivo para utilizá-las adequadamente. Essa afirmação abre um leque de possibilidades para o professor que está disposto a explorar todos os caminhos que os livros de imagens podem oferecer-lhe, especialmente quando se trata da educação do aluno surdo.

Além disso, os livros de imagens fazem com que todos os alunos tenham acesso à informação de maneira igual. No entanto, com os textos verbais escritos na língua portuguesa, o mesmo processo não acontece. Para Ramos (2015), o livro de imagens trata-se de uma leitura mais completa, que transcende as barreiras do enunciado verbal, pois o livro de imagens explora um todo de sentidos.

Por outro lado, poucos educadores se dão conta de que o português é a segunda língua do indivíduo surdo, uma vez que sua primeira língua é a LIBRAS. Sendo assim, essa condição precisa ser respeitada, sobretudo quando se trata do processo educacional, pois o surdo percebe o mundo através da sua visão. É por esse motivo que a educação tradicional oferecida nas escolas não abre espaço para que esse indivíduo desenvolva todas as suas capacidades cognitivas e intelectuais e, conseqüentemente, para que ele avance na aquisição dos conhecimentos.

Dessa forma, o objetivo deste presente artigo é apontar o uso do livro de imagem como um recurso completo na educação do surdo, trazendo um livro específico para a realização desse objetivo, pois essa literatura é capaz de gerar discussões relevantes para os alunos a nível de ensino fundamental I, e podem, inclusive, colaborar na aquisição de conhecimentos mais técnicos.

Por conseguinte, quanto ao processo metodológico, analisaremos o livro *A Flor do Lado de Lá* de Roger Mello. Essa análise será feita levando em consideração não apenas as características literárias e estilísticas, mas sim, como a história narrada pode servir de base para o desenvolvimento de atividades nas aulas que gerem a inclusão dos alunos surdos.

## EXPLICANDO O LIVRO DE IMAGENS

De acordo com o Art. 3º. da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), o ensino fundamental I é composto, idealmente, por crianças de faixa etária entre 6 e 10 anos. Partindo desse pressuposto, o livro de imagens pode ser adotado como um recurso para toda a classe, visto que crianças nessa faixa etária tendem a se interessar por leituras que sejam mais lúdicas e objetivas, pois segundo Coelho (2000), as imagens caracterizam recursos relevantes à elaboração de qualquer publicação voltada ao pequeno leitor.

Analogamente, uma vez que o recurso do livro de imagens é adotado, o aluno surdo não precisaria de um intérprete de libras em sala de aula para realizar uma ponte de comunicação entre o leitor e o livro, pois a imagem é uma linguagem universal.

Vale justificar que a escolha pelo uso do livro de Roger Mello (1999) ocorreu devido ao fato de a comunicação ser exclusivamente imagética, ou seja, visual, o que favorece o indivíduo surdo, pois é pela experiência visual que os surdos constroem conhecimento. Além disso, a história apresenta alguns aspectos que valem a pena serem levados para as turmas de fundamental I e que serão abordados de forma mais profunda posteriormente.

Por outro lado, faz-se necessário explicar a diferença entre os livros de imagens e os livros ilustrados. Neste último, são apresentados textos verbais e visuais. Vale ressaltar que, neste livro, ambos os textos estabelecem, necessariamente, conexões entre si, e ambos colaboram para o entendimento da história, de modo que se um dos dois for excluído, o entendimento fica comprometido. O livro de imagens, por outro lado, não faz o uso de enunciados verbais, pois a imagem é a única forma de comunicação entre a obra e o leitor.

Feito esses esclarecimentos, analisaremos, a seguir, a obra *A Flor do Lado de Lá* de Roger Mello. Nesse processo, será apontado, primeiramente, quais aspectos literários se fazem presentes no livro. Nesta parte, nos propomos a oferecer um RESUMO geral da obra, bem como suas classificações, dentro do campo dos livros de imagens.

Por conseguinte, analisaremos de que forma esse livro pode servir, em sala de aula, como material pedagógico, sendo a base de uma atividade que possui um caráter inclusivo e interativo. Além disso, apontaremos como a obra pode promover discussões e ser o ponto de partida para algumas atividades que o professor pode usar na educação do indivíduo surdo. Para isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) será o parâmetro adotado.

## **A FLOR DO LADO DE LÁ SOB UMA ANÁLISE LITERÁRIA**

Acerca do livro, vale ressaltar que ele foi publicado pela Global Editora, no ano de 1999. No entanto, o livro referenciado neste artigo foi publicado em 2002, em sua 5ª. Edição. Trata-se de um livro de imagens, mas que possui uma característica diferenciada, que será abordada posteriormente. A princípio, falaremos sobre o enredo.

A história conta uma situação vivida por uma anta, que está sobre uma pedra, no meio do mar. Em um determinado momento, esse pequeno animal avista uma única flor, situada em outra pedra, do lado oposto ao lado em que a anta se encontra, e o pequeno animal se encanta com essa singela demonstração da flora em pleno alto mar.

Depois disso, o animal tenta, incansavelmente, alcançar a flor, mas todas suas tentativas são frustradas, pois acontecem vários empecilhos, a exemplo de um Boto-cor-de-rosa, que a atrapalha de nadar até o outro lado. Sendo assim, a pequena anta fica muito desmotivada a seguir em frente na tentativa de alcançar a flor. Por conseguinte, a pedra, onde a flor estava situada, começa a se mover, e é nesse momento que o leitor consegue ter uma visão geral da cena. A anta percebe que a flor não estava no topo de uma pedra, e sim, no topo da cabeça de uma baleia, que estava com todo o restante do seu corpo submerso.

Com isso, a baleia movimenta-se, nadando para longe do pequeno animal terrestre. Em decorrência disso, ele se desespera e começa a chorar, pois seu objeto de desejo, que era a flor, estava indo embora, sem que ele conseguisse alcançá-la.

Por fim, na última imagem da história, é possível observar que, na mesma pedra em que a anta estava, desde o começo da história, existiam diversas flores, exatamente iguais aquela que estava no topo da cabeça da baleia. Ao fechar o livro, na sua contracapa, o leitor depara-se com um texto verbal, que complementa o sentido da história, mas que não depende dele para ser entendido, e é justamente esse o fator “diferencial”.

Na contracapa, é apresentado o texto a seguir, que posteriormente, será lembrado na parte pedagógica deste presente artigo:

*“É humano chorar  
Pelo que não se tem,  
Desejar a beleza distante.*

*Só que, às vezes,  
Há tanta beleza pertinho  
E a gente não vê*

*Com as imagens deste  
Livro sem texto  
Roger Mello conta a  
História humaníssima  
De uma anta”  
(MELLO, 1999)*

Quanto à análise estilística do livro, primeiramente, vale ressaltar que esse livro possui as particularidades de um livro de imagem narrativo, pois se utiliza de uma informação ambígua e ficcional. Ademais, também é válido observar que, quanto ao enquadramento da história, ele é baseado na perspectiva dos personagens, que por vezes é a flor, e por vezes é a anta. Além disso, é possível classificar as imagens desse livro em uma única função, que seria, também, a narrativa: quando situa o ser representado em devir, através de transformações ou ações, a exemplo da descoberta de que a pedra é uma baleia. Para Belmiro (2015)

Os códigos imagéticos (como as cores, o traço, o volume, a posição dos objetos na página, entre outros) dão destaque à narrativa, por isso é que se diz que podemos “ler imagens”. E essa leitura não precisa ser simplificada, presa apenas ao enredo, porque a imagem não diz tudo, como alguns ainda pensam. Ela não é somente descritiva, colada à realidade exterior, usada como uma referência da existência dos objetos, mas semanticamente enriquecida para dar às condições de leitura um tempo de reflexão, um espaço de maturação de sentidos (BELMIRO, 2015, p. 1).

Por conseguinte, é preciso que o leitor tenha em mente a importância da classificação das imagens, pois seja no livro ilustrado, onde a ilustração dialoga com o texto, seja no livro de imagem, em que a ilustração é a única linguagem, “a ilustração pode ter várias funções” (CAMARGO, 1999).

Ao discorrer sobre a história da pequena anta, o autor dá uma “personificação” a esse animal, fazendo com que nele se reflita um conflito muito comum nos seres humanos. Por vezes, é comum que os indivíduos almejem fatores que são muito distantes da realidade deles, e isso acontece mesmo que existam outros objetos de desejo semelhantes, ou até iguais aqueles almejados, e que são mais alcançáveis.



Além dessa breve análise comportamental, também há um fator muito curioso sobre a seleção da fauna representada. O enredo apresenta quatro animais: A anta, um Boto-cor-de-rosa, um caranguejo, e uma baleia, que não possui sua espécie definida, mas que suas características físicas se assemelham bastante às características da Baleia Franca do Sul, que faz parte da fauna brasileira.

Partindo desse pressuposto, a partir do momento que o leitor percebe que todos esses animais retratam uma fauna tipicamente brasileira, percebemos que a obra não quer, apenas, introduzir um livro com um ensinamento moral, mas um livro que valorize a cultura e as raízes brasileiras e a coloque como referência numa sociedade que tende a valorizar tudo aquilo que provém do exterior, deixando as origens nacionais de lado.

### **A FLOR DO LADO DE LÁ COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO**

Essa seção do artigo dedica-se a sugerir atividades a serem desenvolvidas pelo professor, tomando o livro *A Flor do Lado de Lá* como base para todo esse desenvolvimento. É importante ressaltar que, uma vez que os alunos surdos formam o grupo principal para o qual esse estudo se dedica, as atividades aqui sugeridas serão baseadas nos preceitos da inclusão e da integração. Para isso, a Base Nacional Comum Curricular será usada como parâmetro.

Primeiramente, é necessário que os alunos tenham lido a obra e tenham, de fato, compreendido o real sentido da história contada. Vale salientar que é muito importante que o professor esteja junto com os alunos no momento em que a leitura for realizada. A presença do intérprete de libras é necessária em sala de aula, mas apenas para facilitar a comunicação entre o professor, partindo do pressuposto de que ele não conheça a LIBRAS, e o aluno, mas não entre o aluno e a obra.

Quanto ao método como essa leitura se realizará, o professor pode levar a história em formato de *slides*, onde cada imagem do livro estaria representada neste recurso. À medida em que os alunos forem observando as cenas, o professor pode indagar, após a leitura da imagem: *O que está acontecendo neste momento?* ou *quais os elementos que compõem essa cena?* Com isso, ficaria mais claro para os alunos perceberem, de forma geral, os momentos mais importante da história: a percepção dos sentimentos da anta quanto a flor; o momento em que a “pedra” torna-se a “baleia”, e o momento que existem várias flores em cima da mesma pedra em que a anta se encontra.

Por conseguinte, como já foi abordado anteriormente, o livro de imagens é, por si só, um fator inclusivo, uma vez que as imagens representam uma linguagem universal e que o aluno surdo não

precisaria de um intérprete para guiar essa relação livro-leitor. No entanto, na contracapa do livro é apresentado um texto verbal, que a princípio, poderia causar estranhamento ao aluno surdo.

Dessa forma, o professor pode iniciar um novo processo com o aluno surdo, que seria a prática da leitura do português. É comum que muitos professores insiram o ensino de língua de uma forma descontextualizada, especialmente no que diz respeito ao ensino de português para alunos surdos.

De fato, é importante que o aluno não ouvinte tenha conhecimento acerca da língua portuguesa, mas a aquisição desse conhecimento deve ser feita respeitando os parâmetros da aquisição de uma segunda língua, já que a primeira língua do surdo é a LIBRAS. Como o aluno, na condição de surdez, já possui todo o conhecimento da história, que foi adquirido através das imagens, a leitura do texto verbal se torna ainda mais simples.

Uma vez que essa atividade for realizada, e tornar-se uma prática diária, o aluno surdo conseguirá identificar mais facilmente algumas estruturas da gramática do português que não se fazem presentes na LIBRAS, a exemplo da conjugação verbal, do uso das preposições e dos superlativos. Agindo assim, o professor estaria reconhecendo a “necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular”, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)<sup>14</sup> (BNCC, 2017, p. 16).

Além disso, é válido ressaltar um outro aspecto positivo que o livro oferece, uma vez lido em sala de aula. É inquestionável o fator reflexivo que essa obra apresenta, e é devido a esse fator que a leitura colabora com as noções de valorização daquilo que faz parte da realidade do leitor. Sendo assim, estaria sendo passado ao aluno que a escola não é apenas o ambiente para se adquirir conhecimentos acadêmicos, mas mostra que essa educação tem um “compromisso com a formação e o desenvolvimento humano em suas dimensões afetiva, social, ética e moral” (BNCC, 2017, p.16).

É por essa razão que, após a leitura, o professor deve apontar todas essas características reflexivas, citadas anteriormente neste mesmo artigo, tais como a valorização dos fatores nacionais e a capacidade de enxergamos aquilo que há de belo perto da nossa realidade. Essa discussão pode ser promovida através de uma pequena discussão em sala de aula, onde o professor possa propor que os alunos apontem quais as lições tiradas dessa história, e permitir que o aluno surdo se coloque como leitor direto. Dessa forma, ele estaria exercitando a empatia e o diálogo, “tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores” (BNCC, 2017, p.139).

Por fim, uma das habilidades apontadas pela Base Nacional é a capacidade que o aluno deve ter de realizar leituras e, a partir dela, “planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo”

(BNCC, 2017, p. 121). Essa habilidade abre um leque de possibilidades para o professor desenvolver uma atividade inclusiva em sala de aula, pois “cabe ao educador a compreensão sobre o poder construtivo das imagens para utilizá-las adequadamente como recurso, no que diz respeito a educação do surdo” (REILY, 2003, p. 290).

Quanto a atividade desenvolvida com base no livro, a mesma deve ser aplicada para alunos surdos e ouvintes. Sendo assim, o próprio educador pode solicitar uma atividade, em formato de vídeo, que será proposta para todos os alunos. Eles, por sua vez, devem encenar a história contada pelo livro. A atividade deve ser realizada de modo que todos os estudantes participem de um mesmo vídeo, para que a integração em sala de aula seja ainda maior, fazendo com que surdos e ouvintes interajam diretamente.

É importante deixar claro que os alunos não podem se utilizar da mensagem verbal para realizar a atividade. Já que o livro não possui texto verbal, a atividade também não deve fazer o uso dela. Além disso, esse modelo de avaliação deixaria todos os alunos no mesmo patamar e o surdo, novamente, não precisaria de um intérprete para entender as mensagens passadas, promovendo uma participação mais efetiva desse público em sala de aula.

Esse pensamento está expressado na Base Nacional Comum Curricular, ao especificar, nas Competências Gerais da Educação Básica, que a escola precisa ser capaz de oferecer, ao aluno, caminhos para que ele possa “valorizar não somente os conhecimentos construídos sobre o mundo físico e social, mas também, as diversas representações artísticas e culturais” (BNCC, 2017, p. 9).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A discussão proposta por este presente artigo, considera a necessidade e a importância que os livros de imagens possuem, além disso, como eles devem ser usados como recurso pedagógico, principalmente no que diz respeito a formação do aluno surdo.

Dessa forma, o estudante se sente convidado para as possíveis discussões que surjam em sala de aula, e assim, tornam-se sujeitos participantes das atividades pedagógicas propostas, na medida em que o elemento visual contribui para o reconhecimento desses sujeitos como cidadãos.

Além disso, também é dado, ao indivíduo surdo, a capacidade de se apropriar de informações, transformá-las em conhecimento, conferindo um certo empoderamento como sujeitos pensantes e capazes de emitir sua opinião.

Dessa forma, livros como *A Flor do Lado de Lá* colaboram, inquestionavelmente, para a integração em sala de aula entre os alunos surdos e ouvintes, além da valorização da cultura e das características nacionais. Além disso, essa leitura também é capaz de levantar muitas discussões pertinentes em sala e promover uma maior integração de conhecimentos diversos por parte da classe.

As atividades sugeridas neste presente artigo, bem como as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, “contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (BNCC, 2017, p. 42).

## REFERÊNCIAS

BELMIRO, C. A. & DAYRELL, M. Formação de professores e os desafios contemporâneos dos livros de literatura. In: MARTINS et al (orgs.) *Livros e Telas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf).

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

CAMARGO, L. A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia infantil. Palestra apresentada na Universidade de Karlstad, Suécia, em outubro de 1999. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/poesiainfantilport.htm>. Acesso em: 29 ago. 2020.

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

FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MELLO, Roger. *A Flor do Lado de Lá*. 5ª. Edição. São Paulo: Editora Globo. 1999.

NEVES, Barbara Coelho; NUNES, Iraudice M. S.; HORA, Patrícia da. O recurso pedagógico visual imagético como potencial de Novas adequações metodológicas para surdos. *Revista Tecnologias na Educação*- Ano 9-Número/Vol.19- Julho 2017.

RAMOS, Flávia Brocchetto. *Livro de imagem: Possibilidade de leitura*. Caxias do Sul, RS. *Caderno Seminal Digital*, ano 21, nº 23, v. 1 (JAN-JUN/2015).

REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In.: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. Cap. IX (pp.161-192). São Paulo: Plexus, 2003.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da. *A imagem: interpretação e comunicação*. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 5, n. esp., p. 113-128, 2005.



# TUTORIA DE LEITURA LITERÁRIA INFANTOJUVENIL: ANÁLISE DE MATERIAL ORIENTADOR PARA O MEDIADOR

Beatriz Pereira de Almeida (UFPB)  
Cristina Rothier Duarte (UFPB)

**Eixo temático 1:** Literatura e ensino

**GT 1:** Literatura infantil e juvenil: demandas da pesquisa e do ensino

**RESUMO:** Nos tempos atuais, a popularização da literatura infantil e juvenil tem se acentuado em razão de canais de variadas mídias, de clubes de leitura e de curadoria que se encarregam de selecionar obras por meio de profissionais especializados na área e de indicar orientações direcionadas ao público adulto que funciona como mediador. Este trabalho, assim, dedica-se ao estudo acerca desse último espaço, com o objetivo geral de descrever o seu funcionamento, catalogar os livros selecionados durante um determinado espaço temporal, a fim de reconhecer critérios de escolha e qualidade das leituras indicadas. A pesquisa se classifica como bibliográfica de cunho qualitativo-interpretativo e tem como fundamentação teórica Coelho (2000), Lima (2019) e Oliveira (2017). Os resultados preliminares apontam que o serviço de curadoria observado preza pela escolha de obras consagradas no âmbito da literatura infantil e juvenil e as prescrições direcionadas aos mediadores, em sua maior parte, visam à criação de laços afetivos com a leitura literária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Clube de leitura; *Quindim*; Curadoria; Mapa de leitura

## INTRODUÇÃO

Muito tem se discutido e pesquisado sobre a literatura infantil e juvenil, sobre o processo de leitura e sobre a mediação de leitura, contudo poucos são os estudos que abordam a curadoria de literatura, mesmo porque a referida atividade, de forma mais difundida e especializada no público leitor jovem, é recente, em nosso país, ao menos no que diz respeito ao seu acesso pelo público leitor extraescolar dentro da faixa etária que ora tratamos.

Diante da incipiência do campo de estudos e considerando a importância desse tema, neste trabalho, buscamos analisar a prática de curadoria a partir da qual se oferece ao público leitor mediato – pais, professores, contadores, enfim, mediadores – informações para o exercício da mediação de leitura junto aos leitores imediatos – o público infantil e juvenil, ao qual as obras selecionadas no processo de tutoria se destinam.

Para tanto, procedemos com a descrição do funcionamento do clube de leitura, adotamos este termo para nos referirmos ao serviço de curadoria, tendo em vista que é assim que o analisado se autodenomina, de circulação nacional, na atualidade, *Quindim*, apoiados em dados coletados a partir

de seu *site* e de seu *blog*, bem como de mapas de leitura destinados aos adultos que funcionam como mediadores das obras eleitas e enviadas aos assinantes.

Além disso, visamos à análise de orientações fornecidas pelos “mapas de leitura para adultos”, tomando como norte o aporte teórico trazido especialmente por Coelho (2000), Hunt (2010), a fim de verificar aspectos da mediação ali contidos frente ao objeto artístico, ou seja, a obra literária a qual refere.

Para esse fim, selecionamos os livros *Chapéu* (2012), escrito e ilustrado por Paul Hoppe e publicado pela Editora Brinque-book, e *Banho* (2006) escrito e ilustrado por Mariana Massarani e publicado pela Editora Global. Escolhemos ambos os livros pelo fato de eles se encaixarem na classificação “leitor iniciante” estabelecida pelo clube como aquela em a leitura deve acontecer com a mediação do adulto, mas que a criança já inicia sua autonomia literária. Ante os objetivos traçados neste artigo, organizamo-lo em duas seções principais: i. *Clube Quindim: aspectos formais*; ii. *A curadoria a partir de mapas de leitura*.

## **1 CLUBE DE LEITURA QUINDIM: ASPECTOS FORMAIS**

O conceito de curadoria, conforme Oliveira (2017, p. 159), compreendida como atividade atrelada à responsabilidade por uma coleção ou exposição de obras de arte, é oriundo do século XX, mas hoje o termo teve seu significado alargado, de maneira que o vocábulo *curadoria*, no âmbito literário, é compreendido como “a constituição de práticas de atividades literárias ligadas à formação de clubes de leitores com o objetivo de debater, organizar encontros ou eventos literários, que tenham o livro como o objeto-alvo e a marcante presença da figura do curador.”

Nesse contexto, insere-se o Clube de Leitura *Quindim*, objeto deste estudo, na medida em que sua atuação pretende fornecer um serviço de orientação de leitura, o qual envolve seleção de obras por especialistas e diretrizes de leitura para uma melhor condução do leitor imediato, pelo mediato, no caminho da fruição artística. A referida tarefa, desse modo, relativamente, poupa o mediador da responsabilidade de escolha dos livros, assim como oferece conhecimentos pertinentes à leitura sobretudo para aqueles inexperientes nesse domínio, sem mencionamos o papel que exerce como incentivador da leitura literária e sua valorização.

Segundo Lima (2019, p. 42), a curadoria funciona como um epitexto – tipo de paratexto cujo conceito foi desenvolvido por Genett em sua obra *Paratextos editoriais* (2009) – ou seja:

um material que está fora do livro, não está anexo nem circula com ele, pode existir ou não, e até mesmo deixar de existir de um momento para o outro sem que isso afete a leitura de uma obra. Apesar de possuir essa distância do texto, o epitexto auxilia na compreensão textual, por que fala do texto, por levar ao texto, por apresentá-lo, e assim contribuir para a sua recepção.

Nesse sentido, para além dos materiais que acompanham as obras endereçadas aos assinantes, como mapa de leitura e diário do leitor, compõem o corpo epitextual do *Quindim*, as matérias divulgadas no blog do clube de leitura, as postagens que ensejam discussões nas redes sociais *Instagram* e *Facebook*.

Identificada brevemente a natureza do objeto deste estudo, tratamos do Clube de leitura *Quindim*. O clube, conforme Lima (2019, p. 71), foi criado em 2015, por Volnei Canônica, o nome surgiu da seguinte ideia:

O nome da empresa foi escolhido em homenagem ao escritor Monteiro Lobato e ao poeta Mario Quintana. O primeiro, Lobato, foi homenageado com o mascote da empresa, o animal rinoceronte, em referência a um personagem infantil da obra do escritor. O segundo, Quintana, deu-se em alusão ao doce brasileiro quindim, o qual o poeta tinha por favorito.

De acordo com o site do clube, o assinante pode escolher um dos três planos para recebimento dos livros escolhidos por especialistas (kits) em casa.

Na aba “como funciona”, estabelece-se três passos da dinâmica da assinatura: 1) o assinante escolhe o kit que melhor se adequa ao perfil do leitor imediato; 2) o kit composto por obras selecionadas por especialistas é enviado para a casa do assinante; 3) momento de fruição após o recebimento do kit.

Na aba “como é o kit”, podemos encontrar três colunas com os seguintes títulos: “literatura de qualidade” mostrando que os livros são selecionados por um grande time de especialistas do Brasil, com nomes como Ziraldo e Ana Maria Machado realizando a curadoria dos livros. “Obras de qualidade, que sensibilizam a criança – e você também” (QUINDIM, *online*). A segunda coluna chamada “apoio aos pais” fala justamente sobre os mapas de leitura, mostrando como eles podem auxiliar aos pais no momento de troca com as crianças com dicas e reflexões sobre as obras enviadas. E, ainda, a coluna intitulada “mimos literários” falando que, além do Diário do Leitor, algumas obras acompanham pequenos mimos feitos exclusivamente para elas. “Não enviamos brindes que desviam a atenção da leitura, o foco é sempre a experiência literária.” (QUINDIM, *online*)

A partir dessas informações, o clube ressalta a qualidade do conteúdo literário e o valor da experiência literária enquanto arte que é em consonância com o que preceitua Coelho (2000, p. 27),



acerca da natureza da literatura infantil: “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...”

Na aba planos, há três opções de adesão do assinante: kit com 1 livro; kit com 2 livros; kit com 4 livros. Todos os kits, além dos livros, vêm com 1 mapa de leitura para cada uma das obras e 1 Diário do Leitor (este vem no primeiro mês de assinatura). Independentemente do plano escolhido, o envio é mensal e a assinatura é semestral.

Na aba “quem escolhe”, mais uma vez, é ressaltado o gabarito dos responsáveis pela seleção como meio de endossar a qualidade das obras:

O Clube Quindim reuniu o time com os maiores especialistas do país na área do livro e da literatura para crianças. Pensando na criança como um ser complexo e na diversidade cultural do nosso país, a curadoria do Clube é formada por pessoas de diferentes áreas do conhecimento e regiões brasileiras. Esse time de especialistas buscou eleger histórias que são fundamentais para as crianças e que seu filho precisa conhecer. Conheça quem são as pessoas que compõem a curadoria e nos ajudam a oferecer ao seu filho uma biblioteca de alta qualidade. (QUINDIM, *online*).

Na aba “blog”, o internauta tem acesso à referida página do clube, onde circulam notícias sobre eventos relacionados à leitura; sugestões de títulos de obras; dicas de entretenimento, como brincadeiras; entre outros assuntos distribuídos nas abas: “livros infantis”, “educação”, “família”, “cultura”. Aqui, como podemos ver, o conteúdo não é exclusivamente artístico, de modo que procura atender a outros interesses do assinante e do público em geral já que o acesso não é restrito.

Retornando ao kit, detemo-nos nossa atenção doravante no Diário de Leitura e no Mapa de Leitura. O primeiro solicita do leitor, nas páginas que antecedem às destinadas aos registros mensais de leitura, dados pessoais do leitor imediato (nome, ano de nascimento, idade, composição familiar), bem como informações relacionadas à prática de leitura, como a data de início da leitura do kit, o nome da pessoa que o ajuda nas leituras e sua relação familiar. Na página ao lado, há um espaço para que o dono do diário faça um autorretrato. A partir de então, o diário passa a apresentar espaços para as leituras mensais, cujos registros partem do preenchimento de lacunas que o leitor deverá realizar.

Percebemos, a partir desses dados, que, para além de ser um espaço para conservação de memórias, o clube, mediante o diário, traça uma estratégia para a criação de laços afetivos do leitor com o ato de ler e de valorização do leitor real, dando-lhe voz e vez.

No tocante ao mapa de leitura, é necessário informar que cada obra possui um mapa confeccionado especificamente para ela. Ademais, existem quatro categoria de mapa classificadas de

acordo com o nível do leitor cuja obra é indicada: pré-leitor; leitor iniciante; leitor autônomo e leitor fluente.

O mapa de leitura obedece ao formato de um folder. Segundo Lima (2019, p. 91), “[a] nomeação de mapa é uma conotação simbólica e significativa, uma vez que ela sugere a representação de um caminho, a orientação para alguma coisa, e nesse caso, para a mediação da leitura.” O mapa, destinado aos adultos, como anuncia em sua página de abertura, é composto pelo nome da obra; indicação do nível do leitor (pré-leitor; leitor iniciante; leitor autônomo e leitor fluente); contextualização da obra (tratamento da temática para familiarização do mediador); aspectos relevantes da obra (dados mais relacionados a categorias analisadas pela crítica, mas tratados de forma mais acessível considerando que o destinatário do mapa não é um especialista da área); “além do livro”, tópico destinado a extensão da obra para a vida; e dicas, que podem ser de leitura ou de diversão; por fim é apresentada uma pequena resenha da obra, autor(a), ilustrador(a), editora.

O mapa de leitura, de modo simplificado, possibilita ao mediador adulto não especializado não apenas caminhos para a mediação de leitura, mas lhe confere também um conhecimento, ainda que mínimo, para melhor compreensão da obra. Muitas vezes considerada como uma literatura menor, o mapa da obra infantil ou juvenil colabora para despertar a sensibilidade do leitor mediato, ao tratar de aspectos que facilmente poderiam passar despercebidos, permitindo a superação de preconceitos. Como exemplo, trazemos um trecho do mapa de leitura da obra *De onde nascem as flores*, de Daniel Ianae, ilustrada por Anna Charlie:

#### A FORÇA DAS IMAGENS

Quando começamos a dominar a escrita, é muito comum que a imagem comece a parecer um acessório para o texto. Entretanto, principalmente no livro ilustrado contemporâneo, não há hierarquia entre texto e imagem. Neste livro, por exemplo, podemos perceber isso quando a imagem nos mostra as flores da personagem caídas no chão, e o texto apenas nos diz que ela perdeu algo. As linguagens se complementam. E juntas constroem a poética da obra. (MAPA DE LEITURA).

Diante do exposto, é possível perceber como o mapa de leitura pode se configurar como uma forte ferramenta de mediação literária e de ampliação da relação com o texto, pois auxilia aqueles que dividirão a leitura com a criança a perceberem aspectos que, talvez, sozinhos eles não conseguissem. Dito isso, partiremos para a análise dos mapas de leituras que acompanham as obras literárias Chapéu (2012) e Banho (2006) com o intuito de verificarmos como se dá a mediação para os adultos desses textos literários.

## 2 A CURADORIA A PARTIR DE MAPAS DE LEITURA

Escolhemos analisar os livros Chapéu (2012) e Banho (2006) pelo fato de ambos serem indicados para um “leitor iniciante”, faixa etária de 3 a 5 anos, que, segundo as indicações do clube, são aqueles leitores que ainda necessitam que a leitura ocorra com a ajuda de um adulto, mas que estão iniciando seu processo no percurso da autonomia leitora.

Ressaltamos que o termo “leitor iniciante” escolhido pelo Clube para classificar as crianças nessa faixa etária vai de encontro ao que é estabelecido pelo Coelho (2000). Para a autora, os leitores iniciantes encontram-se a partir dos 6/7 anos de idade, nessa fase, “a criança já reconhece, com facilidade, os signos do alfabeto e reconhece a formação das sílabas simples e complexas.” Entretanto, a descrição do papel do adulto nessa faixa etária está de acordo com o que o clube estabelece, já que a autora afirma que, junto aos leitores iniciantes, a presença do adulto deve servir como “agente estimulador”, fazendo-se necessária para não só “levar a criança a se encontrar com o mundo contido no livro, como também para estimulá-la a decodificar os sinais gráficos que lhe abrirão as portas do mundo da escrita.” (COELHO, 2000, p. 35)

Faremos a seguir uma breve apresentação das obras cujos mapas de leitura analisamos apenas para que os aspectos que apontamos se tornem mais claros. O livro *Chapéu* (2012), primeiro livro como autor e ilustrador do polonês Paul Hoppe, publicado originalmente nos Estados Unidos, chegou ao Brasil através da Editora Brinque-book com a tradução de Gilda de Aquino. O livro conta a história de Hugo, um menino que está passeando com a sua mãe numa praça quando encontra um chapéu aparentemente abandonado em um banco. Assim que se depara com o chapéu vermelho, o garoto pede para ficar com ele, e é partir do ato de colocar o chapéu na cabeça que a imaginação do menino se solta. “Um chapéu protege do sol. Um protege da chuva. Um chapéu é ótimo para caçar ratos e para fazer mágicas.” (HOPPE, 2012, p. 8-11).

Hugo pensa nessa e em várias outras possibilidades do que fazer com o chapéu e as ilustrações nos levam para a imaginação do menino mostrando todas as utilidades que ele vê para tal objeto. O menino está no auge de sua empolgação quando a mãe o faz pensar: “Mas, Hugo, e se alguém precisar deste chapéu?” e, assim, as ilustrações nos carregam para as situações em que alguém, um suposto dono do chapéu, poderia sentir sua falta e precisaria dele: “Uma dançarina no palco. Um caçador na África. Um menino na neve. Um naufrago numa ilha.” (HOPPE, 2012, p. 22-27). Hugo pensa em cada uma dessas pessoas e é dessa forma que a última ilustração da história, em página dupla, mostra

o chapéu repousado no canto onde foi encontrado, e Hugo e sua mãe caminhando de costas para ele, seguindo o passeio.

O livro *Banho* (2006) foi escrito e ilustrado por Mariana Massarani, premiada escritora brasileira, e publicado pela editora Global. Na história, é narrada um fato cotidiano comum: a hora do banho das crianças. O livro inicia com o pedido da mãe, “Já para o banho! – berra a mãe pela décima vez.” (MASSARANI, 2006, p. 2-3). Mas Edson, Edilson, Edmilson e Ednalva fingem não ouvir e continuar a assistir desenho animado, logo vem a mãe irritada distribuindo tapas em todo mundo para que o pedido seja obedecido. É assim que os quatro filhos vão finalmente para o banheiro e é lá que a aventura da história se inicia. “Edson encontra a tampa, Edilson abre a água da banheira, enquanto Ednalva pega o balde cheio de bichos de borracha. E Edmilson? Ele vai fazer xixi.” (MASSARANI, 2006, p. 6-7). Durante o banho de banheira, as crianças encontram vários animais da fauna brasileira, como o pirarucu, a arraia, a sucuri e tantos outros: “Mas os meninos estão muito ocupados nadando com botos, tucunarés, piraputangas, pirapitingas, piranambus, pacus, tamboatás, surubins, tambaquis, jítubaranas, piabas e piranhas.” (MASSARANI, 2006, p. 16-17). As ilustrações são ambientadas no banheiro, com a banheira e o vaso sanitário, mas, a partir do momento que a água chega na banheira, as ilustrações também são inundadas pela imaginação das crianças e há desenhos de cada um dos animais que elas encontram em suas aventuras.

O elemento humor está presente na narrativa com Edmilson, um dos irmãos, que está desde o começo da história lendo o livro “Peixes” e permanece assim até o final da história, com os irmãos brincando na banheira e ele sentado no vaso sanitário durante toda a aventura entretido. O momento se encerra com as crianças correndo da banheira, já tendo tomado banho, e indo jantar, mas cadê o Edmilson?

Como podemos perceber pelas descrições das histórias, ambas tratam de situações do cotidiano, o primeiro, um passeio em uma praça, o segundo, a hora do banheiro. Também trazem histórias com situação (acontecimento, fato, conflito etc.) simples, linear, dotada de princípio, de meio e de fim, o que, segundo Coelho (2000, p. 35) é importante para crianças nessa fase da leitura, pois o pensamento lógico dessa fase da vida exige “unidade, coerência e organicidade entre os elementos da narrativa, independentemente de ser fantástica, imaginária ou realista.”

É possível notar também que as histórias utilizam tais situações cotidianas para alcançar o campo da imaginação, no caso de *Chapéu*, com o garoto devaneando sobre todas as aventuras que ter o chapéu lhe proporcionaria, e em *Banho* com as crianças usando esse momento para viver aventuras na banheira. Coelho (2000, p. 35) ainda aponta que os argumentos “devem estimular a imaginação, a

inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir...”, seja no mundo do maravilhoso, seja no mundo cotidiano, isto é, no dia-a-dia do leitor “com suas alegrias, desejos, travessuras, obstáculos, frustrações, sonhos, etc”, podendo resultar da “fusão dos dois mundos: o da fantasia e o do real”, como acontece nas histórias descritas, por exemplo, em que o real e o imaginário se unem proporcionando a narrativa.

Além de que, há a forte presença do humor nas duas histórias, o que fica claro em *Banho com Edmilson*, um dos irmãos da história, que passa a narrativa lendo um livro distraído enquanto os irmãos vivem suas aventuras na banheira. Já em *Chapéu*, o humor se encontra fortemente presente nas situações em que Hugo se imagina vivendo utilizando o objeto: “Um chapéu é ótimo para caçar ratos e para fazer mágicas. Um chapéu pode ser um barco navegando, ou um trenó deslizando pela neve. Um chapéu pode salvar a vida de Hugo.” (HOPPE, 2012 [Quarta Capa]).

Partindo para a análise dos mapas de leitura que acompanham ambas as histórias, o de Chapéu se inicia com o título “A utilidade e a imaginação” descrevendo como na história o personagem Hugo se utiliza do chapéu para transformá-lo em muitas outras coisas, dando-o novas possibilidades. A partir disso, percebemos que há uma indicação para os mediadores de cultivar nas crianças a percepção imaginativa frente aos objetos do cotidiano e como eles podem servir para criarmos histórias. Já o segundo tópico do Mapa se intitula “Achado não é roubado” e aproveita o ditado popular para indicar aos mediadores de leitura que as crianças aprendem a agir no mundo a partir do olhar para como os adultos ao seu redor agem, percebemos, assim, um viés mais pedagógico e voltado para a vida cotidiana de mostrar para as crianças determinados valores éticos.

Depois vem o “Olhar de descoberta”, indicando aos mediadores que busquem outros objetos na casa para transformá-los em histórias com as crianças: “Pode ser um vaso, que vire chapéu, pinico, fruteira, cesta de piquenique [...] Instigue a sua imaginação e a da criança. Vocês irão se divertir!” (MAPA DE LEITURA QUINDIM). Essa indicação é bastante relevante porque pode proporcionar às crianças oportunidade para dar um significado ainda maior à história lida ao conseguir vivê-la em seu cotidiano, é o momento de ampliar o horizonte – tanto do mediador quanto das crianças.

O próximo ponto é chamado de “Além do livro” que, como ele próprio indica, é uma maneira falar do tema mais geral da história e apontá-lo para a vida, no caso, o altruísmo. No mapa, há uma pequena descrição que seria uma atitude desinteressada e há o questionamento para o mediador no sentido de perscrutar se ele ou pequeno leitor tiveram um comportamento altruísta hoje, mostrando que a proposta da história não é só de cativar as crianças, mas também fazer com que os mediadores de leitura reflitam sobre sentimentos e situações da vida a partir da história. Por fim, há ainda o tópico

“Dicas para a diversão”, nele, há indicações para o mediador reler a história com a criança, percebendo o “ponto de virada” na narrativa que acontece quando a mãe intervém. Há, então, a instrução para que o adulto releia a obra com a criança pedindo para ela responder, de acordo com sua compreensão, se a história mudou depois que a mãe do personagem o interrompeu. Ainda há a indicação de que se observe junto com as crianças as ilustrações da história mostrando como as cores aquareladas contribuem para a criança imaginar os acontecimentos do texto, também chamando atenção para as expressões dos personagens antes e depois do “ponto de virada”.

Já o mapa de leitura de Banho (2006) se inicia com uma reflexão acerca da realidade familiar, mostrando como, muitas vezes, esquecemos que ela também é composta por momentos de broncas nas crianças e de bagunça na hora de tomar banho, por exemplo, especialmente em famílias grandes. O espaço ficcional mostra-se interessante visto que traz uma reflexão que pode fazer parte da vida do mediador na medida em que o livro apresenta a realidade de uma família tal qual ela é, sem romantização, o que pode proporcionar ao adulto uma identificação e aproximação com a história: “Tudo isso, tanto quanto os momentos mais difíceis e os mais alegres, faz parte da realidade familiar.” (MAPA DE LEITURA QUINDIM) O segundo tópico do mapa é intitulado “humor” e mostra como esse efeito é recorrente nas obras de Mariana Massarani, tanto em seus textos escritos quanto em suas ilustrações, o que pode despertar no mediador e no leitor imediato a curiosidade de conhecer outras obras da artista. Nesse caso, o tópico fala do personagem Edimilson que é capaz de arrancar risadas do leitor sem sequer falar nada na história e das reações das crianças a cada bicho que encontram na banheira.

O próximo tópico é intitulado “animais brasileiros” e aponta para fora da história, trazendo o aspecto mais amplo que ela toca, isto é, a fauna da brasileira. O mapa mostra para o leitor que o livro também é uma forma de conhecer vários animais que talvez nunca tenhamos ouvido falar, cujo contado, porém, ainda que por meio da literatura, é importante para as crianças, como possibilidade de conhecer o seu entorno. Percebemos, com esse tópico, que o propósito com essa reflexão é, para além de leitores, formar cidadãos conscientes do seu lugar no mundo e de suas responsabilidades para mantê-lo um lugar saudável tanto para nós, humanos, quanto para os animais. É um convite para que o mediador reflita acerca da formação humana em seu sentido mais completo com as crianças.

Por fim, algo interessante que o mapa de leitura leva o mediador a refletir, no tópico “Dicas para a leitura” é sobre como as ilustrações de Massarani, nesse livro, trazem características físicas dos povos indígenas, sendo elas a cor da pele e os cabelos escuros e lisos, convidando o mediador a pensar sobre a necessidade de as crianças serem apresentadas a diferentes maneiras de ilustrar seres

humanos, pois geralmente estamos habituados a ver histórias com personagens caucasianos, mas o nosso povo é muito plural. “Apresentar obras que tragam essa representatividade é fundamental para a construção de um olhar mais diverso e menos colonizado.” (MAPA DE LEITURA QUINDIM). Novamente, percebemos que os curadores do clube se preocupam com uma formação ampla do pequeno leitor, tanto no acesso a livros que trazem diferentes maneiras de representar os seres humanos quanto de situações vividas também.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a apresentação dos mapas de leituras duas obras fazem parte deste estudo, percebemos que o *Quindim* cumpre aquilo a que se propõe: o de proporcionar às crianças a leitura de obras que dão vazão a uma experiência estética e literária e respeitam a complexidade do ser infantil. Nas reflexões trazidas nos mapas de leitura, observamos que eles aproveitam os livros em seu grau máximo, pedindo que os adultos revejam com as crianças as ilustrações e reparem nas diferentes nuances de técnicas, como o tipo de pincelada escolhido pelo(a) ilustrador(a) e as cores utilizadas, bem como percebam os detalhes das expressões e as mudanças ocorridas nos personagens, preocupando-se também com a formação de leitura imagética das crianças a partir da leitura do texto não-verbal.

Também voltam-se para os temas mais amplos abordados pelas histórias, convidando os adultos a conversarem sobre sentimentos e valores importantes para o autoconhecimento e para a vida em sociedade, demonstrando que o clube se preocupa com a formação das crianças enquanto seres humanos que convivem com outros. Além de buscarem, em consonância com isso, mostrar a diversidade existente na vida, com narrativas bem diferentes entre si, e que representam os seres humanos e as situações as quais passamos na vida de maneira ampla.

## REFERÊNCIAS

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

HOPPE, Paul. **Chapéu**. Ilustrações de Paulo Hoppe. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

LIMA, Flávia Luciene Azevedo Oliveira. **Mediação literária**: o epitexto como possibilidade para a formação do leitor. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MASSARANI, Mariana. **Banho**. São Paulo: 2008.

OLIVEIRA, Isa Marques. O mercado editorial da curadoria literária: do Círculo do Livro ao modelo da TAG Experiências Literárias. **Em Tese**, v. 23, n. 2, p. 158-173.

QUINDIM. Disponível em: <https://quindim.com.br/> Acesso em: 01 ago. 2020.



# NO LABIRINTO DAS SOMBRAS: ILUSTRAÇÕES DE UMA BUSCA EM *SOU EU!*, DE JOÃO GILBERTO NOLL

Isaque da Silva Moraes (UFPB)  
Daniela Maria Segabinazi (UFPB)

**Eixo temático 1:** Literatura e ensino

**GT 1:** Literatura infantil e juvenil: demandas da pesquisa e do ensino

**RESUMO:** Na literatura juvenil contemporânea é notória a utilização de múltiplos recursos para desenvolver e ampliar a compreensão do leitor acerca do texto literário, como as ilustrações, paratextos e suportes. Tais aspectos são de extrema importância, tendo em vista que há uma relação de complementaridade na articulação entre o texto verbal e esses recursos. A diversificação do caráter estético dessa literatura exige olhares singulares sobre as obras, que apresentam para o leitor novas percepções sensoriais e estimulam na emancipação e autonomia dos indivíduos. Dessa maneira, o leitor é guiado a mergulhar nas mais diversas nuances que a literatura apresenta, perpassando por variados elementos que compõem a obra, tornando o diálogo mais íntimo e subjetivo. Posto isto, neste trabalho pretendemos nos debruçar sobre o projeto gráfico do conto “Sou eu!” (2009), de João Gilberto Noll, ilustrado por Alexandre Matos, estabelecendo conexões entre as ilustrações – suas funções e estilo –, paratextos e a narrativa do conto, de modo a refletir como uma leitura conjunta desses elementos possibilita uma compreensão mais aprofundada da prosa poética do autor. Para tanto, utilizaremos um viés de pesquisa bibliográfico e nos apoiaremos nos aportes teóricos estabelecidos por Camargo (1995), Nikolajeva e Scott (2001), Ramos (2013) e Linden (2011), para alcançar os fins almejados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; Ilustração; Leitura;

## INTRODUÇÃO

A literatura juvenil brasileira começou a dar seus primeiros passos na década de 70, como aponta Ceccantini (2010). Tal fato corroborou para que, assim como o conceito de adolescência que ainda não está fundamentado em um terreno sólido, a literatura juvenil também tenha sido perpassada por mudanças de definições – sejam estéticas, temáticas ou estilísticas – com o decorrer dos anos. Essa literatura, por muito tempo, foi percebida entre a tensão da Literatura Infantil e da Literatura Adulta (BATTISTI; PORTO, 2016), na mesma medida em que a adolescência foi configurada como uma espécie de “limbo” entre a fase infantil e a adulta do sujeito (CECCANTINI, 2010). No entanto, na contemporaneidade o adolescente e, por consequência, a literatura destinada para esse público, começaram a ser valorizados por suas características subjetivas e singulares, proporcionando assim a apreciação das obras juvenis – principalmente – por sua capacidade humanizadora.

Por sua vez, a integração verbal e visual, passou então a ser ressaltada como construidora de sentidos das obras. Considerando ilustração como toda imagem que acompanha o texto (CAMARGO,

1995), as narrativas passaram a ser acompanhadas de ilustrações que não apenas serviam para dar forma ao texto, mas que estabeleciam uma relação de complementaridade com o texto para a ampliação dos sentidos das obras. Dessa maneira, os temas que se destacam nessa literatura, como a oposição entre o campo e a cidade, o reconhecimento social, os confrontos individuais dos sujeitos e tantos outros, foram não só ressignificados, como também expandidos, no qual a literatura juvenil se tornou um espaço que abarca todas as marcas e agruras do sujeito adolescente pós-moderno.

Posto isso, procuraremos definir – nas próximas sessões – o projeto gráfico e os paratextos, como também faremos uma breve análise das ilustrações do conto de João Gilberto Noll, *Sou eu!* (2009). A narrativa juvenil em questão abarca em seu suporte diversos elementos que aproximam o texto da realidade de um adolescente, validando aquilo que afirma Ceccantini (2010), “trata-se de uma concepção da adolescência/literatura juvenil como espécie de zona de fronteira, espaço intermediário e transitório no qual frequentemente afloram vetores de sentidos opostos.” (p. 82).

## PROJETO GRÁFICO DO CONTO

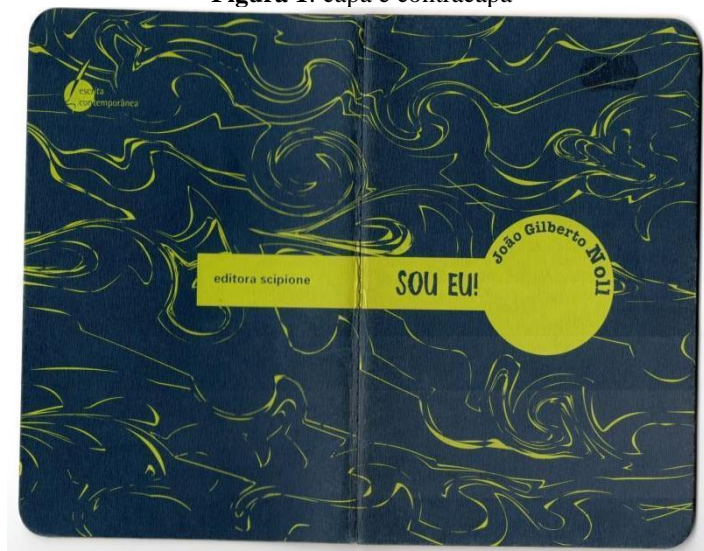
Ao adentrar uma livraria ou fazer buscas em sites que vendam livros, o adolescente se depara, primeiramente, com a capa das obras, os títulos e demais informações que verbalmente e visualmente estimulam o leitor a mergulhar naquele novo universo. Esses elementos fazem parte de um projeto gráfico, do qual não encontramos apenas na literatura juvenil, mas em toda e qualquer obra impressa e, ainda mais recentemente, nos e-books e nas mais variadas formas de literatura que nos cercam, que Cosson (2018) denomina como “avatar[es] da literatura”, como, por exemplo, os *League of Legends Stories*. Ao atentar para o projeto gráfico de um livro, seja ele de qual modelo for, devemos considerar

[...] formato, tipo e tamanho das letras, mancha (a parte impressa da página, por oposição às margens), diagramação (distribuição de texto e ilustrações), encadernação (capa dura, brochura etc.), o tipo de impressão (tipografia, offiset etc.), número de cores de impressão etc. (CAMARGO, 1995, p. 16)

É sabido, atualmente, que apenas os elementos apontados por Camargo (1995) não findam tudo aquilo que pode vir a ser considerado como projeto gráfico de um livro. No entanto, para a análise que aqui nos propomos são satisfatórios. O conto de Noll, *Sou eu!* (2009), difere de outras narrativas; o caráter singular da obra é que ela não se encontra em uma coletânea de contos do autor, pois foi elaborada como uma obra independente. Há diversas particularidades da obra que chamam atenção visualmente, principalmente nos aspectos que remontam o imaginário juvenil, a partir disso

já podemos perceber que uma estratégia de leitura – de *conexão* –, estabelecida por Girotto e Souza (2010), pode ser ativada, mesmo que não haja uma intenção específica para o uso da estratégia, e que, simultaneamente, provoca as estratégias de visualização e inferência.

**Figura 1:** capa e contracapa

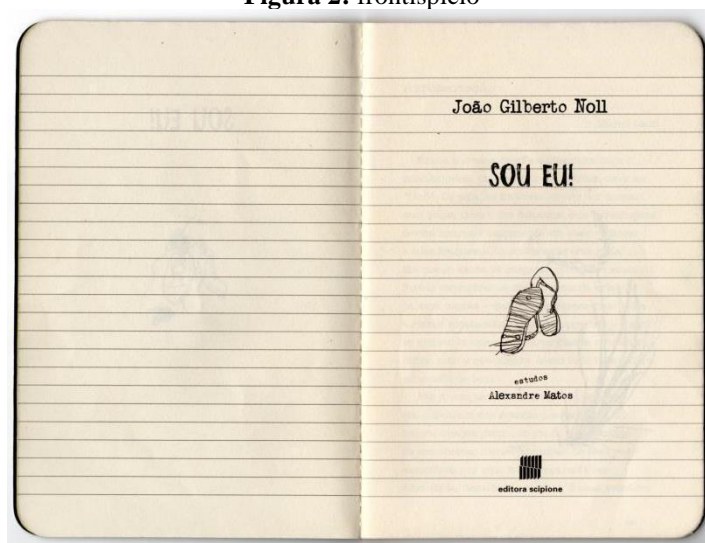


Fonte: arquivo pessoal

Na imagem acima podemos visualizar a capa e contracapa do livro. O formato da capa já é um excelente recurso do projeto gráfico para chamar a atenção do futuro leitor, pois o tamanho 20,2 x 13,4 x 1,8 cm e o arredondamento das bordas nos remetem a pequenos cadernos como cadernetas, blocos de anotações e diários. Sujeitos que estão passando pelo período da adolescência, acometidos com diversas transformações – corporais e subjetivas –, utilizam diários como uma espécie de confidentes, nos quais podem estabelecer um diálogo sincero.

Ademais, é possível perceber que o nome do autor e o título da obra são colocados em uma espécie de “chave”, que simbolicamente representa esse poder de abrir e fechar, indicando certa autonomia para o leitor e, além disso, o título do conto é redigido com letras maiúsculas e com ! (sinal de exclamação) no final. Tal configuração instiga no indivíduo o interesse em descobrir quem “Sou eu!”, ao mesmo tempo em que o sinal de exclamação provoca a emoção de um reconhecimento, produzindo esse jogo dual que perpassa também a narrativa. Vale ressaltar ainda que, as camadas de tinta espalhadas de forma abstrata pela capa e contracapa, proporcionam uma experiência sensorial.

**Figura 2:** frontispício



Fonte: arquivo pessoal

Seguindo para o frontispício da obra, podemos perceber que as páginas (papel Pólen Bold) são compostas por linhas, assim como cadernos convencionais, reforçando a ambientação de diário do conto. Na segunda linha, é possível visualizar o nome do autor, apenas com as iniciais maiúsculas e, três linhas abaixo, o título do conto em letras maiúsculas. Mais abaixo, encontramos uma ilustração, como um par de chinelos, um em oposição ao outro, evidenciando novamente o duplo da narrativa. No anterosto, também encontramos um par de tênis, e abaixo dele uma espécie de fragmento de digital. Ainda no frontispício há também o nome do ilustrador e a editora de publicação do livro.

O projeto gráfico do conto foi elaborado por Marisa Iniesta e, além das informações já citadas, contém uma apresentação (p. 7-11) escrita por Michel Laub, um total de 10 ilustrações, sendo 2 na apresentação do livro – a primeira antecede o texto e a segunda funciona como uma espécie de vinheta. As demais ilustrações estão distribuídas no decorrer da narrativa, nas páginas 12, 15, 19, 23, 27, 32, 39 e 43, respectivamente, totalizando duas em páginas pares e seis em ímpares. Informações acerca do autor – e outras obras dele – e do ilustrador aparecem no final do livro, como também a ficha catalográfica. Na próxima seção do artigo discorreremos acerca das ilustrações.

## **ILUSTRAÇÕES EMANCIPATÓRIAS: VERDADEIRAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS**

A partir da segunda metade do século XX, podemos perceber as primeiras aparições daquilo que viria a ser considerado o livro ilustrado contemporâneo. Esses novos livros deixam de lado o caráter pedagógico e passam a valorizar os aspectos subjetivos do leitor criança/adolescente. Linden

(2011) afirma que a obra *Onde vivem os monstros* (1993/2009), de Maurice Sendak, “[...] introduz uma nova concepção da imagem, que passa permitir representar o inconsciente infantil.” (p. 17). Diante disso, é possível estabelecer novas percepções acerca das ilustrações presentes nos livros, pois “em face das imagens denotativas, cópias do real e suportes de aprendizado, emerge uma imagem inesperada com inúmeras ressonâncias simbólicas.” (LINDEN, 2011, p. 17).

A interação entre as palavras e as imagens de um livro provoca uma ampliação do sentido da obra, considerando que não há apenas o texto verbal, mas há uma cooperação entre os dois. Esses livros geralmente são destinados ao público infanto-juvenil, todavia eles podem também ser extremamente atrativos para todos os públicos leitores. Todo trabalho na construção da obra funciona como uma espécie de engrenagem, na qual a melhor apreensão dos sentidos é aquela que consegue perceber e unificar todo o conjunto da obra. De acordo com Nikolajeva e Scott (2001):

Tanto as palavras como as imagens deixam espaço para os leitores/espectadores preencherem com seu conhecimento, experiência e expectativa anteriores, e assim podemos descobrir infinitas possibilidades de interação palavra-imagem. O texto verbal tem suas lacunas e o mesmo acontece com o visual. Palavras e imagens podem preencher as lacunas umas das outras, total ou parcialmente. Mas podem também deixá-las para o leitor/espectador completar: tanto palavras como imagens podem ser evocativas a seu modo e independentes entre si. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2001, p. 15)

Como uma forma de delimitar esse objeto que muitas vezes ultrapassa as fronteiras, Linden (2011) evidencia alguns tipos de livros que contém imagens, sendo eles: livros com ilustração, primeiras leituras, livros ilustrados, HQ’s, livro pop-up, livro-brinquedo, livros interativos, livros imaginativos, dentre outros. Para este trabalho, nos basta a compreensão do que seria um livro com ilustração. Segundo a autora são “obras que apresentam um texto acompanhado de ilustrações [livros com ilustração]. O texto é predominante e autônomo do ponto de vista do sentido. O leitor penetra na história por meio do texto, o qual sustenta a narrativa.” (LINDEN, 2011, p. 24).

O conto de Noll pode ser considerado como um livro com ilustrações, tendo em vista que, apesar da importância das imagens que o compõem, a narrativa consegue ser compreendida isoladamente. Tal perspectiva pode levar o leitor a considerar as ilustrações do conto apenas como “adornos” da obra literária, no entanto, a relação entre palavra e imagem não se dá apenas no âmbito da complementação – no qual uma completa o sentido da outra –, muito pelo contrário, essa relação vai além, quando a consideramos como interativa. Interação essa que proporciona um sentido outro ao jovem, propicia para uma verdadeira experiência estética, quebrando paradigmas que colocam os dois pólos (imagem/palavras) em posições opostas, submissas ou simplesmente complementárias.

## **ILUSTRAÇÕES DE UMA BUSCA**

O conto de João Gilberto Noll, *Sou eu!* (2009), é um dos melhores exemplares da prosa poética do autor. A trama se desenvolve no espaço temporal de um dia, na qual um garoto, por meio de lembranças, está passando pela fase da adolescência em caminho à adultez. Para tanto, ele remonta seu passado vivido no imaginário, trazendo à tona um amigo que atualmente representa o seu oposto, ou melhor, uma fase de sua vida que não condiz mais com a sua realidade. No entanto, esse mesmo amigo é uma representação do seu eu infantil, que na narrativa percorre diversos caminhos até chegar em sua casa, diante de uma nova realidade, no qual ele já não é mais o mesmo, mas que ele pode finalmente se reconhecer. É uma narrativa psicológica que produz no leitor identificações e estranhamentos, deixando em aberto diversas possibilidades de interpretações, como uma boa experiência estética, por meio da literatura, pode proporcionar ao seu leitor.

Por sua vez, as ilustrações de Alexandre Matos, compõem a narrativa demonstrando esse universo do personagem-protagonista, um universo de descobrimento, em que as imagens são fragmentadas, por vezes confusas, como verdadeiros rabiscos de um adolescente em seu diário. Tal aspecto denota como afirma Prades (2020), “um pequeno universo artístico que se revela conforme viramos suas páginas e dialogamos com sua narrativa. Uma narrativa que se dá no lugar dos ‘entres’, nos espaços abertos pela dinâmica estabelecida entre palavras e imagens.” (p. 52). Para ler a obra, não basta focalizar no texto ou considerar apenas as imagens, a interação entre texto visual e verbal reverbera em um singular sentido da obra, tendo em vista que os livros juvenis contemporâneos trazem essa perspectiva do cotidiano do leitor, colocando-o defronte as suas mais íntimas angústias e reflexões.

**Figura 3:** primeira ilustração



Fonte: arquivo pessoal

Antes mesmo do início da narrativa, encontra-se a primeira ilustração. Ela, como é possível perceber na figura 3, delinea a imagem de um menino como se estivesse iniciando uma corrida ou prestes a percorrer um caminho. Assim como evidencia Ramos (2013), nada em ilustração é gratuito, e com isso percebemos que a ilustração tem uma função simbólica, o início de uma corrida ao encontro de si, tanto do protagonista como do leitor que embarca nessa aventura, nessa metáfora da descoberta.

**Figura 4:** segunda ilustração



Fonte: arquivo pessoal

Considero a ilustração acima como a mais representativa da experiência que a narrativa, de algum modo, pretende proporcionar. A posição dos meninos – de costas um para o outro – nos envolve nessa oposição, assim como na narrativa um é do campo e o outro da cidade, mostrando duas complexas realidades opostas. No entanto, ao mesmo tempo, é possível identificar esse duplo como um complemento, como um espelho que reflete aquilo que talvez não é possível compreender sozinho. Nas narrativas psicológicas, assim como é evidente no conto aqui trabalhado, é comum que as imagens proporcionem emoções e o verbal as explicita. Os respingos da água, como pingos de tinta no diário, assim como nos rostos não há um formato claro desses personagens, deixa em aberto as possíveis interpretações do leitor, um ato que tira a velha suposição de que as imagens entregam para o leitor um imaginário possível da palavra. A ilustração naturalista é também simbólica, com certa clareza e obscuridade relativa.



**Figura 5:** terceira ilustração



Fonte: arquivo pessoal

Representando ainda o aspecto simbólico das ilustrações, a imagem acima nos leva a refletir a posição do cachorro na narrativa. No texto, ele age como um cão guia, que conduz os personagens até o outro lado do bosque, em certo ponto “o menino rural se agacha e o cachorro põe-se a lamber sua fisionomia, até o rapaz ficar com os traços meio desbotados, quase a ponto de desaparecer” (NOLL, 2009, p. 28); isso reverbera na própria fisionomia do cachorro, que também não existe. A imagem, enquanto meio de expressão, evidencia o quão confuso fisicamente e psicologicamente estão os personagens da trama, de modo tal que permite ao leitor questionar, inferir e duvidar, com esse caráter subjetivo das expressões que, ao serem expressas por meio das ilustrações, também são movimentos, de fora para dentro e vice-versa, com uma força inesgotável.

As ilustrações aqui evidenciadas não são a totalidade da obra, porém podemos considerá-las como verdadeiras representações simbólicas e imagéticas de tudo aquilo que perpassa a obra. No entanto, além delas temos a ilustração do rio que dialoga com a capa do conto (cf. figura 1, p. 3) ao representar movimentos abstratos, que assim como a água que passa em um ponto do rio diversas vezes nunca é a mesma, o olhar para as ilustrações não se findam uma única vez. Além disso, a última ilustração da narrativa é representada por uma mão abrindo uma fechadura, aqui também é requerida do leitor uma outra conexão com a capa, quando temos uma figura – na qual está o título do conto e o nome do autor – que representa uma chave. Ao fecharmos o livro, fechamos um diário, uma vida.

Mas também, ao abirmos novamente, estamos adentrando em uma nova vida, pois a literatura e a arte nunca deixam de falar, só é preciso que o leitor esteja disposto a ouvir suas palavras e imagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade brasileira é cada vez mais evidente o aumento de obras juvenis, essas narrativas não são meras destinações para um público, são também resultado de pesquisas e da dedicação de muitos autores e ilustradores, que pensam no adolescente como um verdadeiro leitor e que merece que chegue até ele obras de qualidade. O conto de João Gilberto Noll, *Sou eu!* (2009), é uma prova disso, pois o texto não limita o leitor, considerando que a linguagem verbal é demasiadamente complexa, e as ilustrações são verdadeiros caminhos para a relação mais singular e subjetiva entre leitor-texto. A busca do personagem-protagonista, por um reconhecimento próprio, pode ser experimentada e vivenciada pelo leitor que também procura respostas, pois ao abrir um livro, é transportado para um mundo novo que está sempre disponível para ser conhecido em suas diferentes facetas.

## REFERÊNCIAS

BATTISTI, Roselei; PORTO, Ana Paula Teixeira. Literatura juvenil brasileira: narrativas do século XXI. **Revista Literatura em Debate**, v. 10, n. 18, p. 222-232, ago. 2016.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

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

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NOLL, João Gilberto. **Sou eu!**. São Paulo: Scipione, 2009.

PRADES, Anita. Ilustração e livro ilustrado, arte que cabe na estante. **Cadernos Emília**, ano 3, nº 4, p. 37-54, 2020.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.



# CHAPEUZINHOS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS CONTOS DOS IRMÃOS GRIMM E DE CHICO BUARQUE

Arielle Gomes Silva de Oliveira (UFPB)  
Isabella S. N. B. Serrano de Andrade (UFPB)  
Cristina Rothier Duarte (UFPB)

**Eixo temático 1:** Literatura e ensino

**GT 1:** Literatura infantil e juvenil: demandas da pesquisa e do ensino

**RESUMO:** A literatura infantil brasileira tem como uma de suas fontes imediatas a adaptação de contos europeus recolhidos da tradição oral e reunidos em obras como *Kinder und Hausmärchen* (1812-1822), dos irmãos Grimm. Iniciado, aqui, esse processo de produção e de recepção no século XIX, por autores como Figueiredo Pimentel (1869-1914), ainda hoje é prestigiado, seja por remeter o leitor a leituras tradicionais, seja por conferir nova roupagem a estas. Diante disso, este trabalho tem como objetivo geral a análise comparativa entre os contos “Chapeuzinho Vermelho” (2015), dos Irmãos Grimm, e “Chapeuzinho Amarelo” (2017), de Chico Buarque, e como objetivos específicos analisar semelhanças e diferenças entre o conto e a obra, bem como de que maneira o texto de partida está referenciado na obra mais atual. A pesquisa se classifica como bibliográfica de cunho qualitativo interpretativo. Para tanto, utilizamos como fundamentação teórica estudos de Carvalho (2006, 2009); Arana *et al.* (2014) e Hutcheon (2011). Os resultados apontam para uma relação estabelecida principalmente pelo termo “chapeuzinho” e pela presença de um lobo, porém tanto o conto quanto a obra seguem por caminhos distintos, a mais atual abordando questões como a sensação de medo e o protagonismo infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura infantil e juvenil; Chapeuzinho Vermelho; Chapeuzinho Amarelo

## INTRODUÇÃO

Por que adaptamos? Qual a necessidade de adaptar? Seja para satisfazer vontades próprias sobre a literatura e o mundo, seja para nossa sobrevivência, adaptações de obras literárias têm sido feitas ao longo dos anos, superando algumas expectativas, frustrando outras, conquistando mídias e espaço.

Carvalho (2009) fala sobre as tendências do mercado editorial serem voltadas, em grande parte, para a Teoria Literária, subestimando o mercado de literatura infante e juvenil. Em seu trabalho, ele afirma que esse diagnóstico é fruto do pensamento geral no meio editorial de que a literatura para crianças e jovens não é de fato uma literatura, e adaptações de livros para este público não são muitas vezes aceitas. O autor afirma também que alguns teóricos ignoram, de certo modo, a importância que as adaptações têm, o que não deveria acontecer, já que a gênese da literatura infantil mora no processo

de adaptação da tradição oral para a escrita, em que o folclore reflete as fontes das primeiras narrativas para crianças.

Inclusive, grande parte do acervo literário para crianças é fruto de adaptações de livros que foram escritos para adultos, discorre o autor, ou seja, “o modelo de literatura endereçado ao infante é, muitas vezes, o clássico adaptado” (CARVALHO, 2009). Ainda com base nesse pensamento, Carvalho afirma que a escola é o lugar onde o leitor brasileiro tem contato com adaptações e, na maioria das vezes, constitui-se como o único espaço para o contato com a literatura, o qual na teoria tem como uma de suas funções a de formar leitores. O autor enfatiza ainda que “diante disso, a escolha de livros adaptados de autores consagrados é considerada, por muitos professores, o recurso mais eficiente para a iniciação à leitura literária”. (CARVALHO, 2009, p. 3).

De acordo com Arana *et al* (2014), a adaptação é compreendida como um recurso que é flexível a ponto de permitir uma série de modificações, que a tradução, por exemplo, não permite. Assim, a quem adapta uma obra é permitida uma maior liberdade artística, já que há uma disposição a se pensar na adaptação sob o ponto de vista de quem está lendo e sob uma ótica comunicativa, diferente da tradução, cujos os focos principais são o texto de origem e uma linguagem mais objetiva.

Carvalho (2006), em sua tese, afirma que a utilidade da adaptação literária se confirma por meio da sua contribuição para com a variedade de temas e de abordagens que podem ser feitas através dessas obras se voltadas para o público infantil e jovem, trazendo problematizações e situações universais para seus contextos históricos e culturais, e ligando os seus mundos a outros tantos, com culturas, políticas e sociedades distintas. O autor se mostra preocupado com a qualidade estilística das adaptações e com a responsabilidade que o escritor-mediador tem, no sentido de que esse escritor, em sua legítima função, tem autonomia para escolher o que deverá permanecer da fonte original.

Importante destacar que cada adaptação se relaciona com o mundo como uma obra única, apresenta características singulares e especiais encontradas apenas nela. Sendo distinta, é igualmente importante como o texto original.

Com base nessas informações, podemos atestar a importância da adaptação de livros para os públicos infantil e jovem, já que representa muitas vezes um dos poucos, quando não o único, contatos deles com a literatura, fonte de cultura, aprendizados, lições, educação, cidadania e diversão. Isto posto, este trabalho objetiva identificar, por meio da análise comparativa entre os dois textos literários, suas semelhanças, influências e suas figuras de sentido, para que a obra mais recente possa receber de fato a alcunha de adaptação.

## ANÁLISE DAS OBRAS

Partindo da concepção de adaptação literária utilizado por Arana *et al.* (2014), analisamos o conto “Chapeuzinho Vermelho” (2015), dos Irmãos Grimm, e a obra *Chapeuzinho Amarelo* (2017), de Chico Buarque, estabelecendo algumas categorias presentes em ambos os textos literários, a fim de pontuar semelhanças e diferenças, identificando como as obras se relacionam.

### A existência do lobo

No conto dos Irmãos Grimm, a personagem protagonista Chapeuzinho nem se importa com a existência do lobo, só vindo a notá-lo quando chega até a floresta e o encontra, enquanto que, em *Chapeuzinho Amarelo*, a menina, caracterizada por vários medos, morre de medo de encontrar com o lobo, sendo esse temor o seu principal entre os demais.

Na obra de Chico Buarque, o lobo é uma ideia, uma suposição que apavora a menina juntamente com todos os outros medos, a ponto de impedi-la de fazer qualquer coisa. Essa alteração na relação menina/lobo marca uma grande diferença de personalidade entre as protagonistas de cada texto, pois, enquanto uma, mais corajosa, não se apavora diante de um animal considerado como um lobo, a outra o teme bastante.

Imagem 1 – Ilustração do conto na obra de Charles Perrault



Fonte: Google.

## Por que amarelo e não vermelho?

Em “Chapeuzinho Vermelho”, o vermelho é devido ao chapéu que a menina ganhou da avó. Em *Chapeuzinho Amarelo*, a menina é amarelada de medo, representando a palidez característica de quem está assustado, porém também é a cor do chapéu que ela usa nas ilustrações, criando a intertextualidade com a personagem da obra dos irmãos Grimm.

Pensar em uma Chapeuzinho com o seu adereço amarelo, e não vermelho quebra uma expectativa relacionada ao nome já cristalizado do conto, tão característico e definidor da personagem, primeira relação estabelecida com a história.

Imagem 2 – Ilustração de *Chapeuzinho Amarelo*



Fonte: Google.

## Onde está o lobo?

Na versão clássica conhecida, como a dos Irmãos Grimm, o lobo está na floresta, o habitat natural para um animal na realidade, porém indeterminado como é típico dos contos de origem oral. Já na adaptação, a referência é que ele mora longe, numa montanha, num buraco na Alemanha. Há

um elo entre o lobo e sua morada na Alemanha, pois, considerando o conto dos Irmãos Grimm como texto de partida para a história criada por Buarque, o lobo está em seu lugar de origem.

No texto de Buarque, o lobo pode ser lido como elemento figurativo. Essa possível não existência pode servir como metáfora para os temores da protagonista, já que, enquanto na versão dos Grimm ele aparece em seu habitat natural, na de Buarque ele está muito distante de onde a menina vive, morando nas montanhas, em um local isolado, longe, sintetizando a ideia de que ele exista apenas da mente dela.

### **O encontro com o lobo**

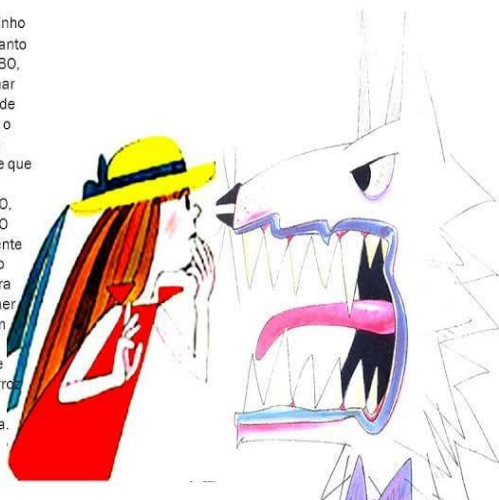
O trecho do conto dos irmãos Grimm, quando a personagem questiona o lobo disfarçado de avó: “Por que orelhas, olhos, mãos e boca tão grandes?” (GRIMM; GRIMM, 2015, p. 138), é a clássica pergunta do conto, talvez a parte mais conhecida, momento em que a menina é devorada. Já em *Chapeuzinho Amarelo*, a menina, de tanto pensar no lobo, encontra-o e logo percebe que ele tem as mesmas características de lobo da *Chapeuzinho Vermelho*, grande, assustador, que é “capaz de comer duas avós, um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz e um chapéu de sobremesa”. (BUARQUE, 2017, p. 10)

O caçador citado nessa passagem da obra de Buarque faz referência ao caçador de *Chapeuzinho Vermelho*, o qual surge, na história dos Grimm, para salvar a menina e a avó, configurando um final feliz. O chapéu seria o da menina, e as duas avós também são elementos que retomam o conto dos irmãos alemães. Já o rei e a princesa são figuras presentes em muitas histórias clássicas, a princesa, por exemplo, aparece como protagonista em contos, como a “Branca de Neve” e “Cinderela”. As sete panelas de arroz conduzem o leitor a uma conexão com os sete anões de “A Branca de Neve”.



Imagem 3 - Ilustração de *Chapeuzinho Amarelo*

Era Chapeuzinho Amarelo, de tanto pensar no LOBO, de tanto sonhar com o LOBO, de tanto esperar o LOBO, um dia topou com ele que era assim: carão de LOBO, olho de LOBO e principalmente um bocão tão grande que era capaz de comer duas avós, um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz e um chapéu de sobremesa.



Fonte: Google

Imagem 4 - Ilustração do conto na obra de Charles Perrault



Fonte: Google

## Medo

No conto dos irmãos Grimm, Chapeuzinho só sente medo ao chegar à casa da avó, tendo uma sensação estranha, provocada pela presença do lobo. Na obra de Chico Buarque, a menina, que é apresentada ao leitor no início como aquela que teme tudo e principalmente o lobo, vê seu medo sumindo quando ela finalmente encontra o lobo. Como podemos perceber, comparando os dois textos, o que temos é um “movimento contrário”. A Chapeuzinho que nem notava o lobo como uma ameaça passa a temê-lo, enquanto a que o temeu tanto, não sente mais medo, nem se intimida com sua presença.

## **Bolo-lobo**

O bolo aparece em “Chapeuzinho Vermelho” como o alimento que a menina está levando para a avó, e ao chegar à casa desta, ela também é devorada pelo lobo. Ao final do conto, após ser salva pelo caçador juntamente com a neta, a avó come o bolo.

Em *Chapeuzinho Amarelo*, a repetição da palavra ‘lobo’ pelo lobo, com o intuito de mostrar à menina quem ele é e que deve temê-lo, faz com que se torne um ‘bolo’ e agora, como um alimento diante dela, ele tem medo de ser comido pela menina.

Imagem 5 - Ilustração de *Chapeuzinho Amarelo*



Fonte: Google

## **Comer ou não**

No conto dos irmãos Grimm, o lobo decide comer a menina e a avó, já na obra de Chico Buarque, após o lobo ser tornar um bolo, a menina decide não o comer, porque prefere bolo de chocolate, e não de lobo. Devorada na versão de origem europeia, no texto de Buarque, ela não devora o lobo.

A versão dos irmãos Grimm apresenta a menina e a avó salvas pelo caçador, já a adaptação mostra uma Chapeuzinho que superou o medo que tinha do lobo e de tantas outras coisas. O ato de não comer o bolo mostra a indiferença dirigida ao lobo ao final da história, bem como a demonstrada pela Chapeuzinho dos Grimm no começo do conto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise feita, podemos observar que se trata de obras distintas. Cada uma com sua importância, a adaptação feita por Chico Buarque traz importantes aspectos do conto dos Irmãos Grimm, como a presença do nome ‘Chapeuzinho’, que, apesar de possuir uma cor diferente, contém uma justificativa adequada para a história desenvolvida na obra.

A não presença de uma avó, de uma floresta e de um caçador, características principais do texto de partida já cristalizadas na memória popular fazem a adaptação conferir nova leitura ao texto dos Grimm, porém, como dito por Hutcheon (2011, p. 27 apud BENJAMIN, 1968, p. 214), cada obra possui sua própria aura, e a adaptação consegue honrar sua fonte aprimorando-a ao inserir um novo contexto e tornando-se única pela mesma razão.

Ao mostrar na adaptação a criança como a agente da sua própria vida, abordando a questão dos medos da infância e mostrando uma solução, no sentido de a menina encontrar uma maneira de lidar com essa situação, é possível mostrar aos infantes leitores que os desafios podem ser resolvidos de maneira eficiente por meio da própria personagem que percebe, ao encarar esses medos e os tornando lidáveis, uma possibilidade de ser mais corajosa e de, conseqüentemente, enfrentar questões de embate que surjam em sua vida.

Imagem 6 - ilustração do conto na obra de Charles Perrault



Fonte: Google

Imagem 7 - ilustração de Chapeuzinho Amarelo



Fonte: Google

## REFERÊNCIAS

ARANA, Alba *et al.* **Adaptações, releituras e reescrituras de clássicos literários brasileiros.** *In:* Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão. 2014, Presidente Prudente. Colloquium Humanarum, vol. 11, n. Especial, Jul–Dez, 2014, p. 738--745

BUARQUE, Chico; ZIRALDO (ilustrador). **Chapeuzinho Amarelo.** 40. ed. 3. reimp. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2017.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoe no Brasil.** 2006. 603 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CARVALHO, Diógenes. **Quando se adapta uma obra literária para crianças e jovens, que gênero textual é adaptado?** *In:* Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. 2009, Caxias do Sul. Disponível em: [https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos\\_autor](https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor) . Acesso em: 30 de agosto de 2020.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. Chapeuzinho Vermelho. *In:* **Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos (1812 –1815).** Editora Cosac Naify. São Paulo, 2015.

HUTCHEON, Linda. Começando a teorizar a adaptação: O que? Quem? Por quê? Como? Onde? Quando? *In:* **Uma teoria da adaptação.** Ed. da UFSC. Florianópolis, 2011.

# O SONHAR E O IMAGINÁRIO INFANTIL NA OBRA O MENINO QUE SABIA VOAR, DE SIOMARA LUCENA

Joões Cabral de Lima (UFPB)  
Ana Clara de Araújo Marques (UFPB)  
Layne Maria dos Santos Batista Lira (UFPB)

**Eixo temático 1:** Literatura e ensino

**GT 1:** Literatura infantil e juvenil: demandas da pesquisa e do ensino

**RESUMO:** A partir da leitura de um livro, não apenas somos transportados para incontáveis realidades fantásticas ou mundos maravilhosos, mas também, somos capazes de particularizar estes mesmos espaços da nossa imaginação, mundos que seguem nossas regras e desejos. Pressupondo que a literatura é desta forma uma ferramenta de expansão da nossa consciência, permitindo não somente a construção do eu social, como também, de uma relação de proximidade com a fantasia e, por conseguinte, com a própria arte. Toda arte nasce do imaginário de pessoas que mesmo adultas (leitores, escritores e ilustradores) transitam entre o sonhar e a realidade, criando e recriando os seus incontáveis mundos, repletos de personagens e aventuras. Desta forma, este trabalho tem como objetivo evidenciar a importância da literatura como peça chave do imaginário infantil, alicerçado em teóricos como Freud (2012), Kardec (2004), Souza (2018), Prochet (2013) entre outros. Valendo-nos como objeto de estudo, a obra *O menino que sabia voar* (2018), da escritora Siomara Lucena, cuja narrativa centra-se na estética do imaginário, do faz de conta e do sonhar, que através do tempo encantam tanto crianças como também adultos, sem jamais perderem o seu encanto. Apresentaremos uma experiência vivenciada numa escola da rede pública de ensino da cidade de Pilar/PB, por meio das atividades realizadas a partir do contato dos alunos com o livro. Sendo assim, por meio deste trabalho, pudemos concluir que as crianças experimentam de uma realidade do sonhar, do imaginar que as conectam tanto com a fantasia, como também com a própria realidade, possibilitando-as enfrentarem seus medos e os futuros desafios que a sociedade impõe.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sonho; Imaginação; O menino que sabia voar; Literatura infantil; Siomara Lucena

## INTRODUÇÃO

Desde muito tempo os sonhos nos despertam a curiosidade, de acordo com os estudos de Freud (2012), na antiguidade clássica, o onirismo sempre foi um elemento ligado ao sobrenatural, ligando mensagens dos deuses ora fornecendo respostas para os questionamentos, ora avisando acerca do futuro, hoje em dia alguns sociais mantêm em suas práticas religiosas essas mesmas concepções primitivas de crenças, perspectiva essa que a literatura soube bem aproveitar.

Dentro da concepção freudiana, os sonhos nada mais são do que manifestações de nossos desejos, que tomam forma em nosso inconsciente, além de reflexos de nossas ações diárias. Porém, se abraçarmos tal perspectiva, nos distanciaremos da poesia que se concentra no ato de sonhar. É aceitável que os nossos desejos se façam vivos nos sonhos, desejos reprimidos que estão

impossibilitados de se concretizarem em um mundo desperto, pois alguns destes implicam em seguir contra as normas estabelecidas pela sociedade ou são impedidos pelas leis da natureza.

Mas é através da expressividade artística que os sonhos ganham vida, em especial a literatura, pois como bem postula Souza (2018, p. 193), esta, “convive, normalmente, em diálogo com o imaginário”, os sonhos moldados pelo escritor em sua narrativa são ampliados infinitas vezes pelos leitores, que leem e releem a obra, somos por assim dizer como o pequeno Bastian Balthazar Bux, personagem central de *A história sem fim*, (1961) escrita pelo alemão Michael Ende (1929-1995), que em suas muitas leituras vai dando nova vida ao mundo de Fantasia, inserindo nele, diferentes e maravilhosas terras, povos e fauna.

A abordagem dos sonhos na literatura, em especial a Infantil e Juvenil, não se prende a nenhum tipo de explicação, dando ao leitor a mais pura liberdade de tecer a sua compreensão do real e do imaginário no tempo certo, sem impedi-lo de sonhar, de vivenciar tanto dormindo como acordado infinitas aventuras, neste último caso, fazendo uso do faz de conta que acontece, construindo seus mundos e castelos imaginários com caixas de papelão, almofadas e lençóis, mundos que se desmancham quando se anuncia a noite e o sono chega, mas para serem reconstruídos através da seda do sonho e como um ciclo infinito mais uma vez serem retomados ao despertar.

E é sobre a tessitura de sonhos, dormindo ou acordado, sonhos de criança, que vamos discorrer neste trabalho, o sonhar da poesia e da ilustração que constroem sentidos e nos transportam através das nuvens para lugares distantes, ligados pela seda mágica que une o mundo dos sonhos, aliás que une os nossos sonhos com o de outros sonhadores que através da leitura conseguem se transportar e enriquecer cada vez mais o nosso mundo, que, às vezes, se mostra um pouco cinzento.

## **1. SONHOS E POESIA NA OBRA *O MENINO QUE SABIA VOAR*, DE SIOMARA LUCENA**

Todo faz de conta nasce de um sonho, porém o faz de conta só acontece quando nos deixamos levar pelo imaginário, ou seja, quando abrimos o portal do sonhar para que os sonhos fluam no mundo desperto e desta forma, somos capazes de transitar entre ambos os mundos. Mas somente quando ainda somos crianças essa passagem se mantém aberta totalmente, na medida que crescemos ela aos poucos vai se estreitando, vamos perdendo a nossa capacidade de tecer sonhos no mundo real e de nossa total imersão no lúdico que a narrativa proporciona em diferentes espaços midiáticos, passamos a adquirir uma visão técnica de tudo, perdemos o sabor pela aventura, fantasia e até da esperança.

Na obra *O menino que sabia voar* (2018), da escritora Siomara Lucena, constatamos o quanto o sonhar pode ser mágico para uma criança. O menino Joca, personagem central do livro, representa a criança esquecida, mas ainda existente, em cada um de nós. Como professores e mediadores de leitura, procuramos desenvolver em nossos alunos o prazer pela leitura de mergulhar cada vez mais fundo no texto, porém, esquecemos de lhes dizer que não existe nenhuma vergonha em se envolver com a história lida, em abrir as portas do sonhar e assim, manter sempre viva a criança dentro de nós.

E é poeticamente que a escritora Siomara Lucena resgata a nossa criança interior em seu livro, fazendo-nos sonhar com o nosso tempo de meninice e dos jogos de faz de conta que habilidosamente executávamos. A ação de “construir lugares, onde pudesse mudar de ares” realizada pelo menino Joca, Lucena (2018, p. 7), evidencia logo no princípio da narrativa a força imaginativa e criativa da personagem. Toda criança deseja um lugar secreto para viver suas aventuras, seja um mundo como a Terra do Nunca, onde Peter Pan combatia os piratas ao lado das muitas crianças perdidas que para lá ele levava, ou mesmo uma “sala precisa” como em Harry Potter, espaço que tudo tem e tudo dá, resta somente a pessoa desejar tendo apenas que saber onde a porta fica.

Ao trabalhar a temática do refúgio em sua narrativa, Lucena (2018) deixa claro que não se trata de um elemento de protecionismo paterno ou mesmo de uma fuga da realidade por parte da personagem, a autora postula acerca da liberdade de ser criança, de poder dar forma aos seus sonhos através das brincadeiras e construções artesanais com lençóis, papelão, cadeiras etc. Sendo assim, o menino Joca não monta a sua cabaninha para se esconder, mas para ler, brincar, dormir e sonhar, extravasando a sua imaginação tanto desperto, como através do onírico, buscando realizar o seu mais profundo desejo, voar.

Humanização, libertação e “o domínio das forças naturais” de acordo com Lucate (2015, p. 51), a ação de voar representa metaforicamente o conhecimento que avança e suplanta os velhos saberes, mas aqui também postulamos que da mesma forma que Ícaro ascendeu extasiado pela liberdade e assim causou a sua ruína, o conhecimento usado de maneira irracional é também arriscado.

Da narrativa clássica de Dédalo e Ícaro passando por Peter Pan (1928) de J. M. Barrie (1860-1937), Mary Poppins (1934), de Pamela Lyndon Travers (1899-1996), até a contemporaneidade com o Superman (1930), criação Jerry de Siegel (1914-1996) e Joe Shuster (1914-1992) e os muitos heróis modernos, a ação de voar é evidenciada como dádiva, superação e liberdade. Em sua obra, Lucena (2018) coloca esse desejo no coração de sua personagem, Joca anseia voar, como nas histórias que ele lê e ouve. Voar pelo mundo, para conhecer as maravilhas existentes. O voo inocente do menino

acontece em um sonho lúcido, dando-lhe liberdade para ir aonde deseja, sem temer o vazio que se constrói abaixo de seus pés. Sendo assim:

Um sonho, para além de algo a ser decodificado, também inclui um enigma. Sonhos são comunicação, são lugar, são tempo privilegiado, não são nem totalmente internos ou externos e riem-se de nossa tentativa de colocar lógica neles. O que importa é o convite implícito no sonhar, o convite ao perguntar, a rebeldia salutar que recusa as formas e acolhe outras formas, por mais inquietantes e desconfortáveis que estas possam parecer, de início. O sonho, como o brincar, é um lugar de possibilidades, nunca sendo um fim em si, mas um convite a experimentar outros começos e onde decifrar um sonho é tão significativo como abster-se em fazê-lo. (PROCHET, 2013, pp. 23-24).

Lucena (2018) em sua poética narrativa mostra ao leitor a possibilidade de alçar voo a partir do seu desprendimento com o real, a partir do entendimento de que toda leitura exige uma entrega por parte do leitor, a imersão na história é necessária para o pleno sonhar. E assim tendo se entregado à fantasia, ao sonho, da mesma forma que o menino Joca, o leitor toma o controle do imaginário e segue a direção desejada em seu voo. O sonho, como bem coloca Prochet (2013) é um convite a uma brincadeira, com um sabor de aprendizado, longe das regras do mundo físico.

Da mesma forma que Ícaro e Nemo, Joca se deixa levar cada vez mais alto sem controle, tomado pelo êxtase da liberdade, sem a devida maturidade, fato que o deixa em uma vertiginosa queda de despertar. Mas ao contrário do que se pensa, o medo não existe, fica o aprendizado e o desejo de mais uma vez recomeçar.

Dentro da referente obra um outro elemento de significativa importância se destaca, trata-se da ilustração, que fora realizada pelo artista Rodolfo Venicius, que utiliza-se de uma técnica mista com uso do lápis de cor e canetas esferográficas. Nas imagens desenvolvidas pelo referente artista podemos observar a unidade que as mesmas estabelecem com o texto, logo na primeira ilustração do livro, fig.1, temos a forte relação da personagem com o mundo dos sonhos, na qual vemos o menino Joca sentado no pico de uma montanha a observar o horizonte, tomado por nuvens durante o amanhecer, um sonhar que ainda se faz acordado, pois o exercício da imaginação da criança, do faz de conta, enquanto acordada é o primeiro passo para as infinitas possibilidades de um adormecer repleto de sonhos e aventuras.

Na segunda imagem, fig.2, notamos Joca ainda acordado, porém, fantasiando aventuras: no espaço, em um navio, em uma viagem a outros mundos e lutando contra monstros. A criança em seu refúgio de sonhos com seus livros e brinquedos, espaço esse que se torna a sua plataforma de embarque para os sonhos, tal construção reforça a ideia anterior de preparação para o sonhar, ação



essa que acontece solitariamente durante a leitura de um livro ou mesmo em silêncio construindo mentalmente aventuras que cercam o seu imaginário, ou ainda, ouvindo a leitura de uma história.

**Figura 1** - O menino que sabia voar



Fonte: O menino que sabia voar, 2018, p. 6

**Figura 2** - O menino que sabia voar



Fonte: O menino que sabia voar, 2018, p. 8

**Figura 3** - O menino que sabia voar



Fonte: O menino que sabia voar, 2018, pp. 10-11

Na fig.3, podemos também constatar o desprendimento do corpo etéreo, ou espírito como alguns preferem, em relação ao corpo físico. Neste momento, as portas do sonhar se abrem para o seu pequeno visitante, que inicia a sua jornada de brincadeiras e aprendizado. Lucena (2018) nos proporciona uma interessante reflexão tanto do lado da psicanálise, como também, da espiritualidade, pois por ser um elemento intrínseco a nós, o sonhar nos mostra que fazemos parte de dois mundos,

um deles consciente e o outro que ainda é um mistério, mas que nos fornece esperança e a capacidade de emularmos um pouco da essência desse mesmo espaço onírico.

## **2. A TESSITURA DOS SONHOS NA MEDIAÇÃO LITERÁRIA DE *O MENINO QUE SABIA VOAR EM SALA DE AULA***

Como professores, ao mediarmos a leitura literária em sala de aula, temos como prerrogativa, proporcionar para o aluno uma compreensão maior do texto, direcionando o olhar dele para o discurso que se concentra nas entrelinhas da narrativa, concedendo-lhe ferramentas para uma maior autonomia com a leitura. Mas ao discutirmos literatura também é preciso abordar o aspecto do imaginário que envolve o sonho, sua acepção maior.

Da literatura oral até o texto escrito, as narrativas sempre irão se construir a partir de sonhos e estas serão transportadas para o Sonhar e de lá mais uma vez retornando, um ciclo infinito de idas e vindas, construção e reconstrução. E foi nos valendo da discussão acerca do sonho que nos propomos a trabalhar a leitura da obra *O menino que sabia voar*, (2018), de Siomara Lucena.

O sonhar faz parte do imaginário de crianças e adultos, sendo assim, realizamos algumas oficinas numa escola da rede pública de ensino de Pilar/PB, buscando estabelecer essa relação da literatura com a fantasia criada pelas crianças, em meio às suas histórias e idealizações de universos onde elas são protagonistas e onde tudo é possível.

Adotando o aporte teórico-metodológico, temos a proposição da estética da recepção criada por Ingardem (1965). De acordo com Segabinazi (2011) esta metodologia de ensino é organizada considerando projetos de trabalho mediante uma projeção de propósitos, tais como o que abordaremos nas atividades propostas na nossa prática de leitura. A proposição das atividades tem relação com o Método Receptional de Aguiar e Bordini (1993) que citados por Segabinazi (2011) estabelece o seguinte percurso para um projeto ou no nosso caso, para uma prática de leitura literária:

a) **horizonte de expectativas** – estabelece o diagnóstico e capta as noções iniciais dos alunos acerca de um dado assunto trabalhado, no caso da prática proposta, quais os sonhos de cada um. O Professor planeja e estabelece a mediação das discussões que serão utilizadas como direcionamento para as próximas ações.

b) **atendimento do horizonte de expectativa** – após a etapa inicial de identificação dos sonhos de cada criança, o próximo passo é trabalhar com os alunos acerca de alguns elementos típicos

do imaginário infantil. Assim, os discentes através das aulas e atividades poderão identificar estes elementos e compreenderão como eles se apresentam.

c) **ruptura do horizonte de expectativas** – a ruptura no tocante a esta proposta diz respeito à abordagem de como cada criança precisa lidar com sua imaginação e com as fantasias que ela mesma constrói ao longo do seu crescimento.

d) **ampliação do horizonte de expectativas** – após as experiências em todas as etapas, uma fase final é contemplada, momento em que os alunos realizam atividades por meio de oficinas acerca da temática do sonhar.

A princípio realizamos um momento de motivação, por meio do qual a aula previa que os alunos pudessem entrar em contato com a temática da prática que pretendíamos realizar com eles. Neste sentido, distribuimos para os alunos, balões para que eles enchessem. Quando essa etapa fora concluída, os discentes precisaram mencionar qual o maior sonho deles e tinham que guardar o sonho dentro do balão. Posteriormente, as crianças foram convidadas a brincar com os balões pela sala, sabendo que dentro dos balões estavam os sonhos e que, portanto, precisavam de cuidado. Ao longo de alguns minutos passamos a estourar alguns balões para vermos a reação dos alunos e eles imediatamente pediam outro, ou quando o deles caía, já pegavam o do colega. No final da dinâmica, sentamos e conversamos. Os discentes empolgados com a dinâmica disseram que não queriam perder os sonhos e que não queriam o sonho do colega, por isso era chato, não ficar com seu balão ou perdê-lo. Nesta prática, a fase de motivação, corresponde ao horizonte das expectativas.

No tocante ao atendimento do horizonte de expectativas, utilizamos a obra *O menino que sabia voar*, da escritora Siomara Lucena, com ilustrações de Rodolfo Venícius, para construir junto aos alunos, a ideia do sonhar, que está intimamente ligada ao imaginário infantil. A princípio, aconteceu a apresentação da obra, de modo que trouxemos as informações referentes ao primeiro protocolo de leitura com o qual temos contato, que é a capa. Ressaltamos o título da obra e por conseguinte, frisamos o nome da autora e informações sobre ela, falamos do ilustrador, da editora (figura 4), e a partir de então, os alunos começaram a fazer inferências através da leitura da capa.

**Figura 4** – Leitura da capa de *O menino que sabia voar*



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

A ruptura do horizonte de expectativas deu-se no final da narrativa, quando as crianças notaram que Juca não estava voando, mas que tratava-se apenas de um sonho (figura 5), ação tão recorrente na vida de cada um deles e que está intimamente ligada à capacidade de imaginação que se configura na experiência de mundo de cada criança.

**Figura 5** – Leitura da última página de *O menino que sabia voar*



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Para dar conta da última etapa que é a ampliação do horizonte de expectativas, construímos junto à professora da turma, algumas oficinas para que os alunos pudessem ilustrar seu imaginário. Confeccionamos um mural na sala para expor os sonhos de cada um e lançamos um desafio para que eles não desistissem jamais dos sonhos deles. O desafio foi continuar estudando e, sobretudo, lendo,

pois, a leitura estimula a nossa imaginação, e assim como Juca que estava lendo um livro de Monteiro Lobato, eles também poderiam por meio da leitura, voar por tantos outros lugares e conhecer diversas outras histórias.

Sendo assim, nossa prática de leitura literária, pensa na atividade como forma de promover a reflexão e o desenvolvimento crítico dos alunos acerca de como lidar com sua imaginação, de modo a demonstrar que também é possível por meio da literatura, estimularmos essa fantasia que desabrocha do nosso imaginário.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A leitura é transformadora, como bem postula Freire (1989), nos permitindo desvendar o véu que teima em encobrir a nossa visão do mundo e de nós mesmos, nesse desnude a projeção de nossos desejos e sonhos veem à tona, assim compreendemos que estes não devem ser refreados, mas estimulados a se fazerem mais consistentes no mundo real.

Desta forma é preciso não apenas descobrir a leitura e suas diferentes camadas, mas também, devemos através dela extravasar os nossos sonhos e construir maiores sentidos. No ato da mediação literária esta prática discursiva dos sonhos deve prevalecer, pois sem agir de tal forma trataremos a literatura como uma prática insípida, sem vida, sem cores. Ao discutir sonhos na literatura, estaremos trabalhando com mais vigor e com uma melhor receptividade por parte dos alunos, cada um destes sonhadores em potencial, capazes de construírem sentidos diversos através do texto aplicado em sala de aula.

A prática de mediação aqui evidenciada nos propõe ampliar a nossa visão de leituras em sala de aula, contribuindo ainda mais para o arcabouço de ações construtivas no que se refere à leitura literária. Portanto, ao inserir a temática do sonho, buscou-se facilitar a participação dos alunos, procuramos observar as suas expectativas não apenas em relação à história, mas também, dar aos mesmos a oportunidade de expor seus sonhos em relação a eles mesmos e ao espaço no qual vivem. Uma discussão que não deve se encerrar com essa leitura, mas deve sim, ser sempre pontuada nas leituras seguintes, pois os sonhos são uma constante em nossas vidas.

## **REFERÊNCIAS**

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: Três artigos que se completam.** Autores Associados. Coleção Polêmicas do Nosso tempo n. 4. São Paulo, 1989.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos.** tradução do alemão de Renato Zwick, revisão técnica e prefácio de Tania Rivera, ensaio biobibliográfico de Paulo Endo e Edson Sousa. L&PM Vol. 1. Porto Alegre - RS, 2012.

LUCENA, Siomara. **O menino que sabia voar.** João Pessoa, 2018.

PROCHET, Neyza. **De que são feitos os sonhos?** Cad. Psicanál.-CPRJ, Rio de Janeiro, v. 35, n. 28, p. 11-25, jan./jun. 2013. Disponível em: [http://www.cprj.com.br/imagens cadernos/caderno28\\_pdf/04.pdf](http://www.cprj.com.br/imagens/cadernos/caderno28_pdf/04.pdf). Acesso 10/08/2020.

SEGABINAZI, Daniela. Aula de literatura: o imaginário coletivo sobre minorias e gêneros nas obras de ficção e nas leituras dos leitores. In: BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico (Org.). **Ensinar literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

SOUZA, Fábio Alcides de. **O sonho na escrita de Cecília Meireles e de Jorge Luís Borges.** ABRALIC, Congresso internacional 2018. p. 191-202. Circulação, tramas e sentidos na literatura. Disponível em: [https://abralic.org.br/anais/arquivos /2018\\_1547473351.pdf](https://abralic.org.br/anais/arquivos/2018_1547473351.pdf). Acesso 05/08/2020.

# OS MITOS FOLCLÓRICOS BRASILEIROS NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: DE LOBATO À CONTEMPORANEIDADE

Joões Cabral de Lima (UFPB)  
Siomara Regina Cavalcanti de Lucena (UFPB)  
Morgana de Medeiros Farias (UFPB)

**Eixo temático 1:** Literatura e ensino

**GT 1:** Literatura infantil e juvenil: demandas da pesquisa e do ensino

**RESUMO:** O que é o mito senão a representação da nossa relação ancestral com a natureza e o mundo espiritual, ambos, espaços desconhecidos e temidos por nossos antepassados. A chuva, o raio, o trovão, o sol, a lua e os mistérios que envolviam o além, todos esses elementos envoltos em carne e consciência, um complexo conjunto de divindades, heróis, lendas e mundos além da nossa esfera de tempo, ganhando vida a partir da nossa busca por compreensão do meio e adequação da própria sociedade em relação a todos eles. Partindo do pressuposto de que foi através da literatura que tais mitos folclóricos se mantiveram ainda mais vivos, porém sua essência ao longo do tempo foi se transformando, perdendo suas características mais viscerais, como a violência, a sexualidade e a sua relação crítica com a sociedade, abrindo espaço para uma ressignificação que suavizou o lado sombrio da nossa mitologia; objetivamos discutir neste artigo, a forma como diversos autores se propuseram a transformar os mitos folclóricos brasileiros em sua literatura infanto-juvenil, atendendo a uma imposição tanto social, como mercadológica. Para a realização deste trabalho, partimos de uma metodologia centrada na pesquisa bibliográfica acerca dos mitos folclóricos na literatura infanto-juvenil. Sendo assim, apoiamos-nos em teóricos como Arroyo (1990), Brandão (1984), Lobato (2010), Romero (1885) entre outros estudiosos do folclore brasileiro. Por fim, pudemos concluir que a característica original dos mitos folclóricos ao longo de sua inserção na literatura infanto-juvenil, sofreu grande suavização em razão maior de uma política educativa, como também, por exigência de alguns grupos da sociedade, ambos voltados para a construção do indivíduo, a partir de uma literatura asséptica de violência, sexualidade e dos valores familiares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mitos folclóricos; Violência; Literatura infanto-juvenil; Monteiro Lobato; Contemporaneidade

## INTRODUÇÃO

No consenso maior para o pesquisador brasileiro, o Folclore representa todo um conjunto de saberes ancestrais, que de acordo com a carta de 1951 do Folclore Brasileiro, não sejam tais manifestações diretamente influenciadas “pelos círculos eruditos”. Desta forma, para o referente documento, que foi redigido durante o I Congresso Brasileiro de Folclore, compreende como fato folclórico “as maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservado pela tradição popular e pela imitação”.

De acordo com Brandão (1984), “a cultura do folclore não é apenas ‘culturalmente’ ativa. Ela é também politicamente ativa”, desta forma, o folclore é um elemento vivo, em constante movimento

que se ressignifica, mas sem jamais perder a sua essência, além disso, representa também o espírito de um povo, a sua identidade, evidenciada nas cores, nas nuances dos desenhos e esculturas, na forma como os versos de um poema ou canção são dispostos, etc.

O folclore é constante em nosso dia a dia, como bem postula Brandão (1984), vivo não apenas em dias especiais ou em representações estáticas nas vitrines de lojas, mas permanente em nossa fala, em simples ações cotidianas, no preparo de um simples prato culinário, nos ditos populares e nas muitas narrativas orais, em primeira instância, e posteriormente, registradas em textos escritos. Nessas ações cotidianas nas quais o folclore se insere, a dança, o canto, a música e a narrativa oral são as mais ancestrais práticas de expressividade do homem, ferramentas usadas na contação de histórias, tanto em conjunto, quanto em separado em algumas sociedades, como é o caso do teatro Kambuki, arte que mistura dança e representação, do Ballet, da Ópera, O Repente e até a leitura do Cordel, quando bem realizada, é proferida com musicalidade.

Espaço de encantamento e de manutenção da tradição narrativa, a literatura oral ou como bem denomina Arroyo (1990, p. 45), os “livros de memória”, representam não apenas no Brasil, mas em todo o planeta, a máxima da manutenção tradição das narrativas fabulosas dos mitos e lendas, como do conhecimento religioso e científico. Saberes que se mesclaram durante o processo de colonização das Américas, amalgama entre correntes culturais que deram vida a todo o continente, que no passado foi erroneamente tomado pelas Índias de Vasco da Gama.

No Brasil, essa fusão étnica se efetivou com maior intensidade, não apenas através do sangue, mas de todo arcabouço de conhecimentos, que de acordo com Arroyo (1990, p. 45) formou um “sólido alicerce” cultural, dando vida a uma grande diversidade folclórica por todo o país, mas que embora tais manifestações se mostrem distintas elas se interconectam através de elementos que as tornam reconhecíveis como parte de um único povo.

Através das narrativas podemos observar essa grande diversidade de mitos e ao mesmo tempo, a unidade enquanto nação, histórias que no princípio foram contadas pelas escravas, amas de leite, velhas narradoras que realizavam com maestria, como bem postula Arroyo (1990), a junção de mundos fantásticos do branco, do africano e do indígena, histórias de sacis, cucas, cabras cabriolas, curupiras, lobisomens, mula sem cabeça e tantos outros seres que passaram a povoar o imaginário infantil e até adulto que até hoje se fazem presentes em casa, através de nossos pais e avós, na escola, nos livros e em diferentes espaços midiáticos, porém, embora preservados esses seres, ora vistos como reais, ora como pura invenção do povo do campo, sofreram mudanças em suas aparências e



comportamentos ao serem transportados para os livros infantis e demais espaços da narrativa e é acerca destas transformações que neste trabalho nos propomos a discutir.

## **BREVE PANORAMA DO FOLCLORE BRASILEIRO NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL DE FINS DO SÉC. XIX AO SÉC. XX**

De acordo com Arroyo (1990) o grande acervo de depoimentos de escritores acerca de suas lembranças de infância nos dá um panorama da força que a oralidade representou desde muito tempo, a mediação de narrativas praticadas pelas velhas negras, amas de leite e cuidadoras, que de acordo com o estudioso, “supriam a outrora insuficiência dos livros para crianças” através de histórias que representavam todo um conjunto de elementos míticos, representantes dos grupos étnicos formados da nação brasileira. Este contar e recontar, livre de amarras, possibilitou diferentes perspectivas de uma mesma narrativa, permitindo que cada uma delas permanecessem vivas na memória de seus pequenos ouvintes vindo a serem registradas posteriormente, e renovadas, mas como bem postula Brandão (1984), mantendo a sua essência primordial.

A princípio, este universo de mitos e lendas limitava-se ao espaço da oralidade, nas rodas de conversa, reuniões entre familiares e nas já evidenciadas contações para as crianças, não configurando de maneira alguma em obras voltadas para a educação dos pequenos. O ensino destes, segundo Arroyo (1990), era uma continuidade do modelo europeu, com o uso constante de diferentes obras, em especial para *Os Lusíadas* (1575) de Camões (1525-1580) como livro de leitura que configurou nas salas de aula de 1856 até 1930.

Nos livros de leitura, a temática tratada estava sempre voltada para o bom comportamento, o ufanismo pátrio e os ensinamentos religiosos como por exemplo: “*Mimo à infância*”, (1887), que de acordo com Arroyo (1990, p. 94) tratava-se de “um manual de histórias sagradas para as crianças, ornado 100 estampas que representavam os principais sucessos do Velho e do Novo Testamentos”, obra essa de autoria de Emílio Aquilles Monteverde. Mas é em fins do séc. XIX, que o Professor e também Historiador Sylvio Romero (1851-1914), publica um conjunto de narrativas por ele coletadas em todo o território brasileiro, a obra, intitulada *Contos populares do Brasil [sic]*(1885), estava dividida em três seções, cada uma representando a origem étnica das narrativas, o branco europeu, o africano e o indígena. Uma obra que se pontua como de grande importância por manter um registro da oralidade literária que se manteve viva por séculos, representando um significativo aspecto do nosso folclore.

Dentro do espaço das traduções, Arroyo (1990, p. 99) nos esclarece que a literatura infantil ganha um novo fôlego com obras de temáticas menos pedagógicas no séc. XIX, principalmente no segundo decênio, porém, no que se refere à literatura universal, já o desenvolvimento de obras de escritas sob a ótica brasileira para a criança, só veio a ser uma realidade “a partir da segunda década do séc. XX. A ausência de uma literatura menos pedagógica e com mais brasilidade se faz sentir por Monteiro Lobato, em carta ao amigo Pedro Rangel datada de 1916, mas é apenas em 1920 que Lobato daria início a um novo capítulo no panorama literário infantil brasileiro, com o lançamento de *A Menina do Narizinho Arrebitado*.

Ando com várias ideias. Uma: vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. Veio-me diante da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fábulas que Purezinha lhes conta. Guardam-nas de memória e vão recontá-las aos amigos – sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção à moralidade, como é natural. A moralidade nos fica no subconsciente para ir se revelando mais tarde, à medida que progredimos em compreensão. Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez dos exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa. As fábulas em português que conheço, em geral [sic] traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora-do-mato – espinhentas e impenetráveis. Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fábulas assim seriam um começo da literatura que nos falta. Como tenho um certo jeito para impingir gato por lebre, isto é, habilidade por talento, ando com ideia de iniciar a coisa. É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação de meus filhos. Mais tarde só poderei dar-lhes o Coração de Amicis – um livro tendente a formar italianinhos. (LOBATO, 2010, p. 183).

Embora ambientada em um espaço rural, *A Menina do Narizinho Arrebitado* não abre as portas do Pica-pau amarelo para as lendas e mitos do folclore brasileiro, Lobato mostra-se mais deslumbrado com as personagens que o cinema, ainda mudo nos idos de 1921, evidenciava. Heróis norte-americanos do Western com o Tom Mix; o Gato Félix, animação de 1919 criada Félix por Otto Messmer (1892-1983) e Pat Sullivan (1887-1933), além destes personagens modernos outros bem mais tradicionais também integraram o mundo das narrativas Lobatianas, como Peter Pan, O Barba Azul, Cinderela, Pinóquio, Sherazade e muito mais. O Sítio de Dona Benta passou a ser, a partir das renações de Narizinho o lugar que se conectava com o todos os mundos da fantasia e da mitologia, um registro que foi até mapeado por Jean G. Villin, que como bem explicita Silveira (2015, p. 26), tornou-se o cartógrafo oficial do universo Lobatiano. Mesmo o autor sendo um fervoroso defensor de um abrasileiramento da literatura, a sua visão de mundo literário infantil, não dá um amplo espaço para o sangue nativo dos mitos e lendas como parte central das aventuras do Pica-pau Amarelo.

Embora o mundo do Pica-pau Amarelo estabeleça uma grande intertextualidade com as narrativas infantis estrangeiras, Monteiro Lobato publica em 1921 o livro *O Sací*, narrativa que

apresenta um pouco do folclore brasileiro, mas antes de discutirmos esta obra se faz necessário pontuar que a mesma veio a ganhar corpo anos antes, em 1917, a partir de uma pesquisa realizada pelo próprio Lobato, que de acordo com Camargos (2008, p. 12) foi iniciada “no Estadinho, edição vespertina de O Estado de S. Paulo”, sob o título de “Mitologia brasílica”.

A referente pesquisa organizada pelo escritor estabelecia-se como um trabalho científico acerca do mito tupi-guarani do Saci, uma ação que contou com a ajuda de diversos leitores do país, que enviaram relatos de encontros com a misteriosa entidade das matas, vista como um demônio com chifres, cauda e pata de bode, segurando um porrete. As muitas construções deste mito, através dos relatos da pesquisa, nos fornecem uma dimensão do próprio imaginário do povo brasileiro que de acordo com Camargos (2008, p.12) eram em sua maioria habitantes das áreas rurais, “ex-escravos trabalhadores das fazendas ou de pequenas propriedades agrícolas”. A cerca dessa forte crença, evidenciada nas cartas recebidas e publicadas por Lobato, evidencia-se uma diferença da relação com o folclore entre o homem do campo e o cidadão, que até hoje pode ser observada.

Segundo D’Angeli (2008, p. 142), grupos não indígenas e também de não campesinos, sobretudo longe das áreas urbanas e de limitado contato com áreas verdes tendem a ver esses relatos como simples histórias de Trancoso, simples lendas. Desta forma, o inquérito sobre o Saci mostra também um Monteiro Lobato fortemente ligado às tradições do povo, característica evidenciada em carta ao amigo Pedro Rangel em 1917:

Minha ideia de menino, segundo ouvi das negras da fazenda de meu pai, é que o saci tem olhos vermelhos, como os dos beberrões; e que faz mais molecagens do que maldades; monta e dispara os cavalos à noite; chupa-lhes o sangue e embarça-lhes a crina. Consulte os negros velhos daí, porque já notei que os negros têm muito melhores olhos que os brancos. Enxergam muito mais coisas. (LOBATO, 2010, p. 191).

Ao procurar respostas sobre a veracidade do misterioso ser das matas brasileiras, Lobato também constrói novos alicerces para uma ponte entre as narrativas tradicionais do povo, esta oralizada com os seus mitos e suas lendas, e a literatura infantil, através do texto escrito, permitindo assim que estas histórias tenham um lugar de destaque nas estantes das escolas, das bibliotecas e das residências. Sua obra inaugural no folclore é o Saci, publicado em 1921, nela Lobato evidencia, além do personagem título, alguns dos seres da noite que integram o vasto arcabouço de lendas do nosso folclore: o Lobisomem, a Cuca, o Boitatá, a Iara, a Mula Sem Cabeça e até o Negrinho do Pastoreio.

A relação Monteiro Lobato e Folclore somente vem a acontecer de forma mais consistente, décadas depois, devido à adaptação de sua obra para a TV, pois é quando esses mesmos seres passam

a interagir com mais frequência e de maneira significativa nas aventuras dos netos de Dona Benta. Uma outra obra do universo infantil de lobatiano que merece destaque por trazer narrativas da literatura oral é *Histórias de Tia Nastácia*, publicada em 1937, trazendo algumas das narrativas coletadas por Sylvio Romero em fins do séc. XIX, mas com alterações tanto de título, como na estrutura do texto, a mesma ação praticada pelo escritor José Lins do Rego (1901-1957) um ano antes com o seu livro *Histórias da velha Totônia*. Desta forma percebemos que tanto Lobato, quanto Lins do Rego, estão unidos por um mesmo passado de tradições narrativas, contadas e recontadas através de velhas negras ou dos círculos familiares.

### **O FOLCLORE NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL CONTEMPORÂNEA: ENTRE O POLITICAMENTE CORRETO E A TRADIÇÃO NARRATIVA**

Sylvio Romero, Monteiro Lobato e José Lins do Rego estão evidenciados aqui de forma significativa, não apenas por abordarem em suas obras narrativas folclóricas e direcionadas para o público infantil, como no caso dos dois últimos, mas porque os seus livros ainda se fazem presentes no mercado editorial ou em acervos digitais, possibilitando a consulta. É necessário evidenciar também que outros autores, contemporâneos ou mesmo posteriores aos citados anteriormente podem ter dado vida à histórias que hoje se perderam ou ficaram no limbo dos acervos de bibliófilos, familiares e bibliotecas.

No desenvolvimento deste trabalho nos deparamos com duas obras significativas que abordam os elementos do folclore brasileiro, sem se deixar levar pelas fadas, reis e rainhas de uma Europa distante. A primeira delas *Somalu, o viajante das estrelas* (1953) de autoria de Abgvar Damasceno Bastos (1902-1995), considerada como uma novela folclórica, cujo único exemplar está na Biblioteca da Universidade Federal do Pará.

A segunda, a série *Taquara-Póca*, de autoria do escritor Francisco Marins (1922-2016), é um exemplo de narrativas que têm o campo como palco das aventuras de dois irmãos que lutam para defender o sítio do avô e no curso dessa jornada, encontram o curupira, personagem que vai ajudá-los. Da mesma forma que em *O Saci*, de Lobato, a obra de Marins infantiliza a imagem do habitante da floresta, o Curupira, que é tratado como amigo das crianças, suavização que pode ser observada nas ilustrações de Oswaldo Stomi (1909-1972) uma prática que se torna corriqueira na literatura dos pequenos, em nome de um politicamente correto, da atitude dos adultos em subestimar a compreensão

dos pequenos leitores, e desta maneira levando à uma ressignificação de toda a tradicionalidade narrativa.

“Estórias”, como bem nos lembra Arroyo (1990, p. 50 e 51) “nem sempre de ternura e suavidade. Algumas mesmo [sic] violentas cheias de bichos querendo comer o pinguelo do menino mais rebelde e que gostasse de urinar na cama”. Narrativas de medo que nem por isso desvirtuavam ou mesmo faziam o juízo fraquejar, pelo contrário, segundo o autor, o tempo suavizava suas lembranças e quebrava “as arestas de tristes e horríveis narrativas. O menino assustava-se com as estórias, mas o homem as recorda agora, projetando sobre elas um halo de beleza perdida”.

De acordo com Brenmam (2009), a poda narrativa é uma ação nociva não apenas para o leitor, mas também, para a própria literatura, afinal, “precisamos de histórias de verdade, que expressem o conflito e a complexidade da nossa existência”. Desta forma, ao desconstruirmos uma personagem folclórica, eliminando a sua essência primitiva em razão de uma leitura que atenda a determinados grupos sociais, privamos o leitor de um conhecimento valioso que lhe permite questionar e confrontar os seus medos.

Embora a obra *O Saci* de Monteiro Lobato tenha sofrido do mal da suavização estética, ela nos dá uma ótima discussão acerca do aspecto do medo, este, de acordo com a personagem do Saci, um ser vivo, filho da incerteza, aspecto intrínseco ao homem e do escuro, condição externa que desde os tempos primitivos exerceu de nossa parte uma grande desconfiança. Segundo o Saci, “enquanto houver escuro no mundo haverá medo. E enquanto houver medo, haverá monstros”. Na força das palavras do Saci, que denota a sabedoria ancestral, a única forma de vencer os monstros que nos assombram e que nós criamos, é confrontando o medo, uma prova mais do que cabal de que limar as narrativas folclóricas para evidenciar apenas o belo e o positivo, é proporcionar o nascimento de muitos monstros, que são quase invencíveis.

Porém, a literatura infanto-juvenil não se prende totalmente às práticas editoriais do politicamente correto, um outro lado do mercado editorial ainda se mantém fiel às construções narrativas tradicionais, escritores e editores pautam-se em uma busca por trazer para o leitor um folclore mais visceral, ligado ao nosso passado colonial, apresentando um folclore com seres míticos bem desenvolvidos no tocante à sua psicologia, capazes de interagir com os homens, escolhendo auxiliá-los em suas aventuras pelo território ainda desconhecido ou não.

Recontar o folclore com seus elementos tradicionais não se restringe apenas ao livro físico, mas também aos espaços virtuais, de canais de contação de histórias que trabalham as narrativas

folclóricas, ora realizando leituras de contos ora discutindo os mitos e lendas com uma abordagem bem mais adulta. Ação que mantém viva a chama da narrativa oral tão constante no passado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos propormos evidenciar, mesmo que de forma breve, acerca de como os mitos e lendas do folclore brasileiro foram trabalhados na literatura, em especial a infanto-juvenil, desde antes de Monteiro Lobato até à contemporaneidade, foi possível observar que este mesmo universo é quase inexistente em livros anteriores à publicação de *O Saci*, obra que se insere no espaço narrativo lobatiano do Pica-pau Amarelo, salvo apenas pela coletânea editada por Sylvio Romero em fins do séc. XIX e que traz um significativo registro da tradição oral, com contos que representam a trindade étnica de formação do povo brasileiro.

Narrativas que integram a memória afetiva de todo um país e pontuado por escritores, como Monteiro Lobato e José Lins do Rego, que se valem dessas lembranças para manter viva as histórias que ouviram quando crianças levando-as mais uma vez para as páginas dos livros. Porém, anos após a publicação de *O Saci*, evidenciam uma quase escassez de obras com a temática folclórica, que além de Lobato e Lins do Rego, apenas dois outros integram a lista: Abguar Bastos e Francisco Marins, este último mantendo-se fiel ao seu antecessor no quesito da suavização da imagem do mito folclórico, semelhante a uma criança, amigo da natureza e sem qualquer sombra de maldade, um ser totalmente diferente do tradicional, adequado para os pequenos leitores.

O politicamente correto limando a narrativa literária, privando o pequeno leitor de enfrentarem os monstros que o escuro lhes apresenta. Concepção de leitura tão diferente da que os nossos avós e bisavós tiveram, velhas histórias violentas e de assombramento que não lhes causaram danos psicológicos e lhes desvirtuaram a moral, pelo contrário, como bem evidenciamos, fortaleceram as suas visões de mundo. Da oralidade para o texto escrito e deste para o espaço virtual, as narrativas folclóricas se mantiveram ainda fiéis aos seus elementos tradicionais, mesmo que o seu lado mais obscuro ainda se mantenha sob o crivo de um olhar mais restritivo em algumas editoras, mas nem por isso a mesma se deixou abater. Dessa forma, compreende-se importância da preservação dos aspectos verdadeiros, tradicionais, dos mitos e lendas do folclore brasileiro, sendo evidenciado nos livros para os pequenos, como também para os jovens, contribuindo assim, com a manutenção da verdadeira alma da nossa literatura oral, das histórias dos nossos antepassados.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil brasileira**. Melhoramentos. São Paulo, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é folclore. Coleção Primeiros Passos, n. 60. Editora Brasiliense, São Paulo, 1984.

BRENMAN, Ilan. **O politicamente correto nas histórias infantis**. [Entrevista concedida a] Ana Carolina Carvalho. Revista Avisa lá edição #39 de agosto de 2009. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-39/o-politicamente-correto-nas-historias-infantis/>. Acesso 25/08/2020.

CAMARGOS, Marcia. **Um símbolo de resistência**. p. 12-14. LOBATO, Monteiro. O Saci-pererê: resultado de um inquérito. Editora Globo. São Paulo, 2008.

D'ANGELI, Wilmar. **Histórias dos índios lá em casa**. p. 141-149. SILVA, René Marc da Costa (Org.). Cultura popular e educação. Salto para o futuro/TV Escola/SEED/MEC. Brasília, 2008.

LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre**. Editora Globo. São Paulo, 2010.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. Editora Brasiliense, 32ª. São paulo, 1995.

LOBATO, Monteiro. **O Saci**. Editora Brasiliense 56ª ed. São Paulo, 1994.

LOBATO, Monteiro. **O Saci-pererê: resultado de um inquérito**. Editora Globo. São Paulo, 2008.

ROMERO, Sylvio. **Contos populares do Brasil**. Nova Livraria Internacional Editora. Lisboa, 1885. Carta do Folclore Brasileiro. Publicado no 1º volume dos Anais do I Congresso Brasileiro de Folclore, 1951. Disponível em: [https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Carta\\_do\\_folclore.pdf](https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Carta_do_folclore.pdf). Acesso 19/08/2020.

SILVA, René Marc da Costa (Org.). **Cultura popular e educação**. Salto para o futuro/TV Escola/SEED/MEC. Brasília, 2008.

SILVEIRA, Magno (org.). SESC, São José dos Campos, 2015. **Ilustradores de Lobato. Construção do livro infantil brasileiro, 1920 a 1948**. Disponível em: [https://issuu.com/sescsp/docs/sesc\\_sao\\_jose\\_dos\\_campos\\_ilustrador](https://issuu.com/sescsp/docs/sesc_sao_jose_dos_campos_ilustrador) . Acesso em: 22/08/2020.

# **O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD) 2018 LITERÁRIO: O TEMA COMO CRITÉRIO DE ESCOLHA**

Ana Magally Pereira de Freitas (UFPB)  
Israel Niwton da Costa Pereira (UFPB)  
Daniela Maria Segabinazi (UFPB)

## **Eixo temático 1: Literatura e ensino**

### **GT 1: Literatura infantil e juvenil: demandas da pesquisa e do ensino**

**RESUMO:** Quando pensamos em escolher obras literárias Infantis para a sala de aula, precisamos antes, ter o conhecimento quanto aos critérios de seleção e avaliação dessas obras, pois, muitos desses livros introduzirão crianças ao mundo da leitura. Nessa perspectiva, podemos observar a necessidade da utilização de critérios para tal processo, contudo, muitos livros ainda são escolhidos pelos docentes de maneira aleatória, as vezes focando apenas no aspecto pedagógico como temas para abordar determinados conteúdos, deixando de lado outros tantos importantes, sobretudo, o critério estético. À vista disso, nesse trabalho exibimos um recorte da pesquisa “Da seleção ao ato de ler: os livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2018 Literário)”, tendo por objetivo discutir e analisar o critério temático nas obras selecionadas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, das escolas de rede municipal do Município de João Pessoa – PB, que participaram do processo de escolha do PNLD 2018 Literário. Para esta análise, apoiamos em estudos de COLOMER (2017), MOTA (2012), entre outros teóricos que abordam a literatura infantil, seleção e avaliação de obras literárias. Com base nas leituras e discussões teóricas realizadas, evidenciamos que, apesar de o critério temático ser relevante para a seleção e avaliação de obras literárias Infantis, tal critério é usado de forma equivocada, pois ainda está vinculado a programas curriculares e conteúdos e pouco percebido pelo seu aspecto literário, principalmente, quando analisamos e constatamos a presença não utilitária da temática nas obras literárias selecionadas pelos docentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura infantil; PNLD 2018 Literário; Critérios de seleção; Temas

## **INTRODUÇÃO**

Por que avaliar e selecionar obras para o público infantil e juvenil? Há várias respostas possíveis para esse questionamento e que não são tão simples de responder, mas é importante, em primeiro lugar, que nós consideremos estes dois processos como um primeiro passo para formação de leitores. Grande parte das atividades cotidianas que realizamos, mesmo que de modo inconsciente, passam por estes atos. Se vamos a um supermercado fazer compras de alimentos, já temos em mente quais tipos de produtos vamos precisar, mas antes que o ato de compra se efetive sempre iremos avaliar alguns fatores, preço, marca, se o produto é orgânico ou não, validade etc. Claro que dependendo dos objetivos de cada pessoa os critérios vão variando, mas sempre com a intenção de escolher o melhor produto custo-benefício que atenda seus requisitos de alimentação. Com os livros



não poderia ser tão diferente, muito embora reconheçamos que um livro de literatura não seja o mesmo que uma maçã.

Ao escolher obras literárias infantis e juvenis para a sala de aula, é extremamente importante observarmos alguns fatores que nos possibilite uma leitura prazerosa, crítica e reflexiva, sendo assim, se faz necessário que utilizemos critérios neste processo, deixando de lado uma escolha aleatória e muitas das vezes caracterizada por objetivos didáticos focados em “temas transversais”, que passam “boa mensagem” ou, até mesmo, que passem princípios morais aos pequenos leitores.

Nossa pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), “Da seleção ao ato de ler: os livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2018 Literário)”, investigou o processo de seleção do referido programa pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas da rede municipal de João Pessoa – PB. Ao todo foram 80 escolas visitadas das 88 escolas que ofertam o nível de ensino na rede. Nessas visitas, pudemos realizar um questionário com todos os professores que participaram do processo de seleção das obras e, apesar de muitos não estarem mais trabalhando na mesma escola ou não estarem presente por outros motivos, foi possível chegar a um número de 169 questionários respondidos.

O instrumento de coleta de dados, ou seja, o questionário, teve como objetivo verificar e compreender como aconteceu a divulgação, orientação e seleção do programa no interior das escolas. No que concerne a seleção, uma das perguntas foi direcionada aos critérios utilizados pelos docentes na indicação das obras para suas turmas. Os resultados mostraram que o tema, com 30% de indicações, foi o segundo critério mais utilizado, ficando atrás apenas do critério faixa etária com 70% das respostas.

Com isso, o presente trabalho tem por objetivo analisar e discutir o processo de seleção e avaliação das obras literárias, desde o momento de escolha do programa até o momento de escolha dos professores, tendo como ponto de partida para as discussões o critério tema. Dos estudos que orientam nossa análise estão os de Colomer (2017); Mota (2012); Bajour (2012), entre outros teóricos que abordam a literatura infantil, seleção e avaliação de obras literárias.

## **O PNLD LITERÁRIO: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO**

Já destacamos anteriormente a importância de avaliar para selecionar obras literárias para nossas crianças e jovens. Reconhecemos e reafirmamos que estes processos não são tão simples, mas é preciso que nos distanciemos do velho pensamento do senso comum de que qualquer leitura basta

para sermos bons leitores. Se pensarmos em uma formação de leitores que não se posicionam criticamente perante aquilo que lê, essa tese é bastante convincente, bastaria algumas leituras de *Fake News* e já teríamos leitores altamente qualificados para um mundo em que robôs pensam mais que humanos.

Assim, foi pensando em levar para as escolas públicas brasileiras livros de qualidade com o objetivo de fomentar a leitura de obras literárias em uma política de leitura, que os programas de distribuição de obras didáticas e literárias do Governo Federal, com o tempo, foram tornando o processo de avaliação de seus materiais cada vez mais criteriosos; bem vistos pelos estudos contemporâneos de ensino e mediação da leitura, bem como pelos estudos do campo da literatura, embora alguns ainda possam ser questionáveis.

O programa antecessor ao PNLD Literário foi o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que distribuiu livros para as bibliotecas escolares até 2014, quando houve uma interrupção em grande parte dos programas do governo federal. O professor e pesquisador Rildo Cosson (2012), faz uma síntese dos critérios utilizados na avaliação de obras literárias durante as edições daquele programa, dividindo os critérios em quatro dimensões: a dimensão material; a dimensão literária; a dimensão pedagógica e a dimensão estatal.

No “Edital de convocação 02/2018 – CGPLI” do PNLD Literário 2018, os critérios de avaliação das obras também se dividem em dimensões: “[...] a avaliação pedagógica das obras literárias deste edital está ancorada em quatro dimensões: 1.1. Qualidade do texto; 1.2. Adequação de categoria, de tema e de gênero literário; 1.3. Projeto gráfico-editorial; 1.4. Qualidade do manual do professor digital.” (BRASIL, 2018, p. 31).

Nota-se uma diferença bastante explícita entre as dimensões colocados por Cosson (2012) e as que o edital do PNLD Literário 2018 menciona. Mas há uma explicação para isso, o professor é um pesquisador e especialista no assunto, ao fazer essas classificações ele analisa o todo dos critérios que os editais do PNBE traziam. Com isso, podemos dizer que os editais, até mesmo pelas especificidades de seu gênero, elabora essas dimensões com um caráter mais técnico e burocrático. Para nossas análises sobre o edital, utilizamos as dimensões neste sentido mais conceitual que Cosson (2012) nos apresenta.

Seguindo a linha de pensamento do autor, poderíamos também incluir uma quinta dimensão, a didática. O PNLD Literário incluiu junto às obras literárias um material denominado de “material digital de apoio ao professor”, cujo um de seus objetivos é oferecer “subsídios, orientações e

propostas de atividades para a abordagem da obra literária com os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 06).

Como se verifica, o edital do PNLD Literário 2018 estabelece critérios em cinco dimensões: a dimensão material, que julga as especificidades gráfico-editoriais dos livros; a dimensão literária que de modo geral avalia se as obras seguem os padrões convencionais dos gêneros literários; a dimensão pedagógica que aborda princípios da educação literária e do ensino de literatura, além de observar questões que envolvem as especificidades locais e regionais das escolas; a dimensão estatal que define parâmetros para reprovação de obras que não estejam dentro dos princípios constitucionais democráticos, que contenham efeitos morais, preconceituosos ou que reforcem estereótipos; e, por fim, a dimensão didática que se ocupa com a utilização dos livros nas aulas de língua e literatura, e aqui também se inserem os temas.

O edital não é específico quanto aos critérios que os professores devem seguir para escolha de suas obras, mas há um item dedicado a seleção nas escolas. São basicamente informações sobre as decisões que deveriam ter como base as orientações contidas no guia disponibilizado pelo MEC, orientações para acesso ao guia, às resenhas, à ficha de avaliação pedagógica, e às obras integrais disponibilizadas em material digital (BRASIL, 2018, p. 15).

O guia em sua introdução especifica seus objetivos, de ser um documento orientador das escolhas nas escolas, para que essas fossem “consensuais e bem fundamentadas”, e que contribuíssem “para a melhoria das práticas de leitura literária na escola e na formação de jovens leitores(as).” (BRASIL, 2018, p. 10). Também destaca algumas informações técnicas, baseadas no edital e na ficha de avaliação, são elas: Código da Coleção; Título da Coleção; Título do Volume; Categoria; Temas; Gêneros; Autoria; Editora; Edição; Ano da Edição; Número da Edição; Número de Páginas; Resenha da Obra Literária; Disponibilidade do Material de Apoio ao Professor (Digital); Disponibilidade do Material de Apoio ao Professor (Audiovisual), (BRASIL, 2018, p. 10-11).

Com relação aos critérios que os professores deveriam utilizar no momento de suas análises o guia deixa bastante espaço para que os sistemas de ensino, as escolas e seus professores, criassem seus próprios critérios e metodologias de seleção, sendo necessário a observância de obras que se relacionassem com o projeto pedagógico da escola e com os propósitos educacionais da rede de ensino. Além disso, aspectos inerentes ao livro literário, o contexto da escola, o perfil dos(as) estudantes e as demandas mais emergentes em relação ao trabalho com o texto literário nos níveis de ensino contemplados, precisavam ser observados (BRASIL, 2018, p. 09-10).

Podemos verificar a partir da leitura do Edital e do Guia que o tema foi colocado nos dois documentos como uma informação a ser observada, tanto na inscrição das obras, quanto nas análises dos professores. Não havia restrições quanto as temáticas das obras, nem foi dado prioridades para algumas delas, as editoras podiam inserir outros temas não especificados no edital, justificando a importância delas para a categoria a qual foi inscrita, e aos professores, cabia escolher as obras inscritas dentro de sua categoria, seguindo as orientações trazidas pelo guia, discutidas anteriormente.

Já vimos até aqui as dimensões dos critérios de avaliação das obras do PNLD 2018 Literário, também apresentamos os parâmetros que as escolas e professores deveriam observar nas escolhas de suas obras, mas quais critérios os professores realmente utilizaram no momento da seleção? Em nossa pesquisa realizada nas escolas de séries iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, conseguimos realizar um levantamento dos principais critérios utilizados pelos professores das categorias 4 e 5.

Ao perguntarmos quais critérios foram observados nas avaliações e seleção dos títulos, alguns dos que nos foram apresentados necessitavam de análises mais específicas, o tema, segundo critério mais indicado pelos docentes com 31% das respostas, foi um deles. Alguns professores também citaram quais os temas foram priorizados nas indicações e, nesse sentido, o próximo tópico abordará essas questões de forma mais precisa, além de trazer outros resultados da pesquisa que dialogam com os critérios de avaliação e seleção de obras literárias para turmas dos anos iniciais de ensino fundamental.

## **TEMA: O PREFERIDO DOS PROFESSORES**

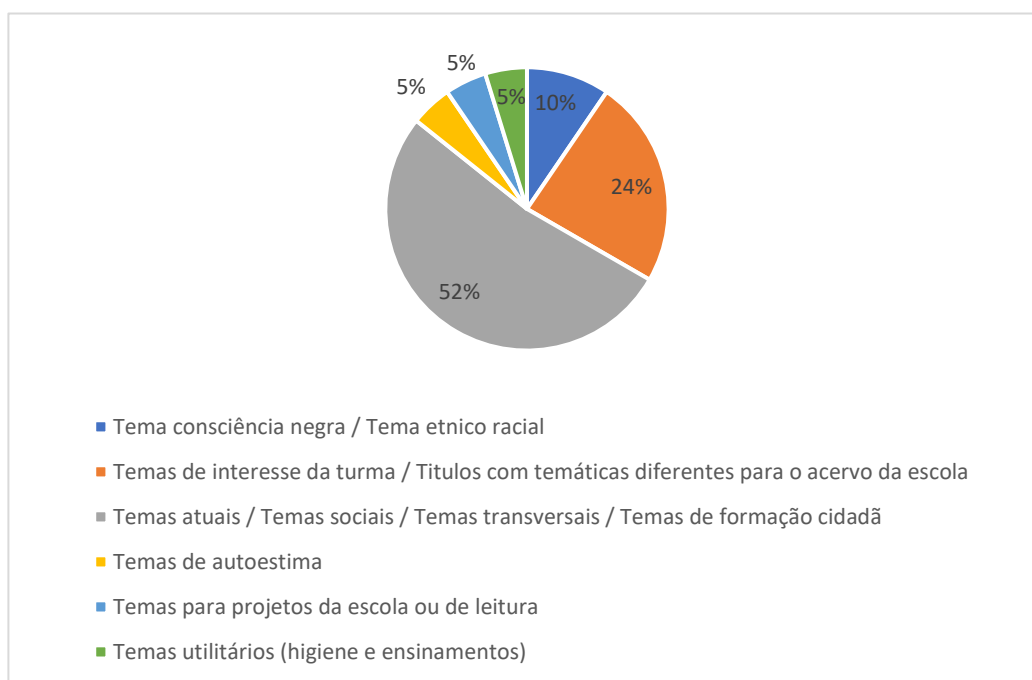
As visitas realizadas nas escolas, entre os meses de setembro de 2019 a março de 2020, nos possibilitaram o acesso a informações do processo de seleção das obras literárias realizadas pelos professores dos anos iniciais da rede pública municipal; obtidas por meio do questionário e de documentos de registro de escolha das obras literárias, estes cedidos pelos gestores a partir da apresentação da autorização da Secretaria de Educação de João Pessoa-PB. Das 80 escolas visitadas, recolhemos 29 documentações, mas apenas 26 foram consideradas para análise dos dados, isso porque, essas documentações estavam incompletas, não possuindo garantia quanto as suas informações.

A partir da análise dessas documentações, pudemos obter os dados quanto aos livros mais escolhidos por cada série, além dos livros mais escolhidos por aluno, que foi o caso da categoria 5,

ou seja, 4º e 5º ano. Os mais escolhidos foram: *O caso do bolinho*, de Tatiana Belinky, no 1º ano; *Brinquedos e brincadeiras*, de Roseana Murray, no 2º ano; *Se essa rua fosse minha: livro de brincar*, de Ana Paula Giannini Ridlewski, no 3º ano; *Cabelo com jeito diferente*, de Lucia Mara da Cruz Fidalgo, no 4º ano; *A menina inteligente: reconto russo*, no 5º ano. No tocante as obras escolhidas por aluno na Categoria 5, foram: *Fábulas de Esopo*, de Ruth Rocha, na 1º opção do 4º ano; *Alguém muito especial*, de Mirian Portela, na 2º opção do 4º ano; *O reizinho Mandão*, de Ruth Rocha, na 1º opção do 5º ano; *A gaiola*, de Adriana Falcão, na 2º opção do 5º ano.

Após termos alcançado esses resultados, comparamos com as respostas dadas pelos professores nos questionários, a fim de que pudéssemos analisar os resultados quanto aos critérios utilizados por eles; e que para este trabalho elegemos o critério Tema. Como podemos ver no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Temas mais escolhidos pelos professores



Fonte: Questionário da pesquisa, 2019-2020.

Como é possível perceber, fica claro que a temática foi um critério presente no momento da seleção dos professores, que pode ter sido influenciada ou não pelo guia online, uma vez que esse, trazia essa informação. Mas, o fato é que esse critério pode se tornar um grande empecilho no momento do ensino e da mediação da leitura literária, isso porque ao escolhermos uma obra apenas

por sua temática, estamos automaticamente excluindo a literatura, e substituindo-a pelo ensino pedagógico:

Destaco o “como” porque, quando se pensa na escuta ao se falar de literatura em cenas de leitura escolar, ou mesmo em contextos fora da escola, ele pode ficar de lado ou em um lugar menor perante a força dos temas ou ideias suscitados pelos textos. Muitas vezes a literatura é vista como o instrumento mais atrativo para falar sobre problemas sociais, questões relacionadas a valores, assuntos escolares ou situações pessoais. Quando essa perspectiva predomina, a linguagem artística corre o risco de ficar reduzida tão somente a uma representação de fachada sedutora pela qual se entra para tratar de diversos temas. (BAJOUR, 2012, p. 26).

Ou seja, no instante em que focamos na temática e não nos aspectos que envolvem a literatura, como por exemplo, a função da linguagem artística e estética, estamos utilizando a literatura como pretexto para ensino de outras disciplinas e conteúdos. Neste caso, as problemáticas são ainda maiores, pois, esses livros serão, para muitos alunos, o primeiro contato com a leitura, logo, sem livros de boa qualidade literária, como podemos formar sujeitos leitores e críticos? Será que a temática suprirá sozinha o conhecimento de valorização estética?

Nas obras mais selecionadas pelos professores, percebemos que as temáticas que envolviam a categoria 4, foram unanimemente escolhidas pelo tema “diversão e aventura”. Na categoria 5, as temáticas ficaram divididas em “autoconhecimento, sentimentos e emoções, encontros com a diferença”, e “Família, amigos e escola”. Enquanto que na categoria 4, a ideia de diversão e aventura surge do falso conceito da leitura por prazer, e na categoria 5, as temáticas surgem como uma forma de conscientização social, e/ou como um processo de conhecimento pessoal. Não é que a literatura não possa provocar e proporcionar essas reflexões ao leitor, mas se fazemos desses assuntos a aula de literatura, estamos privando os alunos de ampliarem outros conhecimentos importantes, que só podem ser obtidos pela apreciação artística do texto.

Além disso, a temática não garante de nenhuma forma que o livro possui uma boa qualidade de texto literário, e/ou que ele se faz coerente com as outras leituras contidas na obra, e/ou se o tema possui harmonia com os recursos narrativos e poéticos. A temática pode se tornar um critério irrelevante quando pensamos nessas questões, pois o que é mais importante: uma boa formação do sujeito leitor, que pode mais tarde se debruçar conscientemente sobre as temáticas contidas nas narrativas? Ou um leitor que tem contato com temáticas diferentes, mas não é autônomo nas suas? Para Mota (2012):

Não são poucas as obras que apresentam dificuldade em dar um tratamento coerente ao tema que abordam, revelando-se malogrados. [...] Há obras cujas partes se desencontram, os poemas com estrofes descontínuas ou com recursos melódicos conflitantes e as narrativas com ações gratuitas e trama frouxa, além de reviravoltas e finais pouco convincentes. (p.313-314).

Diante do exposto, fica claro que escolher pela temática sozinha, pode trazer mais conflitos e prejuízos ao leitor iniciante, do que malefícios. Não se trata de dizer que o tema não tenha sua importância, no entanto, no diz que diz respeito ao ensino e a mediação da leitura literária, esse não pode ser um foco principal, mas sim, secundário, analisado de maneira consciente e em harmonia com outros critérios relevantes.

Por fim, cabe ressaltar que por mais que os livros proporcionem, principalmente na fase iniciante da leitura, um conhecimento de si e do mundo, bem como a confirmação de tudo o que o cerca, é importante que nos detenhamos no despertar da curiosidade e também no despertar “[...] de uma literatura que amplie sua imaginação e suas habilidades perceptivas, além de seus limites atuais [...]” (COLOMER, 2007, p.57). Assim, esses alunos poderão aprender, compreender e argumentar sobre outras discussões que podem suscitar de suas leituras.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das análises feitas, podemos perceber que o critério temático permeou não apenas os critérios utilizados pelos professores no momento da seleção, mas também, durante todo o programa, uma vez que a descrição dos critérios temáticos se encontrava no edital e no guia online. A partir daí já é possível perceber o quanto a literatura, principalmente, a literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda é vista como um ponto de partida para ensinar conteúdos e “educar” conceitos e culturas sociais. É claro, a escola também tem esse papel educador, no entanto, ele não deve se apoiar e nem anular um outro ensino.

Além disso, fica claro que a falta de um aporte teórico sobre seleção e avaliação de obras literárias, bem como, sobre as questões temáticas, causa problemas e conflitos não somente para esse momento, mas para a formação do sujeito leitor, uma vez que, “Muitas crianças, sobretudo aquelas que pertencem aos segmentos mais atingidos pelas crises socioeconômicas, têm a oportunidade de iniciar sua relação com experiências culturais graças às possibilidades geradas pela escola. ” (BAJOUR, 2012, p.85). Logo, se o âmbito escolar, bem como, os membros que a compõe

desconhecem como oferecer a oportunidade de uma boa formação leitora, como podemos cobrar ou exigir um futuro com mais leitores autônomos e/ou cidadãos críticos?

O ensino da literatura e a mediação da leitura literária para leitores iniciantes, não deve ser vista como algo menor ou que necessita de ser analisada, - enquanto boa qualidade literária -, de maneira diferente das outras que são destinadas a um público adulto. A preocupação inicial não deve ser as consequências que a leitura pode trazer, como por exemplo, sensibilidade, conscientização social, gentileza, respeito, e etc., pois isso acontecerá a partir da historicidade, da compreensão e do repertório de leitura da palavra e do mundo que cada leitor possui. A preocupação inicial deve partir da “[...] ação de ensinar o que fazer para entender um corpus de obras cada vez mais amplo e complexo” (COLOMER, 2007, p. 45), mediando como essa leitura pode ser feita para alcançar a compreensão, de quais formas podem ser feitas e qual a importância delas em nossa vida. Então, a partir desse entendimento e conhecimento, as crianças saberão escolher de maneira crítica e autônoma quais as temáticas eles quererão ler em determinados momentos.

## REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução: Alexandre Morales. Editora Pulo do Gato. São Paulo, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do livro e do Material didático – literário. *Editais*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro> Acesso em: 16 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa Nacional do livro e do Material didático – literário. *Guia PNLD2018-Literário PDF*. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=13455:guia\\_pnld\\_literario\\_2018](https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=13455:guia_pnld_literario_2018). Acesso em: 17 de abril de 2020.

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

COSSON, Rildo José Mota. *Avaliação pedagógica de obras literárias*. Educação, vol. 35, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 308-318. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84824567004> . Acesso em: 14 de agosto de 2020.



FERNANDES, Célia Regina Delácio; CORDEIRO, Maisa da Silva Barbosa. *Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico*. Educação, vol. 35, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 319-328. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84824567005>. Acesso em: 14 de agosto de 2020.

MOTA, Rildo José Cosson. *Avaliação pedagógica de obras literárias*. Educação, Porto Alegre, v.35, n.3, p.308-318, set./dez. 2012.

# O CRUZAR DOS DESTINOS NA INFÂNCIA: A TÊNUE SEPARAÇÃO ENTRE O BRINCAR E A GUERRA EM *COMANDANTE HUSSI*

Felippe Nildo Oliveira de Lima (UFPB)  
Albenise Mariana de Queiroz Sales (UFCG)

**Eixo temático 1:** Literatura e ensino

**GT 1:** Literatura infantil e juvenil: demandas da pesquisa e do ensino

**RESUMO:** Este estudo tem por objetivo analisar como se dá a relação entre a infância e a dura realidade da guerra na literatura infantil, tendo como objeto de análise estética a novela *Comandante Hussi* (2006), do cabo-verdiano Jorge Araújo, e sua personagem principal, o menino Hussi. Para nos nortearmos, contamos com as discussões teóricas de Augel (2007), Benjamin (2009), Hamilton (1999), Khéde (1990), Silva (2015) e Zilberman & Magalhães (1987). Tendo como ambientação a guerra civil travada em Guiné-Bissau entre 1998 e 1999, em meio às agruras dos conflitos políticos, a história do pequeno Hussi, que vivencia a guerra com sua bicicleta mágica, faz com que a obra possa ser lida também como um registro de denúncia de opressões políticas sob a ótica de uma criança, mas sem tornar-se um documento datado pela história, visto que a criação ficcional subsidia uma realidade outra na qual a fantasia da criança, simbolizada na narrativa pela sua relação de amizade e afeto com a bicicleta mágica, transcende a dureza da realidade. Mais do que distinções políticas e geográficas ou semelhanças linguísticas, o encontro com Hussi, ao mesmo tempo em que não mascara a hostilidade da guerra, apresenta ao leitor um comandante muito diferente dos que estamos acostumados a ver e a ouvir falar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura cabo-verdiana; Guiné-Bissau; Infância; Guerra

## INTRODUÇÃO

Em paralelo à história recente de independência do domínio da colonização, as literaturas dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) lançam vistas para transfigurar a realidade e invencionar mundos ficcionais, mas prováveis. Evidencia-se, portanto, uma literatura que “alimenta o desejo de um mundo possível, imaginado, que acontece paralelamente aos feitos históricos, desenhando uma nova categoria e uma nova qualidade de realidade.” (AUGEL, 2007, p. 29). A potencialidade que a arte tem de instituir outras realidades é aproveitada ao máximo pela literatura infantil e juvenil. Em contextos pós-coloniais, literaturas direcionadas a crianças e jovens possuem particularidades que as destacam: ao mesmo tempo em que tomam para si a matéria oriunda dos contextos políticos e sociais conturbados de seus países, subvertem a lógica linear dos acontecimentos dos fatos históricos e vislumbram novos mundos, impulsionados pela fantasia e pela imaginação sem fronteiras da infância.

Destaca-se neste entremeio a novela *Comandante Hussi*, do escritor cabo-verdiano Jorge Araújo. Conforme Silva (2015, p. 262), a obra apresenta-se enquanto diaspórica, por ter sido escrita por um autor cabo-verdiano, que a publicou em Lisboa, onde mora, em 2003. Além desse trânsito intercultural, *Comandante Hussi* toma por espaço ficcional a Guiné-Bissau do final dos anos 90 do século XX, e chega ao Brasil em 2006, por meio do programa governamental PNBE. A narrativa tem como base a história verídica do garoto guineense Hussi, conhecido por Jorge Araújo enquanto este foi enviado por um jornal português para cobrir a guerra civil de 1998 a 1999 em Guiné-Bissau. O evento dizimou grande parte da população guineense, deixando um rastro de destruição e de êxodos de famílias e de povoados, em fuga sofrida, à procura de refúgio e sobrevivência em meio ao caos. Em contrapartida, não é só de dor e violência que fala a obra: por meio da ótica de uma personagem criança, de 12 anos, também se destaca o companheirismo e a união de um povo que militou armadamente pela libertação das garras do autoritarismo do Estado e das mazelas da história colonial.

Faremos neste estudo uma leitura de *Comandante Hussi* com o objetivo de observar como Jorge Araújo constrói uma obra ficcional apoiada na dureza da realidade de uma guerra civil e, ao mesmo tempo, nas repercussões que esse conflito gera em uma personagem criança. Neste sentido, para nos aproximarmos do universo de Hussi, partimos da infância e das aventuras do menino elaboradas na obra, verificando movimentos que consolidam uma narrativa que oscila entre infância e guerra, criando uma realidade outra, para além das amarras do cotidiano de armas, tiros e bombas.

### **Guiné-Bissau: breve contextualização política**

Guiné-Bissau foi um dos primeiros países africanos colonizados por Portugal a se tornarem oficialmente independentes em um longo processo que culminou na independência autodeclarada pelas forças rebeldes em 1973, reconhecida por Portugal em 1974. Participa ativamente do processo de luta pela independência política o PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde), solidificando as relações até hoje fortes entre Guiné-Bissau e Cabo Verde, ratificadas em *Comandante Hussi*, visto que se trata de uma obra infanto-juvenil de um autor cabo-verdiano que narra uma história ambientada em Guiné-Bissau.

Durante cerca de onze anos, do desencadeamento da luta armada, em 1963, até o enfim reconhecimento português da independência do país, Guiné-Bissau esteve em constante luta. O conflito se deu entre tropas portuguesas defensoras do regime ditatorial vigente e forças libertadoras comandadas pelo PAIGC, nas pessoas de Amílcar Cabral e, após seu assassinato, Luís Cabral, que,

após a independência, veio a ser o primeiro presidente do país, logo em 1973. O mandato de Luís Cabral durou sete anos. O presidente foi deposto por meio de um golpe de Estado em 1980, tendo à frente Nino Vieira, um dos maiores expoentes do PAIGC, “força onipresente e onipotente, auto-intitulado representante da democracia revolucionária, coberto e legitimado pelas glórias da libertação”. (AUGEL, 2007, p. 63).

Em 1994, nas primeiras eleições legislativas e presidenciais do país, apesar do pluralismo partidário e das oposições ao PAIGC, mais uma vez, Nino Vieira ocupa o poder. Nesta ocasião, “com uma estreitíssima maioria de votos no segundo turno das eleições presidenciais, não se verificando nenhuma alternância no poder” (AUGEL, 2007, p. 64), mas comprovando a desconfiança do povo guineense no partido que, até hoje, se utiliza das bandeiras da libertação nacional e do mártir Amílcar Cabral.

Apesar da aparente estabilidade que obteve o PAIGC desde seu surgimento até a eleição em 1994 de Nino Vieira, quatro anos depois, a desprestígio do governo acabou por “desembocar numa séria crise política que culminou com o golpe militar desencadeador da guerra, ocorrida de junho de 1998 a maio do ano seguinte, pondo fim à hegemonia do PAIGC” (AUGEL, 2007, p. 65). Somando-se à constante descrença em relação ao PAIGC, vale salientar que resquícios da história colonial também causaram o espocar do golpe militar na Guiné-Bissau e da conseqüente guerra de 1998 a 1999, ou guerra dos onze meses. Um desses resquícios é a questão da região da Casamansa. Em 1886, Portugal cedeu Casamansa, pequena área ao sul de Senegal, à França. Muitos anos depois, já no governo de Nino Vieira, armas do exército guineense começaram a ser enviadas à região de Casamansa, destinadas aos rebeldes que queriam a expulsão dos franceses, gerando bastantes conflitos.

Acuado pela pressão exercida por Paris, que queria que as armas guineenses parassem de chegar à Casamansa, Nino Vieira resolveu afastar de seu governo quem, segundo ele, seria o responsável pelo tráfico de armas: o Chefe do Estado-Maior das Forças Armadas, General Ansumane Mané. Recusando-se a deixar seu cargo, Ansumane, juntamente com grande parte do exército guineense, somada aos rebeldes, homens simples da sociedade civil, instaurou um golpe militar. O golpe teve como conseqüência a sangrenta guerra dos onze meses, de junho de 1997 a maio de 1999, contra o Estado da Guiné-Bissau, e foi auxiliado, principalmente, por tropas estrangeiras do Senegal, gerando “multidões e fugitivos, que dormiam ao relento ao longo das estradas, [...] torturas e atos de maldade perpetrados por soldados senegaleses, incêndio de casas e maus-tratos da população desarmada e impotente” (AUGEL, 2007, p. 69).

É esse contexto de guerra e sofrimento, interligado com a história colonial, com o descrédito do PAIGC e com o golpe militar liderado por Ansumane Mané, que ambienta *Comandante Hussi*. Mas, no livro, longe de contar a história de personagens adultos opressores ou oprimidos, é a história do garoto Hussi e sua vivência mágica com sua bicicleta amiga que conduz o fio narrativo. Em nossa realidade contemporânea, em meio à guerra, noticiários focalizam seus holofotes em cima de discursos e pronunciamentos de comandantes de Estado e autoridades que detêm forças de destruição em massa. Por sua vez, as vozes dos que vivenciam diretamente as consequências da guerra normalmente são silenciadas, principalmente quando a mídia que noticia serve ao Estado. Neste sentido, a literatura pode se posicionar em sentido contrário, fortalecendo espaços de enunciação de sujeitos emudecidos.

Hussi, criança africana de uma Guiné-Bissau em conflitos, adentra na literatura e torna-se uma personagem que não só evidencia a vida do garoto como também a de outros tantos em meio às guerras que ocorrem no mundo. Tanto que Araújo optou, como lembra Silva (2015, p. 263), por manter os nomes reais do menino, de seus amigos e de seus familiares que dão vida à obra. Para além da vida real de Hussi e da descrição dos fatos em jornalismo, a realidade encontra a ficção, a, em meio ao trauma, focalizar a relação de afeto e lealdade da criança para com sua bicicleta, que, na narrativa, também ganha voz. Talvez, a voz da fantasia e da imaginação que persiste na criança, mesmo quando esta se encontra em contextos de violência e destruição.

### **Hussi: a personagem e sua bicicleta fantástica**

No entremeio da guerra traumática e da junção do povo em busca de liberdade, Hussi surge como o personagem principal do romance de Jorge Araújo, simbolizando em ficção a realidade das muitas crianças que vivenciam cotidianamente os conflitos armados, em uma “corda bamba” entre infância, fantasia, brincadeiras e brinquedos e a realidade pungente da guerra. Hussi é um garoto de doze anos que mora em um vilarejo da Guiné-Bissau chamado Porto dos Batuquinhos. Seus pais, Abdelei Sissé e dona Geca, ainda têm mais três filhos: Totonito, Tuasab e Doskas. A família Sissé mora em uma casa “com paredes de cartão, telhados de *colmo*, *alcatifa* de terra batida” (ARAÚJO, 2006, p. 21).

Hussi, assim como os outros garotos de Porto dos Batuquinhos, se diverte muito em constantes brincadeiras e jogos. Juntamente com seus amigos Bitunga, Batcha e Tetse, o menino joga futebol e

desenvolve amizades. Entretanto, é com sua bicicleta que o menino cria uma relação mais forte: mais que um objeto, a bicicleta de Hussi é a personificação de sua melhor amiga:

Aquela bicicleta era o seu tesouro mais valioso, porque fora o único presente que o pai algum dia pôde oferecer-lhe. Era uma bicicleta pintada de lama, pedais amputados, selim desengonçado, os raios das rodas a contorcerem-se de dor. Uma bicicleta a cair aos pedaços, mas que ainda estava boa para as curvas. E, sobretudo, era a sua bicicleta (ARAÚJO, 2006, p. 19).

A bicicleta de Hussi ocupa um lugar de destaque no decorrer da narrativa. Mais de que um brinquedo presenteado pela família Sissé ao garoto, a bicicleta representa para Hussi uma amiga que gosta de se divertir, de conversar e de explorar o desconhecido. A fantasia do garoto, típica de toda criança, personifica a bicicleta. Em meio à pobreza e aos dilemas causados pelos adultos, o Hussi da narrativa representa crianças que, “rodeadas por um mundo de gigantes, [...] criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio.” (BENJAMIN, 2009, p. 85). A fantasia, constante em toda obra, é a forma com que Hussi foge um pouco com sua bicicleta à dura realidade na qual está imerso juntamente a seu povo, pois “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem” (BENJAMIN, 2009, p. 94).

Jorge Araújo, em *Comandante Hussi*, revela, através do discurso literário, o lugar de entrechoque comum a todas as crianças, em uma relação nem sempre pacífica e proporcional entre o mundo interior ou subjetivo e o mundo exterior dominado pelos adultos. Para Zilberman & Magalhães (1987),

Através da personagem criança, os livros tematizam a condição infantil, que se desenha a partir de dois aspectos. De um lado, através da determinação do lugar que a fantasia desempenha na vida da criança. E, de outro, através da representação do relacionamento com os adultos, sejam pais, professores ou governantes. (ZILBERMAN & MAGALHÃES, 1987, p. 132).

Embora a fantasia esteja presente em grande parte da vida do garoto, os contextos políticos e sociais também o afetam diretamente. Inicia-se a saga do garoto que se encontra em uma guerra sangrenta, mas que contém dentro de si a persistência do fantasioso que reside em sua bicicleta.

### **A infância na “corda bamba”: guerra e fantasia**

*Comandante Hussi* tem início em uma manhã de domingo, quando Hussi e seus três irmãos estão a dormir em uma mesma cama, em um sono de “pedra esquecida” (ARAÚJO, 2006, p. 15). O

sono dos irmãos é pesado e Hussi tem um “sonho cor-de-rosa” (ARAÚJO, 2006, p. 15). No sonho, Hussi está “deslumbrado a ver a sua bicicleta voar com a elegância de uma borboleta” (ARAÚJO, 2006, p. 15) enquanto seu pai tenta o acordar: “– Hussi... Hussi – era mais uma vez o pai a berrar a alvorada.” (ARAÚJO, 2006, p. 16). De repente, em seu sonho, que já não é mais cor-de-rosa, sua bicicleta, que voava e conversava com Hussi, começa a se distanciar. O garoto passa a ter um pesadelo: “Olhou para baixo e já não viu a bicicleta, só braços, muitos braços em alvoroço [...] Àquela distância não conseguiu perceber se lhe acenavam ou pediam ajuda. Procurou falar mas as palavras saíam-lhe surdas e aos solavancos, como uma cascata silenciosa.” (ARAÚJO, 2006, p. 18).

Agoniado, Hussi acorda em um sobressalto e estranha o fato daquela não ter sido a primeira vez que ele havia tido aquele pesadelo. Apesar do mau sonho, Hussi se tranquiliza ao perceber que sua bicicleta companheira continua consigo – “A angústia só acalmou quando destapou os olhos e viu a bicicleta adormecida no regaço do calendário de Nossa Senhora de Fátima” (ARAÚJO, 2006, p. 19). Essa imagem logo no início do romance representa, mesmo que implicitamente, a primeira alusão ao que está por vir na narrativa. Os “muitos braços em alvoroço” e as “palavras que saem surdas”, mesmo quando se força a fala, é uma construção de Jorge Araújo que representa a agonia dos muitos que vivenciam a guerra. Além disso, dá-se início ao duelo vivenciado por Hussi, entre o pavor da guerra e o consolo propiciado pela fantasia despertada no personagem ao entrar em contato com sua bicicleta.

Começa a guerra: de um lado, o brigadeiro Raio de Sol (representando Ansumane Mané), juntamente com o pai de Hussi, que se torna combatente, e vários outros homens. De outro, o comandante Trovão (representando o presidente Nino Vieira) e suas tropas. É interessante a construção que Jorge Araújo faz desses dois personagens por meio da desconstrução dos estereótipos que circundam quem comanda as frentes de batalha em uma grande guerra. Através da oposição dessas duas personagens, uma representando a luta pela liberdade e outra a crueldade e a violência de uma política autoritarista, são construídos na obra os conflitos por disputa de poder que envolvem Hussi e os seus. Assim, duas visões de mundo oferecem discursos e valores à obra, que, por não ressignificar uma única realidade, assegura a “possibilidade de apresentar ao leitor uma obra pluralista onde o confronto de visões de mundo ou de ideologias seja transmitido justamente pelas múltiplas vozes dos personagens” (KHÉDE, 1990, p. 14).

O brigadeiro Raio de Sol, que “era mais alto do que uma girafa, mais magro que um antílope” (ARAÚJO, 2006, p. 27), era um homem de “semblante sereno, palavras doces, balancear tranqüilo” (ARAÚJO, 2006, p. 27), além de ser um adulto que interagiu com as crianças: ele apitava os jogos de

futebol dos garotos de Porto dos Batuquinhos. Por sua vez, o comandante Trovão, presidente de um país onde “as crianças passavam fome” (ARAÚJO, 2006, p. 28), era um homem feio que, além de sua ruindade, é construído por Jorge Araújo de modo cômico e grotesco:

O comandante Trovão era uma personagem gorda, tão pesada que o chão tremia com as suas passadas de elefante. O seu rosto era uma cascata em alvoroço tanto o suor que lhe escorria pela testa, ainda assim nada comparado com o lago escondido por baixo do enorme casaco de pele de foca que um presidente de um país frio lhe oferecera e que teimava usar naquele mórbido calor tropical. Tinha o olhar de um *pit bull* anestesiado, dentes pontiagudos, desalinhados, a pele mais gordurosa do que *óleo de palma*. Os seus dedos eram pequenos e redondos. Talvez por isso usava sempre luvas de boxe forradas de cetim vermelho e recusava-se a cumprimentar os visitantes com um aperto de mão. Os buracos do nariz pareciam crateras de um vulcão, os lábios, grossos e carnudos, podiam servir de almofadas a uma donzela. (ARAÚJO, 2006, p. 63).

Os disparates do comandante Trovão contra o povo incitam a necessidade da guerra pela libertação. O pai de Hussi é um dentre os que se rebelam. No momento no qual o pai de Hussi começa a se organizar para o combate, o garoto está em um jogo de futebol. Jogo este que “foi saudado com uma salva de canhões” (ARAÚJO, 2006, p. 35). As crianças são surpreendidas pelo início da guerra – “Era tam, tam, tam. As balam caíam do céu. Não, também não era o início da estação das chuvas. Era o princípio de uma guerra de verdade” (ARAÚJO, 2006, p. 35).

Assustado, Hussi corre para casa, sendo recebido por seu pai, que lhe incumbe a responsabilidade, por ser o filho primogênito, de cuidar de sua família e de levá-la em fuga para a aldeia de seus antepassados, apesar da relutância da mãe, dona Geca, que considera a pouca idade de seu filho. Neste sentido, Hussi tematiza que “a criança vive o paradoxo de ser, ao mesmo tempo, “grande” e “pequena” para as ações do mundo” (KHÉDE, 1990, p. 42). Por ser uma criança, Hussi não compactua das mesmas inquietações dos adultos: “Foi assim que a guerra entrou na vida da família Sissé. Para dona Geca era o fim do mundo. Para Abdelei, o princípio de um novo. Para Hussi, nem uma coisa nem outra. Era algo muito de estranho” (ARAÚJO, 2006, p. 36).

Cumprindo a ordem do pai, Hussi se organiza para fugir com a mãe e seus irmãos. O garoto quer levar sua bicicleta, e, de antemão, recebe a negativa de sua mãe:

Quando há uma guerra e se parte com a casa às costas, uma bicicleta não serve para grande coisa. A mãe não se deixou comover e deu ordem de partida rumo a porto mais seguro.  
– Vão matar a minha bicicleta – chorou como quem chove no molhado.  
– Uma bicicleta não é gente, uma bicicleta não morre – respondeu a mãe já sem muita paciência para a discussão. (ARAÚJO, 2006, p. 37).



Mais uma vez, entra na narrativa o difícil jogo entre a fantasia da criança, representada por Hussi, e as duras e reais condições de vida em uma guerra, que não cedem espaço para o lúdico. Mais uma vez, este contraste revela que, em momentos de guerra, nos quais as necessidades reais do mundo dos adultos recebem total importância, a fantasia se apresenta

como uma atividade marginal perante atividades como comer e trabalhar, porque não é gerado por uma necessidade biológica, nem por um interesse pragmático. Não é uma obrigação, nasce da ociosidade e, com esse caráter, se opõe ao que se chama de atividades sérias. (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987, p. 26).

Sem poder levar sua bicicleta consigo, Hussi resolve enterrá-la na cozinha de sua casa. Contaminado pelo medo e pelo desespero, sentimentos que afastam a fantasia, Hussi duvida do que está a ouvir: sua bicicleta começa a falar com ele, e diz ter medo de ficar no escuro, dentro de um buraco e coberta de terra:

Hussi beliscou o rosto bem forte para ter certeza que não estava a sonhar. Não estava. Ficou transtornado, era mesmo a voz da sua bicicleta. Mas o abalo passou depressa – afinal a sua bicicleta não era apenas a mais bonita e a mais veloz da cidade, era também a única que falava. Apesar do contentamento, guardou segredo porque as pessoas crescidas não compreendem estas coisas, não acreditam que uma bicicleta também é gente, que uma bicicleta fala. (ARAÚJO, 2006, p. 40).

Deixando para trás amigos, casa e, principalmente, sua bicicleta, Hussi inicia com a família a fuga para a aldeia de seus antepassados. Entretanto, dois dias depois de chegar ao seu destino, Hussi foge. As saudades da bicicleta e do pai são maiores do que o medo do garoto. Por sorte, ao chegar de volta, encontra seu pai, “o famoso atirador de metralhadora” (ARAÚJO, 2006, p. 49), que, surpreso e revoltado com o retorno perigoso de seu filho, lhe dá uma surra. Apesar do perigo que estava correndo, Hussi acaba por ficar no campo de batalha, com a condição imposta por seu pai de que se comportasse e agisse como homem grande. O garoto vai trabalhar como ajudante na cozinha. Nos momentos mais críticos, entre tiroteios, mortes e o “cheiro nauseabundo dos cadáveres em decomposição” (ARAÚJO, 2006, p. 53), Hussi pensa em amigos, mãe, irmãos e em sua bicicleta – “fechou os olhos ainda mais forte e sentiu-se mais longe da guerra, mais perto da sua bicicleta” (ARAÚJO, 2006, p. 57). A imaginação do garoto é a única forma de aliviar o fratricídio entre pessoas de mesma origem.

A guerra continua e o comandante Trovão começa a se sentir acuado. A guerra está a favor dos revoltosos e do brigadeiro Raio de Sol. Indignado, Trovão determina aos seus generais serviços que fizessem o possível e o impossível para que seus inimigos fossem derrotados e que soubessem o

porquê deles terem tanta sorte. Incrivelmente, o professor Bambara, um feiticeiro, lhe responde que o sucesso dos inimigos reside em uma bicicleta mágica, espécie de amuleto. Aqui, tem-se o clímax da história: a busca pela bicicleta, para que ela seja “assassinada”. Generais e soldados do comandante Trovão partem em debandada para Porto dos Batuquinhos. Querem a todo custo encontrar a bicicleta mágica. Ao chegarem à casa da família Sissé, descobrem que a moradia está enfeitiçada e que a bicicleta está protegida por um talismã, o que gera o esconjuro dos que tentam pegá-la – “Os soldados começaram a sentir suores frios, a transpirar um líquido viscoso cor-de-rosa, a perder a carapinha, a sangrar dos olhos, a vomitar pelos ouvidos, nas entranhas um fogo bravio.” (ARAÚJO, 2006, p. 79). Amedrontados, partem à procura de outra bicicleta qualquer para apresentarem ao comandante no lugar da bicicleta mágica verdadeira.

Ao saber da notícia da perseguição da bicicleta, que Hussi pensa ser a sua, o menino chora muito. A angústia domina o garoto provocando a compaixão dos demais homens das trincheiras de guerra, que acabam por levar o garoto a sua casa para que ele se certificasse se a bicicleta estava realmente morta. O garoto não encontra sua amiga. Chora intensamente e “por pudor, as lágrimas começaram a deslizar pelos rios interiores da cara.” (ARAÚJO, 2006, p. 94).

A guerra acaba. Vitoriosos, Hussi, seu pai, o brigadeiro Raio de Sol e mais uma legião de homens festejam a então liberdade. Nesse momento, Hussi já está mais amadurecido. Passou por grandes desafios, foi considerado homem corajoso pelos companheiros e portava, inclusive, uma pistola, sendo repreendido pelo seu pai, que a tomou. A inocência do menino não sai ilesa aos conflitos, mortes e sustos aos quais esteve exposto. O clima de felicidade é grande e geral, só não para o garoto Hussi. Falta-lhe sua bicicleta. Resolve, portanto, voltar à casa em Porto dos Batuquinhos, esperançoso de achar, ao menos, partes de sua bicicleta, para fazer-lhe um funeral.

Ao cavar mais uma vez o espaço onde havia enterrado sua melhor amiga, Hussi começa a ouvir uma voz que vem das profundezas da terra. A voz lhe era conhecida. A bicicleta de Hussi não tinha morrido! Continuava enterrada, toda pintada de lama – “a sua bicicleta estava suja e abandonada. Mas era a sua bicicleta.” (ARAÚJO, 2006, p. 111). A bicicleta reclama: “– Tinha prometido vir buscar-me no fim da guerra. O prometido é devido – retorquiu a bicicleta.” (ARAÚJO, 2006, p. 112), ao que Hussi responde: “– Numa guerra nunca se cumprem promessas. Apenas se cruzam destinos – replicou Hussi.” (ARAÚJO, 2006, p. 112). O garoto, finalmente, se realiza: faz parte de um povo que conseguiu sua liberdade, tem sua família e seus amigos todos vivos e reencontra sua bicicleta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hussi representa uma grande parcela de crianças que participam diretamente ou indiretamente dos conflitos sociais envolvendo a libertação de regimes ditatoriais. É evidente que em todas essas crianças as consequências da dura realidade na qual estiveram expostas as acompanham em todo o resto de suas vidas. O preço que se paga pela liberdade de um povo o afeta em grandes proporções. No caso das crianças, a sensibilidade, a imaginação e a brincadeira perdem lugar para a necessidade de sobrevivência. Na novela, há uma linha tênue que separa a fantasia do garoto da brutalidade de uma realidade em guerra. *Comandante Hussi* narra a possibilidade de resistência da fantasia mesmo quando as condições externas aos sujeitos não contribuem para com essa resistência. Se o garoto sai da guerra precocemente amadurecido, dentro de si ainda persiste sua interação fantástica com a bicicleta.

A infância dentro de campos de batalhas, trincheiras, esfacelamento de famílias, mortes e decomposições a céu aberto de guerrilheiros assassinados, é deveras afetada, mas o cotidiano sempre suscitará que o “ser criança” esteja presente na vida de meninos e meninas, até para que eles possam aguentar as duras situações que vivenciam. Em contexto brasileiro, ao entrar em contato com crianças e jovens ainda em processo de formação leitora, via difusão pelo PNBE, a obra pode abrir possibilidades de fortalecimento de alteridades em torno de universos distintos e iguais ao mesmo tempo, por conta da língua portuguesa. Mais do que distinções políticas e geográficas ou semelhanças linguísticas, o encontro com Hussi, ao mesmo tempo em que não mascara a hostilidade da guerra, apresenta ao leitor um comandante muito diferente dos que estamos acostumados a ver e a ouvir falar.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jorge. **Comandante Hussi**. São Paulo: Editora 34, 2006.

AUGEL, Moema Parente. **O desafio do escombro: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

HAMILTON, Russell G. A Literatura dos PALOP e a Teoria Pós-colonial. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 3, dez. 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/48809/52884>. Acesso em: 28 de ago. 2020.

KHÉDE, Sonia Salomão. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

SILVA, Avani Souza. **Narrativas orais, Literatura Infantil e Juvenil e identidade cultural em Cabo Verde**. 2015. 325 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015. [online]. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-05082015-145237/pt-br.php>. Acesso em 28 de ago. 2020.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

## **GT 2: LITERATURA NEGRA-BRASILEIRA NA SALA DE AULA: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS**

**Fabiana Carneiro da Silva (UFPB)**

**Franciane Conceição da Silva (UFPB)**

Há algumas décadas tem sido um esforço de parte da crítica no Brasil desvelar a dimensão eurocêntrica e excludente do projeto de constituição do cânone literário nacional e visibilizar um extenso arquivo de obras de autoria negra que permaneceram à margem desse cânone. A contraparte desse trabalho teórico, ancorada na lei 10.639/03, realiza-se no desafio de incluir a produção negra-brasileira nos currículos escolares e, mais do que isso, tê-la efetivamente dentro das salas de aula nas situações cotidianas de ensino-aprendizagem. Sublinhando a urgência e relevância de práticas pedagógicas antirracistas e a presença ainda restrita da discussão étnico-racial nos programas de formação docente, o presente Grupo de Trabalho apresenta-se como um espaço de partilha e reflexão acerca dos desafios que encontramos ao mobilizar esse repertório literário na sala de aula, bem como das estratégias que mobilizamos para enfrentá-los. Nesse sentido, serão bem-vindos para compor esse GT: relatos de experiência, projetos de ações pedagógicas e pesquisas (concluídas ou em andamento) de estudantes, professores e pesquisadores, comprometidos com o estudo da produção literária negra-brasileira e o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas.

# LEITURA COMPARATIVA DO CONTO “MARIA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO, E DA MÚSICA “MARIA, MARIA”, DE MILTON NASCIMENTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Layne Maria dos Santos Batista Lira (UFPB)  
Franciane Conceição da Silva (UFPB)

**Eixo temático 1:** Literatura e ensino

**GT 2:** Literatura negra-brasileira na sala de aula: desafios e enfrentamentos

**RESUMO:** A partir dos textos literários, construímos um espaço para práticas de leituras e discussões em sala de aula. Nesse contexto, a literatura pode ser vista de modo mais contemplativo e a sala de aula torna-se espaço de reflexão, debate e leitura de obras, colaborando para uma abordagem voltada ao processo crítico-reflexivo. Este trabalho tem como objetivo promover a leitura, interpretação e comparação de textos de diferentes gêneros, tendo o texto literário como foco central. Os objetos de estudo dividem-se entre o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, cuja narrativa se volta para a denúncia de questões sociais e raciais, encenadas na luta da protagonista do conto pela sua sobrevivência e a dos seus filhos, e a música “Maria, Maria”, de Milton Nascimento, que traz análises sobre a força feminina. Através da experiência vivida na aplicação de uma microaula na disciplina de Estágio Supervisionado III, apresentaremos as considerações que foram trazidas pelos alunos a partir do contato com o material disponibilizado. Por meio da experiência vivida, pudemos concluir que os alunos estabeleceram conexões com o texto literário como centro da aula de literatura e puderam fazer suas reflexões e comparações com a música apresentada de modo positivo, possibilitando a relação entre as temáticas sociais inseridas tanto no conto quanto na música. O estudo realizado foi baseado nos seguintes suportes teóricos: HOOKS (2013), SILVA (2005) e nos documentos oficiais como os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006) e a *BNCC* (2017).

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; Sociedade; Conceição Evaristo; Ensino crítico

## INTRODUÇÃO

O uso dos textos literários em sala de aula é um suporte que oferece possibilidades diversas, como: comover os leitores, fazer com que os alunos se identifiquem com o que leem possibilitar debates, fazer pontes com outras discussões e conteúdos, criar sujeitos mais críticos e reflexivos, entre outras. Sendo assim, através da literatura, podemos debater temáticas que estão presentes cada vez mais em nosso cotidiano, assim como transgredir práticas que têm sido vistas como corretas pela sociedade mesmo quando estão necessitando de mudanças. Tendo isso em vista, um texto da Literatura Afro-brasileira foi escolhido para a ministração de uma microaula, que ocorreu em 12 de março de 2020, na disciplina de Estágio Supervisionado III, justamente com o objetivo de trazer uma reflexão e conscientização sobre o tema explorado no conto e música selecionados.

A violência, infelizmente, é uma ação que se tornou participante de nosso cotidiano, podendo, entre elas, ser física, psicológica, verbal, sexual, e sabemos que grande parte dessas manifestações violentas ocorre contra as mulheres, principalmente, mulheres negras. Uma das autoras que escreve com maestria sobre essa temática é Conceição Evaristo. Em sua obra *Olhos D'água* (2014), Evaristo traz uma série de contos que irá denunciar as muitas violências cometidas contra a população negra. Suas narrativas, construídas com recursos estéticos e estilísticos primorosos, provocam sensações múltiplas nos leitores, que se sentem impelidos a refletirem sobre a realidade que, muitas vezes, olham, mas não veem.

Os contos são construídos com uma linguagem fluída, trazendo personagens complexos, com uma subjetividade bem elaborada, personagens envoltos em uma humanidade palpável, vivenciando conflitos que sensibilizam profundamente os/as leitores/as. Dentre os vários temas abordados na obra *Olhos D'água*, destacam-se: a violência contra a população negra, a violência contra a mulher, a desigualdade social e o preconceito racial. O conto escolhido para a ministração da aula foi “Maria”, e não diferentemente dos demais narrados no livro, nos oferece uma história impactante e realista. Além do conto, levamos a música “Maria, Maria” de Milton Nascimento (1978), com o intuito de proporcionar uma leitura comparativa acerca da força e coragem da mulher.

## **LITERATURA NEGRA: ANÁLISE DO CONTO “MARIA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO**

A personagem Maria é uma mulher negra, que cria três filhos sozinha e mora em uma comunidade periférica. Ela trabalha em um bairro nobre, e, todos os dias, vai e volta de ônibus da casa para o trabalho e vice-versa. Assim como muitas mães, Maria trabalha para oferecer o melhor para seus filhos, inclusive, o conto começa mostrando para o leitor a felicidade da protagonista por levar para casa aquilo que sobrou da comida da festa da patroa. Esse episódio acaba por salientar a desigualdade social, revelando o abismo que separa o estilo de vida da personagem Maria e dos seus patrões. Nessa perspectiva, percebemos que a denúncia da desigualdade social é uma das primeiras temáticas a serem abordadas no conto, como pode ser atestado no trecho que segue abaixo:

No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela [Maria] levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos iriam gostar de melão? (EVARISTO, 2014, p. 24).

Um dos pontos que mais sensibilizam no conto é a alegria de Maria ao levar um melão para os seus filhos, e ela pensa consigo mesma se eles iriam gostar da fruta, pois nunca haviam experimentado antes. Ou seja, podemos perceber, a todo o momento, a discrepância social presente na relação existente entre a classe alta e a classe baixa.

Era mais um dia comum, e Maria voltando para casa com o melão para os filhos, entrou no ônibus. Quando ela subiu, um homem saiu do fundo do veículo e pagou a passagem dela, e é a partir daí que uma série de ações ocorre. Eles se conheciam. Foram, antigamente, marido e mulher. Um dos filhos de Maria também era filho dele, mas a responsabilidade acabou recaindo só para ela. Eles conversaram rapidamente, mas foi um diálogo carregado de inúmeras sensações, como saudade e tristeza, tudo descrito com muita sensibilidade pela narradora em terceira pessoa. Depois do rápido diálogo, o ex-marido de Maria se despede, manda um abraço ao filho, e, ao sair do lado dela, anuncia junto com outro homem um assalto:

Maria viu, sem olhar, que era o pai de seu filho. [...] E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! [...] O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem, entretanto, virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. (EVARISTO, 2014, p. 24, 25).

O que seria mais um episódio corriqueiro, no Rio de Janeiro, se tornou o pesadelo para Maria. O comparsa de seu ex-marido recolheu os pertences de todos os passageiros, menos os dela. Não tinha muito a oferecer, a não ser o pernil, as frutas e a gorjeta. Ela não foi assaltada, mas por ter conversado com o assaltante, pai de seu filho mais velho, a protagonista do conto passa a ser duramente julgada pelos passageiros do ônibus, sendo apontada como comparsa dos assaltantes.

Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz vinda lá do fundo do ônibus acrescentou: *Calma, gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também.* Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. *Mentira, eu não fui e não sei porquê.* (EVARISTO, 2014, p. 25).

Inocente. Surpreendida pelas acusações, xingamentos e ameaças, Maria, mulher negra e pobre, não teve direito e tempo de se justificar. Depois do injusto julgamento, a personagem foi vítima de uma feroz sentença:



Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos iriam gostar de melão? [...] Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher estava todo dilacerado, todo pisoteado. (EVARISTO, 2014, p. 25)

A mulher não tinha culpa de nada, era apenas uma mãe em busca da sua sobrevivência e de seus filhos. O crime de Maria foi nascer negra, mulher e pobre. O desfecho trágico do conto nos leva a fazer os seguintes questionamentos: Quantas Marias morrem todos os dias por serem julgadas sem o direito de defesa? Se Maria fosse uma mulher branca, será que a atitude dos passageiros teria sido a mesma? A classe social e a cor da pele de Maria se tornaram elementos justificáveis, para os passageiros, de que ela estaria envolvida em toda ação do assalto: “A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! [...] Olha só, a negra ainda é atrevida.” (EVARISTO, 2014, p. 25).

Podemos perceber, ao longo do conto, os diversos tipos de violências psicológicas e físicas as quais a personagem é vítima, principalmente, em função de sua classe social e a cor de sua pele. O desfecho do texto é impactante, mas, infelizmente, não é muito diferente do que acontece fora do universo ficcional. A personagem Maria, que queria apenas chegar em casa para descansar, alimentar os filhos e transmitir o recado do pai para o filho mais velho, teve a sua vida brutalmente interrompida. Maria representa tantas outras mulheres negras que, diariamente, são vítimas de uma violência genocida que “cortam vidas feito facas a laser”, deixando muitos sonhos perdidos pelo caminho.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA: APLICAÇÃO DA MICROAULA**

Além do suporte literário utilizado através do gênero conto, a música também foi um elemento presente na aula ministrada, e a canção escolhida foi “Maria, Maria”, de Milton Nascimento, com o intuito de fazer comparações crítico-reflexivas com o texto de Evaristo, isso porque a letra da música representa a força e a luta da mulher, que todos os dias batalha por aquilo que quer, como podemos ver neste trecho da canção: “Mas é preciso ter força/ É preciso ter raça/ É preciso ter gana sempre/ Quem traz no corpo a marca/ Maria, Maria/ Mistura a dor e a alegria”. Tanto a Maria do conto quanto a Maria da música representam as inúmeras mulheres que reúnem forças para trabalhar, se arriscar, lutar todos os dias. Mesmo com todo o sofrimento que carregam, essas mulheres tentam sobreviver para batalhar por uma vida melhor, não só para elas, como para os filhos, para a família. Na música, Milton Nascimento exalta a força de uma “Gente que ri quando deve chorar, mas não vive, apenas

aguenta”. Tanto a Maria da música quanto a do conto são atravessadas por violências. Elas não vivem, sobrevivem, ou seja, as duas sentem mais dor do que alegria.

Dessa forma, os estudantes puderam fazer relações entre os dois materiais disponibilizados, e puderam ver a aproximação das duas mulheres retratadas na música e no conto. A partir dessa prática, foi interessante perceber as diversas possibilidades que podemos utilizar em sala de aula pensando em determinado conteúdo, principalmente com elementos que estão cada vez mais intrínsecos à realidade dos alunos.

Já se tratando especificamente dos gêneros textuais, podemos perceber que a literatura contextualizada se torna uma excelente ferramenta para o aprendizado, pois no caso do conto, por exemplo, os alunos puderam aprender tanto as suas características estruturais quanto fizeram, ao mesmo tempo, uma leitura crítica sobre as temáticas presentes nele, sendo esta, inclusive, uma das recomendações dos *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba*:

A maior exigência dessa concepção está no fato de que educandos e professores terão que ler as obras de diferentes gêneros e discuti-las a partir de inquietações reais suscitadas pela leitura. Nessa perspectiva, a sala de aula deverá se transformar no espaço da leitura e do debate, possibilitando convívio democrático e integrador da reflexão. (PARAÍBA, 2006, p. 81).

Uma das estratégias mais utilizadas na sala de aula deve ser o processo de interação uns com os outros, tanto dos alunos quanto dos professores. A partir do momento que temos como foco da aula um texto literário e, no caso da aula ministrada, junto a uma música, as reflexões que ambos promovem irão resultar em algumas discussões sobre o que cada um compreendeu. Essa troca de informações é essencial para o conhecimento crítico, inclusive, é neste momento que podemos analisar o que está além do texto para comparar com a nossa realidade.

Mediados pela professora, alguns alunos fizeram conexões do material escolhido com outros materiais que eles conheciam, ou seja, essa ação alia o conhecimento prévio com o que está sendo levado de novo para as aulas, “[...] e é justamente na troca de experiências e histórias de leitura que, de fato, ocorre a interação entre textos e leitores.” (SILVA, 2005, p. 516).

Ao adotar a postura de relacionar um texto com outro texto, no caso da aula ministrada, o conto com a letra da música, os alunos adquirem conhecimento e autonomia para pensar nessas questões de um modo mais crítico, visando o aspecto social, ressaltado na *BNCC*,

Espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética. (BRASIL, 2017, p. 513).

Criar um espaço para escutar os alunos é de extrema importância, assim como nos diz Bell Hooks “[...] o aspecto empolgante de criar na sala de aula uma comunidade onde haja respeito pelas vozes individuais é que o retorno é bem maior, pois os alunos se sentem, de fato, livres para falar – e responder” (HOOKS, 2013, p. 60). Dessa forma, um espaço de aprendizagem precisa dar voz aos alunos de forma que eles participem diretamente dos conteúdos, principalmente quando temos o texto literário como suporte central da aula. Um ambiente que prenda o pensamento do sujeito a uma só ideia, como acontece com leituras promovidas com o intuito de responder a um questionário em que só a resposta do manual didático é a correta, acaba sendo, por vezes, prejudicial para que o aluno desenvolva seu senso crítico, e que acabe por não perceber que a literatura abrange a discussão de diversas temáticas sob inúmeras perspectivas.

À medida que os alunos fazem leituras de novas obras literárias, eles estão adquirindo mais autonomia, ou seja, todos têm a oportunidade de compartilhar seus pensamentos, reforçando a ideia do senso crítico que deve ser adotado dentro e fora das escolas. Ao fazerem esse diálogo em sala de aula, tanto eles quanto os professores aprendem mais, pois partilham do mesmo tema sob abordagens diferentes, e essas discussões são essenciais para a sociedade.

Na micro-aula aplicada, especificamente na disciplina de Estágio III, o tema foi “A leitura de contos e sua relação com temas sociais”. Os materiais utilizados foram o computador, Datashow e caixa de som, em uma micro-aula de 30 minutos. Inicialmente, foi explicado um pouco sobre o gênero conto e escutamos, juntos, a música “Maria, Maria” de Milton Nascimento, junto com o clipe oficial. Assim, os alunos puderam observar pontos importantes da música e refletir sobre algumas questões que foram levadas para iniciarmos as discussões. Em seguida, foi realizada a leitura do conto, e a partir das perguntas provocadoras, eles foram interagindo, respondendo, e apontando outros aspectos do texto e sua relação com a música.

Uma das questões, por exemplo, foi se eles achavam que o nome do livro de Conceição Evaristo, *Olhos D’Água*, tinha alguma relação com o conto Maria, e as respostas foram que sim, pois mostrava a questão da desigualdade, dos julgamentos e da violência contra a mulher, remetendo a esse sentimento de tristeza que causa as lágrimas. Também foi perguntando qual era a visão deles sobre a personagem Maria, e qual era a relação dessa personagem com a Maria da música, e foram apontadas respostas como sendo a representação de muitas mulheres mundo afora, que, comparando

com a música de Milton Nascimento, é “[...] uma mulher que ri quando deve chorar, e não vive apenas aguenta”, que está naquela situação em busca da própria sobrevivência e da de seus filhos.

Posteriormente, foi perguntando aos alunos quais temáticas podemos discutir através das abordagens suscitadas pelo conto e pela música, e assim pudemos observar questões como: a luta da mulher negra e pobre que cria seus filhos sozinha, a violência urbana, o trabalho doméstico desvalorizado, a violência contra a mulher, o racismo, o não direito à defesa e o futuro incerto dos filhos de Maria. A aula foi finalizada com mais um trecho da música de Milton Nascimento para selar as discussões realizadas, reforçando a importância de debater cada vez mais sobre essas questões cotidianas, para dessa forma, pouco a pouco, promover uma reflexão acerca das temáticas e transformar os alunos em sujeitos não só críticos, como mais sensíveis tanto às suas realidades, quanto as das pessoas que os circundam.

## CONCLUSÃO

As diferentes formas de violência contra a mulher, bem como os ataques de julgamentos devido à raça ou classe social, analisadas no conto “Maria”, na obra *Olhos d’água* (2014), de Conceição Evaristo, nos faz perceber que muitas mulheres, principalmente as pobres e negras, passam por situações de múltiplas violências, todos os dias, seja na vida pessoal ou profissional.

A situação torna-se ainda mais delicada quando analisamos o histórico de como as mulheres viveram em sociedades mais antigas, sendo sempre vistas como inferiores ao homem, como se não fossem dignas de respeito. Tudo que aconteceu na nossa história contribui para o mundo que temos hoje, mesmo diante de tantas conquistas já realizadas. A sociedade ainda tem muito o que evoluir, principalmente no conceito do que é ser mulher.

A representação de Maria muito tem a nos oferecer enquanto leitores e críticos, para que a partir de discussões, possamos modificar, de algum modo, a nossa realidade. Trazer o conto de uma autora como Conceição Evaristo para sala de aula é essencial para trabalhar com o impacto de uma leitura que é, na verdade, a representação da realidade do mundo que vivemos.

Desse modo, podemos perceber que refletir e debater sobre as temáticas sociais é uma das possibilidades de transformar o mundo em um lugar melhor, sendo essa também, uma das funções, se não a mais importante, do ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**, contos, Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

NASCIMENTO, Milton. **Maria, Maria**. [2018]. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=r1bBD4f3MTc>. Acesso em: 28 ago. de 2020

PARAÍBA, Governo do Estado da. Secretaria de Educação e Cultura. Coordenadoria do Ensino Médio. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba**: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Coordenadora: Girleide Medeiros de Almeida Medeiros. v. 1. João Pessoa: 2006.

SILVA, Ivanda. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. Recife: Programa de Pós-graduação da UFPE, 2005.

# O CARÁTER HUMANIZADOR DA LITERATURA DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Rayane Medeiros dos Santos Cavalcante (UFPB)

Franciane Conceição da Silva (UFPB)

**Eixo temático 1:** Literatura e ensino

**GT 2:** Literatura negra-brasileira na sala de aula: desafios e enfrentamentos

**RESUMO:** Este trabalho tem a intenção de analisar, em narrativas da escritora Conceição Evaristo, o papel humanizador que a literatura exerce sobre os indivíduos. Como objeto de análise, utilizaremos os contos “Maria” e “Lumbiá”, extraídos do livro *Olhos d’água* (2016). Teremos como base teórica desse estudo: Antonio Candido (2004), Júlio Cortázar (2006), Tzvetan Todorov (2009) e Franciane Silva (2018). Através da pesquisa bibliográfica, discutiremos alguns aspectos estéticos e estruturais que constituem o gênero conto, bem como de que forma essas feições estão presentes nas narrativas de Conceição Evaristo, e como o conteúdo abordado nos textos influenciam na experiência do leitor. Para isso, nos utilizaremos do conceito de *Ferocidade Poética*, que permeia toda a narrativa de Evaristo. Além disso, discutiremos a função social da literatura na sociedade contemporânea e sua responsabilidade na formação de um sujeito crítico e humanizado. Nesse sentido, buscaremos reafirmar o poder de “cura” e de revolução da literatura, face às patologias sociais brasileiras do século XXI. Entendemos que é urgente a necessidade de mudança de perspectivas em relação à literatura. Isso porque, quando a literatura deixar de ser um bem dispensável e se tornar um bem essencial, um direito de todos e todas, estaremos caminhando para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humanizada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conto; Literatura; Humanização; Conceição Evaristo

## INTRODUÇÃO

Sabendo que nossa sociedade se encontra cada vez mais doente de ódio, intolerância e indiferença, tornou-se urgente encontrar remédios para estes males que nos atingem. Dessa maneira, entendemos a literatura como este remédio, que não só cura o indivíduo, mas também promove uma revolução social. Por isso, este trabalho, propõe-se a analisar o caráter humanizador da literatura de Conceição Evaristo. Essa escritora, intelectual e pesquisadora afro-brasileira possui uma gama de textos que abordam diversas temáticas como violência contra a mulher, racismo, desigualdade social, ancestralidade, amor, relações lesboafetivas, transfobia, entre tantos outros. Contudo, para construir nossa análise, nos utilizaremos apenas dos contos “Maria” e “Lumbiá”, presentes na obra *Olhos d’água* (2016), uma das vencedoras do Prêmio Jabuti (2015), na categoria contos.

Além disso, basearemos nossa análise nos textos teóricos de Júlio Cortázar (2006), Franciane Silva (2018), Antonio Candido (2004) e Tzvetan Todorov (2009). Em Cortázar (2006) discutiremos

a estrutura do gênero conto, além de tentar compreender como tal estrutura contribui para os efeitos gerados no leitor. Em seguida, para analisar a estética dos contos de Evaristo, “Maria” e “Lumbiá”, respectivamente, nos utilizaremos do conceito criado por Silva (2018) intitulado *Ferocidade Poética*. Por fim, para explicar o caráter humanizador da literatura de Conceição Evaristo, nos utilizaremos dos escritos de Todorov (2009), os quais confirmam o papel de cura que a literatura promove no indivíduo. Outrossim, junto a ele, reafirmaremos, a partir de Candido (2004), a importância da literatura frente às dolorosas realidades da sociedade brasileira.

## UMA ESTÉTICA ARREBATADORA

Sabe-se que a literatura é constituída por textos de diversos gêneros literários sendo alguns deles, romance, poema, crônica e conto. Cada gênero possui uma estética específica que o constitui e o distingue. Isto posto, para realizar nossa análise, nos ateremos apenas ao gênero conto, mais especificamente à sua estética, um dos elementos responsáveis por contribuir para a humanização do leitor no processo de leitura. O escritor e crítico literário Julio Cortázar (2006), ao definir o conto, o compara à uma fotografia. Afinal, tanto a fotografia como o conto possuem o papel de

(...) recortar um fragmento da realidade fixando-lhe determinados limites, mas de tal modo que esse recorte atue como uma explosão que abra de par em par uma realidade muito mais ampla, como uma visão dinâmica que transcende espiritualmente o campo abrangido pela câmara. (CORTÁZAR, 2006, p. 151).

A partir dessa definição, entendemos que o conto tem como principais características a narrativa ficcional curta, que encena uma temática ou situação. Apesar de sua brevidade, a experiência a partir da leitura do conto, transcende sua própria estrutura. Além disso, Cortázar (2006) ao comparar conto e romance, os distingue da seguinte maneira: em um ringue de luta, o romance ganha por soma de pontos, enquanto o conto ganha por nocaute. Essa definição bastante criativa do gênero conto ilustra muito bem o efeito causado no leitor dos contos de Conceição Evaristo.

No que diz respeito à estética do conto, para Cortázar (2006), um *grande* conto é aquele que, a partir de sua construção estética, promove um “sequestro momentâneo” no leitor, de tal forma que, ao terminar o conto, esse leitor saia enriquecido, e porque não dizer, *arrebatado*. Para que esse sequestro aconteça é necessário “um estilo baseado na intensidade e tensão, um estilo no qual os elementos formais e expressivos se ajustem sem a menor concessão (...)” (CORTÁZAR, 2006, p.

157). Essa intensidade se dá a partir da eliminação de excessos, como, por exemplo, a descrição detalhada do ambiente do conto.

Não obstante, outro elemento crucial na construção de um *grande* conto é o *tema*. Segundo Cortázar (2006, p. 154) “(...) um bom tema atrai todo um sistema de relações conexas, coagula no autor, e mais tarde no leitor, uma imensa quantidade de noções, entrevisões, sentimentos e até ideias que lhes flutuavam virtualmente na memória ou na sensibilidade.” Nesse sentido, o *tema* é o grande responsável pela identificação gerada no leitor, além de aflorar sua sensibilidade e conseqüentemente, contribuir para seu processo de humanização. Em Conceição Evaristo, por exemplo, encontramos temas como ancestralidade, racismo, pobreza, violência contra a mulher, sobretudo a mulher negra, entre outros. Além disso, Cortázar (2006) pontua que não só o *tema*, mas principalmente, o “tratamento literário” dado a ele, contribui e muito para o que ele chama de “abertura” ocasionada no leitor. Essa abertura pode ser chamada de *catarse literária*, ou como já dito anteriormente, *arrebatamento*.

O “tratamento literário” a que Cortázar (2006) se refere, diz respeito à estética do conto. Em relação à estética narrativa de Conceição Evaristo, mais do que a “intensidade e tensão”, além do “abandono à descrição detalhada do conto”, de que fala Cortázar (2006); Evaristo, ao narrar a violência, se utiliza de uma ferramenta estética totalmente nova. Esse recurso estético é chamado por Silva (2018) de *Ferocidade Poética*, que tem por definição: “(...) uma estratégia de narrar a violência que constrói uma linguagem “bonita dentro de algo que é considerado feio”.” (SILVA, 2018, p. 164). Ou seja, é a estratégia responsável por “amortecer” o impacto, no leitor, das violências narradas nos contos de Conceição Evaristo.

Dessa forma, a escritora busca denunciar, através de seus contos, a realidade da violência sofrida pelos negros no Brasil, sobretudo a violência contra mulheres negras. O objetivo de Evaristo, além da denúncia, é fazer com que o leitor desses contos seja tocado e sensibilizado. Sendo assim, mais do que um simples sentimento de “compaixão” pelas personagens vítimas de violência, os leitores atingidos pela *Ferocidade Poética* de Conceição Evaristo, assumem uma postura de reflexão e ação. “Mais do que chocar, pretende-se afetar o/a leitor/a. Afetá-lo/la de tal forma que o/a mova à ação.” (SILVA, 2018, p. 160-161). É assim que a literatura de Evaristo promove a humanização dos leitores, como veremos no tópico a seguir.

**“QUE COISA! FACA A LASER CORTA ATÉ A VIDA!”**



A frase acima, que dá título a este tópico, resume muito bem o conto “Maria”, de Conceição Evaristo. O conto narra a história de Maria, uma empregada doméstica negra, que está na parada de ônibus, e leva com ela uma sacola cheia de restos de comida da festa que sua patroa deu no dia anterior. Maria também tinha ganhado uma gorjeta que serviria para comprar remédios para seus filhos que estavam doentes. Ela estava feliz pois tinha melão na sacola, e seus filhos nunca tinham comido melão. Ela se questiona se eles iriam gostar de melão. Maria tinha um corte bem no meio de sua mão, feito ao cortar o pernil para a patroa. “Que coisa! Faca a laser corta até a vida!” (EVARISTO, 2016, p. 40). Nesse trecho do conto, a escritora se utiliza de uma metáfora, e a faca a laser se torna um símbolo das violências que Maria sofre e as que ainda irá sofrer no decorrer do conto. Dessa forma, já se percebe a beleza das palavras, a saber, *Ferocidade Poética* na escrita de Conceição, que serve para contrastar com a feiura da primeira violência sofrida por Maria, o desrespeito e o descaso de sua patroa ao entregar-lhe restos de comida.

Em sequência, Maria entra no ônibus, e um homem paga a passagem dele e a dela. Maria o reconhece de imediato. Era seu antigo amor, pai do seu primeiro filho. O homem conversa com Maria, diz que sente saudade e pede para que ela transmita um abraço e um beijo para o filho dele. E então, o homem saca uma arma e anuncia o assalto. Seus capangas recolhem os pertences dos passageiros, mas não levam nada de Maria. Maria não tinha nada de valor em suas mãos. Tinha apenas “(...) um profundo corte feito com faca a laser que parecia cortar até a vida.” (EVARISTO, 2016, p. 41). Nesse trecho, mais uma vez, Conceição retoma a metáfora que ilustra as marcas de violência no corpo de Maria.

Em seguida, chega-se ao clímax do conto, quando todos os passageiros apontam a “faca a laser” para Maria: “Alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes (...) Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois.” (EVARISTO, 2016, p. 41). Nesses dois trechos, percebe-se claramente um racismo escancarado vindo das palavras desses passageiros. Maria responde, mas é silenciada. “Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher.” (EVARISTO, 2016, p. 42). Não bastasse isso, eles partem pra cima de Maria com o intuito de linchá-la. Maria cospe sangue pela boca e pelo nariz. “Será que os meninos iriam gostar de melão?” (EVARISTO, 2016, p. 42). Maria morre com o corpo dilacerado. O conto termina com a frase: “Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.” (EVARISTO, 2016, p. 42).

As múltiplas violências que Maria sofre durante todo o conto impediram-na de dizer ao seu filho que havia encontrado o pai dele. Impediram também, que seus filhos provassem o doce sabor

do melão. A “faca a laser que corta até a vida”, feriu Maria três vezes. Essa metáfora, permeada de *Ferocidade Poética*, aparece nos momentos mais violentos do conto. E dessa forma, permite que essa violência, ao ser contrastada pelo lirismo da prosa de Evaristo, aflore ainda mais a sensibilidade do leitor. De acordo com (SILVA, 2018, p. 168), “esse lirismo intensifica o efeito do ato violento, ao mesmo tempo em que traz uma carga de ternura para aquilo que é encenado, acentuando a nossa sensibilidade, nos impelindo a refletir, de alguma forma, sobre as situações ficcionalizadas.” Dessa forma, o texto de Evaristo provoca em nós uma inquietação cortante, um desconforto. E em “Maria”, somos arrebatados pela força da poética de Conceição Evaristo. E desse arrebatamento, tornamo-nos ainda mais humanos. Ou seja, é na desumanidade da patroa de Maria, dos passageiros e do motorista do ônibus, que nada fez para impedir a morte da mulher, que encontramos o lado mais humano de nós.

## **LUMBIÁ E O DEUS-MENINO**

Tendo “Lumbiá” como título, o segundo conto de Conceição Evaristo que será aqui analisado, conta a história do pequeno Lumbiá. Ele era um menino negro e pobre, que vendia chiclete e amendoim para sustentar a si e à sua família. Mas o menino gostava mesmo era de vender flores. “Tinha até um estilo próprio de venda. Ficava observando os casais.” (EVARISTO, 2016, p. 81). E quando os casais paravam de se beijar, o garoto se colocava entre os dois, oferecendo uma flor para os enamorados. Com palavras doces, ele sempre convencia os casais de namorados. O menino também sabia que havia casais com pares semelhantes.

“Lumbiá gostava muito de se aproximar dos casais semelhantes. Gostava da troca carinhosa a que ele às vezes assistia entre esses pares. O beijo era depositado nas mãos, que escorregavam levemente na direção da palma da outra pessoa, ou substituído pela leveza de uma flor-sorriso que se abria na intenção de um lábio a outro.” (EVARISTO, 2016, p. 82).

Nesse trecho, vemos uma linguagem carregada de poesia, de *Ferocidade Poética*. E apesar da violência que esses casais semelhantes sofrem, ao não poderem demonstrar seu amor em público, Evaristo consegue depositar beleza nos gestos de carinho mais simples desses casais enamorados. Lumbiá também se utilizava do choro para vender sua mercadoria. Contava das dificuldades que enfrentava, dizia que tinha apanhado da mãe, que tinha sido roubado por um garoto maior. Em seu fingimento, o menino revelava muitas verdades e aos poucos ia se descobrindo triste.

Apesar disso, havia uma época em que o garoto era todo alegria: o Natal. O menino pouco se importava com as decorações natalinas. A única coisa que chamava a atenção dele era o presépio com a imagem de Jesus menino. “Gostava da família, da pobreza de todos, parecia a sua (...) A casinha simples e a caminha de palha do Deus-menino, pobre; só faltava ser negro como ele.” (EVARISTO, 2016, p. 84). Esse trecho do conto está permeado de beleza, própria da *Ferocidade Poética* da escrita de Evaristo, em que a violência e a pobreza se encontram atravessadas pela poeticidade. Outro fator bastante simbólico que aproxima o garoto e o Deus-menino é justamente a substituição que a escritora faz da palavra “Jesus”, por “Deus-menino”, uma palavra composta pela grandeza de Deus e pela pequenez do homem, um menino, como Lumbiá.

O garoto soube que o Casarão Iluminado, loja que vendia luminárias, tinha armado um presépio e era o mais bonito da cidade. Ele ouvia ansioso os comentários do povo falando sobre o quanto o presépio era bonito; e não pensou duas vezes, queria ver o Deus-menino. No entanto, a loja não permitia a entrada de crianças e a mãe dele não teria tempo para levá-lo. “Lumbiá já tinha visto todos os presépios das redondezas. Em cada um seu coração batia descompassadamente quando fitava o Deus-menino.” (EVARISTO, 2016, p. 85). O menino não desistiu, e no dia vinte e três de dezembro passou o dia aguardando uma oportunidade para entrar na loja e encontrar seu semelhante por quem tanto ansiava.

Esse momento é o clímax da narrativa. Ao anoitecer, o garoto aproveita que não tem ninguém na frente da porta da loja e entra apressado. “Lá estava o Deus-menino de braços abertos. Nu, pobre, vazio e friorento como ele. Nem as luzes da loja, nem as falsas estrelas conseguiam esconder sua pobreza e solidão.” (EVARISTO, 2016, p. 85). E aqui, o garoto e o Deus-menino se tornam um só: pobres, carentes e solitários. Nesse trecho, percebemos mais uma vez a *Ferocidade Poética* de Evaristo; através do contraste entre o feio e o belo, a poesia atravessa a realidade dolorosa da vida de Lumbiá. “Deus-menino, Deus-menino! Tomou-a rapidamente em seus braços. Chorava e ria. Era seu. Saiu da loja levando o Deus-menino.” (EVARISTO, 2016, p. 85). O segurança tentou agarrar o garoto, mas ele foi mais rápido e esperto, pulou para a rua. “O sinal! O carro! Lumbiá! Pivete! Criança! Erê, Jesus Menino. Amassados, massacrados, quebrados! Deus-menino, Lumbiá morreu!” (EVARISTO, 2016, p. 86).

Conceição Evaristo surpreende o leitor com o final da história de Lumbiá. Nas últimas três linhas do conto, a escritora nos impacta, ao narrar a morte do menino. Essa morte está atravessada pelo lirismo, característico da *Ferocidade Poética* presente na escrita de Evaristo. Essa poeticidade “amortece” o impacto da violência sofrida pelo protagonista do conto, e nos faz pensar que, apesar

de tudo, Lumbiá se foi feliz abraçado ao Deus-menino que ele tanto amava. Dessa forma, a narrativa de Evaristo aflora dentro de nós uma inquietação que ultrapassa a mera “piedade”. Somos impelidos pelo desejo de agir sobre a realidade dos muitos Lumbiás que ainda existem no mundo. Como diz Silva (2018):

Costuradas com “fios de ferro”, as narrativas de Conceição Evaristo, mesmo quando encenam a morte, carregam um grande lirismo que procuram afetar profundamente o(a) leitor(a), provocando múltiplos sentimentos que vão muito além da mera “piedade cristã”. (SILVA, 2018, p. 157).

## **A LITERATURA COMO FERRAMENTA DE HUMANIZAÇÃO**

Entendemos a literatura como uma ferramenta semelhante a um martelo e um cinzel, capaz de moldar o corpo, a mente e o coração. Cada leitura literária simboliza então, a batida do martelo no cinzel, esculpindo os indivíduos. Essa alegoria nos faz entender o tamanho do poder e da força da literatura nos indivíduos e, conseqüentemente, na sociedade. Por isso, nas diversas ditaduras que ocorreram em nossa história, os livros eram sempre os primeiros itens a serem censurados. Nesse sentido, o crítico literário Tzvetan Todorov (2009) afirma que:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver (...) revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2009, p. 76).

Sendo assim, o poder da literatura confirma o seu caráter social e humano. Social, pois é revelação do mundo, como diz Todorov (2009). E humano porque transforma os indivíduos a partir de dentro. Temos, como exemplo disso, a literatura de Conceição Evaristo, que revela as realidades terríveis do mundo. E ao revelá-las, provoca nos leitores uma mudança na mente e no coração. Além disso, “como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (...) a experiência humana.” (TODOROV, 2009, p. 77). Dessa maneira, ao buscar compreender a experiência humana, a literatura promove em nós o autoconhecimento, e também o conhecimento do outro. Não obstante, esses dois processos são cruciais para a humanização do leitor.

No que diz respeito à humanização pela literatura, Antonio Candido (2004) afirma que “ela não corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que

chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (CANDIDO, 2004, p. 176). Nessa perspectiva, os contos “Maria” e “Lumbiá” apresentam o bem e o mal, na figura da poesia e da violência, respectivamente. Ou seja, a literatura de Conceição Evaristo condensa esses dois elementos e através deles promove a humanização do indivíduo. Nesse sentido, Candido (2004) afirma com bastante ênfase que “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.” (CANDIDO, 2004, p. 186).

Portanto, acreditamos que sem literatura somos seres humanos sem humanidade. E essa ausência de literatura afeta diretamente nossa dinâmica social. Isso porque, viver em sociedade, desconhecendo de nós mesmos, do outro e do mundo que nos cerca, não pode ser considerado vida; isto é, uma vida plena de direitos. Por isso, (CANDIDO, 2004, p. 191) defende que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” Sendo, portanto, a literatura um direito inalienável, ela é também uma ferramenta responsável por nos devolver a humanidade. Isso fica bastante evidente na literatura de Conceição Evaristo, sobretudo em sua escrita “que, ao contar histórias de personagens submetidas à violência desumanizante, tenta resgatar a humanidade adormecida em nós.” (SILVA, 2018, p. 170).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao fim deste trabalho, concluímos que a literatura de Conceição Evaristo possui um caráter humanizador, tanto em sua temática quanto em sua estética narrativa. Dessa forma, ao trabalhar com temáticas como violência, racismo, misoginia e pobreza, atravessadas pela *Ferocidade Poética*, os textos de Evaristo contribuem para o desenvolvimento de uma consciência crítica e ativa dos/das leitores/as, frente a problemas atuais da sociedade brasileira, os quais foram narrados nos contos “Maria” e “Lumbiá”. Diante do exposto, torna-se inquestionável a importância social, política e humana dos textos de Conceição Evaristo, assim como da literatura em sua totalidade. Tal constatação reafirma a urgente necessidade da democratização da literatura. Pois, para a construção de uma sociedade realmente justa, humana e crítica, é necessário que a literatura se torne um bem e um direito indispensável a todos e todas.

## **REFERÊNCIAS**

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 4 ed. São Paulo: Duas Cidades Olho sobre Azul, 2004.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: **Valise de Cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

SILVA, Franciane Conceição da. **Corpos dilacerados: a violência em contos de escritoras africanas e afro-brasileiras**. 212 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras\\_SilvaFC\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_SilvaFC_1.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2020.

TODOROV, Tzvetan. O que pode a literatura? In: **A literatura em perigo**. 5 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

# O ECOAR DA TRADIÇÃO ORAL NAS POESIAS DE SOLANO TRINDADE E JOSÉ CRAVEIRINHA COMO DISCURSO DE RESISTÊNCIA

Elaine Morais Lourenço (UFPB)  
Amanda Ramalho de Freitas Brito (UFPB)

**Eixo temático 1:** Literatura e ensino

**GT 2:** Literatura negra-brasileira na sala de aula: desafios e enfrentamentos

**RESUMO:** A presente linha de pesquisa busca entrelaçar os fundamentos presentes na poesia de Francisco Solano Trindade (1908-1974) e de José João Craveirinha (1922-2003) com intuito de exaltar os aspectos semelhantes entre poemas de nacionalidades diferentes, acarretando uma leitura comparada. A persistência da voz como algo característico da cultura africana resgatado por Craveirinha é uma tradição que perpassa os séculos através dos *Griots* e que desemboca na obra de Solano no Brasil com os resgates culturais na tradição afro brasileira vivos em sua obra literária. Apesar do tempo de vivência dos ambos os autores não coincidirem com a lógica cronológica que se busca explorar na presente pesquisa, cabe-se ressaltar que serão resgatadas as heranças culturais advindas naturalmente de cada nacionalidade. Para firmar o presente enlace, busca-se em Paul Zumthor no seu livro *Introdução à poesia oral* (1997) análises estruturais dos poemas que resgatam a identidade, a musicalidade, os rituais e os elementos alegóricos da oralidade que constituem o corpus de ambos os poetas que se interligam por meio da essência e da resistência coletiva. Com o objetivo de dar voz e vez não só as obras pós-colonialistas, anseia-se por surgimentos de práticas e vivências futuras estimuladas pela presente iniciativa que possam explorar a natureza da tradição cultural africana e afro brasileira em meios sociais e educacionais, valorizando o discurso literário escanteada pela persistência e superioridade eurocêntrica ao longo da história.

**PALAVRAS-CHAVE:** Poesia oral; Literatura africana; Literatura afro-brasileira; Resistência coletiva

## INTRODUÇÃO

*Ora, a voz é querer dizer e vontade de existência...*  
(Paul Zumthor)

A respectiva leitura intertextual entre os poemas de Solano Trindade e de José Craveirinha caracteriza uma contribuição com a construção de uma nova forma de direcionar o olhar para as obras de literatura africana e afro-brasileira que desde o princípio foram escanteadas ou omitidas por instituições de ensino e espaços não formais no Brasil. Se, por um lado, Solano e Craveirinha possuem vivências que se originaram em espaços geográficos diferentes através de um diferenciado limiar de tempo, por outro lado, encontram-se conectados pelo princípio básico que alimenta seus ideais no que diz respeito a valorização da cultura, a memória coletiva e a histórias de homens e mulheres negras que desde as navegações constroem a identidade do povo em diáspora, transformando todo esse processo em força impetuosa.

Paul Zumthor (1915-1995) com sua perspectiva poética da oralidade guia tais preceitos que enxergam os caminhos da transmissão da voz, presente na musicalidade dos poemas de Solano e Craveirinha, que mantém os resquícios da tradição oral da cultura africana, ressurgindo na cultura afro-brasileira. As vocalizações, os movimentos do corpo, os ritmos e instrumentos que constroem a base da cultura dos povos africanos, é o núcleo do surgimento dos elementos alegóricos componentes do fenômeno que reverbera as poesias pela voz e pela memória.

Serão analisados alguns poemas que podemos encontrar nos livros *O poeta do povo* (2008) do poeta Solano Trindade e no livro *Karingana ua Karingana* (1974) do poeta José Craveirinha. As reflexões possuirão o intuito de identificar os elementos da oralidade guiados pela musicalização do corpo ou por meio de instrumentos, nos fazendo remeter experiências que estimulam sensações únicas, instituindo uma rememoração dos antigos rituais presentes no nosso imaginário.

Por fim, será abordada a questão da necessidade pela valorização do discurso literário que não constitui o cânone. Além de poemas e romances, “histórias orais, ditados, provérbios, assim como uma gama de personagens do folclore brasileiro, são heranças das várias culturas africanas aqui aportadas e podem ser entendidas como ícones de resistência das memórias africanas incorporadas à cultura brasileira [...]” (EVARISTO 2009, p.19). O papel ativo da educação decolonial e da lei 10.639/03 que visam as práticas e vivências ao explorarem a natureza do corpus literário, é o grande impulsionador do processo responsável pela presença mais ativa da poesia africana e afro-brasileira nos meios circundantes.

## **CADA SÍLABA É SOPRO**

Francisco Solano Trindade (1908-1974) foi um multiartista conhecido como *griot afro-recifense* pelo escritor Elio Ferreira de Souza no livro *Poesia Negra* (2017). Solano, além de ser fundador do Teatro Popular Brasileiro (TPB), foi o grande responsável em disseminar a cultura afro-brasileira para vários lugares do mundo com suas apresentações de dança compostas pelos integrantes de sua companhia de teatro formada por operários, empregadas domésticas, estudantes e comerciários. Sua poesia busca transpassar suas vivências como homem negro em uma sociedade racista e transcender um discurso que objetiva eliminar o pensamento do colonizador como superior que degenera o colonizado, mesmo com o avançar dos anos.

José João Craveirinha (1922-2003) foi um poeta e jornalista africano natural de Maputo, Moçambique. Suas obras carregam um valor inestimável para a literatura africana de língua



portuguesa, sendo reconhecido pela crítica literária e ganhador de vários prêmios. Craveirinha introduz nos seus poemas suas vivências e experiências de uma vida que mantém o contato com as colheitas, fenômenos e elementos da natureza, descrevendo o simples fluir fustigado da vida dos que dependiam da terra, e da ameaça invasiva da ocupação colonial que contribuiu com o apagamento da cultura africana.

As antigas tradições de cultura africana são constituídas por convenções que estabelecem vínculos com a África e o Brasil atuais, possuindo a preocupação de manter vivo no imaginário a identidade cultural. A influência da tradição oral, como foco da nossa pesquisa, é uma das formas que o povo negro aderiu para concretizar as memórias e experiências através do ressoar que guarda a identidade ancestral de um povo. Percebemos um ressurgimento dessa tradição nos poemas de Solano e Craveirinha, estabelecendo um resgate das narrativas orais que são transmitidas. Esse processo teve o seu impulsionamento graças à corrente literária denominada *Negritude* (1934-1948) que foi sem dúvida um processo que serviu como porta de entrada para o mundo estabelecer contato com obras pós-coloniais.

O romance *Ventos do Apocalipse* (1983) da escritora moçambicana Paulina Chiziane inicia com a tradição da contação de histórias. Essa prática, estabelecida pelos antigos griots africanos, se transforma em uma conexão entre o contador e os ouvintes por meio da oralidade, visando transferir a tradição e a memória dos que constituem as histórias, para as futuras gerações. *Karingana Ua Karingana* é uma expressão originária das tradições moçambicanas, que possui sua definição presente no glossário XI-ronga-português da obra homônima. É considerada uma “fórmula clássica de iniciar um conto e que possui o mesmo significado de Era uma vez” (CRAVEIRINHA 1974, pág. 142), sendo vista como um ritual de iniciação, como um farol para os que estão prestes a ouvir as histórias.

“Escutai os lamentos que me saem da alma. Vinde, sentai-vos no sangue das ervas que escorre pelos montes, vinde, escutai repousando os corpos cansados debaixo da figueira enlutada que derrama lágrimas pelos filhos abortados. Quero contar-vos histórias antigas, do presente e do futuro, porque tenho todas as idades e ainda sou mais novo que todos os filhos e netos que hão de nascer. Eu sou o destino. A vida germinou, floriu e chegamos ao fim do ciclo. Os cajueiros estão carregados de fruta madura, e época de vindima, escutai os lamentos que me saem da alma, KARINGANA WA KARINGANA.” (CHIZIANE, 1983, pág. 8).

A obra do poeta José Craveirinha *Karingana ua Karingana* (1974), busca retratar as vivências dos moçambicanos em uma sociedade que ainda mantinha vínculos com o país colonizador Portugal. A obra inicia com um poema que herda seu título, anunciando todas as histórias que virão, alertando

os ouvintes para “o fenômeno das transmissões da poesia pela voz e pela memória” (Zumthor 1997, p. 9).

### **Karingana Ua Karingana**

Este jeito  
de contar as nossas coisas  
à maneira simples das profecias  
- Karingana ua Karingana! –  
é que faz a arte sentir  
O pássaro da poesia  
E nem  
de outra forma se inventa  
o que é dos poetas  
nem se transforma  
a visão do impossível  
em sonho do que pode ser.  
- Karingana! (Craveirinha, 1974, pág.3 )

O poema acima evidencia como a estrutura de sua obra ressalta o resgate da performance mesclada com o ato propriamente dito de contar uma história, bebendo da fonte da poesia e transformando todos os componentes em arte. A respeito da performance, Paul Zumthor afirma que “é a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida” (Zumthor 1997, p. 9).

Ao realizar uma articulação com o eu-lírico do poema *Sou Negro* do poeta Solano Trindade, podemos perceber que a figura do “ouvinte” surge como ser que se sensibiliza e ocupa o lugar do mestre griot ao contar as histórias que antes ouviu a respeito de seus ancestrais, reproduzindo as práticas das contações de histórias naturalizadas no seu cotidiano, carregando a necessidade de reiterar a sua memória identitária através da oralidade.

### **Sou Negro**

Sou Negro  
meus avós foram queimados  
pelo sol da África  
minh`alma recebeu o batismo dos tambores  
atabaques, gonguês e agogôs.

Contaram-me que meus avós  
vieram de Loanda  
como mercadoria de baixo preço  
plantaram cana pro senhor do engenho novo  
e fundaram o primeiro Maracatu. [...]

A primeira estrofe do poema, que possui uma característica autobiográfica, realiza uma autoafirmação do homem negro que resgata sua descendência. Os símbolos da cultura africana são valorizados na sua identidade, traduzindo como herança estabelecida pelos instrumentos que acompanham as práticas das canções entoadas, transferindo a tradição musical africana dos seus avós para sua realidade.

[...]

Depois meu avô brigou como um danado nas terras de Zumbi  
Era valente como quê  
Na capoeira ou na faca  
escreveu não leu  
o pau comeu  
Não foi um pai João  
humilde e manso.

Mesmo vovó não foi de brincadeira  
Na guerra dos Malês  
ela se destacou.

Na minh'alma ficou  
o samba  
o batuque  
o bamboleio  
e o desejo de libertação. (Trindade, 2008, pág. 42)

Os acontecimentos protagonizados pelos seus ancestrais no Brasil colônia, realiza uma quebra de estereótipos criados pelos colonizadores, ao afirmar que o escravo africano não consistia em “um ser humano dotado de cultura e inteligência, mas um animal abaixo da linhagem humana” (FERREIRA 2017, p. 57). Dessa forma, Solano ao transmitir a sua ancestralidade carregada de heroísmo e resistência, busca ressurgir o embate e mirar para os conflitos sociais presentes na sociedade brasileira, objetivando a extinção do preconceito racial e potencializando a valorização da cultura afro-brasileira. Paul Zumthor ao mencionar que “um corpo que fala está aí representado pela voz que dele emana” (Zumthor 1997, p. 14), resgata as imagens oscilantes das pessoas que estão na memória coletiva, resgata as histórias que contribuíram com os aspectos culturais e resgata os cantos dos rituais religiosos que propagam a força vital da cultura africana que desemboca na afro-brasileira. Esse resgate acaba sendo consolidado no corpo do próprio indivíduo que conta a história ao realizar uma imersão no próprio ser, sendo lançada para o mundo toda a sua experiência.

Podemos perceber a presença do resgate no poema de Solano Trindade intitulado *Zumbi* ao saudar a imagem do líder quilombola responsável pela fuga de vários escravos, com o intuito de gratificar os heróis que se conectam com a afrodescendência, abordando os aspectos da historiografia e fazendo iluminar os caminhos que levam a resistência combatente para os dias atuais.

## **Zumbi**

Zumbi morreu na guerra  
Eterno ele será  
Rei justo e companheiro  
Morreu pra libertar  
Zumbi morreu na guerra  
Eterno ele será  
Se negro está lutando  
Zumbi presente está  
Herói cheio de glórias  
Eterno ele será  
À sombra da gameleira  
A mais frondosa que há  
Seus olhos hoje são lua,  
Sol, estrelas a brilhar  
Seus braços são troncos de árvores  
Sua fala é vento é chuva  
É trovão, é rio, é mar. (Trindade, 2008, pág. 40)

Os versos do poema acima nos remetem a musicalização por causa das suas terminações: *será, libertar, está, há, brilhar, mar* que marcam um compasso rítmico propício para o acompanhamento instrumentalizado. O Poema foi musicado por Vitor Trindade em 1996 para fazer parte da peça Malungos. As repetições além de facilitar o processo rítmico, aguça a ênfase em torno da figura homenageada, realizando um processo de hibridização com os elementos da natureza, o transformando em entidade mítica. A voz quando ecoada ultrapassa a palavra juntamente com o compasso que facilita o processo de transmissão.

O poema *Quero ser tambor* de Caveirinha nos permite realizar uma ligação direta desde o seu título com os elementos da música africana que constituem a cultura. Ao realizar a marcação dos versos concisos, espirituais e assonantes, a batida do tambor estimula sensações com o poema sendo recitado em adjacência, impulsionando experiências corpóreas. O advir do processo pode ser atraído ao escutarmos o professor português Carlos Carranca (1957-2019) recitando o poema *Quero ser tambor*, disponível no youtube.

## **Quero ser tambor**

Tambor está velho de gritar  
Oh velho Deus dos homens  
deixa-me ser tambor  
corpo e alma só tambor  
só tambor gritando na noite quente dos trópicos.

Nem flor nascida no mato do desespero  
Nem rio correndo para o mar do desespero  
Nem zagaia temperada no lume vivo do desespero

Nem mesmo poesia forjada na dor rubra do desespero.

Nem nada!

Só tambor velho de gritar na lua cheia da minha terra  
Só tambor de pele curtida ao sol da minha terra  
Só tambor cavado nos troncos duros da minha terra.

Eu  
Só tambor rebentando o silêncio amargo da Mafalala  
Só tambor velho de sentar no batuque da minha terra  
Só tambor perdido na escuridão da noite perdida.

Oh velho Deus dos homens  
eu quero ser tambor  
e nem rio  
e nem flor  
e nem zagaia por enquanto  
e nem mesmo poesia.  
Só tambor ecoando como a canção da força e da vida  
Só tambor noite e dia  
dia e noite só tambor  
até à consumação da grande festa do batuque!  
Oh velho Deus dos homens  
deixa-me ser tambor  
só tambor! (Craveirinha, 1974, pág.105)

O poema enaltece a figura do tambor com a ferrenha obstinação de volver o corpo ao instrumento. O desejo latente que anseia uma voz em alto tom para ser ouvida e sentida por todos os seres da terra, é engajado pelas batidas que vão ganhando força ao prosseguir a leitura do poema, nos fazendo remeter às práticas performáticas. O tambor é um instrumento propício para o acompanhamento das canções e poemas oralizados, "o tambor é a metáfora universal da poesia negra, a encruzilhada das vozes dos antepassados africanos e da diáspora" (FERREIRA 2017, p.113). As batidas do tambor mesclam-se com as batidas do coração que, por conseguinte, atrai os movimentos do corpo, atraindo a "consumação das grandes festas do batuque".

O poema *Navio negreiro* do poeta Solano Trindade resgata o momento histórico que marca a chegada dos escravos no Brasil. Porém, o poeta modifica a atmosfera natural do sofrimento exploratório sobre os colonizados com as palavras: *poesia, resistência e inteligência* presentes nas últimas duas estrofes, anunciando através da narrativa escrava, a possibilidade de reparação.

### **Navio Ngreiro**

Lá vem o navio negreiro  
Lá vem ele sobre o mar  
Lá vem o navio negreiro  
Vamos minha gente olhar...

Lá vem o navio negreiro  
Por água brasileira  
Lá vem o navio negreiro  
Trazendo carga humana...

Lá vem o navio negreiro  
Cheio de melancolia  
Lá vem o navio negreiro  
Cheinho de poesia...

Lá vem o navio negreiro  
Com carga de resistência  
Lá vem o navio negreiro  
Cheinho de inteligência...

O ritmo fluido que relembra o vai e vem das ondas do mar, nos faz imaginar a figura do próprio navio negreiro flutuando sobre os versos do poema. A musicalização dos versos curtos nos remete a uma sonorização que anuncia a vocalização no nosso imaginário. O poema *Navio Negreiro* e o *Mampsincha* do poeta Craveirinha se interligam por experiências diferentes. Um apropria-se da imagem metafórica de uma narrativa histórica, o outro utiliza uma cena corriqueira para explorar a poesia escondida presente no ciclo da natureza e nos acontecimentos habituais.

### **Mampsincha**

A Mampsincha  
é um fruto africano  
rasteiro ali onde nasce  
e cresce de cor verde  
enquanto púrpura se não torna  
e já sazoadada o levanta  
nas puras mãos de ébano  
o negrinho na gula do seu caroço. (Craveirinha, 1974, pág.6)

O poema *Mampsincha* utiliza uma linguagem simples que nos aproxima das conversas entre pessoas do mesmo convívio ou não, “na voz a palavra se enuncia como lembrança” (Zumthor 1997, p. 13), nos faz reconhecer a forte presença do “contar” e dos indícios da narrativa oral. A simplicidade em descrever um acontecimento contrasta com a ordem das palavras que almejam a poeticidade dos versos.

O caminho para a valorização da presença da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino é contemplado pela lei

10.639/03. Pelo fato da lei ter sido sancionada desde 2003, não significa que todos os possíveis meios intencionais, que visa uma educação sem racismo, existem de forma eficaz. A educação decolonial é vista como combatente das formas modernas de colonização, por isso, é necessário que novos olhares sejam direcionados para os caminhos emancipatórios, fazendo transbordar consecutivamente para a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual a importância da voz para a sociedade? Retomamos a importância dos poemas de Solano e Craveirinha como grandes transmissores da essência cultural africana e afro-brasileira nos meios acadêmicos e sociais. Ninguém sonharia em negar a importância do papel que desempenharam na história da humanidade as tradições orais, como cita Zumthor. Todavia, mostra-se evidente também a importância da poesia escrita, a qual abrange nossos conhecimentos acerca da poeticidade oralizada.

A experiência que podemos ressaltar com a presente análise pode classificar-se em duas categorias: leitor e ouvinte. A leitura dos poemas de Solano e Craveirinha nos proporciona percepções imaginárias que nos aproxima das vivências culturais ou históricas. Com a escuta, adquirimos concepções individuais que estimulam sensações corpóreas, que pode aproximar-se das sensações adquiridas nos rituais religiosos africanos. Como exemplo, reiteramos o poema *Quero ser tambor*, recitado por Carlos Carranca.

A persistência em ocupar toda mediação escolar com o cânone, pode estagnar as relações coloniais de poder na sociedade atual. Entretanto, a presença do discurso literário africano e afro-brasileiro pode se expandir, contribuindo então com um pensamento emancipatório através das vozes que ecoam e rogam pela modificação da atual situação marginalizada da poesia negra.

## REFERÊNCIAS

CARRANCA, Carlos. Quero ser tambor. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ZPzAiBbiI\\_M&t=3s](https://www.youtube.com/watch?v=ZPzAiBbiI_M&t=3s). Acesso em: 26 de agosto de 2020.

CHIZIANE, Paulina. Ventos do Apocalipse. Lisboa: Caminho, 2006.

CRAVEIRINHA, José. Karingana Ua Karingana. Lourenço Marques: Editora Acadêmica, 1974.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. Belo Horizonte, 2009.

ROCHA, Solange. À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. Minas Gerais, 2013.

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TRINDADE, Solano. O poeta do povo. 1 ed. São Paulo: Ediouro: Editora Segmento Farma, 2008.

SOUZA, Elio Ferreira. Poesia Negra: Solano Trindade e Langston Hughes. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

ZUMTHOR, Paul. Introdução à poesia oral. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.



**GT 4: DA SOCIEDADE À LITERATURA, DA LITERATURA À SOCIEDADE. UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA  
DA LITERATURA**

**Juan Ignacio Jurado-Centurión López (UFPB)**

Segundo Antônio Candido (1976), durante muito tempo se tem tratado de um modo errôneo as orientações sociológicas e psicológicas na interpretação do fato literário; considerando-se como validas afirmações tais como que o artista é simplesmente um produto do meio ou as vezes “inspiradas” na teoria lukacsiana, tratar o gênio do artista como produto de um desequilíbrio na qual a obra seria o sintoma deste. Ao longo do século XX, muitos outros teóricos como Goldmann, Duchet ou Pierre Bourdieu tentaram abordar os estudos literários tanto fora como dentro do campo da sociologia. Alguns procuraram tratar a literatura como uma ciência autônoma, outros tentaram estudar ela fora do contexto social. Nas últimas décadas tem surgido uma série de autores, entre os que se encontra o próprio Candido, que se tem debruçado no estudo do discurso literário olhando para ele como o produto do entorno social em que este é produzido. Nas palavras de Terry Eagleton (1983):

*A essência do literário era o tornar estranho, porem para entender se realmente aparecia, na recepção do texto, esta sensação de estranho era preciso indagar se na época em que o mesmo foi escrito a forma como o texto foi apresentado causaria este estranhamento. Algo que somente poderia ser apreendido estudando o texto desde uma perspectiva sócio-histórica.*

Já nas palavras da saudosa Lucila Nogueira é muito difícil adentrar-nos na intimidade das páginas de um livro sem conhecer os detalhes da vida do autor dessa obra:

*Como ser seduzido pela beleza de um texto e desconhecer o dilema trágico da vida da daquele que a produziu? Seria, por exemplar supremacia de um leitor ou de um puro texto, irrelevante na obra de Dostoievski, a sua epilepsia, sua prisão, sua condenação a trabalhos forçados na Sibéria? (Nogueira, p.34).*

Assim, o objetivo deste grupo de trabalho, dentro do ET2 dos Estudos literários, pretende, no seu caráter abrangente, tomando como base os diferentes teóricos da sociologia da literatura, trazer reflexões nas quatro línguas oferecidas pelo CCHLA, que estudem a obra literária, desde os primórdios da literatura até os dias atuais, desde esta perspectiva sociológica e nos evidenciem como é difícil desvincular o contexto social de criação literária e, ao mesmo tempo, como as obras literárias influem na sociedade que as recebe.

## OS VAZIOS EM ANTES DE NASCER O MUNDO

Gilbéria Felipe Alves Diniz. (UFPB)  
Juan Ignacio Jurado-Centurión López (UFPB)

**Eixo temático 2:** Estudos literários

**GT 4:** Da sociedade à literatura, da literatura à sociedade. Uma análise sociológica da literatura

**RESUMO:** A literatura permite fugir do mundo que nos rodeia, permite que, através do contato com o texto literário desdobremos a vida em outras possibilidades fazendo e desfazendo mundos distintos. Isso acontece porque há uma relação dinâmica e ativa entre o texto literário e o leitor. E não há como falar em relação de texto e leitor sem mencionar a Teoria da Estética da Recepção e a Teoria do Efeito Estético. Diante das correntes teóricas que negligenciavam o leitor em seu papel genuíno, Hans Robert Jauss, no ano de 1967, em uma conferência na Universidade de Constança levanta alguns questionamentos acerca do que é e com que finalidade se estuda história da literatura. Cercado de teorias literárias formalistas e marxistas, no qual a concentração de estudo está focada no texto, ele criou a Teoria da Estética da Recepção, permitindo que nos apoiemos em outras abordagens que considerem a participação do leitor e do seu entorno social de modo ativo na hora de estudar e repensar a teoria literária. O texto literário é rico em comunicação, é composto por uma miscelânea de significados e nos coloca em diálogo com a sociedade. Para tanto, baseada na teoria de Iser observaremos como o texto literário não pode ser visto como objeto isolado ou com uma finalidade em si mesmo. Sob a ótica do mesmo, conduziremos a análise para os supostos vazios do texto em *Antes de nascer o mundo* preenchendo-os de acordo com a dinâmica do processo da leitura e dialogando com o contexto que está inserido a obra.

**PALAVRAS-CHAVE:** Antes de nascer o mundo; Teoria do efeito estético; Literatura

A literatura permite fugir do mundo que nos rodeia, permite que, através do contato com o texto literário desdobremos a vida em outras possibilidades fazendo e desfazendo mundos distintos. Isso acontece porque há uma relação dinâmica e ativa entre a obra e o leitor. E não há como falar em relação de texto e leitor sem mencionar a Teoria da Estética da Recepção e a Teoria do Efeito Estético. Diante das correntes teóricas que negligenciavam o leitor em seu papel genuíno, Hans Robert Jauss, no ano de 1967, em uma conferência na Universidade de Constança levanta alguns questionamentos acerca do que é e com que finalidade se estuda história da literatura. Cercado de teorias literárias formalistas e marxistas, no qual a concentração de estudo está focada no texto, ele criou a Teoria da Estética da Recepção, permitindo que nos apoiemos em outras abordagens na hora de estudar e repensar a teoria literária.

Alterar esse quadro, propondo uma história de arte fundada em outros princípios, incluindo a perspectiva do sujeito produtor, a do consumidor e usa interação mútua, seria, portanto, o objetivo primeiro de Jauss. Para isso, somente a dimensão de recepção e efeito da literatura deveria sintetizar os dois aspectos imprescindíveis à história da literatura. (SANTOS, 2015, p. 324)

Como complemento, não menos importante, surge também a teoria de Wolfgang Iser chamada de Teoria do Efeito estético. A seu respeito, é preciso ter em mente que:

Entendendo efeito como o processo e o resultado da interação texto e leitor, a teoria do efeito vem ocupar o lugar de uma teoria de texto. A pergunta sobre significado de uma determinada obra é, então, substituída pela indagação acerca do que acontece ao leitor quando através da leitura dá sentido aos textos de ficção. (SANTOS, 2009, p. 92)

Sendo assim, a autora Carmen Sevilla (2009), baseada na teoria de Iser, nos apresenta uma nova perspectiva teórica que não permite que pensemos no fenômeno literário sem aquele que o consome: o leitor. Portanto, o texto literário não seria visto como objeto isolado ou com uma finalidade em si mesmo. Como já comentei anteriormente, o leitor tem uma participação dinâmica nesse processo, pois é através da leitura que acontece o efeito estético.

É importante acrescentar que o leitor não é o único objeto de estudo a ser levado em consideração, como também, o texto não pode ter exclusividade na teoria, entretanto, a relevância acontece quando há a troca entre ambos: “desse modo, o efeito não é exclusivo nem do texto, nem do leitor, antes os efeitos estão em potência no texto e se atualizam através da leitura” (SANTOS, 2009, p.93).

Ancorada nessa teoria, farei uma breve análise da obra *Antes de nascer o mundo* de Mia Couto, conduzindo o meu olhar aos supostos vazios do texto. No entanto, vale ressaltar, que estes não estão estritamente ligados ao texto, e sim a mim enquanto leitora que tenho plena consciência de que essas lacunas não precisam ser preenchidas obrigatoriamente, pois, segundo Iser (1979, p. 106): “Em vez de uma necessidade de preenchimento, ele mostra a necessidade de uma combinação” Entretanto, esses vazios, desafiam o leitor a organizar os segmentos, a mudar de ponto de vista, como comenta o autor supracitado (1979, p. 124) “Pois os vazios organizam a mudança de perspectiva do ponto de vista do leitor de um modo determinado”, e estimulam a interação entre o texto e o leitor.

O livro *Antes de nascer o mundo* foi escrito pelo autor moçambicano Mia Couto e foi publicado em 2009. A edição escolhida foi a da Editora Companhia das Letras que o publicou em 2016. O livro é dividido em três partes, a primeira se chama Livro um – A humanidade, que apresenta a vida dos personagens. A segunda, Livro dois – A visita, se refere a aparição de uma mulher na savana Africana. E a terceira parte, Livro três – Revelações e segredos, nos relata determinados segredos que “assombraram” toda a narrativa.

A obra retrata a vida de alguns personagens que vivem estranhamente sozinhos em uma savana africana que foi batizado por eles com o nome de *Jesusalém*, a terra onde Jesus deveria de se *descrucificar* e onde Deus pediria desculpas por todo sofrimento causado a eles. Quem começa narrando a história é o garoto Mwanito, que “inexplicavelmente” vê uma mulher por primeira vez aos 11 anos de idade e sem conter a emoção desaba em lágrimas. Rapidamente, o personagem nos explica à luz das palavras do seu pai, Silvestre Vitalício, que o mundo havia acabado e que eles eram os últimos sobreviventes da terra. Além de Mwanito como filho de Silvestre Vitalício, havia também Ntunzi que era seu irmão mais velho, e Zacaria Kalash um velho amigo. Havia também uma jumenta chamada Jezibela, quase humana quanto os outros, que servia como consolo para vitalício e um tio chamado Aproximado que de vez em quando trazia mantimentos para a família que habitava em *Jesusalém*.

Quando iniciamos a leitura, recebemos, de imediato, alguns impactos, pois há segmentos que afloram os vazios do texto, nisto, questionamentos são levantados o que por sua vez geram a necessidade de ser preenchidos por mim enquanto leitora. A exemplo: Por que Mwanito não havia conhecido uma mulher até a idade de 11 anos? Onde está sua mãe? Onde está o resto do mundo? Por qual motivo viviam isolados? Será que de fato estavam sós? Esses vazios determinados por mim, estão nas perspectivas textuais, pois como comenta Iser (1979) o vazio vai servir como um guia na atividade do leitor.

Não é explicado o motivo da mãe deles ter morrido, inicialmente, ninguém sabe qual foi o motivo, e quando Silvestre é indagado por Mwanito sobre a morte dela, ele responde: “Já vos disse vossa mãe morreu quatrocentas vezes; morreu toda, faz de conta que nunca esteve viva. E está enterrada em toda parte” (Antes de nascer o mundo, p. 32), a partir dessa colocação, não há como não se empenhar em uma busca do preenchimento desse vazio, não fica claro qual foi o motivo da morte. De imediato, pensei no abandono por parte da mulher, chamada Dordalma, porém, o comportamento e a fala do filho mais velho Ntunzi me sugere pensar em outras possibilidades:

–A verdade é só uma: o nosso velho está fugindo da justiça.

–E que crime ele cometeu?

Um dia lhe conto.

Fosse qual fosse a razão do desterro, tinha sido Aproximado quem, havia oito anos, comandara a nossa retirada para *Jesusalém* (Antes de nascer o mundo, p. 23)

E ele continua: “O crime que nosso pai cometeu” (p.23), “O cabrão matou nossa mãe” (p. 46), referindo-se ao próprio pai Silvestre Vitalício. Diante das possibilidades, minha curiosidade ficou

mais aguçada para descobrir e preencher essa minha lacuna. O comportamento de Silvestre Vitalício fortalece o que Ntunzi diz sobre ele ter matado a própria mulher. Vitalício é um verdadeiro misógino, odeia as mulheres, e as define assim: “As mulheres são todas... todas umas putas” (p. 33). E Ntunzi continua afirmando que o pai é o assassino da sua mãe: “Cabrão, velho assassino!” (p. 60).

O tio Aproximado é uma chave fundamental para encontrar as respostas, pois foi ele que os levou para Jerusalém, e ele não vivia por lá. Sendo assim, descartei a possibilidade de Jerusalém ser o último lugar com sobreviventes. Aproximado era irmão de Dordalma, a falecida. Ao perceber isso fui anulando o fato de que Silvestre Vitalício fosse realmente assassino como apontava seu próprio filho. Aproximado não poderia ter relações com o criminoso da sua própria irmã. Então, minha curiosidade aumentou ainda mais. O que de fato aconteceu com Dordalma que mudaria toda a vida de Vitalício?

Zacaria Kalash, o militar, era um enigma. Não havia até então explicação dele se submeter, tanto, ao velho Silvestre Vitalício, já que era o protetor de Ntunzi e Mwanito e obedecia fielmente a todas as ordens que Vitalício dava. Os próprios garotos sabiam dessa submissão: “E ficámos espreitando, vendo o subordinado Zacaria gesticulando em viva representação do que sucedera na casa assombrada” (p. 126). No capítulo dedicado a Zacaria Kalash o vazio aberto da falecida Dordalma fica em evidência, os meninos queriam respostas do passado, não se dando por satisfeitos em ter uma história esquecida. Sendo assim, Mwanito questiona acerca de sua mãe:

–Fale-nos do nosso passado.

–Minha vida é casa de toupeira: quatro buracos, quatro almas. Que conversas vocês querem?

–Da nossa mãe, do namoros dela com o pai.

–Isso não, isso nunca.

A reação de Zacaria nos pareceu excessiva. O homem berrou, com as mãos cruzadas à frente do peito. (Antes de nascer o mundo, p.85)

Nas palavras de Zacaria Kalash, na citação acima, e também nas palavras do narrador Mwanito, percebemos que há algo muito misterioso na vida de Kalash em relação a Dordalma e a Silvestre Vitalício, certamente, ele saberia os motivos que levaram a família a se exilar em Jerusalém. Por motivos que desconhecemos, ele nunca contaria para as crianças, sempre alegando que havia esquecido tudo que aconteceu anteriormente. O tio Aproximado, é um pouco irônico quando se reporta a esse apagão de memória do militar Kalash:

Para o tio Aproximado, nosso parente visitante, aquela amnésia não merecia senão desprezo. Um militar sem lembrança de guerra é como uma prostituta que se diz virgem. Era isso que Aproximado, sem panos mornos, atirava à cara de Zacaria. (Antes de nascer o mundo, p. 86)

Penso que a intenção do tio Aproximado era de deixar alguma suspeita sobre a vida do militar Kalash, o fato de Zacaria querer apagar o passado com a desculpa de ter amnésia estaria relacionado com algum segredo. Certamente, ou não, um segredo que caminhava com Silvestre, Tio Aproximado e Zacaria. Por que será que Kalash também se exilou junto com essa família? Não era casado, e isso gerava curiosidade nos garotos: “você nunca teve mulher, Zaca?”(p.91), até então, o militar nunca teve esposa, tampouco filho, e ele justificava a solidão: “Há pessoas que são como a lenha: boas para ficar juntas. Há outras que são como os ovos: sempre às dúzias”. (p.91)

Comentei anteriormente que, nas primeiras linhas da obra, Mwanito encontra uma mulher por primeira vez aos onze anos. Esse fato, abre vazios que servem para guiar toda minha atividade na leitura da obra, a primeira inquietação foi parcialmente sanada, já sabia que a mãe dele havia morrido, só não sabia a causa. A segunda inquietação era saber quem era a mulher que Mwanito encontra por primeira vez. Apesar desse encontro está registrado na primeira página, o leitor “sofre” até o momento de descobrir quem é a pessoa.

Foi então que sucedeu a aparição: surgida do nada, emergiu a mulher. Uma fenda se abriu ao meus pés e um rio de fumo me neblinou. A visão da criatura fez com que, de repente, o mundo transportasse das fronteiras que eu tão bem conhecia. (Antes de nascer o mundo, p. 123)

A mulher se chama Marta, de nacionalidade portuguesa, e estava em Jesusalém a procura do seu marido Marcelo que havia voltado a se aventurar em Moçambique, não mais como soldado, mas como amante de alguma mulher. Por eventualidade do destino, ela entra em Jesusalém e sem pretensão alguma, desafia o dono da terra Silvestre Vitalício, que prontamente ordena que seu filho Mwanito bisbilhote a casa da portuguesa. Não era permitida a entrada de desconhecidos e muito menos de uma mulher em Jesusalém, por essa razão, o próprio Vitalício vai até Marta para expulsá-la da “cidade”. Depois de muitos acontecimentos, inclusive de quase ser morta a mando de Silvestre, Marta decide sair de Jesusalém.

Zacaria Kalash desobedeceu a ordem de matar a estrangeira e quebrando a sequência lógica da trama, declara para Mwanito: “Eu ajudei a matar a vossa infância, metade do que fiz foi errado; o resto foi mentira” (p.197) qual seria a mentira vivida por ele? E o que ele fez que matou a infância dos garotos?. Mwanito questiona Kalash com perguntas das quais eu faço também como leitora: “Por que nunca foi embora antes? ”, e o militar responde que nunca foi embora por causa de Silvestre, pois o obedecia não como um filho obedece um pai, mas como um pai que obedece a um filho.

Havia algo nessa história que a qualquer momento poderia ser revelado, alguns questionamentos levantados desde o início da narrativa pouco a pouco estavam sendo respondidos. Quando a jumenta Jezibela morre, Silvestre passa a noite velando o corpo do animal, nesse momento frágil ele conversa com Mwanito e jura que não matou Dordalma, apesar de não ter ficado claro durante toda a narrativa. Silvestre sabia que os filhos desconfiavam dele: “Foi ela que se matou”. (p. 212)

As pessoas acreditam que se suicidam. E nunca é assim. Dordalma, coitada, não sabia. Ela ainda acredita que alguém pode cancelar a existência. Ao fim e ao cabo, só existe um verdadeiro suicídio: deixar de ter nome, perder o entendimento de si e dos outros. Ficar fora do alcance das palavras e das alheias memórias. (Antes de nascer o mundo, p. 212)

Nas palavras de Silvestre, descobri o que de fato aconteceu, Dordalma se suicidou e, conseqüentemente, ele fez o mesmo, não literalmente, mas para a vida e para o mundo. Ao desvendar isso, muita coisa lida da narrativa, começava a fazer sentido, o comportamento inadequado de Silvestre era apenas uma resposta do que ele havia sofrido.

Silvestre Vitalício, ele, sim, se suicidou. Mesmo antes de chegar a morrer, já tinha posto cobro à vida. Varreu os lugares, afastou os viventes, apagou o tempo. Meu pai roubou o nome até dos mortos. Afinal, os vivos não são os simples enterradores de ossos: eles são, antes de mais, pastores de defuntos. (p.212)

O envenenamento de Silvestre contribuiu para a volta deles à cidade, causando euforia em Ntunzi, e preocupação em Mwanito, pois, apesar da curiosidade dele em saber o que existia além de Jerusalém, ele não estava tão satisfeito em ter que se despedir de toda sua infância. Ao encontrar pessoas nas ruas, o garoto questiona o pai que sempre dizia que não existia ninguém mais na terra: “ – Veja as pessoas, pai. – Que pessoas? Eu não vejo ninguém, absolutamente nada. Não vos disse que estava tudo morto, tudo vazio? (p.219)

A primeira vez que Silvestre admite que há pessoas além dele e da família é quando ele chega na sua antiga casa: “–Não quero nem enfermeira nem nenhum outro estranho cá em casa. Muito menos os vizinhos” (p.222).

Nessa mesma seqüência, Marta descobre através da amante do seu marido, que ele havia morrido e estava enterrado em um cemitério por perto. Marta já estava mais tranquila, o exílio em Jerusalém havia lhe acalmado:

Ir a Jerusalém foi um modo de estar com Marcelo. A viagem tinha sido tão reparadora como um sono profundo. Ao participar daquele fingimento de fim do mundo, ela aprendera a morte sem luto, a partida sem despedida. (Antes de nascer o mundo, p. 223)

Depois do regresso de Silvestre à cidade, a vida dos personagens foram tomando rumos diferentes: Marta, Zacaria e Ntunzi partiram, e Mwanito ficou cuidando do pai sozinho. Já havia passado cinco anos e Mwanito completava 16 anos com direito a um bolo trazido pelo tio Aproximado, durante esses anos a dívida de Silvestre para com Aproximado acumulou: “– É que são dívidas antigas, que datam de Jerusalém. Havia anos que seu pai já não pagava as mercadorias. Para não falar do resto. ” (p. 253). Aproximado não explica a que se refere esse “resto”, o próprio personagem Mwanito quer saber do que se tratava, mas não conseguia a resposta, gerando um vazio textual.

A história de Silvestre Vitalício e sua família estava pouco a pouco terminando. Zacaria teria partido, Ntunzi estava na carreira militar e Mwanito continuava a cuidar do pai. Depois de alguns anos, Ntunzi, regressa para visitar sua família, o que eu como leitora não esperava era a informação que ele trazia consigo. Nas últimas páginas da narrativa, toda minha perspectiva e expectativa a respeito do texto muda drasticamente:

Preparava-se para uma declaração grave. A condição de soldado o ajudava a confirmar a sua coragem. Fitou-me longamente antes de falar:  
– Silvestre é nosso pai, mas você é o seu filho único.  
– O que está a dizer, Ntunzi?  
– Sou filho de Zacaria. (p. 270)

Subitamente, descobrimos que Ntunzi não era filho de Silvestre e sim do seu fiel servo Zacaria Kalash. Em outras palavras, Dordalma traía seu marido com o militar Kalash. Esse fato explica muita coisa, o relacionamento de Mwanito com o pai era mais saudável, os incontáveis castigos aplicados a Ntunzi, inclusive, nas palavras de Mwanito: “Até o modo como Silvestre renomeara meu irmão. Ntunzi quer dizer “sombra”. (p.270) Certamente, aquele garoto relembra Silvestre o pecado da sua esposa Dordalma e esse pecado da traição, gerou sentimento de culpa em Zacaria:

O que sucedeu, na verdade, foi o seguinte: derrubado pelo remorso, Zacaria se apresentou tardiamente no funeral, desconhecendo por completo o que passara nas últimas horas de sua amada. Para ele, Dordalma se tinha suicidado por sua causa. E foi assim, dobrado pelo peso da culpa, que o militar se apresentou para as condolências. (p. 271)

Essa informação que surge apenas nas últimas páginas, preenche algumas lacunas que estavam abertas. Agora, sabia o porquê da tristeza de Silvestre e seu exílio, a submissão



inquestionável de Zacaria Kalash, a ironia do Tio Aproximado sobre os esquecimentos de Kalash. Tudo estava relacionado a traição de Dordalma com Zacaria Kalash.

Para concluir, friso a relevância do leitor para que a literatura aconteça.

o leitor é um ser ativo cuja participação permite a existência da obra; desta maneira, o sentido literário será sempre virtual. Não se trata, portanto, da consciência do leitor ser invadida pela consciência do autor, como preconiza Poulet, mas de o leitor agir como cocriador da obra, porquanto a ele é dado o papel de suplementar a porção não escrita, mas implícita do texto. (SANTOS, 2015, p.356)

Ele não pode ser negligenciado como ocorre em muitas correntes teóricas, pois, o processo de significação do texto literário se concretiza naquele que o consome: o leitor.

## REFERÊNCIAS

COUTO, Mia. **Antes de nascer o mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2016.

ISER, W. **Interação do texto com o leitor**. IN: JAUSS, Robert Hans et, all. A Literatura e o leitor. Coord. e Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

SANTOS, C. S. G. dos. **Teoria do Efeito Estético e Teoria Histórico-Cultural: o leitor como interface**. Recife: Bagaço (Coleção Teses), 2009.

\_\_\_\_\_. Estética da Recepção e do Efeito ou há um leitor no horizonte? IN: SEDYCIAS, J. (Org.) **Repensando a teoria literária contemporânea**. Recife: Editora UFPE, 2015.

# UMA HISTÓRIA DE PESCADOR EM *O SANTO QUE NÃO ACREDITAVA EM DEUS*, DE JOÃO UBALDO RIBEIRO: INDÍCIOS DE UM NARRADOR-PERSONAGEM NÃO CONFIÁVEL

Pedro Paulo Nunes da Silva (UFPB)

**Eixo temático 2:** Estudos literários

**GT 4:** Da sociedade à literatura, da literatura à sociedade: uma análise sociológica da literatura

**RESUMO:** *O santo que não acreditava em Deus*, de João Ubaldo Ribeiro, conto publicado em 1981, contém pelo menos três características ubaldianas: o Nordeste brasileiro, o regionalismo da linguagem nordestina e a comicidade nem sempre explícita. O narrador-personagem do conto inicia sua narrativa com o uso da primeira pessoa do plural para explanar de aspectos bem específicos da pescaria. Após tudo o que fora dito pelo narrador aparentar ser crível, o insólito toma lugar na narrativa, o improvável ocorre, surgindo o encantamento e o espanto por quem lê o conto. Segundo Rodrigues (2016), o realismo mágico, fantástico ou maravilhoso está relacionado ao meio sociocultural latino-americano, observando a ocorrência de efeitos insólitos na narrativa, mas o leitor percebe-se como pertencente a esse ambiente de existência social, ideológica e cultural. A construção do conto ubaldiano abraça o leitor por meio do realismo maravilhoso proposto pelo enredo. A ambientação da narrativa, ainda que familiar aos brasileiros, é acrescida de elementos fantásticos atrelados a uma divindade cristã, pois, ainda que ele esteja fortemente presente e representado na cultura e na crença latino-americana, o insólito é o fato de Deus estar convivendo entre os seres humanos, mas que, no decorrer da narrativa, percebe-se tal personagem como parte coerente à narrativa, tornando-se possível e crível. Entretanto, há indícios de que haja um narrador-personagem não confiável, pois o relato é imoderado, irreverente e adaptado à realidade sociocultural do narrador e não aos aspectos religiosos que essa divindade cristã, a princípio, emana. Contraditoriamente, esses elementos socioculturais auxiliam na transmissão da mensagem realista fantástica como um relato envolvente, sem deixar brechas para uma reflexão sobre a verdade ou não do texto enunciado. Portanto, aos leitores brasileiros, esse narrador-personagem pode soar como um interlocutor sociocultural familiar, possibilitando um convite a imergir no realismo fantástico ubaldiano, um retrato de aspectos socioculturais latino-americanos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura brasileira; Realismo mágico; Conto ubaldiano; Narrador-personagem não confiável; História de pescador

## INTRODUÇÃO

O conto *O santo que não acreditava em Deus*, escrito por João Ubaldo Ribeiro (1941-2014), foi inicialmente publicado no livro de contos *Livro de histórias*, em 1981, pela editora Nova Fronteira. Em 1991, foi incorporado ao livro *Já podeis da pátria filhos* pela editora Objetiva em conjunto com os contos do livro anterior, além de outros novos. Por fim, em 1999, compôs a publicação homônima *O santo que não acreditava em Deus e outras histórias*, da editora Mercado Aberto. Ademais, o conto também recebeu uma adaptação fílmica dirigida por Cacá Diegues em 2003.

Assim como em muitas outras obras ubaldianas, no conto ora analisado, há pelo menos três características marcantes desse autor: o Nordeste brasileiro, o regionalismo com as particularidades da linguagem nordestina e a comicidade, mas, neste caso, nem sempre tão explícita.

O cenário nordestino está em evidência já nos primeiros momentos do conto. Entretanto, ao invés da paisagem árida do interior nordestino, a localização é mais precisamente o recôncavo baiano com menções, ao longo da narrativa, às cidades de Maragogipe, Itaparica e Salvador, uma vez que o enredo se desenvolve majoritariamente em torno da água presente na Baía de Todos os Santos. O primeiro momento em que essa localização é mencionada está contida no primeiro parágrafo do conto: “temos várias espécies de peixe neste mundo, havendo o peixe que come lama, o peixe que come baratas do molhado, [...] temos por exemplo o niquim, conhecido por todas *as orlas do Recôncavo*” (RIBEIRO, 2001, p. 478, grifo meu).

O regionalismo linguístico está presente, por sua vez, na fala das personagens ao longo de todo o conto, compreendendo um léxico nem sempre tão usado por todos os brasileiros, principalmente, de zonas urbanas, por exemplo, na passagem em o que narrador-personagem descreve a atividade da pesca em um dos primeiros momentos que tem com Deus:

Ora, uma manta de azeiteiras vem vindo bendodela, costeando o perau. É conhecida porque quebra a água numa porção de pedacinhos pela flor e aquilo vai igual a muitas lâminas, bordejando e brilhando. Mas dessas azeiteiras, como as peixas chamadas solteiras, não se pode esperar que mordam anzol, nem mesmo morram de bomba (RIBEIRO, 2001, p. 480).

Por ora, a última marca que exponho é a comicidade um tanto sutil nas obras ubaldianas, as quais são mais evidentes em suas crônicas, assim como descrito na sua experiência intercultural, na Alemanha da década de 1990, em *Um brasileiro em Berlim*, uma coletânea de crônicas publicadas inicialmente no jornal alemão *Frankfurter Rundschau* (RIBEIRO, 2011, 1994).

Nos romances e nos contos ubaldianos, a comicidade desenvolve-se de forma menos explícita, mas não menos criativa, pois tais momentos cômicos encaixam-se de forma homogênea durante todo o texto e, por vezes, aparecendo quando menos se espera, um exemplo a ser dado no conto é quando Deus explica a necessidade de um santo e termina afirmando que, quando o achar, ele estenderá as mãos para os céus, isto é, justamente o local onde ele mesmo habita, segundo o Cristianismo:

Esse pessoal não entende que, toda vez que eu faço um milagre, tem de reajustar tudo, é uma trabalhadeira que não acaba, a pessoa se afadiga. Buliu aqui, tem de bulir ali, é um inferno, com perdão da má palavra. O santo anda difícilimo. Quando eu acho um, boto as mãos para o céu (RIBEIRO, 2001, p. 484-485).

Esta análise crítico-interpretativa, portanto, tem por objetivo observar a construção do conto e das personagens, além de traçar o perfil de cada uma delas, em especial, da personagem principal, a qual também é o narrador, o único que tem seu nome oculto durante toda a história, por isso, neste estudo, é nomeado apenas como o *pescador*.

## **DA CONSTRUÇÃO DO ENREDO E DAS PERSONAGENS: ASCENSÃO EM DIREÇÃO AO CLÍMAX**

O narrador-personagem do conto *O santo que não acreditava em Deus* inicia sua narrativa com o uso da primeira pessoa do plural para explanar de aspectos bem específicos sobre pescaria, descrevendo quase que exaustivamente os tipos de peixes e o forte desprezo por um deles: o *carrapato*.

Ou quando estamos como assim nesta canoa, porém nada mordendo, somente carrapatos. Nesses peixes miúdos de moqueca, esquecia eu de mencionar o carrapato, que não aparece muito a não ser em certas épocas, devendo ter recebido o nome de carrapato justamente por ser uma completa infernação, como os carrapatos do ar. Notadamente porque esse peixe carrapato tem a boca mais do que descomunal para o tamanho, de modo que botamos um anzol para peixes mais fundos, digamos um vermelho, um olho-de-boi, um peixe-tapa, uma coisa decente, quando que me vem lá de baixo, parecendo uma borboletinha pendurada na ponta da linha, um carrapato. Revolta a pessoa (RIBEIRO, 2001, p. 479).

O conto torna-se mais pessoal e subjetivo ao ser narrado na primeira pessoa do singular, sempre relacionado a questões sobre o narrador-personagem. No conto, o primeiro momento é quando o narrador se apresenta quase que como um excelente ictiologista, mas nem tão bom pescador: “É engraçado que eu entenda tanto de peixe e quase não pegue, mas entendo” (RIBEIRO, 2001, p. 478).

Nesse momento introdutório do conto, ainda que o narrador-personagem mencione dois personagens (Luiz Cuiúba e Sete Ratos), eles quase não aparecem em nenhum outro momento da narrativa e continuam atrelados ao assunto principal que se estende pelo menos ao longo dos seis primeiros e longos parágrafos do conto. Ambos os personagens são mencionados, pois foram os que deram materiais utilizados na pesca: o primeiro, a linha de náilon que só fisga carrapatos; o segundo, a isca de camarões miúdos.

Após esse momento, em que tudo o que fora dito pelo narrador aparenta ser crível, o insólito toma lugar na narrativa, o improvável ocorre, surgindo o encantamento e o espanto por quem lê o conto: Deus está na terra! Em meio à baía, ele aparece se segurando em uma biriba. Gotlib (1990, p.

34-35) menciona o efeito único de Poe e afirma que: “o conto, como toda obra literária, é produto de trabalho consciente, que se faz por etapas, em função desta intenção: a conquista do efeito único [...] O que pretende o autor? Aterrorizar? Encantar? Enganar?”. A priori, o objetivo aparenta estar atrelado ao fato de maravilhar-se, mas, de maneira real, sem aparentar exageros naquilo que é narrado.

Nisto que o silêncio aumenta e, pelo lado, eu sinto que tem alguma coisa em pé pelas biribas da torre velha e eu não tinha visto nada antes, não podendo também ser da aguardente, pois que muito mal tomei dois goles. Ele estava segurando uma biriba coberta de ostras com a mão direita, em pé numa escora, com as calças arregaçadas, um chapéu velho e um suspensório por cima da camisa.

— Ai égua! — disse eu. — Veio nadando e está enxuto?

— Eu não vim nadando — disse ele. — Muito peixe?

— Carrapato miúdo.

— Olhe ali — disse ele, mostrando um rebrilho na água mais para o lado da Ilha do Medo.

— Peixe (RIBEIRO, 2001, p. 480).

Até esse momento, o *pescador* não sabe com quem ele fala, mas percebe que algo *maravilhoso* aconteceu, o homem agarrado à biriba chegou lá sem nadar, sem se molhar e não está exausto. O *pescador*, então, pergunta o seu nome.

[...] — ainda que mal pergunte, como é a sua graça?

Assim levamos um certo tempo, porque ele se encabulou, me afirmando que não apreciava mentir, razão por que preferia não se apresentar, mas eu disse que não botava na minha canoa aquele de quem não saiba o nome e então ficasse ele ali o resto da manhã, a tarde e a noite pendurado nas biribas, esperando Deus dar bom tempo. Mas que coisa interessante, disse ele dando um suspiro, isso que você falou.

— É o seguinte — disse ele, dando outro suspiro. — É porque eu sou Deus (RIBEIRO, 2001, p. 481).

Segundo Rodrigues (2016, p.), o realismo mágico, fantástico ou maravilhoso está relacionado ao meio sociocultural latino-americano, observando a ocorrência de efeitos insólitos na narrativa, mas o leitor percebe-se como pertencente a esse ambiente de existência social, ideológica e cultural.

A realidade representada em textos pertencentes ao Realismo Maravilhoso é encarada pelo leitor como algo familiar, sem necessidade de se buscar fundamentos teóricos ou explicações científicas para os eventos narrados, já que são pertinentes ao sujeito composto por uma diversidade sociocultural (RODRIGUES, 2016, p. 70).

No conto ubaldiano, Deus apresenta-se de forma humana, irreverente na linguagem que usa, no modo como se comporta e nos milagres que realiza que, aliás, os poucos que faz, odeia fazê-los:

— Mas por que vosmecê não faz um milagre e não acha logo essa pessoa? — perguntei eu, usando o vosmecê, porque não ia chamar Deus de você, mas também não queria passar por besta se ele não fosse.

— Não suporto fazer milagre — disse ele. — Não sou mágico. E, em vez de me ajudar, por que é que fica aí falando besteira? (RIBEIRO, 2001, p. 483).

De toda forma, a religiosidade por meio do Cristianismo, os aspectos sociais e as características culturais do recôncavo baiano estão presentes ao longo de toda a narrativa ubaldiana, trazendo para o leitor familiaridade e aproximação, o realismo necessário para conduzir o leitor nesse ambiente aparentemente familiar. O espanto inicial da descida de Deus à Terra, torna-se em humor perante o comportamento dessa divindade nas diferentes situações vivenciadas.

A intertextualidade com os evangelhos bíblicos ocorre em muitas das atitudes que Deus tem junto ao *pescador*, mas deve-se ter em vista que, nos evangelhos, a personagem é Jesus, o Filho; no conto, a personagem Deus Pai utiliza-se de uma tautologia para definir-se: “Todo dia eu digo: chega, não me meto mais. Mas fico com pena, vou passando a mão pela cabeça, pai é pai, essas coisas. Agora, milagre só em último caso” (RIBEIRO, 2001, p. 484). Isso é o que confunde o próprio *pescador*: “Tendo eu perguntado como é que ele botava as mãos para o céu e tendo ele respondido que eu não entendia nada de Santíssima Trindade e calasse minha boca, esclareceu que estava procurando um certo Quinca, conhecido como Das Mulas, que por ali trabalhava” (RIBEIRO, 2001, p. 485).

Os milagres que Deus realiza – ou deixa de realizar –, no conto, muitos deles fazem referência aos que existem nos relatos bíblicos, todos compondo o insólito na narrativa: a pesca *maravilhosa* de carrapatos (RIBEIRO, 2001, p. 481); o surgimento de uma onda nas águas tranquilas onde estava a canoa (p. 482); o reconhecimento dos animais perante a divindade, o movimento espontâneo da canoa e o andar sobre as águas como “um peixe-voador” (p. 482); o medo do *pescador* tornar-se como a figueira amaldiçoada dos evangelhos bíblicos (p. 483); a concessão de salvação para duas almas (p. 483); o aceitar da personagem Deus em estar entre os que são, muitas vezes, considerados menos dignos e honestos de uma sociedade (p. 485); e o fato de melhorar os aspectos de uma comemoração, alusão está ao primeiro milagre de Jesus que verteu a água em vinho (p. 486). Além disso, é o comportamento irreverente – e não tão *santo* assim – dessa personagem que convence o *pescador* de o ajudar na busca por Quinca das Mulas, personagem que é o santo que dá nome ao conto.

— Qual é feira de Maragogipe nem feira de Gogiperama — disse eu, muito mais do que emputecido, e fui caindo de pau no elemento, nisso que ele se vira num verdadeiro azougue e me desce mais que quatrocentos sopapos bem medidos, equivalentemente a um catavento endoidado e, cada vez que eu levantava, nessa cada vez eu tomava uma porrada encaixada.

Terminou nós caindo das nuvens, não sei qual com mais poeira em torno da garupa. Ele, no meio da queda, me deu uns dois tabefes e me disse: está convertido, convencido, inteirado, percebido, assimilado, esclarecido, explicado, destrinchado, compreendido, filho de uma puta? E eu disse sim senhor, Deus é mais. Pare de falar em mim, sacaneta, disse ele, senão lhe quebro todo de porrada. Reze aí um padre-nosso antes que eu me aborreça, disse ele. Cale essa matraca, disse ele. Então eu fui me convencendo, mesmo porque ele não estava com essas paciências todas, embora se estivesse vendo que ele era boa pessoa (RIBEIRO, 2001, p. 482).

A busca pelo santo justifica-se pelo fato de que Deus necessita de alguém que possa fazer algo pelos outros, que demonstre a própria natureza de Deus, de forma que não envergonhe o Criador dos homens:

O santo é o que faz alguma coisa pelos outros, porque somente fazendo pelos outros é que se faz por si, ao contrário do que se pensa muito por aí. [...] Graças a mim que de vez em quando aparece um santo, porque senão eu ia pensar que tinha errado nos cálculos todos. Fazer por si é o seguinte: é não me envergonhar de ter feito vocês igual a mim, é só o que eu peço, é pouco, é ou não é? Então quem colabora para arrumar essa situação eu tenho em grande apreço (RIBEIRO, 2001, p. 484).

O que torna a busca pelo santo peculiar é que, de fato, essa nova personagem é muito parecida com a personalidade despojada de Deus, mas que, infelizmente, ainda que considerada como um santo, esta não acredita naquele que o procura. O santo, então, é encontrado em uma barraca, flertando com uma personagem casada, pois fazem referência a ela como “mulher de Lóide” e ironizada como “outra santa”.

Ele foi encontrado numa barraca, falando coisas que a mulher de Lóide, aquela outra santa, fingia que achava besteira, mas estava se convencendo e então eu vi que aquilo ia acabar dando problema. Olha aí, mostrei eu, ele ali causando divergência. É isso mesmo, disse Deus com olhar de grande satisfação, certa feita eu também disse que tinha vindo separar homem e mulher (RIBEIRO, 2001, p. 485).

A busca pelo santo faz alcançar o clímax do conto, pois Deus encontra o que busca e, após ganhar a confiança dessa nova personagem, ele realiza o convite a Quinca das Mulas para se tornar um santo. A princípio, Quinca recusa efusivamente, alegando, entre outros motivos, que não acreditava que aquele com quem conversava fosse o próprio Deus.

Em um dado momento da forte discussão entre Quinca e Deus que adentrara a madrugada, a última personagem aparece na narrativa: Gerdásia, uma vendedora de mingau do mercado que cede a Deus e ao *pescador* um pouco desse alimento a ser vendido na praça. Embora Gerdásia tenha uma presença breve na narrativa, ela faz alusão aos contribuintes presentes nas narrativas dos evangelhos

bíblicos em que aparecem brevemente, mas sempre cedendo um bem (alimento, hospedagem, oferendas etc.) à personagem Jesus, os quais muitas vezes são chamados, na linguagem popular, de *bons samaritanos*, referência à parábola cristã do bom samaritano.

Eu só sei que, umas cinco horas mais ou menos, com Gerdásia do mercado trazendo um mingau do que ela ia vender na praça e *fazendo a caridade de dar um pouco para mim e para Deus*, por sinal que ele toma mingau como se fosse acabar amanhã e não tivesse mais tempo (RIBEIRO, 2001, p. 487, grifo meu).

Após se alimentarem, Deus continua o convite a Quinca das Mulas para que se torne um santo. Ainda que a tensão tenha diminuído, o clímax ainda é evidente, pois, para o leitor, a expectativa pela resposta de Quinca é algo que se encerra quase que somente nas últimas linhas do conto, pois a resposta final não aparece, mas tão somente é narrada pelo *pescador*, no último parágrafo, como tendo sido um fracasso.

E aí mais pau, mas, quando o dia já estava moço, aí por umas seis ou sete horas da manhã, estamos Deus e eu navegando de volta para Itaparica, nenhum dos dois falando nada, ele porque *fracassou* na missão e eu porque não gosto de ver um amigo derrotado. Mas, na hora que nós vamos passando pelas encostas do Forte, quase nos esquecendo da vida pela beleza, ele me olhou com grande simpatia e disse: *fracasso* nada, rapaz. não falei nada, disse eu. Mas sentiu, disse ele. Se incomode não, disse ele, nem toda pesca rende peixes. E então ficou azul, esvoaçou, subiu nos ares e desapareceu no céu (RIBEIRO, 2001, p. 487, grifos meus).

O autor, portanto, constrói uma narrativa ascendente em direção ao clímax: a busca pelo santo, uma vez que “para cada período [são] mantidas as mesmas exigências, com o objetivo de *fisgar* o leitor: manter a *tensão* sem afrouxá-la, [sem] dar ensejo a interrupções” (GOTLIB, p. 36, grifos da autora).

## **INDÍCIOS DE UM NARRADOR-PERSONAGEM NÃO CONFIÁVEL**

A construção do conto ubaldiano tem por objetivo abraçar o leitor por meio do realismo maravilhoso proposto pelo enredo que cresce em direção ao clímax. A ambientação da narrativa, ainda que familiar aos brasileiros – o litoral do nordeste brasileiro –, é acrescida de elementos fantásticos atrelados a uma divindade cristã – Deus Pai –, o que, ainda que ele esteja fortemente presente e representado na cultura e na crença latino-americana, o insólito é o fato de Deus estar na Terra, conversando, vivendo e convivendo entre os homens, algo que assusta o *pescador*, mas que no decorrer da narrativa, ele e o leitor podem perceber essa personagem como parte coerente ao contexto



construído no texto, ou seja, torna-se real, possível e crível. Neste segundo momento desta análise descritiva-interpretativa, por sua vez, proponho analisar brevemente essa construção do conto que torna tudo o que foi exposto anteriormente como passível de se crer. Portanto, coloco em foco o narrador que também é a personagem principal da narrativa.

Esse mesmo narrador-personagem exigiu que Deus dissesse o seu nome, antes de ceder uma carona para buscar o santo que tanto este queria na feira de Maragogipe, qual a razão para isso?

[...] — ainda que mal pergunte, como é a sua graça?  
Assim levamos um certo tempo, porque ele se encabulou, me afirmando que não apreciava mentir, razão por que preferia não se apresentar, *mas eu disse que não botava na minha canoa aquele de quem não saiba o nome* (RIBEIRO, 2001, p. 481, grifo meu).

Em vista disso, percebe-se que o narrador não confia em quem não conhece o nome, não convida para sua canoa aquele que não se pode nomear, decidi não ajudar a quem não se pode identificar. Com isso, pode-se confiar em uma personagem que não apresenta o seu próprio nome, mas é categórico que somente confia em quem se identifica? Mesmo tendo a oportunidade de apresentar-se ao longo da história narrada por si mesmo, esta personagem decide ocultar sua identidade pessoal.

Evidencia-se, nos níveis linguísticos léxico-gramatical e pragmático, escolhas que a personagem demonstra estar mentindo ou exagerando nos fatos narrados. Ressalto que esta análise não tem por finalidade ser categórico em afirmar o que é verdade ou mentira nessa obra literária, mas tão somente evidenciar que pode se tratar de uma *história de pescador*, ou seja, uma narrativa contada para entreter com elementos improváveis, inacreditáveis e/ou inverossímeis, podendo, em parte ou na sua totalidade, não ter acontecido em um dado espaço e tempo. Descrevo alguns momentos em que como analista e leitor, vejo que o narrador-personagem se torna não confiável.

Primeiramente, destaco que o conto está em primeira pessoa, por isso, quem controla a narrativa é o narrador, neste caso, *o pescador*. Ele conta de forma detalhada aspectos da pescaria no início do texto, mas ao descrever a descida de Deus à Terra e sua convivência entre os seres humanos, ele torna tudo impreciso e efêmero, caracterizando a estrutura de um conto (GOTLIB, 1990). Como uma forma de justificar o fantástico e torná-lo crível, essa personagem demonstra, no início da narrativa, com precisão e experiência as questões envolvendo a pescaria, de forma a ganhar a confiança do seu leitor e esgotá-lo com essa descrição, ou seja, antes de contar uma pequena mentira, conta uma grande verdade, permitindo que esta cubra aquela. Embora tudo isso não seja o suficiente para determinar a não confiabilidade no narrador, pode indicar a inconsistência na sua fala.

Em segundo lugar, o *pescador* está constantemente inebriando-se, logo, tendo como efeito colateral a percepção distorcida da realidade. Há uma evidência dessa atitude por parte do narrador na própria narrativa, quando Deus diz que “olhou assim na cara, fez até quase que um sorriso e me explicou que ia contar tudo a mim, porque sentia que eu era um homem direito, embora *mais cachaceiro do que pescador*” (RIBEIRO, 2001, p. 483, grifo meu). Além disso, esse pescador não parece inspirar confiança para guardar segredos.

Em outro caso, ele podia pedir segredo, mas em meu caso ele sabia que não adiantava e não queria me obrigar a fazer promessa vã. Que então, se eu quisesse, que contasse a todo mundo, que ninguém ia acreditar de qualquer jeito, de forma que tanto faz como tanto fez (RIBEIRO, 2001, p. 483).

Dessa maneira, há uma certa ambiguidade no extrato acima: Deus decide não pedir sigilo com o que está ocorrendo, pois seria algo que as pessoas perceberiam como improvável ou impossível de acontecer? Ou, simplesmente, por que o *pescador*, sendo um incontrolado contador de histórias, não se contém para contar histórias descomedidas?

Ademais, toda a narrativa não tem nenhuma prova conclusiva que de fato tenha ocorrido o que o narrador relata, por isso, são tão somente as suas impressões que são expostas. O seu relato mais subjetivo é descrito quando todos estão na Casa da Adalberta, o que faz o narrador afirmar em um dado momento: “certeza eu tenho mas não posso provar” (RIBEIRO, 2001, p. 486). Tal afirmação faz lembrar a célebre alegação da personagem Chicó – “não sei, só sei que foi assim” –, na peça teatral *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, cuja enunciação ocorria na finalização de histórias inverídicas para tentar alcançar credibilidade, como um último recurso de confiança, por parte de quem o ouvia.

Outro fator que corrobora para a não confiabilidade é o relato imoderado, irreverente e adaptado à realidade sociocultural do narrador e não aos aspectos religiosos que a própria divindade cristã mencionada, a princípio, carrega consigo. Contraditoriamente, esses elementos socioculturais auxiliam na transmissão da mensagem realista fantástica como um relato envolvente para os leitores, sem deixar brechas, na narrativa, para uma reflexão sobre a verdade ou não do texto enunciado. Portanto, para muitos leitores brasileiros, esse narrador-personagem pode soar como um interlocutor sociocultural familiar.

Finalmente, o conto encerra com um desfecho que, somente nas últimas linhas, o leitor pode saber se de fato o Quinca recusou ou não o convite, mantendo o clímax até o último momento, algo mencionado por Gotlib (1990) como parte da estruturação de um conto. É também na finalização da

narrativa que o leitor volta a ter contato com aquele universo da pesca, quando Deus afirma: “Se incomode não, disse ele, nem toda pesca rende peixes. E então ficou azul, esvoaçou, subiu nos ares e desapareceu no céu” (RIBEIRO, 2001, p. 487). Com isso, regata-se a isotopia da pesca, do peixe e do pescador, uma retomada e lembrança de que essa pode ser mais uma *história de pescador*, a princípio, sem a conotação pejorativa da expressão. Entretanto, com alguns argumentos intratextuais – nos mais diversos níveis linguísticos – e extratextuais – envolvendo os aspectos socioculturais latino-americanos e, mais precisamente, os brasileiros –, pode-se perceber que o insólito se constrói por meio de uma enunciação de um narrador não confiável, não por meio de mentiras absolutas, mas, provavelmente, através de exageros marcantes e incoerentes com o que de fato possa ter acontecido.

De fato, um conto que convida a imergir no realismo fantástico ubaldiano de *O santo que não acreditava em Deus*, um retrato de aspectos socioculturais latino-americanos que funde criação literária e seu contexto sociocultural.

## REFERÊNCIAS

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Ein Brazilianer in Berlin**. Tradução de Ray-Güde Mertin. Frankfurt: Suhrkamp, 1994.

RIBEIRO, João Ubaldo. O santo que não acreditava em Deus. In: MORICONI, Ítalo (Org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva: 2001.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Um brasileiro em Berlim**. Organização de Ray-Güde Mertin. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

RODRIGUES, Inara de Oliveira; MAZZUTTI, Luciana Helena Cajas. Realismo maravilhoso em “O santo que não acreditava em Deus”. In: PINHO, Adeíto Manoel (Org.). **Litterata**: revista do Centro de Estudos Portugueses Hélio Simões / Universidade Estadual de Santa Cruz, Departamento de Letras e Artes. – Vol. 5, n. 2 (jul./dez. 2015) – Ilhéus, BA: Editus, 2016.

# PERSONAGEM, FLUXO DA CONSCIÊNCIA E ESCRITA FEMININA EM MRS. DALLOWAY: A CONSTRUÇÃO DE SEPTIMUS WARREN SMITH

Amanda Félix de Lima (UFPB)  
Antonio Felipe Barbosa Neto (UFPB)

## Eixo temático 2: Estudos literários

**GT 4:** Da sociedade à literatura, da literatura à sociedade. Uma análise sociológica da literatura

**RESUMO:** A obra de Virginia Woolf, *Mrs. Dalloway* (1925) foi um marco para a história do romance contemporâneo, trazendo o fluxo de consciência como ferramenta narrativa para assistirmos o desenrolar de um dia, levando a leitura para o campo do psicológico, onde antes imperava o campo da ação. Com base nesse pressuposto, o presente trabalho tem por objetivo analisar a *construção de personagem*, especificamente a de Septimus Warren Smith, o *fluxo da consciência* e *escrita feminina* na obra citada de Woolf – amparando o estudo, expomos as contribuições de Reis e Lopes (1988), Horst e Haartmann (2011) e Branco (1991). A metodologia empregada no artigo foi a pesquisa bibliográfica, com busca em livros e revistas online especializadas nas áreas de Letras e Literatura, seguida de análise comparativa. Quanto aos resultados, observamos que o *fluxo de consciência*, instrumento que implica na subjetividade e no tempo não linear, favorece a construção da complexidade da personagem, retirando por fim a figura do narrador. Constatamos ainda, a *escrita feminina* que contribui com o fluxo de consciência, devido a sua natureza intimista, trazendo temas como morte e loucura de forma recorrente, utilizando um tom oralizante. Assim, o fluxo de consciência e a escrita feminina são ferramentas fundamentais para a construção de Septimus Smith.

**PALAVRAS-CHAVE:** Personagem; Fluxo de consciência; Escrita feminina

## INTRODUÇÃO

Obra prima de Virginia Woolf, *Mrs. Dalloway* (1925) marcou a história do romance contemporâneo. O livro espelha seu contexto de publicação, a Europa pós Primeira Guerra Mundial, que tem seu crescente desenvolvimento abalado. É o que aponta Izaura Vieira Mariano de Sousa em seu *As diferentes Perspectivas do Olhar em Mrs. Dalloway: O Sujeito e a Crise da Narrativa* (2013):

Em um mundo que se desenvolvia rapidamente, com a ajuda de máquinas cada vez mais potentes, a mecanização do trabalho e a expansão da indústria, bem como a propagação crescente da indústria cinematográfica, a guerra causou um grande impacto na vida daquela sociedade. A guerra de trincheiras mostrou ao homem o poder da luta, assim como o poder que as máquinas e a economia tinham sobre a vida humana (SOUSA, 2013, p. 2).

Sousa ainda acrescenta que nesse contexto, o homem passou a viver um momento de desencantamento e mal estar no início do século XX. Tal desencantamento se dava em função do conflito do homem com sua inferioridade e exterioridade “pois há aqui, o embate entre o sujeito com

o mundo” (SOUSA, 2013, p. 2-3). Nessa época, o romance também sofreu modificações: “A narrativa passa, a partir de então, a nos mostrar um indivíduo voltado para si, em uma introspecção na qual os acontecimentos apenas eram motivadores de uma reflexão a respeito de si mesmos, da vida, do seu sentido e da sua valia” (SOUSA, 2013, p.3).

Sousa ainda esclarece que *Mrs. Dalloway* traz à tona essa crise do sujeito, com reflexos não só na história que está sendo contada, mas na forma como ela é narrada, como é possível ler nesse trecho: “A narrativa passa, a partir de então, a nos mostrar um indivíduo voltado para si, em uma introspecção na qual os acontecimentos apenas eram motivadores de uma reflexão a respeito de si mesmos, da vida, do seu sentido e da sua valia” (SOUSA, 2013, p. 4).

Conceitos como fluxo da consciência e escrita feminina ajudam a analisar o texto woolfiano. O primeiro dialoga com esse novo tipo de narrativa esclarecido por Sousa (2013) anteriormente. Já o segundo, conversa com o aspecto da introspecção e intimismo presente na obra de Virginia Woolf. Ambos os conceitos serão explorados ao longo deste artigo. Veremos também como a combinação desses elementos contribuíram para a construção do personagem Septimus Warren Smith.

## CONSTRUÇÃO DE PERSONAGEM, FLUXO DA CONSCIÊNCIA E ESCRITA FEMININA

O verbete *Personagem*, no livro *Dicionário de Teoria da Narrativa* de Carlos Reis e Ana Cristina M. Lopes (1988), é descrito como categoria fundamental da narrativa,

[...] a *personagem* evidencia a sua relevância em relatos de diversa inserção sociocultural e de variados suportes expressivos. Na narrativa literária (da epopeia ao romance e do conto ao romance cor-de-rosa), no cinema, na história em quadrinhos, no folhetim radiofônico ou na telenovela, a *personagem* revela-se, não raro, o eixo em torno do qual gira a ação e em função do qual se organiza a economia da narrativa (REIS; LOPES, 1988, p. 215).

Reis e Lopes mostram, no entanto, que nem sempre a personagem recebeu o destaque necessário, tendências como o *nouveau roman* (movimento literário de origem francesa nos anos 1950) denunciam uma crise da personagem. Para Sarraute, por exemplo, a personagem tornou-se um ser sem contornos, invisível e inacessível que muitas vezes reflete seu autor, ele ainda acrescenta: “tal ser usurpou o papel do herói principal e ocupa o lugar de honra” (SARRAUTE, p. 72).

Reis e Lopes ainda apontam que os estudos literários também refletem sobre a personagem, já que sua evolução pode estar ligada à dos gêneros literários e suas categorias. Os autores citam Hamon (1983) para dizer que a personagem é construída ao longo da narrativa, com a articulação de seu ser e seu fazer. Assim, Reis e Lopes mostram que a personagem é também tida como um *signo*,

“ao mesmo tempo que se sublinha implicitamente o teor dinâmico que de um ponto de vista modal preside à narrativa” (REIS; LOPES, 1988, p. 216).

Os autores esclarecem que admitir personagem como signo:

[...] corresponde a acentuar antes de mais nada a sua condição de *unidade discreta*, suscetível de delimitação no plano sintagmático e de integração numa rede de relações paradigmáticas. Para isso contribui a existência de processos de manifestação que permitem localizar e identificar a *personagem*: o *nome próprio*, a *caracterização*, o *discurso da personagem*, são alguns desses processos, conduzindo à representação de sentidos fundamentais capazes de configurarem uma *semântica da personagem* (REIS; LOPES, 1988, p. 216-217).

Personagens são indissociáveis de sentidos de extração temática e ideologia, como por exemplo, idealismo, ganância, hipocrisia ou sentimentalismo romanesco. Essas características são evidenciadas por meio de conexões sintáticas e semânticas com outras personagens da mesma narrativa ou mesmo, através de associações intertextuais com personagens de outras obras (REIS; LOPES, 1988, p. 217). A partir dessas associações intertextuais pode-se falar de léxico de personagem e segundo os autores,

[...] esses léxicos contemplam prioritariamente as características psicológicas, sociais e culturais da personagem (cf. Aziza, Olivieri e Scrick, 1978), analisada como lugar de concentração de sentidos suscetíveis de abstração típica (o anarquista, o burguês, a mulher fatal, o sedutor, o artista etc.; v. tipo) (REIS; LOPES, 1988, p. 217)

Por fim, Reis e Lopes acrescentam que a personagem como signo narrativo está sujeita a procedimentos de estruturação que indicam sua funcionalidade e peso específico. Assim, a personagem se define por seu *relevo*: protagonista (herói) ou personagem secundária (figurante); os graus de seu relevo estão diretamente relacionados à intervenção dessas personagens na *ação* e estas se constituem em um contexto quase sempre, mas não obrigatoriamente humano. Os autores ainda expõem que as personagens também são organizadas em uma *composição* (redondas ou planas), essa composição também está ligada à intervenção na ação, densidade psicológica e ilustração do espaço social. Reis e Lopes ainda mencionam a composição da *personagem coletiva*, “tende a evidenciar a opressão e a desqualificação do indivíduo, acontecendo o inverso quando a *personagem* é fortemente individualizada e destacada dos que a rodeiam, situação que exuberantemente se observa na caracterização do herói romântico” (REIS; LOPES, 1988, p. 217-218).

Evalney Riely Horst e Giuliano Haartmann (2011) em seu texto intitulado *A personagem e o fluxo da consciência em Mrs. Dalloway*, também ajudam na compreensão da personagem. Os autores

iniciam citando Arnaldo Franco Junior e seu *Operadores da leitura da narrativa* (2005) para explicar essa categoria (HORST; HAARTMANN, 2011, p. 63):

Personagem é um dos principais elementos constitutivos da narrativa. É sobre ela que recai, normalmente, a maior atenção dispensada pelo leitor, dada a ilusão de semelhança que tal elemento cria a noção de pessoa. O que é personagem? Um ser construído por meio de signos verbais, no caso do texto narrativo escrito, e de signos verbi-voco-visuais, no caso de textos de natureza híbrida como as peças de teatro, os filmes, as novelas de televisão, etc. As personagens são, portanto, representações dos seres que movimentam a narrativa por meio de ações e/ou estados (FRANCO JUNIOR, 2005, p.25).

Acrescentando à discussão do conceito de personagem, os autores citam Antonio Cândido que explica a personagem no romance (HORST; HAARTMANN, 2011, p. 65) “como se esta pudesse existir separada das outras realidades que encarna, que ela vive, que lhe dão vida, De fato, é o elemento mais comunicativamente presente da ‘arte novelística moderna’” (CÂNDIDO, 1968, p.54).

Cândido também esclarece que o romance aproxima a personagem do humano que a lê, ao abordar estas de modo fragmentário, assim como é “fragmentária, insatisfatória, incompleta” a nossa percepção do outro ao nosso redor (CÂNDIDO, 1968, p. 58). O autor ainda explana que: “o romance moderno foi o responsável por delimitar o personagem atribuindo-lhe um grau de humanidade maior, deixando para trás a noção de ser [...] ilimitado e [...] infinito de riqueza [...]” (CÂNDIDO, 1968, p. 59). E finalmente, Horst e Haartmann também discutem a personagem do romance moderno que deixa de lado os enredos complexos em favor do oposto: enredos simples e personagens complexos (HORST; HAARTMANN, 2011, p. 65).

Fluxo de consciência é um outro conceito importante para esse trabalho, Horst e Haartmann (2011, p.68) trazem Robert Humphrey e seu *O fluxo da consciência* (1976), para definir esse fenômeno como um, “[...]sistema para a apresentação de aspectos psicológicos do personagem da ficção”(HUMPHREY, 1976, p. 1-2). Humphrey ainda aponta que as características psicológicas das personagens as apresentam de forma “mais correta e mais realista” (HUMPHREY, 1976, p. 7).

Horst e Haartmann explanam que com o fluxo da consciência, Virginia Woolf e seus contemporâneos como James Joyce e William Faulkner, mudaram o romance, abrindo portas para uma nova produção de ficção (HORST; HAARTMANN, 2011, p.68). Eles usam Humphrey para ilustrar o que eles (Woolf, Joyce e Faulkner) fizeram:

[...] acrescentaram o funcionamento mental e a existência psíquica ao domínio já estabelecido do motivo e da ação. Criaram uma ficção centralizada no núcleo da experiência humana que,

se não era domínio comum da ficção, também não é, conforme eles provaram, inadequado (HUMPHREY, 1976, p.20).

Sob o verbete de *Monólogo interior*, Reis e Lopes e seu *Dicionário da Teoria Narrativa* (1988) explicam esse mesmo fenômeno:

O *monólogo interior* é uma técnica narrativa que viabiliza a representação da corrente de consciência de uma personagem. Foi E. Dujardin o primeiro escritor a pôr em prática essa técnica narrativa, na obra *Les Lauriers sont coupés* (1887); e foi Joyce quem retirou este escritor do esquecimento, ao apontá-lo como inspirador dos monólogos do *Ulisses* (REIS; LOPES, 1988, p. 266).

Reis e Lopes esclarecem que através do monólogo interior a diegese recebe o tempo de vivência das personagens, diferente do tempo cronológico que é linear. Os autores acrescentam que “fundamentalmente no romance psicológico moderno que se assiste a uma incursão nesse tempo subjetivo” (REIS; LOPES, 1988, p. 266). Outro ponto levantado pelos autores é a influência do nascimento e desenvolvimento do cinema que:

[...] ao atingir um índice considerável de rigor descritivo, motivou a narrativa para a exploração minudente do interior das personagens, como alternativa qualitativamente eficaz para competir com as mencionadas potencialidades descritivas (REIS; LOPES, 1988, p. 266).

Os autores explanam que o monólogo interior transmite sempre o discurso não pronunciado das personagens (REIS; LOPES, 1988, p. 266). Esse discurso é apresentado de uma maneira caótica, espontânea, sem ligação com a lógica racional,

Assim, verifica-se no *monólogo interior* uma certa fluidez sintática, uma pontuação escassa, uma total liberdade de associações lexicais. O narrador desaparece e a "voz" da personagem atinge o limite possível da sua autonomização: o presente da atividade mental do eu-personagem é o único ponto de ancoragem (REIS; LOPES, 1988, p. 267).

Por fim, Reis e Lopes apontam que o monólogo interior oscila entre rememorar e projetar, entre o real e o imaginário e concluem: “na agitação gratuita de um discurso interior que se situa à margem de qualquer projeto comunicativo: o exemplo paradigmático deste tipo de discurso é o monólogo de Molly Bloom, no *Ulisses* de Joyce” (REIS; LOPES, 1988, p. 267).

Um dos maiores nomes da *escrita feminina* é a autora de *Mrs. Dalloway*, Virginia Woolf. Esse conceito, que também é fundamental para o desenvolvimento desse trabalho, é explanado por Lúcia Castello Branco em seu *O que é escrita feminina?* (1991). Branco inicia a discussão indagando:



escrita tem sexo? A autora afirma que não pretende se restringir a uma leitura sexualizada da escrita, mas por outro lado, não se opõe frontalmente a ela. Branco esclarece que escrita feminina é algo relativo às mulheres, mas não necessariamente produzido por mulheres (BRANCO, 1991, p.11-12).

Em sua pesquisa, Branco descobriu semelhanças de *tom e dicção* entre textos de autoria feminina. O aspecto que chamou a atenção da autora foi a inflexão da voz desses textos e seu tom oralizante; Branco admite que esse tom não se restringe aos textos de autoria feminina e cita Marcel Proust, Guimarães Rosa e James Joyce como exemplos (BRANCO, 1991, p. 14)

Quanto aos temas, a autora notou serem de natureza intimista: maternidade, o próprio corpo, casa e infância; isso seria decorrência de que as mulheres não conheciam o mundo exterior (BRANCO, 1991, p. 14). Branco cita Roland Barthes e seu livro *O prazer do texto*, na obra é esclarecido o chamado *gozo da linguagem*: “no texto de gozo não se obedece uma dinâmica de preenchimento, mas aponta algo adiante, assim esse texto nunca se completa ou satisfaz-se aproxima da escrita feminina” (BRANCO, 1991, p.47-48). A escrita feminina entra nos moldes do gozo da linguagem e segundo Branco, temas como a *loucura* e a *morte* são recorrentes nesses textos já que, “tendem a dizer o indizível – em sua tentativa de fazer da palavra *coisa*” (BRANCO, 1991, p. 51-52).

Branco usa um trecho de Lya Luft e seu *O quarto fechado* (1984) para ilustrar a morte. Já a loucura é evidenciada através do diário de Maura Lopes Cançado, intitulado *Hospício é Deus* (1965); livro escrito durante a internação da autora em um hospital psiquiátrico (BRANCO, 1991, p. 53-54). Com base nas teorias aqui expostas, seguiremos para a etapa de análise da construção da personagem Septimus Warren Smith.

## CONSTRUÇÃO E FIM DE SEPTIMUS WARREN SMITH

Virginia Woolf nos apresenta Septimus Warren Smith, ou simplesmente Septimus Smith na página 17 de *Mrs. Dalloway*,

Septimus Warren Smith, de cerca de trinta anos, pálido, nariz aquilino, sapatos amarelos e sobretudo puído, de olhos claros, com esse olhar desconfiado que inspira desconfiança aos demais. O mundo alçara seu látego; sobre que se abateria? Tudo voltara à calma. A trepidação dos motores ressoava como uma pulsação batendo irregularmente através de um corpo. O sol tornou-se extraordinariamente forte porque o auto se detivera ante a vitrina de Mulberry; velhas senhoras, na imperial dos ônibus, abriram seus negros guarda sóis; aqui uma sombrinha vermelha, ali uma verde brotavam com um pequeno estalido. Mrs. Dalloway, dirigindo-se à janela com os braços cheios de ervilhas de cheiro, olhou para fora com seu rostinho róseo franzido numa interrogação. Todos olhavam para o auto. Septimus olhava. Rapazes saltaram das bicicletas. O tráfego acumulava-se. E ali estava o auto, de cortinas

descidas, que tinham um curioso desenho semelhante a uma árvore, pensou Septimus, e aquela gradual centralização de todas as coisas ante seus olhos, como se algo fosse surgir daquilo e tudo estivesse a ponto de estalar em chamas, aterrorizou-o. O mundo oscilava, fremeia e ameaçava estalar em chamas. Sou eu que estou estorvando o caminho, pensou. Não era ele que estava sendo olhado e apontado? Não estava ali plantado, na calçada, com um firme propósito? Mas que propósito? (WOOLF, 1980, p. 17-18)

O trecho de apresentação de Septimus é bem esclarecedor da estrutura de texto de Virginia Woolf. O *fluxo da consciência*, como explicado por Horst e Haartmann (2011), é bem evidenciado; os aspectos psicológicos de Septimus já aparecem e fica evidente a perturbação mental da personagem. Alheio à excitação da população pela passagem de um automóvel Real, Septimus se tortura com a possibilidade de “tudo estalar em chamas”, além de questionar sobre seu propósito em estar parado ali na calçada. No trecho também é possível detectar a não linearidade com que os acontecimentos e sentimentos são expostos, característica mencionada por Reis e Lopes (1988).

Assim como as outras personagens de *Mrs. Dalloway*, Septimus é construído ao longo da obra por meio dos fluxos da consciência dele e de outras pessoas ao seu redor. Como a jovem italiana Lucrezia, a esposa de Septimus; o médico Dr. Holmes, o primeiro médico que o atende; o próprio Peter Walsh que o avista ao longe; Sir William Bradshaw, o vaidoso médico que Lucrezia procurou quando notou a ineficácia de Dr. Holmes; e a própria Mrs. Dalloway que nunca o avistou, mas que ao saber de seu suicídio se perturbou, além de sentir certa identificação com o desespero e desejo de morte do rapaz.

Quanto ao seu *relevo* aspecto citado por Reis e Lopes (1988), Septimus Smith é uma personagem secundária, já que ela não aparece tanto quanto Peter Walsh ou Clarissa Dalloway, por exemplo, mesmo assim essa figura exerce importância para o enredo; personificando a angústia inerente ao viver humano. Observando a definição de Reis e Lopes (1988) também, é possível perceber que Septimus é uma *personagem redonda*, o jovem é dotado de complexidade: o rapaz interessado em Shakespeare e aparentemente comum, como muitos Smiths, revelou seu potencial, fazendo até Mr. Brewer, gerente da firma Sibleys & Arrowsmiths, considera-lo como sucessor. Tudo mudou com a guerra, Septimus foi um dos primeiros a se voluntariar viajando para a França para “salvar a Inglaterra”. Nas trincheiras, Septimus desenvolveu sua ‘virilidade’, foi promovido e conheceu Evans, seu superior que se tornou amigo. Durante a guerra, Evans morreu e Septimus achou que suportou a perda de forma razoável, mas no decorrer da obra descobrimos que isso não aconteceu; os traumas da guerra e a morte do amigo resultaram em uma perturbação mental que evoluiu para loucura e desejo de morte.

O fato de a obra *Mrs. Dalloway* ser toda escrita em fluxo de consciência, onde estão presentes os sentimentos mais íntimos das personagens, já remete a obra ao conceito de *escrita feminina* de Lúcia Castello Branco (1991). No entanto, a personagem Septimus Smith foi escolhida por trazer dois dos temas mais fortes desse tipo de escrita, a *loucura* e a *morte*. O primeiro tema é possível se identificar nesse trecho:

Foi naquele momento (Rezia saía a compras) que sucedeu a grande revelação. Uma voz falou detrás do biombo. Evans lhe falava. Os mortos estavam com ele. [...] Mr. Smith estava falando sozinho, gritou Agnes, a criada a Mrs. Filmer, que se achava na cozinha. “Evans, Evans!” dizia Mr. Smith, quando ela entrava com a bandeja. Ela dera um salto, sim. E correrá escada abaixo (WOOLF, 1980, p. 91).

Atrelada à loucura está a morte, Septimus tema certeza de sua finitude iminente:

Estava, pois, abandonado. Todos lhe bradavam: Mata-te, mata-te para a salvação nossa. Mas por que devia matar-se por eles? Comer era agradável; o sol aquecia; e isso de matar-se, como é que se fazia? Com uma faca, terrivelmente, entre golfadas de sangue? Aspirando gás? Estava demasiado fraco; Mal podia erguer a mão. De resto, agora que estava completamente só, condenado, abandonado, como estão sozinhos os que vão morrer, sentia uma liberdade que nunca podem conhecer os que estão ligados ao que quer que seja (WOOLF, 1980, p. 90).

A morte de Septimus se concretiza no seguinte momento

Holmes estava subindo a escada. Holmes ia entrar porta adentro. Holmes diria: “Como uma crise, hein?” Holmes o levaria embora. Mas não: nem Holmes; nem Bradshaw. Erguendo-se com certa dificuldade, trôpego até fitou a reluzente faca de cortar pão, de Mrs. Filmer, com a palavra “pão” gravada no cabo...Ah, mas iria sujá-la. E o gás? Mas era demasiado tarde. Holmes se aproximava. Poderia utilizar as navalhas, mas Rezia, que sempre fazia das suas, as havia guardado. Restava a janela, uma daquelas grandes janelas do hotel theBloomsbury; o aborrecido, importuno e melodramático gesto de abrir a janela e arremessar-se na rua. Era a ideia que os outros faziam da tragédia, não ele, nem Rezia (pois Rezia estava com ele). A Holmes e Bradshaw agradavam tais coisas. (Sentou-se no peitoril). Mas esperaria até o último momento. Não desejava morrer. A vida era boa. O sol aquecia. Se não fossem os seres humanos...Um velho que descia a escada da casa fronteira estacou e ficou a olhar para ele. Holmes já estava na porta. –Isto é para você! – gritou-lhe Septimus, e arrojou-se com força, violentamente, sobre a cerca de Mrs. Filmer (WOOLF, 1980, p. 144).

Neste e em todos os trechos mencionados nesse trabalho é possível perceber uma linguagem diferente, o chamado ‘tom oralizante’ que Branco (1991) menciona em sua obra. Assim, observou-se como a combinação do *fluxo da consciência* com a *escrita feminina* pode contribuir para a construção de personagens complexos, como Septimus Smith.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sofisticação do estilo de Virginia Woolf é inegável, e *Mrs. Dalloway* é um exemplo claro disso. A obra escrita na sua totalidade usando a técnica do *fluxo da consciência* revolucionou o modelo de romance na modernidade, por inserir o campo do psicológico onde imperava o campo da ação.

Com sua natureza intimista e tom oralizante, Mrs. Dalloway (e outros títulos de Woolf) também se enquadra na chamada escrita feminina; estilo de escrita tão eficaz para tentar exprimir o indizível.

Este trabalho analisou a forma como as “ferramentas” *fluxo da consciência* e a *escrita feminina* combinadas contribuíram para a construção de uma personagem tão intensa e complexa como Septimus Warren Smith.

## REFERÊNCIAS

BRANCO, Lúcia Castello. **O que é Escrita Feminina**. Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, São Paulo, 1991.

HORST; HAARTMANN. **A Personagem e o fluxo de consciência em Mrs. Dalloway**. Revista Interfaces, Guarapuara, vol. n°2, 2011, p. 62- 70. Disponível em: [https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/view/1432](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/1432). Acesso em: 27 abr. 2020.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de Teoria da Narrativa**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

SOUSA, Izaura Vieira Mariano de. **As Diferentes Perspectivas do Olhar em Mrs. Dalloway: O Sujeito e a Crise da Narrativa**. Revista Palimpsesto, n°16, ano 12, Rio de Janeiro, 2013, p. 1 – 18. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/34844>. Acesso em: 27 abr. 2020.

WOOLF, Virginia. **Mrs. Dalloway**. Tradução Mário Quintana. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1980.

# ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA LITERATURA EM MEMÓRIAS SENTIMENTAIS DE JOÃO MIRAMAR

Vitória da Silva Figueiredo (UFPB)  
Rinaldo Nunes Fernandes (UFPB)

**Eixo temático 2:** Estudos literários

**GT 4:** Da sociedade à literatura, da literatura à sociedade. Uma análise sociológica da literatura

**RESUMO:** A sociologia e a literatura são duas áreas que ao serem mescladas nos mostram uma perspectiva de estudo frequentemente desconsiderada por alguns pesquisadores, que é o vínculo entre a obra e o contexto social em que ela está inserida. Pensando nisso, a análise sociológica da literatura nos permite observar que, a cada movimento literário vimos o surgimento de obras que se configuraram como principais ferramentas de representatividade social. Além de que, as publicações eram produzidas com o intuito de expor ideais, não só de seus autores, mas também, de um grupo de pessoas e, possivelmente, fazer com que outros percebessem a comutação entre o que é interno, com o que está no externo. Isso posto, o presente trabalho se propõe, através de uma revisão bibliográfica, a identificar os aspectos sociológicos vigentes na obra modernista Memória Sentimentais de João Miramar de Oswald de Andrade (1993). De forma mais específica procuramos contextualizar a sociologia da literatura, em seguida destacamos as características do movimento na obra e o impacto causado por ela na época em que foi publicada, como também buscamos correlacioná-la à vida do autor. Para tanto, a pesquisa foi fundamentada, principalmente, na obra Literatura e Sociedade (2006) de Antônio Cândido. Como também, nas contribuições feitas por Goldmann (1967) e (1989) acerca da temática central. Mediante isso, propomos uma reflexão sobre a obra estudada a partir de uma perspectiva que ultrapassa as páginas do livro e levanta discussões sociais, políticas e econômicas que são tão pertinentes à mesma.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociologia da literatura; Memórias sentimentais de João Miramar; Oswald de Andrade

## INTRODUÇÃO

Ao longo da história observamos constantes renovações na arte, na música e, indubitavelmente, na literatura. Podemos ver essas transformações como sucessivos ciclos dentro das expressões artísticas que serviram para exprimir os novos pensamentos de um seleto grupo que compunham a época em que foram expostos

A experiência de um único indivíduo é muito mais breve e demasiado limitada para poder criar tal estrutura mental; esta não pode deixar de ser o resultado da atividade conjunta de um número importante de indivíduos que se encontrem numa situação análoga, isto é, que constituam um grupo social privilegiado, indivíduos que tenham vivido muito tempo e de maneira intensa um conjunto de problemas e se tenham esforçado por lhe encontrar uma solução significativa. Isto equivale dizer que as estruturas mentais, ou, para empregar um termo mais abstrato, as estruturas categoriais significativas não são fenômenos individuais mas fenômenos sociais. (GOLDMANN, 1989, p. 12-13).

Nesse contexto, vamos nos ater a esse processo apenas dentro da literatura e especificamente no período modernista.

O modernismo se concretizou com uma semana de exposições entre os dias 11 e 18 de fevereiro de 1922 e três apresentações, sediadas no Teatro Municipal da cidade de São Paulo, nos dias 13, 15 e 17 da mesma época. Foi um evento que contou com diversos nomes importantes, que eram apoiadores da implantação das vanguardas oriundas da Europa nas suas manifestações artísticas.

Um dos principais representantes do modernismo e também responsável por trazê-lo para o Brasil foi Oswald de Andrade e como tal ele não poderia deixar de dar a sua contribuição literária. Dentre tantas obras, *Memórias Sentimentais de João Miramar* publicada por Oswald apenas em 1924 mostra a essência do movimento com sua estética fragmentária, que remete ao cubismo, e rebeldia com várias críticas, sutis, à alta sociedade da época.

Sinteticamente, *Memórias Sentimentais* foi dividido em 163 capítulos de tamanhos variados que evidenciam o seu caráter fragmentado por não seguirem uma ordem cronológica linear dos fatos, sendo escrito em forma de prosa, mas também pode ser considerado uma prosa poética.

Dessa forma, o presente trabalho se propõe a realizar uma pesquisa bibliográfica que tem por objetivo identificar aspectos sociológicos na obra já citada. Mediante isso, faremos uma breve contextualização da sociologia da literatura, em seguida evidenciaremos traços do movimento na obra e seu impacto na época em questão. Por fim, buscaremos correlacionar o criador e a criação, ou seja, as semelhanças entre Oswald de Andrade e João Miramar. Tudo isso respaldado principalmente nas contribuições dadas por Candido (2006) e Goldmann (1967) e (1989).

## **1. CONTEXTUALIZAÇÃO**

Os estudos sociológicos da literatura englobam uma série de aspectos que ultrapassam a generalizada ideia de estudo da sociedade. Quando colocada na perspectiva literária, vemos a observação do contexto social em que a obra é inserida, das marcas presentes nela que vão além da ficção e mostram a realidade, da receptividade do público leitor, a relação do autor com a mesma, etc.

Na realidade, a relação entre grupo criador e a obra apresenta-se, na maioria das vezes, de acordo com os seguintes modelos: o grupo constitui-se um processo de estruturação que elabora na consciência de seus membros as tendências afetivas, intelectuais e práticas, no sentido de uma resposta coerente aos problemas que suas relações com a natureza e suas relações inter-humanas formulam. Salvo exceções, essas tendências estão, contudo, longe da coerência afetiva, na medida em que são [...] contrariadas na consciência dos indivíduos pela

filiação de cada um deles em outros e numerosos grupos sociais. (GOLDMANN, 1967, p.208)

É interessante pensarmos nos escritos como símbolos de representatividade de grandes questões ou problemas da época em que foram divulgados e que por serem tão pertinentes poderão ser válidas em períodos posteriores.

Quando fazemos uma análise deste tipo, podemos dizer que levamos em conta o elemento social, não exteriormente, como referência que permite identificar na matéria do livro a expressão de uma certa época ou de uma sociedade determinada; nem como enquadramento, que permite situá-lo historicamente; mas como fator da própria construção artística, estudado no nível explicativo e não ilustrativo. Neste caso, saímos dos aspectos periféricos da sociologia, ou da história sociologicamente orientada, para chegar a uma interpretação estética que assimilou a dimensão social como fator de arte. Quando isto se dá, ocorre o paradoxo (...): o externo se torna interno e a crítica deixa de ser sociológica, para ser apenas crítica. O elemento social se torna um dos muitos que interferem na economia do livro, ao lado dos psicológicos, religiosos, lingüísticos(sic) e outros. (CANDIDO, 2006, p. 16-17)

A sociologia da literatura vem para nos mostrar que o estudo da obra por si só, sem considerar os aspectos externos, torna-se incompleto, como foi bem salientado por Cândido (2006, p.13) “só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra”. Obviamente podem existir concordâncias e discordâncias a respeito disso, mas aqui buscamos corroborar essa afirmação.

## **2. TRAÇOS E IMPACTOS**

Um dos principais objetivos do modernismo era a quebra dos paradigmas da época, e Oswald viu nas vanguardas europeias uma grande ressignificação da literatura que trazia ideias consideradas como inovadoras para alguns e absurdas para outros.

Os apelos de modernização do pequeno grupo, a princípio, soaram como imposição e arrogância. O incendiário artigo de Oswald de Andrade, na véspera da inauguração da Semana, provocou a debandada de muita gente que havia aderido à festa [...]. Reclamava um crítico impaciente: ‘um dos gênios, o Andrade das adiposidades, agrediu feroz e irreverentemente vultos consagrados [...]’ Essa estratégia inicial, de ataque à tradição, harmonicamente defendida pelos modernistas, acirrou o ânimo e se tornou o mote de toda a crítica contrária. (BOAVENTURA, 2000, p.23)

Apesar de tudo, *Memórias Sentimentais*, que só viria a ser publicada dois anos após a semana de arte moderna, foi uma obra muito esperada, além de destacar o seu estilo de escrita irônico e

polêmico pelas críticas sociais presentes na obra, trazia consigo fortes características que rememoravam as vanguardas.

A técnica de montagem - que é sobretudo uma técnica de criação de contextos através da manipulação de relações de contigüidade(sic) (...) implicando elipses (suspensões e cortes bruscos), traduz freqüentemente(sic) a atitude metonímica com que o pintor cubista (...)reordena o mundo exterior no correial estético que é o quadro.” (CAMPOS, 1970, p.100)

Esse acto(sic) de fragmentar, essa instigação diante da mutilação e da perda, através da qual, contraditoriamente, o universo do sentido se amplia, é constante em sua obra romanesca, (...) As memórias de Miramar são “pílulas” de lembranças esparsas, trabalhadas numa rede metonímica em que as partes interagem e o tempo se fragmenta em partículas de memórias pulverizadas. Sua linearidade torna-se difícil de ser captada pelo leitor, que não possui mais um narrador comprometido em oferecer-lhe os fios de uma sequenciação, nem mesmo a intensificação psicológica do fluir temporal. (HELENA, 1984, p.82)

Como evidencia Mario de Andrade numa carta enviada à Manuel Bandeira em 1923: “Oswald traz um romance (...) segundo me contam interesantíssimo, exageradamente da facção. Morro de curiosidade” (ANDRADE, 1958, p. 60). Consequentemente, ela não o decepcionou, atendendo as expectativas com uma estética ainda não vista e totalmente modernista, que segundo Cândido (1995), “além de ser um dos maiores livros da nossa literatura, é uma tentativa seríssima de estilo e narrativa, ao mesmo tempo que um primeiro esboço de sátira social”. (CANDIDO, 1995, p.52)

Ainda de acordo com Cândido (1999): “a sua composição fragmentária alcança o ponto alto, numa prosa criadora que incorpora livremente os valores da poesia e permite ao autor exprimir com extraordinária eficácia uma visão demolidora da burguesia brasileira.” (CANDIDO, 1999, p.73).

Isto resume bem a obra e rememora outro objetivo do movimento, que é a liberdade de criação, causadora de muitas críticas e rejeições. Contudo, o modernismo foi aceito e acabou sendo um período muito produtivo e marcante na literatura brasileira.

### **3. RELAÇÃO ENTRE JOÃO MIRAMAR E OSWALD DE ANDRADE**

Ao analisar o livro, vemos a ficção e a realidade se misturarem na relação entre João Miramar e o seu criador. Como seu personagem, Oswald fazia parte da classe burguesa da época, vinha de uma família abastada, teve a oportunidade de fazer várias viagens à Europa e também teve seus casos amorosos. Assim, lembramos de um grande paradoxo levantado por Cândido (2006) quando ele diz que: “O externo se torna interno” (CANDIDO, 2006, p.17).



Essa reciprocidade entre ambos não é uma simples coincidência, pode também não ser um reflexo do autor, mas podemos conjecturar que ele pode ter usado a si próprio como inspiração para a construção do personagem, dadas as muitas semelhanças entre ambos.

Salientamos que o livro possui muitas críticas às relações pessoais, sociais e econômicas da época. Nesta perspectiva, Haroldo de Campos, no apêndice da obra, corrobora essa afirmação ao dizer que: “Memórias sentimentais de João Miramar é bem um misto de diário sentimental e de jornal dos faits divers duma sociedade provinciana e ociosa, cujo barômetro era a alta do café ou a sua crise” (ANDRADE, 1993, p.19).

Um fato até mesmo cômico é que, como já sabemos, a obra contém muitas sátiras e dessa forma o autor além de ironizar a sociedade ele estava fazendo isso consigo mesmo. Oswald era conhecido pelo seu círculo social por ter um grande senso de humor que acentuava a sua personalidade polêmica.

Como confirma Cândido (1999): “Oswald de Andrade foi sempre um grande polemista, agressivo e ácido até à mais desabrida violência verbal, que todavia humanizava graças à alegria na demolição e ao bom humor devido a uma veia cômica irresistível.” (CANDIDO, 1999, p. 74)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em virtude dos fatos mencionados, a pesquisa bibliográfica aqui presente, baseada principalmente em Cândido (2006) e nas colaborações feitas por Goldmann (1967) e (1989), buscou evidenciar os aspectos sociológicos da literatura dentro da obra modernista, *Memórias Sentimentais de João Miramar*, de Oswald de Andrade.

Isto foi feito a partir da contextualização da temática principal, seguido das evidências que marcam as impressões da crítica literária sobre o trabalho que havia sido publicado, por fim correlacionamos as características do autor em relação às do personagem principal do livro.

Depois de todas as observações que foram feitas, podemos concluir e concordar com Cândido quando ele diz que o texto e o contexto são indissociáveis. A obra e o autor estão diretamente ligados e essa relação acaba deixando vestígios, que ao investigarmos acabamos por encontrar. Entretanto, não podemos generalizar e afirmar que todos os aspectos da obra têm relação direta com a vida pessoal do autor, mas é plausível dizermos que existe essa possibilidade.

Além disso, foi perceptível a expectativa e a repercussão, algumas positivas outras negativas, que a obra, em conjunto com o movimento, causou ao público leitor da época. Deste modo, ao

ressaltarmos opiniões de nomes importantes da crítica literária, acerca da obra em questão, podemos ver fatos implícitos que tem muita relevância para a compreensão de acontecimentos sociais da época e do próprio autor.

Portanto, uma das maiores contribuições desta perspectiva é a ampliação das discussões literárias que ela proporciona. Numa interpretação textual, em muitos casos, apenas elementos que estão intrínsecos ao texto são considerados e aqueles que pertencem ao contexto em que o trabalho literário está inserido são esquecidos. Assim, acabamos perdendo subsídios que seriam muitos enriquecedores. Pensar na obra e no seu propósito de escrita nos permite entender o seu papel social e formar a nossa crítica pessoal sobre determinados assuntos que marcaram épocas passadas, e ainda podem influenciar os dias atuais, bem como impulsionaram, ou inspiraram, a criação de obras-primas que perduram por muitas gerações

Nesse contexto, destacamos uma obra em especial, mas é perfeitamente aceitável fazermos as mesmas análises com outras e conseguiremos perceber-las a partir de outras perspectivas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. **Cartas a Manuel Bandeira**. Rio de Janeiro: Simões Editora, 1958.

BOAVENTURA, Maria Eugênia. **22 por 22: a semana de arte moderna vista pelos seus contemporâneos**. São Paulo: Edusp, 2000.

CAMPOS, Haroldo de. **Estilística miramarina**. In: *Metalinguagem*. Petrópolis, Vozes, 1970.

\_\_\_\_\_. **Miramar na mira**. In: ANDRADE, Oswald de. *Memórias sentimentais de João Miramar*. São Paulo: Globo, 1993.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

\_\_\_\_\_. **Iniciação à Literatura Brasileira: RESUMO para principiantes**. 3.ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Literatura e Sociedade**. 9.ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

GOLDMANN, Lucien. **Sociologia do romance**. Editora Paz e Terra, 1967.

GOLDMANN, Lucien (org.). **Sociologia da Literatura**. São Paulo: Mandacaru, 1989.

HELENA, Lúcia. **A propósito dos romances experimentais de Oswald de Andrade.** In: Colóquio/Letras, n° 82, Lisboa, 1984, p. 81-85.

**GT 5: DEVOTOS SÁDICOS, HEREGES MASOQUISTAS: A POTÊNCIA DO SEXO NA LITERATURA  
CONTEMPORÂNEA**

**Hermano de França Rodrigues (UFPB)**

Se o sexo conduz o mundo, segundo Colette Chiland (1999), então, há algo nele que ecoa em nosso projeto civilizatório, haja vista a necessidade do homem de recorrer aos prazeres da carne (ou deles se afastar), com a pretensão, consciente ou não, de suportar o mal-estar decorrente do contato com o Outro. No encontro de corpos, são as pulsões arcaicas que dirigem o espetáculo, transformando vítimas em algozes e carrascos em mártires. Na fantasística sexual, os cenários, amiúde, convertem-se em masmorras sacras, onde a carnificina e a benevolência escancaram a natureza bestial do desejo. Nossa proposta de GT, numa articulação direta com os postulados psicanalíticos, acolhe pesquisas, concluídas ou em andamento, que se voltem para a natureza hierática do sexo, em sua perambulação pela literatura erótica/pornográfica.

# O SADOMASOQUISMO PELAS MÃOS DE LEILA GUENTHER: UMA “AVALANCHE” DE PERVERSÃO

Kimberlly Iohhana da Silva (UFPB)

Rinaldo Nunes Fernandes (UFPB)

**Eixo temático 2:** Estudos literários

**GT 5:** Devotos sádicos, hereges masoquistas: a potência do sexo na literatura contemporânea

**RESUMO:** O erotismo é fator essencial e indissociável da condição humana, sendo uma constante na sociedade, assim, é natural que a literatura, em seu caráter permissivo, possibilite que o mais íntimo do ser seja expresso por meio desta e que também disponha de obras que apresentam este aspecto. Entretanto, mesmo constituindo um fator inerente ao ser humano, o erotismo, por vezes, ainda sofre censuras e julgamentos feitos pelo corpo social. Nessa perspectiva, uma tônica que é recorrente dentro do erotismo é o sadomasoquismo, que se caracteriza por uma relação entre um ser sádico e um masoquista e do mesmo modo também sofre críticas por serem considerados equivocadamente como “anomalias” na conduta sexual. Tomando por base esses dois fatores, o objetivo do presente trabalho é analisar o erotismo, sadismo e o masoquismo descritos no comportamento dos personagens dispostos no conto “Avalanche”, da autora contemporânea Leila Guenther, sob o prisma dos postulados de Georges Bataille sobre a essência erótica, bem como as acepções concebidas por Sigmund Freud acerca da gênese do sadismo e masoquismo, para que assim possamos evidenciar como se constitui a relação sadomasoquista apresentada pela autora no conto “Avalanche”, bem como compreender o processo que é realizado na psiquê do sujeito sádico e do masoquista. No decurso deste trabalho foi possível perceber que o erotismo, bem como o sadomasoquismo vêm adquirindo mais espaço em obras literárias contemporâneas, uma vez que a narrativa é recente. Além disso, pôde ser evidenciado como o erotismo integra o ser, como é moldado de acordo com as idiosincrasias de cada sujeito e também como o sadomasoquismo não se situa na esfera das “anomalias” ou “aberrações” dentro da sociedade, sendo apenas uma forma diferente que o sujeito encontra na obtenção do prazer.

**PALAVRAS-CHAVE:** Erotismo; Literatura; Masoquismo; Sadismo

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco principal apresentar os aspectos sadomasoquistas presentes no conto “Avalanche” da autora Leila Guenther, bem como analisar a forma que esses aspectos são estabelecidos na relação entre o indivíduo sádico e o masoquista, em similitude com os personagens que protagonizam a narrativa e, como os seres que dispõem desse aspecto da sexualidade são constituídos na sua respectiva psique.

A análise desta temática faz-se notoriamente relevante ao passo que expõe formas de escritas mais atuais em convergência com uma tônica contida no erotismo, que por sua vez são mal interpretadas e subjugadas pela sociedade.

A literatura erótica, apesar de ainda ser menos visível e prestigiada atualmente, vem ganhando cada vez mais notoriedade, visto que temáticas como essa, em décadas passadas foram pouco abordadas e menos ainda compreendidas pelo corpo social, em contraste com os outros eixos da literatura, uma vez que durante sua construção o cuidado em “camuflar” temáticas mais lúbricas tinha que ser redobrado, dispondo de uma linguagem mais rústica, permeada de figuras de linguagem com o intuito de suavizar a voluptuosidade contida no tema e a veracidade expressiva do escritor para com o leitor. No decorrer dos anos, esse cenário que antes não propiciava uma liberdade de expressão diante desse assunto foi sendo flexibilizado, dando mais espaço para que autores pudessem escrever mais abertamente à luz do erotismo que desejavam, sem restrições na forma das suas obras ou da linguagem utilizada nestas, tal aspecto torna-se cada vez mais consonante com seu devido contexto, uma vez que o erotismo é uma constante no cotidiano atual e cada vez mais explícito, sendo mote para outras inúmeras expressões artísticas, transpassando-as por todas as partes.

Além disso, dentro desta vertente literária tem-se a temática do sadomasoquismo, que é estruturada na relação entre um ser sádico, que sente prazer em afligir dor e/ou humilhar um outro indivíduo, e o ser masoquista, que sente prazer no próprio sofrimento e humilhação e que ele próprio se submete a tais. Inicialmente, estas características eram tidas como aberrações, psicopatologias ou até desvios sexuais, estando na mesma linha da pedofilia, necrofilia, cropofagia, entre outros, mas com o passar do tempo e dos estudos psicanalíticos feitos acerca disso, tais características passaram a ser categorizadas como perversões sexuais, dado que ocorrem alterações na obtenção normal do prazer.

Na literatura, o sadomasoquismo tem como cruciais autores o Marquês de Sade, com sua célebre obra *Os 120 dias em Sodoma*, na qual o autor teve como prisma o sadismo que os personagens possuíam. E o masoquismo, apresentado por Leopold von Sacher-Masoch, descrito através de *A Vênus das Peles*. Apesar de existirem grandes obras com essa temática, ainda é um campo menos explorado pelos escritores, mesmo que atualmente esteja havendo uma relativa atenção e uma crescente produção afetando positivamente esse tema, tais como poesias que retratam desejos e comportamentos sádicos ou masoquistas e narrativas que também expõem relatos de personagens que desfrutam dessas perversões.

Tendo em vista isso, o objetivo desse trabalho é mostrar como o erotismo, sobretudo o sadomasoquismo é retratado em uma narrativa de uma autora contemporânea, analisando o comportamento dos personagens e a relação que é estabelecida entre estes. Assim, no que concerne à divisão deste trabalho, será dividido em três partes. Na primeira parte, será feita uma apresentação do

erotismo sob a óptica de Georges Bataille (1987). Na segunda parte, será feita uma explicação sobre o sujeito sádico e o sujeito masoquista, como é constituída a gênese dessa perversão no aparelho psíquico de cada ser, tendo como base o postulado de Freud (1924). E na terceira e última parte, será feita a análise do conto “Avalanche”, de Leila Guenther (2012), a partir do ponto de vista da teoria freudiana, observando o comportamento dos personagens e de como o sadomasoquismo está presente nos atos destes.

## DESENVOLVIMENTO

### 2.1 O EROTISMO

Há muito tempo o erotismo permeia a humanidade, desde os primórdios da civilização humana este é uma constante no cotidiano, nas diversas expressões artísticas, nas religiões – seja para suprimi-lo ou para elevá-lo -, na mente de cada indivíduo, no discurso – de forma implícita ou explícita – e na própria constituição de cada sujeito, pois, o erotismo está intrínseco, é fator composicional, fundamental e indissociável da essência humana. Assim, pois, falar de erotismo é falar de transgressão e se há razões para transgredir é porque o ser humano não se restringe a si próprio, à sua natureza e tampouco a regras sociais, logo, transpassar esses limiares é o que estimula e fomenta a sexualidade/ vida sexual.

O erotismo, no seu sentido morfológico, deriva do grego *Eros*, divindade que representava o amor, a paixão e o desejo sexual, no seu sentido semântico esse não se limita, uma vez que as relações de sentido que são estabelecidas a partir dessa palavra ultrapassam a mera conceituação, mas constituem filosofias, experiências, liberdade, expressividade, objetos de estudo que não fincam-se apenas na esfera do empirismo, mas de um fator constituinte pragmático que dialoga a todo momento com todos os sujeitos e que ora se caracteriza ladeado à morte, ora à vida.

Tendo em vista toda essa complexidade desse termo, Georges Bataille, escritor francês, discorreu acerca do fenômeno erótico e sua permanência no âmago da alma humana. Em sua célebre obra *O Erotismo*, Bataille pôs-se a explicitar que o erotismo é algo puramente humano, que apenas os seres humanos têm consciência disso, diferentemente dos animais irracionais, que realizam suas cópulas e reproduzem suas espécies sem ter consciência dessa essência erótica que alimenta o prazer das vidas sexuais, de modo que a excitação sexual possui um elo com a morte e assim, “Do erotismo é possível dizer que ele é a aprovação da vida até na morte.” (BATAILLE,1987, p. 10).

Nesse sentido, para Bataille, o erotismo está intimamente ligado à ambivalência de vida e morte, de modo que, somos seres “descontínuos” porque todo e cada ser é distinguido dos demais por uma descontinuidade abismática e inevitável – que é a morte.

Portanto, nessa noção, somos a continuidade de uma espécie, mas, isoladamente, cada ser possui sua descontinuidade, sobretudo, na morte. Assim, o abismo que há entre cada ser, que possuem em comum a morte, desperta uma fascinação por esta e é sobre esse fascínio que o erotismo ascende.

O fator erótico, nessa acepção, é marcado após os seres notarem uma angústia diante da efemeridade da sua continuidade, percebendo assim a descontinuidade como algo que lhes é atormentador. A partir desse sentimento de angústia percebido pelos seres, esses buscam uma forma de tentar solidificar e escapar do isolamento da descontinuidade que lhes é inerente e é nessa tentativa de tentar ancorar-se numa continuidade mais intensificada e acentuada que o erotismo se formula. De acordo com Bataille (1987), “Toda a concretização do erotismo tem por fim atingir o mais íntimo do ser, no ponto em que o coração nos falta. A passagem do estado normal ao de desejo erótico supõe em nós a dissolução relativa do ser constituído na ordem descontínua.” (p. 14).

Se o erotismo é um elemento essencial e indissociável da natureza humana é mais que natural que este esteja inserido e seja mote constante para diversas expressões artísticas que fazem parte das culturas das sociedades, sobretudo na contemporaneidade. Somada à literatura erótica e sua ramificação no que concerne ao sadomasoquismo, a psicanálise faz-se como ponto convergente entre a arte e a constituição e funcionamento psíquico dos indivíduos que dispõem dessa perversão, tratando assim de explicar como essas duas formas de perversão se estruturam na mente humana.

## 2.2 O SADISMO E O MASOQUISMO NO PANORAMA FREUDIANO

Em *O problema econômico do masoquismo* (1924), Freud discorre a respeito do princípio do prazer, no qual expõe que nosso aparelho psíquico é movido por esse princípio, em que toda tensão que o organismo recebe – fontes de desprazer – tende a ser liberada, com o objetivo de captar apenas o prazer. “O desprazer causa um aumento da tensão contida na psique, diferentemente do prazer, que é o alívio do acúmulo de energia através dessas tensões.” (BUCHAÚL & CÂMARA, 2015). Assim, dor, sofrimento e aflições são caracterizados como tensões, logo, são fontes de desprazer. Somado a isso, Freud acrescenta que outro princípio atua no aparelho psíquico, a saber: princípio do Nirvana, e este constitui-se por reduzir a elevação da excitação ou reduzir à mais baixa possível. Desse modo, há um contraste entre os dois princípios, pois, este segundo princípio traduz-se na contenção dos



estímulos produzidos pela excitação libidinal, procurando sempre minimizá-los, enquanto o primeiro expressa-se no abaixamento da tensão que o desprazer causa, mas na elevação da excitação por meio do prazer, escusando-se assim do desprazer.

É nessa máxima que Freud se deteve, pois, seguindo essa lógica, o masoquismo em seu pragmatismo pressupõe aspectos do desprazer – dor, sofrimento, aflição. Com isso, o princípio do prazer seria abalado, porque o sujeito masoquista encontra prazer justamente na sujeição a estímulos que levam ao desprazer. Ainda assim, Freud apresenta que o princípio do Nirvana está para a pulsão – instinto – de morte, visto que esta se caracteriza por levar o indivíduo à destruição dele mesmo, logo, se este princípio busca reduzir a excitação ao ponto de conduzir o indivíduo vivo ao estado de estabilidade inorgânica, associa-se a esse instinto de morte. Já o princípio do prazer está para a pulsão – instinto – de vida, dado que esta eleva a excitação.

Nesse sentido, a concepção freudiana revela que a energia psíquica encaminhada sob o instinto de morte – que autodestrói o ser - não pode ser anulada, mas pode ser direcionada para outros objetos exteriores, para que assim não leve à autodestruição, e é assim que o sujeito sádico se consolida. Portanto, “Uma parte desse instinto é colocada a serviço da função sexual, na qual tem um importante papel. É o sadismo propriamente dito.” (FREUD, 1924, P.171/326).

Outrossim, o resquício da energia do instinto de morte que continua no organismo do sujeito une-se com o instinto de vida, excitação sexual, que é puramente libidinal e assim é estabelecido o masoquismo originário, que ocorre antes do sadismo. Então,

O masoquismo originário é a prova da fusão mais antiga entre pulsão de morte e *Eros*; ao mesmo tempo, esta forma de masoquismo é anterior ao sadismo, fazendo assim com que, a partir da segunda tópica, o masoquismo se torne primário em relação ao sadismo (e não mais o contrário). (BUCHAÚL & CÂMARA, 2015).

Ainda sob o prisma da concepção de Freud, este, por sua vez, apresenta três formas do masoquismo, o masoquismo erógeno – originário, o masoquismo feminino e o masoquismo moral. No que se refere ao masoquismo erógeno, é definido como a forma basilar do masoquismo, ou seja, a partir deste é que as outras duas formas são desenvolvidas. O masoquismo erógeno é “como uma condição para a excitação sexual” (FREUD, 1924, p. 168/326), assim, o indivíduo obtém prazer sexual através da dor. A segunda configuração, o masoquismo feminino, é conceituado “como expressão da natureza feminina” (FREUD, 1924, p. 168/326), no qual predomina o desejo do sujeito masoquista de assumir uma posição de passividade, de ser possuído e colocar-se submisso ao objeto sexual, passível aos comandos do próprio objeto. Portanto,

Os desempenhos reais de pervertidos masoquistas coincidem inteiramente com as fantasias, quer sejam realizados como fim em si, quer sirvam para induzir a potência e levar ao ato sexual. Nos dois casos – os desempenhos são, afinal, apenas a realização das fantasias em forma de jogo – o conteúdo manifesto é: ser amordaçado, amarrado, golpeado, chicoteado de maneira dolorosa, maltratado de algum modo, obrigado à obediência incondicional, sujado, humilhado. (FREUD,1924, p.169/326).

Por fim, a última forma do masoquismo explanada por Freud, o masoquismo moral, é representado “como uma norma de conduta da vida (*behaviour*).” (FREUD,1924, p.168/326 – Grifo do autor) agregado a um sentimento inconsciente de culpa. Nessa terceira configuração do masoquismo,

O que importa é o sofrimento mesmo; se ele é infligido por uma pessoa amada ou outra qualquer não faz diferença; pode ser causado também por poderes e circunstâncias impessoais, o verdadeiro masoquista sempre oferece a face quando vê perspectiva de receber uma bofetada. (FREUD, 1924, p.173/326).

### 2.3 PERVERSÃO SANDOMASOQUISTA EM *AVALANCHE*

O conto *Avalanche*, da autora brasileira contemporânea Leila Guenter, é componente do livro *O voo noturno das galinhas* (São Paulo: Ateliê Editorial, 2006; traduzido para o espanhol: *El vuelo nocturno de las gallinas* – Lima: Borrador Editores, 2010) e da antologia *50 versões de amor e prazer*, em que desta a narrativa foi extraída.

A narrativa é contada em terceira pessoa, os dois personagens não são nomeados, mas trata-se de um casal que protagoniza todo o conto. A história acontece num lugar indeterminado, mas que, de acordo com alguns detalhes que são revelados no decorrer da narrativa, supõe-se que seja um apartamento. Todo o conto é desenvolvido pelo relato do narrador expondo um suposto encontro do casal, que possivelmente irá acontecer e que este revela as singularidades que unem os dois sujeitos naquela determinada cerimônia de completude dos desejos inconscientes que cada um possui. No desenrolar da narrativa, a partir dos comportamentos e detalhes da relação do casal que são descritas pelo narrador observador, percebe-se que se trata de uma vinculação através do sadomasoquismo e que nesta o homem assume a posição do indivíduo sádico e a mulher configura-se na fração masoquista, “(...) ela precisa tanto do sofrimento quanto ele precisa ferir.” (FERNANDES, 2012, p.193).

O conto é iniciado com a descrição de uma lembrança do personagem masculino sobre o último encontro que tivera com a mulher e, que essa já apresenta uma exposição acerca da relação

sadomasoquista que os dois mantêm, pois, de imediato, nas primeiras frases, é revelado o caráter sádico de que o homem dispõe.

“A última vez que a garota veio vê-lo parecia fazer tanto tempo que, por fúria ou em sinal de castigo, ele mordeu suas costas até deixar nelas várias manchas circulares(...) “Feitas para apanhar”, dizia ele das nádegas, desejando tomar a parte pelo todo.” (FERNANDES, 2012, p.193)

Nesse excerto nota-se o sadismo do homem para com a mulher, porque é uma característica fundamental do ser sádico a presença da utilização da força e agressividade nos castigos ou punições com o a finalidade de infligir dor sobre o objeto sexual, assumindo assim uma posição ativa, de dominação.

Logo após a caracterização do personagem como sádico, é notável que a mulher assume a posição de masoquista, pois, “Ela aceitou a fúria, ou o castigo, com os olhos semicerrados e as sobrelhas franzidas dos sofredores (...) esperando a destreza dos dentes nas nádegas (...)” (FERNANDES, 2012, p. 193). Assim, é possível notar que a mulher exibe uma posição de passividade em relação ao seu objeto sexual, sendo submissa aos desejos do seu oposto e, que este posicionamento adotado pela mulher, é um dos aspectos determinantes para a caracterização do ser masoquista.

Posteriormente a essa cena inicial, a narrativa direciona-se para o momento de espera do homem pela chegada da mulher, pois, até então, os acontecimentos do encontro anterior estavam apenas no campo de sua recordação. Por conseguinte, o personagem passa a imaginar o momento da chegada da mulher e como o encontro se sucederá, detalhando as ações do casal, explicitando como o ritual erótico sadomasoquista será consolidado entre os dois.

Na sucessão das possíveis ações que serão realizadas pelo casal, expressa-se o início do ato erótico entre os personagens, que terá início numa ação da figura masculina, “Ele a apertará contra si num gesto brusco, como que para despertá-la, cravando as unhas em suas costas até que no rosto dela se possa ver, com o canto do olho, a expressão de mártir.” (FERNANDES, 2012, p. 194). Nessa passagem também é possível notar novamente o caráter sádico do homem e o da mulher como sujeito masoquista, principalmente ao observarmos o emprego da palavra “mártir”, que, no seu significado autêntico, tem por definição a pessoa que sofre torturas ou se sacrifica por algo e, que Freud (1924), por sua vez, elucida que o masoquista “ (...) supõe haver infringido algo (não determinado) que deve ser expiado mediante procedimentos penosos e torturantes.” (p. 170/326).

Após a cena supracitada que relata o possível início do ritual sadomasoquista entre o casal e tendo como alicerce a teoria de Freud acerca da perversão do masoquista para analisar o comportamento da protagonista do conto em questão, é perceptível que a personagem em seus designios do masoquismo, apresenta este em duas das formas postuladas pelo pai da psicanálise, sendo essas: o masoquismo erógeno e o feminino. Nesse sentido, a partir de uma descrição posterior a respeito do esperado ato erótico entre os dois sujeitos, é notória a presença da primeira configuração do masoquismo – erógeno – nas fantasias da mulher, isso torna-se evidente quando analisado o excerto em que

“Com rapidez, alcançará uma sacola embaixo da cama, onde guarda o chicote, as cordas, correntes e algemas. (...) Com uma longa corrente, ele a amarrará dos pulsos erguidos no alto da cabeça aos tornozelos (...) Apertará os mamilos com pregadores de roupas que ela recusará num primeiro momento, mas que, logo em seguida, ela mesma irá alcançar e estender-lhe com a boca, para seu regozijo.” (FERNANDES, 2012, p. 194 e 195).

Assim, a partir da observação do fragmento posto acima, é viável dizer que a personagem possui o masoquismo erógeno, em que este se caracteriza por uma condição para a obtenção do prazer e, e consonância com essa proposição, é notado que a mulher obtém o prazer sexual a partir do momento em que, “para seu regozijo”, submete-se à flagelação do seu corpo para o próprio prazer, na qual, durante tal ato, o homem faz uso de utensílios, objetos – cordas, correntes, chicotes, algemas e pregadores de roupas - para que a excitação durante ato seja elevada e a satisfação seja concebida naquele momento.

No que concerne à segunda configuração do masoquismo – feminino -, também é plausível declarar que a personagem apresenta este, haja vista a concepção freudiana, que expõe que o masoquismo feminino é determinado pelo posicionamento passivo do sujeito em relação ao seu objeto sexual, logo, este assume uma posição de atividade, culminando assim, na subalternidade do sujeito masoquista em contraste ao seu oposto. Desse modo, ao se levar à análise o fragmento que revela que “ Ainda presa, mas com os seios soltos, terá seu corpo, incapaz de movimento, virado de bruços e espancado até a exaustão dos braços dele.” (FERNANDES, 2012, p. 195), percebe-se que a personagem toma esse lugar passivo em relação ao homem, que, por sua vez, designa-se por ser seu objeto sexual nesse ato.

No entanto, é possível, no decorrer da narrativa, constatar através da exposição feita pelo narrador acerca das particularidades da relação do casal, que a personagem não apresenta a terceira configuração do masoquismo: moral, pois, este é classificado pelo aspecto de não necessitar de um

certo afeto ou intimidade para com o outro indivíduo, ou seja, o necessário é apenas que a dor, humilhação e sofrimento sejam ocasionadas por qualquer um. Nesse ângulo, Freud (1924), aponta que “O que importa é o sofrimento mesmo; se ele é infligido por uma pessoa amada ou outra qualquer não faz diferença; pode ser causado também por poderes ou circunstâncias impessoais(...)” (p. 173/326). Sendo assim, é viável dizer que a mulher não possui essa terceira forma, esse contraste é percebido a partir da verificação de afirmações dispostas pelo narrador e, que este deixa pistas para que a inferência dessa hipótese seja feita. Posto isso, ratificamos usando o trecho em que manifesta que

*Ela tampouco permitiria que outro a ferisse, porque ele, com seu método, tem a medida exata ao calcular o peso que depositará nas próprias mãos, grossas e largas, feitas para espancar, quando o chicote descreve no ar uma parábola, e só a ele, que lhe descobriu a vocação servil, cabe o direito à propriedade. (FERNANDES, 2012, p. 194 – Grifos nossos).*

Pois, para a garota, “(...) antes o sofrimento na cama do que fora dela (...)”. (FERNANDES, 2012, p. 195).

Referente à figura masculina presente na narrativa, é acessível afirmar que ele representa a parcela sádica da relação, ao analisarmos os comportamentos propostos acima acerca da mulher, pois, este complementa os desejos dela, bem como o fragmento que retrata o posicionamento de atividade para com a masoquista, que, constitui-se como objeto sexual dos desejos dele, pois, “Ele, logo que detiver os olhos em suas costas, admirará todos os ferimentos que causou, pensando que ela, sem dúvida, fica muito mais bonita assim, com o sangue na superfície da pele agora avermelhada corando sua palidez de morta.” (FERNANDES, 2012, p. 195).

Por fim, a narrativa encerra-se com a descrição do possível desfecho da relação sexual entre o casal, em que “(...) instaurando o momento em que o ideal de cada um, tão oposto, mas tão complementar, conflui para um mesmo ponto (...)” (FERNANDES, 2012, p. 195). Levando-nos a perceber que os comportamentos dos dois, embora que mesmo por caminhos diferentes, a perversão de cada um complementa a do outro, as idiosincrasias do masoquismo diferenciam-se das do sadismo, mas ao passo que divergem também se completam.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante de tudo que foi exposto, é notório que o erotismo, em todas as suas formas, faz parte do nosso cotidiano, perpassando toda a história da humanidade, recheando a arte e, neste caso,

principalmente a literatura. É perceptível também que a perversão sádica e masoquista faz parte da sexualidade humana e, ao contrário do que era proposto antes das concepções freudianas, não são patologias ou aberrações, mas apenas constituem uma forma diferente de obtenção do prazer e satisfação erótica.

Já que a arte, sobretudo a literatura, permite que através dela seja revelado o mais íntimo do nosso ser, é, então essencial expressar esse aspecto elementar da condição humana - o erotismo – pois este, ainda é um tabu na sociedade, mesmo sendo tão natural e inseparável da nossa essência humana. Assim, também é percebido que tais temáticas eróticas estão inseridas na contemporaneidade e desvelam as transgressões que cada ser requer.

## **REFERÊNCIAS**

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

BUCHAÚL, Suéllen Pessanha; CÂMARA, Leonardo. **Masoquismo: História, Teoria e Subjetivação**, Polêmica, Rio De Janeiro. 2015.

FERNANDES, Rinaldo de. **50 Versões de Amor e Prazer: 50 contos eróticos por 13 autoras Brasileiras**. São Paulo: Geração Editorial, 2012.

FREUD, Sigmund. **O problema econômico do masoquismo**. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas, volume 16: O eu e o id, “Autobiografia” e outros textos (1923 –1925)**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016b.

# NUANCES DO ÉROTICO AO PORNOGRÁFICO: O ESGARÇAMENTO DA SEXUALIDADE EM “OS SAPATINHOS VERMELHOS”, DE CAIO F. ABREU

Sandro dos Santos Nascimento (UFPB)  
Hermano de França Rodrigues (UFPB)

## Eixo temático 2: Estudos literários

### GT 5: Devotos sádicos, hereges masoquistas: a potência do sexo na literatura contemporânea

**RESUMO:** Há toda uma discussão desde que se começou a estudar os aspectos do erótico e do pornográfico. Nesse interim, a literatura tem servido bastante para o aprofundamento dessas questões até os dias atuais. No âmbito acadêmico, existe todo um debate acerca das fronteiras (ou a não existência delas) entre pornografia e erotismo. As autoras Eliane R. Moraes e Sandra M. Lapeiz (1985), a título de exemplo, tece diversas questões sobre a aproximação entre uma categoria e outra. Para elas “falar de pornografia é invadir o espaço proibido e violar o segredo. Um exercício de vivência erótica.” Também, de acordo com as teóricas, as nuances entre ambas parecem ter emergido desde a definição epistemológica das palavras, enquanto uma provém do grego a outra se torna recorrente no século XIX, apesar de sua existência ser de alguns séculos antes. De todo modo, nos parece que ambas têm algo em comum: a sexualidade. Por esse motivo, nossa pesquisa busca debruçar-se na literatura, especificamente, no conto “os sapatinhos vermelhos”, de Caio F. Abreu. A partir do conto, buscaremos, com bastante acuidade, apontar e analisar aspectos do erotismo e da pornográfica na narrativa do autor contemporâneo. Igualmente, “desvendar” as similitudes entre essas duas categorias, a partir de uma compreensão da sexualidade, baseada em Freud (2016). Desse modo, nosso trabalho, também, preocupa-se não só em analisar essas questões, mas também proporcionar uma compreensão acerca da importância do erótico e do pornográfico em obras literárias que possuem grandes relevâncias para os cursos de letras. Para melhor explorarmos tais elementos, nossa pesquisa estará ancorada à luz teórica de Moraes; Lapeiz (1985), Bataille (1987) e Freud (2016).

**PALAVRAS-CHAVE:** Erotismo; Pornografia; Sexualidade; Literatura; Psicanálise

## INTRODUÇÃO

Popularmente, há certa distância entre o que se entende por erotismo e o que se entende por pornografia. Geralmente, o erótico é tomado como algo mais sublime, mais trabalhado; um verdadeiro jogo de esconde-esconde. Em outras palavras, o erotismo é aquele que não se deixa explicitar. Já em torno do pornográfico foi criada toda uma aversão. Popularmente, a pornografia está diretamente ligada ao sujo, à inversão dos costumes morais de uma sociedade. Isto é, como aquela que se deixa mostrar; diretamente ligada ao corpo, aos desejos carnis descortinados. Entretanto, estudos concisos nos mostram que as nuances entre essas duas categorias são mínimas. Na poesia, o erotismo e a pornografia foram, e ainda continuam a ser, bem utilizadas. Um bom exemplo são os sonetos do poeta Pietro Aretino.

## PANORAMA HISTÓRICO: AS NUANCES DO EROTISMO E DA PORNOGRAFIA

No estudo sobre a pornografia, as autoras Eliane R. Moraes e Sandra M. Lapeiz (1985) escrevem que as palavras pornografia e erotismo passaram a ser usadas em épocas e contextos diferentes. Para as autoras, a palavra ‘pornografia’ provém do grego enquanto a palavra ‘erotismo’ surgiu somente no século XIX, em decorrer do adjetivo ‘erótico’, que por sua vez era derivado do grego Eros. Desse modo, enquanto uma se origina do próprio grego a outra se origina a partir de adjetivos e derivações do grego.

A palavra pornografia provém do grego *pornographos*, que significa literalmente “escritos sobre prostitutas”. Assim, em seu sentido original a palavra refere-se à descrição da vida, dos costumes e dos hábitos das prostitutas e de seus clientes. Já a palavra erotismo surgiu no século XIX, a partir do adjetivo erótico, este derivado do grego Eros, Deus do desejo sexual no sentido mais amplo. (MORAIS; LAPEIZ, 1985, p. 7).

Como podemos observar o surgimento e o significado atribuído às palavras em questão, de acordo com as autoras citadas, há todo um contexto para uma palavra ser bem aceita culturalmente enquanto a outra não. Entretanto, apesar das questões apresentadas darem uma possível noção que favoreça uma diferença entre as categorias, as autoras Moraes e Lapeiz acreditam que as fronteiras entre pornografia e erotismo são mais próximas do que podemos imaginar. Para comprovar isso, elas trazem uma citação do escritor Francês Alain Robbe – Grillet: “A *pornografia é o erotismo dos outros*”. Desse modo há uma linha muito tênue entre uma categoria e outra. Apesar de ambas assumirem especificidades que, a priori, parece diferenciá-las, tanto a pornografia quanto o erotismo têm um ponto que as interligam: a sexualidade.

No que concerne ao campo da sexualidade, Freud (2016, p.20) escreve: “A existência de necessidades sexuais no ser humano e nos animais é expressa, na biologia, com a suposição de um “instinto sexual”.” Conforme a citação do psicanalista, para a biologia, a sexualidade seria um tipo de “instinto sexual” presente tanto no ser humano quanto nos animais. Entretanto, Freud não se limita à definição biológica e envereda por outras vias, como por exemplo, o conhecimento popular:

A opinião popular tem ideias bastante definidas sobre a natureza e as características desse instinto sexual. Ele estaria ausente na infância, apareceria na época da puberdade, ligado ao processo de maturação desta, e se revelaria nas manifestações da irresistível atração que um sexo exerce sobre o outro; e sua meta seria a união sexual, ou, pelo menos, as ações que se acham no caminho para ela (FREUD, 2016, p. 21).



Essa sexualidade, no homem, surge, assim podemos compreender a partir da citação, conforme o amadurecimento dos órgãos corporais, com o objetivo de uma possível união entre dois corpos distintos. No entanto, Freud afirma que “temos motivos para ver nessas informações um quadro infiel da realidade; a um exame mais atento, elas se mostram plenas de erros, imprecisões e conclusões precipitadas” (FREUD, 2016, p.21). Levando em consideração essas lacunas nas informações explicitadas, dentro do âmbito científico/psicanalítico, Freud atribui duas expressões ao seu estudo da sexualidade: Objeto sexual e meta sexual. A sexualidade parece ser o ponto que interliga as duas categorias (erotismo e pornografia) e as aproxima. Ambas se utilizam da sexualidade para entrar em ação. Estão, a priori, ligadas ao que entendemos por desejos e seduções, por meio dos consumidores do erótico e do pornográfico. Compreendemos melhor ao lermos a seguinte citação:

Uma coisa é certa: seja pornografia ou erotismo, a característica essencial deste discurso é a sexualidade, e supõe-se que ela tenha uma certa capacidade afrodisíaca (ou ao menos pretenda tê-la), isto é, que excite os apetites ou as paixões sexuais de seus consumidores (MORAIS; LAPEIZ, 1985, p.8).

Talvez por isso, o discurso, no teor do erótico ou do por pornográfico, seja “sempre atacado e acusado de ultraje ao pudor” (MORAIS; LAPEIZ, p.8). Entretanto essas categorias fazem parte da vivência humana. O erótico faz parte das relações entre pessoas, o pornográfico também. O erotismo, como escreve George Bataille (1987), é próprio do interior do homem:

O erotismo é um dos aspectos da vida interior do homem. Nisso nos enganamos porque ele procura constantemente fora um objeto de desejo. Mas este objeto responde à interioridade do desejo. A escolha de um objeto depende sempre dos gostos pessoais do indivíduo: mesmo se ela recai sobre a mulher que a maioria teria escolhido, o que entra em jogo é freqüentemente um aspecto indizível, não uma qualidade objetiva dessa mulher, que talvez não tivesse, se ela não nos tocasse o ser interior, nada que nos forçasse a escolhê-la. (BATAILLE, 1987, p. 20).

Desse modo, podemos, a princípio, ter a seguinte certeza: o pornográfico e o erotismo, apesar de surgidos em épocas distintas, compartilham de um discurso (sexualidade). E que podemos enxergar no erótico o pornográfico e vice-versa. Também, podemos compreender que entre a categoria do pornográfico e do erótico há mais ligações do que, popularmente se pode supor. E que, como nos lembra Bataille, o erotismo é próprio do interior do homem e está sempre a procura de um objeto externo; isto é para fora desse interior. E por meio de um repertório linguístico, dentro de num “jogo de seduções” que a protagonista de “Os sapatinhos vermelhos” envereda pelo erotismo e pelo pornográfico.

## OS SAPATINHOS VERMELHOS: ESGARÇAMENTO DA SEXUALIDADE

Segundo as autoras Eliane R. Moraes e Sandra M. Lapeiz (1985), a definição de pornografia só é possível quando externamente. Ou seja, o pornográfico necessita do externo para existir, para ser definido, uma vez que necessita do esgarçamento, mostrar-se:

(...) a pornografia só pode ser definida fora dela, a partir do que lhe é exterior e nunca de um espaço que lhe seja próprio. Se nos pusermos a lembrar de tudo o que já ouvimos classificado como pornográfico, veremos que a pornografia é sempre evocada para classificar os *outros*, e nunca a *gente* (MORAES; LAPEIZ, 1985, p. 10).

O pornográfico é esgarçado, como podemos observar na citação acima. Entretanto, esse esgarçamento é sempre a partir daquele que está sendo observado e nunca a partir daquele que observa. Ou seja, essa concepção nos faz pensar na seguinte questão: a pornografia parte sempre do olhar de outro; esse outro define o que é ou não pornográfico de acordo com o que ele enxerga nas ações de um terceiro. Logo, como a definição de pornografia parte sempre do *outro* e nunca *da gente*, arriscamos afirmar que o repertório cultural e linguístico está diretamente ligado na concepção desse “outro” em classificar o que seria ou não pornografia. É, talvez, por essa vertente de pensamento que chegamos ao conto de Abreu.

O conto traz como título “os sapatinhos vermelhos”. Poderia ser quaisquer sapatinhos, de quaisquer outras cores, entretanto, como a narrativa remete ao erótico, ao pornográfico, por assim dizer, remete à paixão; talvez por questões como essas, o autor se utiliza da cor vermelha para adjetivar os sapatinhos. É sabido que em muitas culturas, a cor vermelha é associada à cor da paixão; a cor dos desejos da carne; da paixão como teor sexual, de sedução. Segundo o dicionário Aurélio, versão digital, ‘vermelho’ significa “*cor encarnada muito viva, que corresponde a um dos limites visíveis do espectro solar; rubro, escarlata, encarnado: sangue vermelho*”. Etimologicamente, a palavra não parece remeter a nada que ligue a paixão, a sedução. Porém, culturalmente e simbolicamente, a cor vermelha está associada à incitação dos desejos sexuais; associada ao perigo e à violência. Um exemplo dessa concepção pode ser observado no conto (já referido) “não use vermelho, o diabo está solto, leva sua alma para o inferno” (ABREU, 2018, p. 465). Talvez essas questões estejam interligadas ao fato do órgão cardíaco (o coração) humano possuir uma coloração escarlata; órgão que tem a fama de carregar as emoções humanas. A pornografia também parece ter um repertório linguístico, digamos, mais explícito; mais escancarado. Esse linguajar pode ser

observado em filmes pornográficos, revistas pornográficas e, também, na literatura que busca explorar a pornografia. São o que ocorre em trechos do conto “os sapatinhos vermelhos”. A narrativa alterna entre a linguagem erudita e uma linguagem mais escancarada, mais — digamos — de cunho popular, entretanto, sem perder o poético que é uma marca da escrita do Caio F. Abreu.

No segundo parágrafo do conto, podemos destacar um trecho que, a nosso ver, remete ao acervo linguístico pornográfico, vejamos:

Com os dedos da mão esquerda, esticou também a pele debaixo do outro olho. Não, nem tanto, que assim parecia uma japonesa. Uma japa, uma gueixa, isso é que fui. **A putinha** submissa a coreografar jantares à luz de velas — Glenn Miller ou Charles Aznavour? —, vertendo trêfega os sais — camomila ou alfazema? — na água da banheira, preparando uísques — uma ou duas pedras hoje, meu bem? (ABREU, 2018, p.464, grifos nossos).

Esse trecho do conto remete à parte em que a protagonista está se arrumando para sair pelos bares noturnos, preparando-se para “atacar”. Na citação, podemos perceber toda a erudição da narrativa e o momento em que a linguagem pornográfica entra em ação. A personagem, enquanto se produz, reflete acerca de fatos que lhe ocorrera e, durante essa narração de memória, a protagonista se diz “a putinha”. A palavra ‘puta’ tem uma carga histórico-social muito grande; geralmente, é utilizada para designar mulheres desgarradas, isto é, mulheres que viviam a vender o corpo. Nós podemos perceber que, além de se autoafirmar “puta”, a protagonista ainda a adjetiva de “submissa” (a putinha submissa). A nosso ver, o adjetivo propõe maior enfoque a essa linguagem que remete ao obsceno.

Outro ponto que é bastante explorado no pornográfico é o contraste que este faz com a santidade. A pornografia, que culturalmente vai contra a moral e aos bons costumes sociais, também, vai de contramão às instituições religiosas e suas crenças. Abreu, que sempre fora afiado em sua busca de “quebrar” os padrões sociais e religiosos, não deixa de fora o conflito sagrado/profano, vejamos:

Bebeu outro gole, um pouco sôfrega. Precisava apressar-se, antes que a quinta virasse Sexta-Feira Santa e os pecados comessem a pulular na memória feito macacos engaiolados: não beba, não cante, não fale nome feio, não use vermelho, o diabo está solto, leva sua alma para o inferno. Ela já está lá, no meio das chamas, pobre alminha, nem dez da noite, só filmes sacros na tevê, mantos sagrados, aquelas coisas, Sexta-Feira da Paixão e nem sexo, nem ao menos sexo, isso de meter, morder, gemer, gozar, dormir. (ABREU, 2018, p. 466-65).

A Sexta-Feira, em muitas culturas, carrega muitas superstições. Geralmente, é um dia de maus presságios, sobretudo quando está ligada ao número treze (13). Porém, exclusivamente, a Sexta-Feira

da Paixão é considerada, pelo cristianismo, como santa. Ou seja, é um dia em que a divindade está aflorada. O dia em que os cristãos devem abrir mão de muitas ações, sobretudo no que diz respeito às ações consideradas mundanas. O conto vem contra essa vertente cristã. A protagonista se prepara para ganhar à noite na véspera da Sexta-Feira Santa, momento em que ela, segundo os preceitos religiosos, deveria resguardar o corpo. Ainda na citação, podemos perceber mais palavras que compõem o repertório linguístico pornográfico, exemplo: “meter”, “gerner”, “gozar”; todas verbos no infinitivo.

Como a pornografia necessita do exterior para existir, e o pornográfico se constitui a partir da sexualidade, esta por sua vez também se esgarça. A sexualidade é compartilhada pelo erótico e pelo pornográfico. É um ponto que liga as duas categorias. O esgarçamento da sexualidade se dá por meio da pornografia, enquanto por meio da eroticidade ela se deixa implícita. *Em três Ensaios sobre a teoria da sexualidade* (2016), Freud faz uma analogia da sexualidade com o prazer que uma viagem (de trem, por exemplo) pode provocar. Obviamente, ao fazer essa analogia, Freud está se referindo à sexualidade infantil, entretanto, se visualizarmos por essa ótica a questão de uma sexualidade, podemos supor que a sexualidade é um ato prazeroso. Isso fica mais evidente se lembramos da seguinte questão: tanto o erotismo quanto a pornografia são prazeres ligados ao corpo. É um jogo de esconde e amostra; de troca de olhares, de contato, de desejos. Por suas vezes, essas categorias compartilham de um ponto fulcral: a sexualidade. Logo, se a pornografia e a eroticidade são prazeres proporcionados ao corpo, logo a “sexualidade procede, evidentemente, do caráter prazeroso das sensações de movimento” (FREUD, 2016, p. 114).

É justamente nessa construção de movimento que o prazer vai sendo provocando através de ações eróticas. No conto de Abreu, é possível observar esse movimento, esse jogo de sedução sendo posto em ação:

Por baixo da mesa, o negro avançou o joelho entre as coxas dela. Cedeu um pouco, pelo menos até sentir o calor aumentando. Mas preferiu cruzar as pernas, estudada. Que não assim, tão fácil, só porque sozinha. E quase quarentona, carne de segunda, coroa (ABREU, 2018, p. 467).

As relações humanas necessitam dessa movimentação. Desse movimento que vão pondo em cheque o jogo de sedução, as investidas eróticas e pornográficas sob os olhos da sociedade. Por que as investidas, a priori, eram por baixo e não por cima da mesa? Ora porque primeiro, talvez, tinha-se a necessidade da conquista; necessitava-se despertar os desejos recônditos; fazer aflorar a “fome”

através do jogo do esconde-esconde para depois explicitar. Pois, o erotismo ocorre, com nos lembra Bataille, quando o indivíduo se perde ao passo que se identifica com o objeto de desejo:

O erotismo, eu o disse, é aos meus olhos o desequilíbrio em que o próprio ser se põe conscientemente em questão. Em certo sentido, o ser se perde objetivamente, mas nesse momento o indivíduo identifica-se com o objeto que se perde. Se for preciso, posso dizer que, no erotismo, EU me perco. Não é, sem dúvida, uma situação privilegiada. Mas a perda voluntária implicada no erotismo é flagrante (BATAILLE, 1987, p. 21).

Compreendemos, pois, conforme a citação acima, que o sujeito se perde dentro de certa objetividade, ao mesmo passo em que se verifica com o objeto que se perde. Nesse movimento, o erotismo se faz presente, torna-se flagrante. Quando retomamos a certas passagens do conto de Abreu, podemos perceber as ações sendo realizadas dentro desse “se perder” e “se identificar” que fala Bataille. Vejamos, por exemplo, esse trecho:

Então dançaram, um de cada vez. O negro apoiou a mão pesada na cintura dela e, puxando-a para si, encaixou o ventre dos dois, quase como se a penetrasse assim, ao som de um Roberto Carlos daqueles de motel, o côncavo, o convexo, tão apertado e rijo que ela temeu que molhasse a calça (ABREU, 2018, p. 469).

Nesse trecho do conto, em nossa concepção, os personagens se perdem dentro de uma objetividade, mas ao passo que se perdem, eles se identificam uns com os outros. Nesse identificarem-se eles parecem travar um jogo de sedução, fazendo, talvez, emergir todo o erotismo.

Parece-nos, ser nesse erotismo, que os desejos vão se tornando mais explícitos, tendo necessidades de virem à tona. Podemos perceber isso na continuação da citação:

Quero foder você, rosnuu: pra que essa frescura toda? Foi quando ela levantou a perna, apoiando o pé na borda da cadeira, que todos viram o sapato vermelho. Depois dos comentários exaltados, as meticulosas preparações estavam encerradas, a boate quase vazia, sexta-feira instalada, e era da Paixão, cinza cru de amanhecer urbano entrando pelas frestas, o único garçom impaciente, cadeiras sobre as mesas. Tinham chegado ao ponto. O ponto vivo, o ponto quente (ABREU, 2018, p. 469).

É possível perceber até onde vai o jogo sensual e onde começará uma “fome” voraz descortinada. Isto é, a pornografia. Uma vez chegados ao ponto... Ao ponto de quê? Ao ponto desse jogo de esconde-esconde, sobram-lhe apenas o descortinamento. Eles estão perdidos, mas identificados uns com os outros naquele mesmo desejo voraz. Entretanto, a protagonista parece ser a única que não se deixa desnudar-se por completa. Ela parece, por certo, está imersa na citação descrita, porém ela ainda possui o controle. Isso pode ser verificado ao lermos: “Eu? Gilda, ela mentiu

retocando o batom” (ABREU, 2018, p. 469). Sim, a protagonista mentia o próprio nome. Talvez ela ocultasse sobre sua identidade porque apesar de “moderna”, apesar de buscar quebrar o “sagrado”, de ir contra a moral social; ela ainda estava presa à cultura de sua sociedade. Talvez seja um mecanismo de defesa, não vamos abandonar essa hipótese; entretanto, essa hipótese não parece ganhar força uma vez que a protagonista, no decorrer do conto, convida os três homens para casa dela em plena madrugada. Portanto, acreditamos que a protagonista não queria mostrar-se por completa, talvez esconder sobre seu verdadeiro nome pudesse lhe atribuir a segurança de que, para além daquela noite, para aquele bar, ela seria outra aos olhos da sociedade. Naquela noite de orgias e bebidas, ela seria apenas uma personagem.

Uma vez que saem do bar e vão os homens para a casa da protagonista, não há mais a necessidade para encobrirem-se. Todos buscam desnudar-se na procura do gozo, entregando-se à orgia:

Foi quando o negro penetrou mais fundo que ela desvencilhou-se do tenista-dourado para puxar o mais baixo sobre si. Ele a preencheu toda, enquanto ela tinha a sensação estranha de que, ponto remoto dentro dela, dos dois lados de uma película roxa de plástico transparente, como num livro que lera, os membros dos dois se tocavam, cabeça contra cabeça. E ela primeiro gemeu, depois debateu-se, procurou a boca dourada do tenista-dourado e quase, quase chegou lá (ABREU, 2018, p. 470).

Nesse ponto, do ato sexual, tanto o erótico quanto o pornográfico parece travar uma linha muito tênue. Ambos parecem misturar-se, fundir-se e tornar-se apenas um. Ou seja, os quatro personagens que compõem a cena do ato sexual, constroem um entrelaço de movimento que proporciona que as nuances, entre o erotismo e a pornográfica, sejam mínimas. Isto é, a partir daí podemos ter uma noção do que querem dizer as autoras de *O que é pornografia?*. Entre o erótico e o pornográfico há, possivelmente, apenas nuances que possibilitam, a partir de minha visão em relação ao outro, a afirmação do que é erotismo e do que é pornografia. Pois, como nos lembra as autoras Eliane R. Moraes e Sandra M. Lapeiz:

O erotismo pode ser definido pela procura de um limite que não há. E venturosamente lançamo-nos nessa procura (apesar de toda aparato em série que nos apresenta a indústria pornográfica) portando um ingrediente singular — nossa fantasia (MORAES; LAPEIZ, 1985, p.95).

Ou seja, é preciso estabelecer um limite tanto de partida quanto de chegada, mesmo que esses limites só existam em concepções simbólicas; mesmo que não haja propriamente um limite para o

erotismo. Mas, é em face do objeto de desejo que nos lançamos à procura através de possíveis aparatos que nos são fornecidos pela indústria pornográfica. Se levarmos essa linha de pensamento à ideia de que os seres humanos têm, socialmente, certa repulsa em relação ao ato pornográfico, no entanto, a maioria é atraída por essa mesma pornografia, nos fica evidente que o ser humano, enquanto ser socialmente instruído, procura “abafar” aquilo que mais o proporciona prazer, o sexo. E esse “sexo” só passa a ser desnudado entre os envolvidos no ato. É no ato do sexo que se é travada uma “batalha” entre desejos e corpos:

Em frente ao espelho de corpo inteiro do corredor, sem se chocar que o mais baixo de repente viesse também por trás do tenista-dourado dentro dela, que acariciava o pau do negro até que espirrasse em jatos sobre os sapatos vermelhos dela, que abraçava os três, e não era mais Gilda, nem Adelina nem nada. Era um corpo sem nome, varado de prazer, coberto de marcas de dentes e unhas, lanhado dos tocos das barbas amanhecidas, lambuzada do leite sem dono dos machos das ruas. Completamente satisfeita. E vingada (ABREU, 2018, p. 471).

Essa “batalha”, (como podemos observar na citação acima), através do movimento de corpos, torna-se livre, onde tudo é possível de acontecer. Onde os pudores são deixados de lado; onde os paradigmas sociais são descartados: “sem se chocar que o mais baixo de repente viesse também por trás do tenista-dourado dentro dela”. Enfim, onde a única coisa válida é o prazer e a busca pelo gozo. Pela satisfação. Pela vingança. Mas vingança de quê? Nesse caso, a vingança pode ser pela quebra dos paradigmas sociais, dos estigmas religiosos e pessoais. Pela conquista da liberdade do corpo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temas como a pornografia e o erotismo têm sido retratos de diversas formas, por muitos séculos. Para termos uma noção, as autoras MORAES; LAPEIZ, no livro *O que é pornografia?* Menciona que em alguns trechos da Bíblia Sagrada é possível encontramos pornografia, a exemplo da passagem de prostituição na sociedade hebreia, que conforme as autoras podem ser encontradas no Velho Testamento (MORAES; LAPEIZ, 1985, p. 17). Desse modo, arriscamos afirmar que, talvez, seja impossível falar de pornográfica sem falar de erotismo e vice-versa. Por séculos, a literatura tem sido palco para criar, recriar e retratar as facetas dessas duas categorias. O século XXI, por sua vez, não poderia ficar de fora. Cada vez mais podemos ter a comprovação que a pornografia faz mais parte do cotidiano do ser humano, basta observarmos o número alarmante de acesso aos *sites* pornográficos. A literatura é só mais instrumento de disseminação/retratação desse assunto.

Ao lermos “Os sapatinhos vermelhos”, de Caio Fernando Abreu, ficamos diante de uma narrativa que tem o papel de representar a realidade, que apesar de ser um incômodo para alguns, para outros isso é mais do que natural. E como a pornografia e o erotismo são partes fundantes da sexualidade humana, a literatura não pode descartá-la. Para as Letras, o assunto é fecundo, pois compreender os aspectos do erótico e do pornográfico é, também, compreender o humano.

## **REFERÊNCIAS**

ABREU, Caio Fernando. **Contos Completos**. Os dragões não conhecem o paraíso. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Porto Alegre: L&MP, 1987.

FREUD, Sigmund. Obras completas, volume 6 : **três ensaios sobre a teoria da sexualidade**, análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos (1901-1905) I Sigmund Freud; tradução Paulo César de Souza. 11 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MORAES, Eliane Robert; LAPEIZ, Sandra Maria. **O que é pornografia?**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.



# A IMAGEM VOLUPTUOSAMENTE RETALHADA: O VOYEURISMO À LUZ DA PSICANÁLISE EM *O AMANTE DETALHISTA*, DE ALBERTO MANGUEL

Matheus Pereira de Freitas (UFPB)  
Hermano de França Rodrigues (UFPB)

**Eixo temático 2:** Estudos literários

**GT 5:** Devotos sádicos, hereges masoquistas: a potência do sexo na literatura contemporânea

**RESUMO:** Enveredando na intimidade da subjetividade humana, Sigmund Freud (1856-1939) arquitetara sua teoria do inconsciente. Fruto de uma extensa investigação analítica e conceitual, a psicanálise fora capaz de metamorfosear o pensamento científico e cultural do século XIX. A ciência do inconsciente abarcara outros significados para essa manifestação afetiva do sujeito, revelando um sentido que resguarda a própria maneira de nos construirmos como seres subjetivos. Paralelamente, observando os estudos literários, percebemos uma notória distinção entre o cânone e aquilo dito por literatura menor, neste caso, a literatura erótico/pornográfica, cujos matizes continuam a atormentar os maiores críticos da esfera literária. Navegando por esses espectros fantasísticos, pretendemos enveredar pela dúplice visão de Alberto Manguel (2005), grande nome da literatura argentina, em sua incursão pela escrita erótica/pornográfica, na obra *O amante detalhista*. Na narrativa, ambientada na Paris dos anos quarenta, acompanhamos o raquíptico Vasanpeine, funcionário de uma casa de balhos nos subúrbios parisienses e entusiasta da recente arte fotográfica. Atraído pelos recortes que fotografa, o protagonista dará luz a sua fantasia de apreender o detalhe e a multiplicidade da imagem, sem jamais presenciar a totalidade das formas. Entrementes, debruçando-nos pelo olhar psicanalítico, encontraremos no desejo voyeur do personagem uma metonímia de nossas apreensões internas mais arcaicas, já que capturar aqueles que nos rodeiam é arquitetar nossa própria imagem, incompleta e multiplicada pelos outros. Para tanto, recorreremos aos estudos freudianos e a de seus sucessores, Melanie Klein (1957.), Hanna Segal (1991) e J.-D Nasio (2007).

**PALAVRAS-CHAVE:** Desejo; Perversão; Psicanálise

## INTRODUÇÃO

Com o despontar do século XX, a teoria postulada por Sigmund Freud (1856-1939) responsabilizara-se por uma revolução no pensamento científico, em particular, com relação ao período oitocentista que o antecederia. Entendendo o desejo e a sexualidade humana como necessariamente desviante, o psicanalista vienense demonstrara que as perversões, antes encaradas como patologizantes pela psiquiatria, nada mais são do que possibilidades do escopo subjetivo humano. Na verdade, com a elaboração do conceito de *criança polimorficamente perversa*, Freud demonstrara como a totalidade corpórea do infante é passível de sentir prazer, já que, sem os limites impostos pela genitalidade, a criança goza indistintamente (FREUD, 1905). Com isso, longe do

indivíduo definir-se ante um destino sexual prévio, a psicanálise entende a sexualidade e seus desdobramentos, na perversão, como manifestações autênticas do desvio subjetivo que nos recobre, reconhecendo, assim, a potencialidade do corpo.

Nesta dialética, a literatura destaca-se como testemunho inviolável de que a perversão é um binômio recorrente na trajetória humana. Autores como o Marques de Sade (1740-1814), Sacher-masoch (1870), Pierre Loyus (1926), dedicaram-se em desvelar o mecanismo perverso que subscreve seus personagens e, conseqüentemente, seus leitores. Algures, diante do entrelaçamento entre a literatura e a psicanálise, em suas acepções acerca da perversão, direcionamo-nos à narrativa *O amante detalhista* (2005), de Alberto Manguel. No enredo, vislumbramos o olhar agudo de Anatole Vansapeine, capaz de se ater aos pequenos detalhes que apreende em sua atividade clandestina, admirar os banhistas a partir das arestas dos banheiros públicos. O corpo, segundo Vasanpeine, é então reverenciado por suas particularidades e possibilidades infinitas. Na realidade, sua fantasia elenca pedaços, fragmentações impossíveis de serem limitadas ao arranjo corporal e que vibram sensações independentes. Assim, o personagem de Manguel orchestra seu gozo voluptuoso a partir da tessitura desses recortes imagéticos, capazes de criarem um ser disforme e múltiplo, um amante perfeito aos olhos sensíveis do protagonista.

## TEORIA

“Se *A interpretação dos sonhos* (1900) pode ser considerada como o discurso do desejo, os *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905) devem ser considerados como o discurso da pulsão” (GARCIA-ROSA, 1987, p.93). Inseridos como porta voz da ciência psicanalítica no início do século XX, os dois textos freudianos, sinalizados pelo psicanalista brasileiro Garcia-Roza (1987), correspondem a um dos pilares da teoria fomentada pelo mestre vienense. Invariavelmente, os sonhos, como a via regia do inconsciente, deram condições, práticas e teóricas, para que Sigmund Freud, desenvolvesse sua ciência em plena germinação com seus postulados de 1905. Compreendendo o sujeito como um ser pulsional e não instintual, Freud entendera que as forças responsáveis por reger nossa arcádia psíquica não são predefinidas ou marcadas pela hereditariedade, mas sim, construídas pela história que nos recobre a partir do nosso nascimento.

Neste sentido, nenhum objeto está previamente definido como aquele que a pulsão imperará sua dinâmica, logo, a meta sexual nunca será definida por uma única via. Do mesmo modo, no cenário infantil, o psicanalista argumentara que o objeto também é desejado e requerido em sua parcialidade,

já que ainda não há uma centralização da genitalidade. Entrementes, para Freud, a perversão seria justamente a continuação desse desvio em relação à meta genital, organizado enquanto estrutura psíquica. Este enquadre subjetivo percorre os mesmos caminhos pulsionais do jovem infante, no qual, toda extensão corpórea recusa a tirania do gozo genital. Desse modo, Flávio Ferraz interpreta que: “a perversão decorreria, justamente, da impossibilidade de a corrente genital da sexualidade impor-se perante as demais, em função de uma fixação, ocorrida na infância, que elevaria uma corrente pré-genital à condição de eixo organizador da vida sexual” (FERRAZ, 2000, p.33). Empregando este caráter transgressor, o mestre vienense não compreende uma condição patológica para aqueles que praticam as perversões sexuais, mas antes, a condição parcial inata ao nosso desejo, na qual Eros nunca se limitaria ao aparelho genital. De acordo com suas palavras:

Talvez justamente nas perversões mais abomináveis devamos reconhecer que é maior a participação psíquica na transformação do instinto [pulsão] sexual [...] A onipotência do amor talvez não se apresente jamais com tamanha força como em suas aberrações. Na sexualidade, o que é mais alto e o que é mais baixo sempre estão ligados da maneira mais íntima (‘Do céu, através do mundo, ao inferno’) (FREUD, 2016 [1905] p.57)

Com este discurso, o pai da psicanálise integra ao corolário das perversões as práticas sexuais “normatizadas”, que há tempos sofrerão com o discurso higienistas dos institutos de poder. Alhures, é na dialética das pulsões, presente na obra *A pulsão e seus destinos* (1915), que o pai da psicanálise compreende a dicotomia que reside na dualidade, passivo/ativo, das práticas sexuais. Assente ao conceito de *reversão*, revelando-nos os enquadres do desejo sadomasoquista, Freud expõe a duplicidade existente nos caminhos pulsionais, na qual as moções dirigidas aos objetos, relacionam-se com o *Eu*. Deste modo, na medida em que um sujeito orchestra seu desejo exibicionista, ele também performativa, em certa medida, um arranjo voyeurista. Para tanto: “A reversão diz respeito apenas às metas da pulsão; sua meta ativa: atormentar, contemplar, é substituída pela passiva: ser atormentado, ser contemplado. A inversão de conteúdo pode ser encontrada no caso único de transformação do amar em um odiar” (FREUD, 2017 [1915], p.35). Marcada pela ambivalência, testemunhamos a dualidade que reveste, não somente, os enleios sexuais, mas sim, o próprio mosaico dos afetos. Amor e ódio, Vênus e Marte, disputam seus estandartes nas relações humanas.

Nessa dinâmica, o sujeito neurótico não se distancia, plenamente, do indivíduo perverso, visto que as práticas sexuais admitem múltiplos arranjos e distancia-se da generalização do prazer genital. Outrossim, percebemos com maior acuidade esta confluência quando nos debruçamos no reino da fantasia. O indivíduo neurótico, mergulhado nas interdições sociais, só poderia vivenciar seus desejos nefastos amparando-se nas fantasias, véus que defendem a sociedade e o próprio sujeito de um querer

devastador e intragável. Ademais, o perverso será justamente aquele que atua e maneja suas fantasias diretamente, logo desejos sórdidos e macabros são performados a partir do enleio, com a diferença que este não se submete aos acordos da cultura, o que, inevitavelmente, recai sobre as vontades do outro: “Assim, o perverso seria tudo aquilo que o neurótico almeja ser mas não encontra permissão para tal” (FERRAZ, 2000, p.33).

Em relação a esta diferença basilar, a psicanalista neozelandesa Joyce McDougall, em sua obra *As múltiplas faces de Eros* (2001), propõe um avanço na teoria das perversões. Partindo do princípio de que Freud conceitua a perversão a partir da unilateralidade do arranjo desviante, ou seja, o desejo e o gozo sexual, orquestrar-se-ão a partir de práticas não genitais (sodomismo, fetichismo, pedofilia, voyeurismo, etc), Joyce postula que as práticas *neo-sexuais* permitem que o desejo seja direcionado a outros paradigmas corpóreos. Nesse sentido, a perversão não seria caracterizada pela transgressão da lógica genital, mas sim, pela exclusão do desejo do outro, pelo estrangulamento da alteridade que transpassa a relação sexual em seus múltiplos cenários. Desta feita, a escritora argumenta que o perverso seria aquele que:

(1) impõe desejos e condições pessoais a alguém que não deseja ser incluído naquele roteiro sexual (como no caso de estupro, do *voyeurismo* e do exibicionismo ou (2) seduz um indivíduo não-responsável (como uma criança ou um adulto mentalmente perturbado). Talvez, em última análise, só os *relacionamentos* possam ser adequadamente intitulados *perversos*; este rótulo se aplicaria então a trocas sexuais nas quais o indivíduo perverso é totalmente indiferente às necessidades e desejos do outro (MCDUGALL, 2001, p.192).

Nesta dialética diaspórica, na qual a vontade do outro é sufocada pelas admoestações luxuriosas do perverso, as parafilias sexuais resumem-se a incapacidade de consentimento de uma das partes. Paralelamente, esta afirmação permite encarar a pluralidade de arranjos eróticos, já que a psicanalista distancia os atos perversos das novas manifestações (há muito conhecidas) do enleio sexual. Deste modo, uma prática sadomasoquista, consentida e prevista pelos parceiros, não seria encarada como um ato perverso, mas antes, como uma das profusas facetas do enleio erótico. Conquanto, aquém destes novos corolários teóricos, os perversos sexuais continuam a exercer seu jogo nefasto, no qual a volúpia esgarça o objeto. Será por esta travessia odiosa, que o protagonista de *O amante detalhista* (2005) performará seu desejo *voyeur*, subscrito numa lógica primitiva que, outrora, permeara as primeiras relações objetais.

## ANÁLISE

Publicado em 2005, pelo escritor e crítico literário argentino Alberto Manguel, *O amante detalhista* é confeccionado a partir da reunião do gênero literário com os supostos diários do personagem principal recuperados pelo autor. Deste modo, iniciamos a obra com a descrição atenciosa da inusitada cidade de Poitiers, antro onde nascera Anatole Vasanpeine, no início do século XX. Neste cenário, frente a uma França que findava sua *Belle Époque*, a voz narrativa afirma que “Poitiers, pelo contrário, revela-se aos poucos, detalhe por detalhe, nunca permitindo que o visitante a veja em sua inteireza” (MANGUEL, 2005, p.13). Consistentemente, desde esse momento introdutório, o narrador entrevê a singularidade temática e estética que acompanhará toda a narrativa, a singularidade do fragmento, do ângulo particular capturado pela percepção humana.

Assim, Vasanpeine parece herdar as características que diferencia sua cidade, como criança, o personagem desenvolvera uma sensibilidade de capturar retalhos e fragmentos, objetos e visões que passariam despercebido pelo olhar dos demais. Na verdade, Anatole enxerga a unidade, incapaz de compreender o objeto em sua totalidade. Esta dialética, na qual a unicidade é privilegiada, torna-se clarividente quando analisamos a descrição do personagem que, ao entrever um pedaço mínimo de queixo, escapando de um véu que recobre a face da Sra. Clément, apaixonou-se pela imagem que lhe é ofertada: “E então, de repente, só passei a ver o próprio queixo, nem mesmo o queixo como queixo, mas como um montículo delicado de carne branca com a ligeira fenda que o transformava num diminuto *derrière*” (*Ibidem*, p.28). Com esta revelação, descrita em seus diários, o protagonista descobre sua maior volúpia: observar a parcela que compõe o corpo, desvencilhada das amarras físicas que a rodeiam.

Todavia, Vasanpeine não se contenta em capturar os pedaços que lhes são ofertados no passeio público parisiense. Investindo em seus prazeres, imergindo em sua fantasia, o protagonista começa a trabalhar em um dos banheiros públicos de sua cidade. Deste modo, encaixando seu olhar nas diversas fendas que se dispõem no estabelecimento, o personagem contempla os retalhos que se ensaboam diante de seus olhos, gozando com a incerteza das formas que, clandestinamente, reverencia. Em sua contemplação: “Ah, a beleza perfeita daquela forma arredondada! Seria um cotovelo? Um joelho delgado? [...] Pouco se me dava. Tudo que importava era a contemplação daquele lindo pedaço de pele que se avermelhava ao ser esfregado por mão vigorosa” (*Ibidem*, p.36). Descobrendo-se em sua dinâmica *voyeur*, logo, surge-lhe um apelo visceral, o personagem investe-se no desejo de tomar para si aquele fragmento, tornar corpóreo a abstração que enxerga diante de si:

Aquele pequeno retalho de mulher, tremeluzindo e tremelicando sob as ações da mão, me pareceu tão perfeito, tão imaculado em sua existência autônoma, que desejei conhecer alguma fórmula mágica capaz de enfeitiçá-lo e fazê-lo meu, para mantê-lo como um pássaro na gaiola ou um diamante numa caixa de joias (Ibidem, p.36)

Frente a essa demanda subjetiva, na qual a fantasia deseja usurpar os objetos e incorporá-los à revelia destes, deparamo-nos com arranjos primordiais da dialética infantil. Nesse sentido, as considerações da psicanalista Melanie Klein (1882-1960), com seus estudos profícuos acerca do mecanismo psíquico em seus primeiros tempos, espelham diretamente o desejo ostensivo de Vansanpeine. Para tanto, o bebê, simbioticamente entrelaçado com sua mãe, em sua primeira relação objetal, ostenta mecanismos de proteção, meios para defender-se da ansiedade persecutória e do medo da aniquilação, auguras estas sentidas pela falta do corpo maternos e pela invasão dos objetos externos. Nestes espectros, a *identificação projetiva* é um dos principais mecanismos, letalmente protetores, capazes de garantir a sobrevivência do ego rudimentar. Nas palavras de Klein: “A identificação projetiva se baseia na divisão do ego e na projeção de partes do eu sobre outras pessoas; em primeiro lugar, a mãe ou o seio [...] Ela [projeção] não é então percebida como uma individualidade separada mas como um aspecto do eu” (KLEIN, 1971, p.139).

Deste modo, unindo projeção e identificação, o bebê joga partes de seu corpo para seu objeto primevo e, paralelamente, colhe-os na esperança que os objetos, outrora somente seus, sobrevivam e misturem-se com o ego materno, garantindo a sobrevivência dos objetos bons e, conseqüentemente do ego. Todavia, esta forma de conservação também é utilizada como forma de ataque, o bebê, odiosamente, lança seus objetos maus no corpo de sua lactante: “Essa projeção se origina dos impulsos orais-anais-uretrais, sendo as partes do eu onipotentemente expelidas nas substâncias corporais sobre a mãe de maneira a controlá-la e tomar posse dela” (Ibidem, p.139). Outrossim, a manutenção deste mecanismo de defesa, próprio do período *esquizoparanoide*, fomenta uma fragmentação do ego, já que, mergulhado em suas identificações, a criança corre o risco de se perder nas imagos que constrói internamente.

Para tanto, o personagem do romance de Manguel, maneja as diretrizes da identificação projetiva para orquestrar seu jogo erótico fragmentário. Tendo em vista que, o perverso *nega*, constantemente, não apenas a censura do supereu, mas os próprios limites do real (gozando com a onipotência infantil), a fantasia será vivenciada nos contornos mais nefastos. Como *voyeur*, o protagonista busca em sua caçada, retalhar e guardar dentro de si a multiplicidade da carne que é vislumbrada, jubilandando-se com o encontro parcial, limitando-se em admirar apenas uma parcela. Entretanto, seu anseio por “enfeitiçar” e “guardar” sua oferenda, substratos que ilustram a dinâmica

infantil de possuir o objeto, só poderia ser atendido, a partir de seu próximo passo, a obtenção de uma câmera fotográfica. Aprisionado nesta dinâmica libidinosa, Anatole revela-nos: “Não me sinto consolado com a eterna ilusão de um paraíso no qual o ato de amor possa ser executado *ad infinitum* sem dar lugar à melancolia. Minhas fotografias oferecem a constância que meu corpo me nega, dando-me o tempo que preciso” (MANGUEL, 2005, p.53). Conferindo materialização para suas visões, o protagonista atende à demanda pulsional, mesmo preso nas dimensões limitadas da imagem, as suas fotografias representam uma ponte entre os objetos internos e o mundo externo. Nos enquadres da perversão, o *voyeur* é limitado ao momento de sua observação, instante em que a atividade não se restringe ao corpo dos observados, porventura, o perverso busca, nos arranjos que investiga, um substrato, um conteúdo, capaz de criar um corpo que há tempos fora perdido na arcádia do inconsciente (referimo-nos ao primeiro objeto de desejo). Confessando-nos sua lamúria, o personagem descreve:

Tiro as roupas, esfrego uma feia mão sobre todo o corpo ossudo, contemplo as belas imagens dispostas gloriosamente sobre a cama [...] Mas vem sempre a decepção, sempre a frustração! Anatole, Anatole, elas não te querem, não te amam, não retribuirão teu afeto! [...]. Só te resta olhar e aguardar, mas a amada imaginada – aquela feita de todas essas jóias, aquela tão generosamente comum no mundo a ponto de que todas as pessoas ordinárias, todos os donos de lojas, todos os mendigos, todos os escriturários arrogantes, todos os velhos cadavéricos e velhas alquebradas têm uma parte dela –, essa amada nunca será tua. Para você, ela será sempre imaginária e impossível! (Ibidem, p.61)

Anatole, imerso em sua fantasia, exprime que a arquitetura de seu desejo é acompanhada de uma intensa frustração (in)consciente. As imagens que apreende em sua atividade clandestina, consubstanciam uma amada intangível, presa na bidimensionalidade de suas fotografias. Deste modo, o amor que lhe direciona é infrutífero, símile apolíneo que, na culminância de sua amada Dafne, cai em desgraça pela metamorfose do corpo daquela. O protagonista persegue o intangível. Novamente, deparamo-nos com os corolários da primeira infância, na qual a imago materna, perde-se no turbilhão dos objetos internos bizarros e mortíferos que, constantemente, ameaçam o ego e seus objetos benfazejos. Neste sentido, compreendemos que os sustentáculos da fantasia do personagem estão, em certa medida, fragilizados, já que, a realidade invade sua dinâmica fantasística, cedendo os ornamentos da onipotência infantil. Amiúde, o narrador nos deflagrará os últimos momentos do jogo erótico de Anatole, atravessado pela oportunidade cruel que o real lhe proporcionara.

No desenrolar da narrativa, o *voyeur* depara-se, de soslaio, com um ser rotundo e indefinível, amarrotado em diversas vestes que lhe escondem as formas avantajadas. Em sua descrição inicial, o personagem entrevê as características de seu novo objeto amoroso: “No todo a principal característica

era sua continuidade: nenhuma interrupção ou sinal distintivo impedia a cabeça de fundir-se sem esforço com o pescoço, e este de escorregar rumo aos ombros” (Ibidem, p.81). Assim, o personagem apaixonado pelo todo da composição, ávido em descobrir toda singularidade que aquele corpo esconde, inicia uma perseguição sorrateira. Face a face com o edifício que sua eleita adentrara, utilizando-se da mesma audácia em que se esgueirava ao longo de seus banheiros público, Anatole escala a janela do apartamento com a esperança de captar a retirada dos véus que ocultam a carne de sua presa sublime. Com a câmera em riste, o possesso Vasanpeine contempla a amada que sonhava: “Aquela criatura autossuficiente era fragmentária e completa, partida em pedaços indivisíveis. Nunca antes Vasanpeine encontrara coisa igual. O amor o tomou de assalto. Olhou-a como num transe. Pressionou o botão. O obturador piscou” (Ibidem, p.81).

Obviamente, ao disparar o flash da câmera, a vítima despercebida exclama gritos e insultos à estranha figura que assediara sua intimidade. Pela primeira vez, o *voyeur* à revelia de sua vontade consciente, demonstra sua faceta *exibicionista*. Entrementes, o psicanalista J.-D. Nasio (2007) exprime esta característica crucial da dinâmica perversa: “Como verdadeiro voyeur, ele não apenas goza com os olhos, mas também faz o necessário para que o casal se aperceba de sua presença e, indignado, cubra-o de insultos e lhe atire pedras. Esse aspecto é fundamental. Só existem voyeurs masoquistas” (NASIO, 2007, p.47). Com isso, o herói de nossa narrativa revela os aparatos fantasísticos de seu desejo, que até então só encontrara sentido em meio as revelações fragmentadas que colhia, contrariando esta dinâmica, a realidade atravessara os contornos de sua criação e forçara um encontro com a dicotomia da exibição.

Não obstante, no epílogo desta saga erótica, Vasanpeine consagra-se definitivamente em sua aparelhagem masoquista, já que, ao voltar para sua morada, tendo revelado as duas fotos que colhera, afunda-se num descontentamento profundo. Em suas palavras: “Não era nem mesmo a imagem de uma imagem. Era uma impostura, uma falsa recordação, um espantalho sem qualquer faísca do divino, sem qualquer conotação amorosa, em nada suscetível de espelhar a paixão ou o desejo que sentira” (MANGUEL, 2005, p.93). A fantasia que outrora filtrara seus desejos, ou seja, suas fotos entrecortadas, falha em representar a grandiosidade da figura amada, impossível de ser reduzida como as centenas de pedaços que consumira ao longo de seus anos. Encerrando a narrativa, em seu último gesto, Anatole coroa-se num espetáculo de chamas, derradeira centelha de sua exibição: “As fotografias no chão queimaram a seguir, depois o tapete. O quarto se encheu de fumaça. Quando o fogo o atingiu, Vasanpeine havia tombado sobre a escrivaninha, misericordiosamente já inconsciente” (Ibidem, p.93).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentando-nos nos discursos psicanalíticos, partindo dos preceitos freudianos, investimos sobre a dialética transgressora da perversão. Entendendo-a como manifestação legítima da subjetividade humana, a psicanálise foi capaz de desconstruir o estigma que atravessara inúmeras eras. Na realidade, Freud concebe que toda a atividade sexual é investida não apenas pela fantasia, mas é caracterizada pelo desvio, abalando os paradigmas que ainda sustentam uma visão higienista acerca da sexualidade humana. Com este entendimento, a obra *O amante detalhista* reverbera as idiosincrasias que recobrem a subjetividade humana, em suas vestes mais ardilosas e nababescas. A dialética perversa de Anatole Vasanpeine, no qual o outro é tomado, arrancado de seu corpo a serviço de uma sobrevivência, revelam a manipulação (in)consciente das fantasias primordiais. A partir do discurso kleiniano, entendemos a árdua travessia erótica de Anatole que, acorrentado em suas fantasias fragmentárias exercia os encantamentos próprios da primeira infância. Todavia, com o desenrolar da narrativa, os mesmos desencantos que o infante atravessa no limiar de seu desenvolvimento psíquico, a partir da realidade frustradora e letal, são ofertados para o pobre Vasanpeine. A fantasia que constituía sua dinâmica erótica, deflorada pela intrusão do real.

## REFERÊNCIAS

FERRAZ, Flávio. *Perversão*, 2000. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010;

FREUD, Sigmund. *A pulsão e seus destinos*. In: FREUD, Sigmund. *Obras completas, volume 12*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 170-194.

FREUD, Sigmund. *Um caso de histeria, três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos (1901-1905)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GARCIA-ROSA, Luiz GARCIA-ROZA, L.A. *Freud e o inconsciente*, 1987. Rio de Janeiro, Zahar, 2007.

KLEIN, Melanie. *O sentimento de solidão, Nosso mundo adulto e Outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1971.

MANGUEL, Alberto. *O amante detalhista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MCDOUGALL, Joyce. *As múltiplas Faces de Eros*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

NASIO, J-D. *A fantasia: o prazer de ler Lacan*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2007.

ROUDINESCO, Elizabeth. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1988.

# A PEDAGOGIA DA SEXUALIDADE: CONFRONTOS À NORMALIZAÇÃO DOS CORPOS

Ivanildo da Silva Santos (UFPB)  
Yasmine Gabriela da Silva (UFPB)  
Hermano de França Rodrigues (UFPB)

## Eixo temático 2: Estudos literários

### GT 5: Devotos sádicos, hereges masoquistas: a potência do sexo na literatura contemporânea

**RESUMO:** Ao nos inclinarmos, com acuidade, sobre as questões de gênero e sexualidade, cada vez mais latentes em nossa contemporaneidade, percebemos o potencial violento das concepções patriarcais e heteronormativas que ainda vigoram entre nós. Os estigmas e estereótipos perpetram violências aterradoras, mutilando corpos e subjetividades, de modo que os *dissidentes*, amiúde, são reduzidos a seres doentes e anômalos. A violência física, longe de desaparecer, alimenta-se com voracidade das violências simbólicas, cujos efeitos são ainda mais malévolos e danosos. Estamos, segundo coordenadas históricas, imersos numa sociedade calcada em preconceitos (estritamente ligados a estruturas de poder), capazes de usurpar do outro, do diferente, sua humanidade. A heterossexualidade compulsória, por exemplo, erige e impõe um padrão de conduta, posto como *natural* e, portanto, *legítimo*, que ignora e deturpa a plasticidade do desejo e a dinâmica da sexualidade. Aos transgressores, reservam-se sanções arbitrárias e interditos avassaladores. O corolário é uma heterossexualidade política, de feições institucionais, imbuída de preceitos conservadores que toma a diversidade como fenômeno abjeto. O presente trabalho tem o propósito de examinar, na narrativa fílmica *Como Esquecer* (2010), da diretora Malu de Martino, os enlaces ideológicos que recobrem o ‘*amor que não ousa dizer seu nome*’, assim como investigaremos os meandros subjetivos da homoafetividade. Nosso arcabouço teórico compreende as elucubrações de Michel Foucault, Judith Butler (2010) e Guacira Louro (2008). Adaptação da obra da escritora Myriam Campello, a película centra-se no cotidiano da protagonista, professora de literatura inglesa, que, após o término de um relacionamento amoroso intenso e duradouro, tenta reconstruir sua vida. Ao longo da narrativa, depara-se com outros personagens, com quem partilha algumas dores e ilusões. Todos, a seu modo, buscam ultrapassar os muros da intolerância e reconstruir um possível caminho (de volta) à felicidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; Homoafetividade; Cinema

## INTRODUÇÃO

A obra ficcional é a construção de uma memória coletiva ou individual, moldando o imaginário coletivo social, com clareza, "a ficção é um discurso informal do real, mas não pretende representá-lo nem abonar-se nele" (CHARTIER, 2010, p.27). As obras de temática gay carregam, em si, um discurso ideológico que possibilita ao homoafetivo ser ouvido, reiterando os seus direitos. O valor das obras de temáticas gays é muito importante para a construção de uma identidade como um grupo social.

Nas palavras de Chartier (2010), algumas obras literárias possuem a capacidade de assegurar um testemunho da memória coletiva ou individual, tornando-se um artefato sócio-histórico da sociedade. É um testemunho físico das representações sociais de um sujeito, grupo ou comunidade, “deslocando para o registro da ficção literária fatos e personagens históricos e colocando no cenário ou na página situações que foram reais ou que são representadas como tais” (CHARTIER, 2010, p. 25).

É com esse ensejo e com o auxílio de teóricos como Judith Butler (2004) e Michel Foucault (2011) que buscamos analisar os espaços vazios deixados no filme *Como Esquecer* (2010), da diretora Malu de Martino, com vistas a desvelar os principais pontos da narrativa fílmica que divergem a especificidade do amor homossexual, representado na escrita da autora Myriam Campelo, autora do livro homônimo que inspirou o filme.

## **ENTRE DISCURSOS E TRANSGRESSÕES: A REGRA NÃO DITA AS SUBJETIVIDADES**

Ao percorrermos a história da Humanidade, os aspectos subjetivos e sociais da homossexualidade foram, severamente, regulados ou condenados, de acordo com as normas vigentes nas diversas culturas e períodos em que ocorreram. Na Grécia Antiga, era admirada e controlada, e tida como uma maneira de melhorar a sociedade. Na Europa do fim do século XIX, condenada e considerada como algo patológico e moralmente pecaminoso. Em muitas situações, os sujeitos conhecidos como “sodomitas”, “pederastas” ou propagadores do “pecado contra a natureza” eram impedidos por proibições legais de vivenciarem sua própria subjetividade. De quais maneiras as leis/normas privaram essa condição da natureza humana?

Para Judith Butler (2004), as regras concretas e leis políticas são normas incorporadas na vida dos sujeitos através de processos de institucionalização e, mediante esses órgãos reguladores, o gênero é controlado.

A regulação de gênero não significa, simplesmente, submetê-lo à força externa de uma regulação. Se gênero pudesse existir anteriormente à sua regulação, poderíamos, então, tomar gênero como tema e seguir a enumerar os vários tipos de regulações as quais está sujeito e as formas nas quais essa sujeição acontece. O problema para nós, contudo, é mais grave. Afinal, existe um gênero que preexiste à sua regulação, ou trata-se de uma situação em que, ao ser sujeito à regulação, o sujeito gendrado emerge, produzido na e por meio daquela forma particular de sujeição? Não será a sujeição o processo pelo qual as regulações produzem gênero? (LIMA, 2017, p. 692)

O que Butler (2004) questiona é que há instâncias específicas para exercer poder de controle e submissão sobre o gênero. E ainda propõe uma reflexão sobre como a opressão produz os sujeitos, pela e na constante reiteração e citação do poder dessas regras em torno dos sujeitos transgressores de gênero.

Todavia, o conceito de sujeição e regulação é derivado do pensamento de Michel Foucault (2011), que diz: (1) o poder regulador contorna e condiciona um sujeito pré-existente, e as instâncias jurídicas possuem seu efeito produtivo, e (2), ao ser sujeitado por uma norma/regulação, o sujeito torna-se regulado, e, posteriormente, é produzido por meio dos discursos reguladores. Há instituições tradicionais, como o Estado, as igrejas ou a ciência que delimitam os padrões que legitimam as práticas sexuais e de gênero.

As instituições tradicionais regulam os discursos teóricos e políticos, atestando ou marginalizando os sujeitos abjetos descumpridores da normalização sexual imposta por sua vigilância e controle. Por que os sujeitos considerados abjetos são interditados pelas instâncias legais?

Nas palavras de Foucault (2011), o sexo é reprimido pelas interdições impostas pelo discurso de/sobre a sexualidade.

Explicam-nos que, se a repressão foi, desde a época clássica, o modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade, só se pode liberar a um preço considerável: seria necessário nada menos que uma transgressão das leis, uma suspensão das interdições, uma irrupção da palavra, uma restituição do prazer ao real, e toda uma nova economia dos mecanismos do poder; pois a menos eclosão de verdade é condicionada politicamente (FOUCAULT, 2011, p. 11)

Para Foucault (2011), a repressão reduz o sexo a um discurso teórico, capaz de silenciar e institucionalizar suas práticas e atuações na sociedade, havendo técnicas de poder que evidenciam uma “colocação do sexo como discurso”. E, através do discurso de/sobre a sexualidade, evidencia-se “o dispositivo da sexualidade”. Qual o conceito de dispositivo?

Em sua obra *Historia da Sexualidade*<sup>1</sup>: A vontade do saber, Foucault (2011) descreve as construções em torno da sexualidade como discursos impostos por dispositivos de poder. Porém, na entrevista concedida à International Psychoanalytical Association (IPA), o autor explica mais claramente o conceito de dispositivo como um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2011, p.244)

Contra-pondo-se à visão foucaultiana, alguns aspectos do poder regulador sobre o gênero são permeados de normas sociais e culturais mais abrangentes, dando só a impressão de ser algo mais vasto. Judith Butler (2004) é concisa em assegurar que há uma forma particular e distinta que governa e controla os gêneros, pois “o aparato que governa gênero é ele próprio específico de gênero”. Pois pensar gênero como norma é ponderar que:

A norma governa a inteligibilidade, permite que certos tipos de práticas e ações sejam reconhecidos como tal ao impor ao social uma grade de inteligibilidade e ao definir os parâmetros do que aparecerá ou não dentro do domínio do social. A questão do que deve ficar fora da norma coloca um paradoxo a se refletir, porque se a norma faz com que o campo social seja inteligível e o normaliza para nós, então estar fora da norma significa, em algum sentido, ainda ser definido em relação a ela. Não ser “exatamente” masculino ou feminina ainda é ser compreendid(a) exclusivamente nos termos da nossa relação com o “exatamente” masculino ou o “exatamente” feminino (LIMA, 2017, p. 694)

Nesse ponto, a filósofa americana Butler (2004) define gênero como o conjunto de aparato pelo qual o próprio gênero é condicionado, ou seja, “opera dentro de práticas sociais como o padrão implícito de normalização” (LIMA, 2017, p.694).

Diante do exposto, analisaremos a opressão, preconceito e dores impostas àqueles indivíduos transgressores que burlam todas as interdições para vivenciarem o desejo que “não ousa dizer seu nome”.

## **QUANDO A FERIDA NARCÍSICA ASSOLA OS AMANTES: A LÍRICA DA PERDA DE MYRIAM CAMPELLO E MALU DE MARTINO**

Sabemos que, no espaço do amor, não há como expurgar os paradoxos, as angústias e a dúvida. Quando amamos, ficamos à mercê do outro e expostos a sofrimentos se abandonados, traídos ou rejeitados. Segundo Haddad (2011), as relações amorosas desnudam os conflitos mais humanos, e “na medida em que se ama, é impossível não correr riscos da perda e seus desdobramentos de sofrimento”. A narrativa fílmica *Como Esquecer* (2010), de Malu de Martino, é construída com base nas memórias da relação de Júlia e Antônia. A personagem Júlia narra sua luta para reconstruir sua vida, rompimento de sua intensa relação amorosa. O filme *Como Esquecer*, da diretora Malu de Martino, baseado no romance homônimo de Myriam Campello, remete-nos à memória do esquecimento, da luta constante entre a memória do passado irresoluto e presente.

Em crítica ao filme Ricardo Calil (2010), publicada na *Folha de S. Paulo*, aos 15 de outubro de 2010. Comenta que o filme de Martino não é uma obra reducionista, porque, antes de ser elevado

à condição de um filme de temática gay, é “humano”. De fato, o texto do filme expõe uma linguagem que transcende a superficialidade que se poderia categorizá-lo, expondo as decepções das personagens como feridas abertas que o espectador acompanha as suturas no desenrolar do discurso verbal e imagético.



**Fig. 1.** Júlia revirando o seu baú de memórias. Rememorando as viagens realizadas com Antônia.

Compreendemos a escolha por um narrador em primeira pessoa, como ênfase a experiência interior, é a representação de uma interiorização intrinsecamente identificada com uma relação introspectiva da personagem principal. Deste modo, sujeito e mundo se fundem para expressar as emoções do indivíduo, através de uma visão dos personagens, trabalhando a linguagem como código.

Na cena inicial do filme, Júlia Serrano e Antônia aparecem em imagens entrecortadas de filmagens caseiras. Nas imagens, notamos Júlia, apenas, pois Antônia não é representada. Momentos íntimos de uma viagem a Europa, pois contemplamos lugares históricos de Londres. Esses momentos servem para enfatizar a intensidade da relação que ambas tiveram, já que momentos tão significativos são representados. A personagem Júlia Serrano é professora de Literatura Inglesa e nutre uma paixão pelos romances de aspectos góticos, sombrios como *O Morro dos Ventos Uivantes*, de Emily Bronte. Nessa obra, o amor é representado como fonte de grande impulso de transformação na vida, todavia, o ódio derivado da impossibilidade de concretização do amor dos personagens principais Heathcliff e Cathy é o ingrediente primordial de suas ruínas. No caso de Júlia, seu sofrimento é a metáfora articulatória da submissão que o amor impõe aos amantes. Há um despojamento de seu “eu”, ou seja, “no ser do amado realiza-se o do amante que sem aquele ficaria despojado de si mesmo e não quer pois se separar, reconhece no desejo do outro o próprio e já não hesita em ceder” (MILLAN, 1983.p.16). A dor de Júlia é de um objeto de amor perdido. É a experimentação de um mundo vazio

e triste sem a presença daquele objeto que devotava tanta adoração. Tudo em seu mundo poderia ser resumido em uma caixa de fotografias bagunçadas, em que quanto mais se revira mais dor sentimos.



**Fig. 2.** a) Júlia e seu novo amor. b) O banho representando o início de novos caminhos na vida da personagem. c) Júlia e o seu grande amigo.

Por que Antônia não é representada no texto fílmico? Ao revirar uma caixa de fotografias pessoais, Júlia queima uma especial em que há Antônia ao seu lado. Mas, estranhamente, o rosto de Antônia aparece riscado por caneta. Utilizamos esse trecho para ilustrar outros inúmeros ao longo da narrativa fílmica que viabilizam uma higienização das expressões da sexualidade lésbica. Aparece para o espectador que o amor homossexual é “fantasmagórico”, como sendo livre de memórias de expressões de amor e sexo. Vemos uma contribuição para o discurso dominante que normatiza a sexualidade, a armadura dos valores morais ocidentais.

É também, neste contexto, que devemos buscar mapear quais motivos levaram a diretora Martino a ausentar a representação de Antônia. Em sua obra *História da Sexualidade I*, a vontade de saber, Foucault (2011) descreve as censuras em torno das sexualidades “desviantes”, como sendo discursos reguladores manejados por dispositivos de poder. E os dispositivos de poder são:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são



elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre elementos (FOUCAULT, 2011, p.244)

Para Louro (2008), as normas são repetidas para produzir padrões reguladores para criarem uma espécie de armadura em que os sujeitos se veem aprisionados às opressões da matriz heterossexual. Ela considera que “as normas regulatórias do sexo têm, portanto, um caráter performativo, isto é, têm poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam e, sendo assim, elas repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros na ótica heterossexual.” (LOURO, 2008, p.44).

Será que o silêncio em torno de Antônia foi meramente estrutural? Ou serviu para reiterar mais ainda os discursos heterossexistas? O melhor amigo de Júlia, Hugo, a leva para um pub, e lá encontram alguns conhecidos entre eles um casal de lésbicas. No entanto, quando faz menção a um beijo, a câmera desvia e retira o foco delas, como se qualquer interação do tipo fosse censurada nas imagens do filme. Mas adiante, Helena, prima de Elisa, inicia um “affair” com Júlia. As duas têm uma ótima conexão, pois Helena traz um sentimento de renovação e esperança ao martírio contínuo de Júlia. Observamos que a interação física entre ambas se resume a um abraço fraterno, mesmo o texto fílmico deixando transparecer um clima de intimidade sexual entre elas. Novamente, a lei é imposta ao sexo. Evidentemente, há o “ciclo de interdição” na narrativa fílmica a respeito dos “padrões” a serem adotados na representação socialmente aceita da homossexualidade feminina. Michel Foucault (2011) diz:

O poder só faria funcionar uma lei de proibição. Tua existência só será mantida à custa de tua anulação. Não te aproximes, não toques, não consuma, a não ser na sombra e no segredo. O que é interdito não se deve falar até ser anulado no real, o que é inexistente não tem direito a manifestação nenhuma, e o que deve ser calado encontra-se banido do real como o interdito por excelência. O poder sobre o sexo se exerceria do mesmo modo como a todos os níveis. Poder legislador, de um lado, e sujeito obediente do outro (FOUCAULT, 2011, p.122).

A canção Retrato Preto e Branco (1965), de Tom Jobim e Chico Buarque, na interpretação de Elis Regina, ecoa a solidão das incertezas do amor. Apesar que a letra evoca um indivíduo que persegue as lembranças felizes do passado de um amado perdido, podemos remeter os seguintes versos “já conheço os passos dessa estrada/sei que não vai dar em nada/já conheço as pedras do caminho”. Ou seja, os transgressores de gênero tais como, Júlia, Helena e Antônia conhecem a solidão do caminho e pedras que encontram para legitimar sua sexualidade, afinidades e afetos.

Mas o que é o contrário do amor? O ódio? Para Júlia, “o contrário do amor é um estado de perplexidade permanente”, todavia, essa “perplexidade que te prende numa armadilha, de onde só

escapará com a ajuda de quem te abandonou”. As lágrimas, o chorar copiosamente durante dias, noites, semanas, meses servira para expulsar os resquícios de um “ser” que não deseja mais ser presente. E o tempo cinza encobrindo a vida de vazio, e constante adoecimento emocional de Júlia chega ao fim, com o mesmo assombro que a ausência da amada se fez presente.

Em um dos momentos mais emblemáticos da poeticidade de Campello (2003), Júlia narra a inércia e inexistência de sentido da vida ao enfrentarmos o luto, a perda, ódio e vazio. Porém, suas palavras refletem a dor perpétua daqueles que perdem o objeto amado. Uma das passagens diz o seguinte:

Ser afastado de alguém que se ama é andar perpetuamente na direção contrária à que se deseja. E continuar andando até o outro lado da lua. A natureza e eu nos preparamos para uma longa viagem em que cada qual tomará seu rumo. Não há lágrimas. A dor abriu um rombo grande demais em mim para ser ocupado por elas. Há somente um impulso marejante logo reabsorvido pela aridez. O que sobrar de mim depois desse exílio? (CAMPELLO, 2003, p. 3)

A imagem de Júlia caminhando em direção ao píer expõe a diluição, nas águas do mar, das dores de sua perda, e a esperança de novos caminhos e amores. Já que os eventos dolorosos da vida servem para engrandecer nossos vínculos afetivos. Parkes (2009) diz:

É a transitoriedade da vida que engrandece o amor. Quanto maior o risco, mais forte se torna o vínculo. Para a maioria de nós, o fato de que um dia perderemos as pessoas que amamos, e ela a nós, nos aproxima delas, mas se torna um sino silencioso que nos desperta no meio da noite. (PARKES, 2009, p. 11)

O filme de Malu de Martino é excepcional ao ofertar ao espectador a dor da perda de um grande objeto de amor, sem retirar os espectros da humanidade do sofrimento tão presente no lirismo de Myriam Campello. Mas a produção poderia ter repensado a especificidade do amor homossexual em toda sua complexidade e desafio, não homogeneizando.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As representações da homossexualidade feminina sempre são relegadas ao silêncio, ignorância e algures do sistema patriarcal. Muitas vezes reduzidas a imagens que reproduzem o fetiche masculino em torno do sexo entre mulheres, mas o filme de Malu Martino segue o empreendimento contrário ao clichê. Por isso, talvez, em defesa de seu princípio de retratar a

humanidade das lésbicas, falhe em alguns pontos cruciais. Ao retratar a dor da perda, exhibe as similitudes das relações afetivas, não impondo diferenças de natureza social à homoafetividade.

Com a descoberta do inconsciente, a subjetividade humana atingiu o patamar de ser questionada, e, ao mesmo tempo, a individualidade ser priorizada, porque a forma como encaramos a vida, o amor e a dor não são iguais. E, possivelmente, o maior questionamento ao filme seja: Por que reduzir as carícias entre casais homossexuais a abraços e toques fraternos? O que há de tão escandaloso no amor homossexual?

Consideramos a necessidade de maiores abordagens relacionadas à desconstrução das regulações as representações de personagens homossexuais na Literatura, Cinema, e demais expressões artísticas.

## **REFERÊNCIAS**

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2010.

CAMPELO, Myriam. **Como Esquecer**. Martins Fontes. São Paulo, 2003.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade do saber**, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1988.

HADDAD, Gisela. **Amor e Fidelidade**. Casa do Psicólogo. São Paulo, 2009.

MILAN, Betty. **O que é o amor**. Círculo do Livro, 1983.

PARKES, Colin Murray. **Amor e Perda: as raízes do luto e suas complicações**. São Paulo. Summus, 2009.

# O FRUTO, A CARNE, O DOCE: A REPRESENTAÇÃO DA MULHER ENTRE A NATUREZA E O ERÓTICO NA POESIA DE ANA PAULA TAVARES

Flávia Valéria Salviano Serpa Rojo (UFPB)

**Eixo temático 2:** Estudos literários

**GT 5:** Devotos sádicos, hereges masoquistas: a potência do sexo na literatura contemporânea

**RESUMO:** Bem sabemos que mulher ao longo da história literária, foi representada de várias formas e nessas representações, o divino e o profano sempre estiveram em conflito constante. Ora a mulher ganhava contornos divinos, ora a mulher era a própria representação da perdição como a própria Eva. Neste contexto o erótico esteve presente tanto como instrumento de representação da beleza feminina como também elemento caracterizador daquilo que é profano. Ana Paula Tavares em sua obra inaugural, “Ritos de passagem”, escrita entre 1983 e 1985, buscou representar o feminino sua poesia através dos frutos. Pensar na representação da mulher na literatura é sempre algo fascinante e desafiador, visto que a mulher já foi pensada em suas mais diversas nuances. Tendo em vista este desafio como algo motivador, o objetivo do nosso estudo consiste em estudar a representação da figura feminina na obra de Ana Paula Tavares e como a relação entre os frutos e o erótico dão contornos a imagem do corpo feminino. Para isto, pretendemos então, desenvolver uma análise crítica dos poemas *A abóbora menina*, *A manga* e *O mamão*, observando os traços eróticos existentes nos poemas e como estes traços evocam a representação do feminino. Como embasamento teórico, nos apoiaremos no conceito de erotismo e erótico de Bataille.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise literária, Natureza, Erotismo

## INTRODUÇÃO

Ritos de passagem é um livro de poesias escrito entre 1983 e 1985 e foi a obra inaugural da autora Ana Paula Tavares, que com maestria e delicadeza desenhou o universo feminino africano por meio da metáfora dos frutos. Usando uma mescla audaciosa entre o erotismo e a natureza, a autora aborda temas pertencentes aos ciclos da vida como o amor, o nascimento, a criança, a puberdade, a traição e a morte.

A escrita da autora é uma escrita ritualística e é válido considerar que o livro foi escrito pela autora na faixa de seus 30 anos. A idade dos 30 anos é uma faixa etária da mulher que marca uma transição entre a juventude e o resto de sua vida e não é por menos que o livro ressalta toda a ritualística que está presente no cotidiano feminino. Ritos de passagem marca uma passagem na escritura de Ana Paula Tavares ao mesmo tempo em que, de uma maneira extremamente imagética, retrata os ritos da própria vida. Para a autora as coisas delicadas devem ser tratadas de uma maneira também delicada e este aspecto da escrita da autora é percebido em toda sua obra.

Ana Paula Tavares, de uma maneira delicada, trabalha em seus poemas temas que tocam diretamente a subjetividade feminina. A autora conseguiu através de sua poesia revolucionar o contexto da escrita em Angola. Em um meio predominantemente masculino onde se começava a surgir os questionamentos revolucionários sociais trazidos pelos jovens escritores, Ana Paula Tavares deu vazão a voz feminina que evocava através de uma poesia extremamente imagética o erotismo até então distante das Letras angolanas.

Através desta obra, pela primeira vez a imagem da mulher vista como simples procriadora foi desconstruída para dar lugar a imagem da mulher como um indivíduo que tem sentimentos, ideias, que ama e sente prazer. Para a autora o amor que até então era descrito de maneira universal estava ferido por preconceitos presentes na sociedade até então, como se não fosse possível vive-lo em sua plenitude.

Para ela, essas sociedades eram descritas de forma muito ritualizadas seguindo um ciclo inconsciente no qual as mulheres cresciam, depois estavam destinadas ao casamento e a terem muitos filhos, porque ter muitos filhos era sinônimo de riqueza e mão de obra; e não havia enamoramento ou paixão.

“Ritos de passagem” é um livro que não poderia ser escrito por alguém que vivesse em outra cidade ou em outra zona que não fosse a de Ana Paula Tavares. A zona da escritora é uma zona na qual se mantém até hoje um contato muito direto com o mundo rural, com a realidade natural ao redor da cidade. Esse contexto que cercou a infância de Ana Paula Tavares influenciou diretamente na composição de sua escrita.

A linguagem que a autora conhece melhor é a linguagem da mulher e ela não pode olhar fora dessa linguagem nem longe daquilo que ela conhece. Partir do entendimento da importância que esta obra representa bem como de que lugar a autora fala, de quem a autora fala e a quem ela se dirige é fundamental para dar margens ao desenvolvimento do nosso estudo.

## **DESENVOLVIMENTO**

A autora procurou em “Ritos de passagem” representar esse mundo das mulheres, buscando saber quem eram essas mulheres, como elas lidavam com as questões da vida, com as questões do amor, com a paixão, com seus segredos. A autora procura falar poeticamente dessas mulheres que aparentemente pronto tinham suas vidas destinadas ao matrimônio e a serem aquilo que a sociedade

lhes impunham. Neste aspecto, a autora traz para o seu trabalho o confronto da temática do amor universal filosófico e as leituras da realidade do universo feminino.

O erotismo presente nas poesias foi causa de polêmica e controvérsias quando a obra foi lançada. Muitos a entenderam como um desvio psicológico da profissão da autora. Hoje o livro é considerado um marco na literatura angolana justamente pela introdução de novos temas e porque com isto abriu as portas para outras escritoras e porque contribuiu significativamente para construção da identidade nacional da mulher angolana.

O erotismo ainda é muito marginalizado na literatura e ainda é visto como um tabu do mesmo modo que nas diferentes artes. No entanto, na literatura clássica o erotismo era descrito de uma forma bem natural, visto que neste período se entendia o erótico como parte constituinte do ser humano. Com o cristianismo houve uma ruptura dessa perspectiva greco-latina e da percepção do erotismo como algo comum a realidade humana. Essa ruptura se deu porque o cristianismo passou a perceber o ser humano através de uma divisão entre corpo e alma, carne e espírito e nessa divisão se implicava também os valores morais. Neste sentido, Bataille ao pensar o erotismo através do conceito de interdito nos direciona ao processo no qual o erótico passou a ser compreendido como algo que feria o sagrado.

Sabemos que os homens fabricaram instrumentos e os utilizaram a fim de prover sua existência, depois, sem dúvida, bastante depressa, suas necessidades supérfluas. Resumindo, eles se distinguiram dos animais pelo trabalho. Paralelamente eles impuseram restrições conhecidas como interditos. Essas interdições essencialmente - e certamente - recaíram sobre atitude para com os mortos. É provável que elas tenham tocado ao mesmo tempo - ou pela mesma época - a atividade sexual. (BATAILLE, 1987, P. 20)

A partir deste incômodo surgido com o advento do cristianismo sobre o que vem a ser o erotismo, surge a inquietação daquilo que vem a ser a pornografia e o erotismo. O erotismo então, é algo natural do ser humano, que constitui o homem tal como as emoções, a intelectualidade e algo particular de cada um. Esta perspectiva fala daquilo que é da ordem da subjetividade humana, sendo assim, o erótico é aquilo que se insinua e que chegamos a subentender, estabelecendo-se dentro do campo do imaginário. Já o pornográfico se estabelece no campo do real, daquilo que deixa-se mostrar plenamente.

O erótico tem sido amplamente definido por poetas, escritores, cineastas e artistas plásticos, porém pensar o erotismo nos leva também ao campo da psicanálise. Nela podemos pensar o erotismo como um fenômeno humano caracterizado por desejo e excitação, acompanhado pelos fenômenos emocionais, mentais e imaginários.

Pensar no erótico inclui também pensar na vontade do prazer juntamente com a vontade do outro. No entanto a percepção do erótico implica na noção de corpo. O prazer não necessariamente é um registro ligado ao ato sexual senão que é um fenômeno que se dá em si mesmo, no imaginário, no campo da fantasia. Deste modo o erótico mexe com o campo do prazer sem que este prazer se reduza ao sexual. Se o corpo é um terreno erótico, o fantasiar sobre o corpo através das imagens eróticas também se constitui numa via de prazer bem como um fenômeno intrínseco ao homem.

A poesia de Ana Paula Tavares está dividida em três fases. A primeira fase impõe um ritmo iniciático, ritmo este marcado por uma espécie de rito de passagem. Posteriormente observa-se uma fase de invocação dos sentidos que remetem a infância, a adolescência e que por sua vez desemboca na terceira fase que equivale à idade adulta e que precede o casamento. Observa-se nos poemas, o resgate a tradição, os valores africanos, a alusão a fertilidade, a busca da identidade feminina bem como a ideia constante de início meio e fim de um processo de maturação da mulher. Processo este que autora de uma maneira cinematográfica retrata fazendo alusão entre o corpo feminino e as frutas, de uma maneira que personifica o erotismo em forma e cheiros, traçando uma imagem mental que joga com os sentidos do leitor. Observa-se ainda que a maneira como autora dispõe os versos dos poemas marca uma vez mais os ciclos da existência feminina.

Sabemos que os homens fabricaram instrumentos e os utilizaram a fim de prover sua existência, depois, sem dúvida, bastante depressa, suas necessidades supérfluas. Resumindo, eles se distinguiram dos animais pelo trabalho. Paralelamente eles impuseram restrições conhecidas como interditos. Essas interdições essencialmente - e certamente - recaíram sobre atitude para com os mortos. É provável que elas tenham tocado ao mesmo tempo - ou pela mesma época - a atividade sexual. (BATAILLE, 1987, P. 20)

#### A ABÓBORA MENINA

Tão gentil de distante, tão macia aos olhos  
Vacuda, gordinha  
de segredos bem escondidos

estende-se à distância  
procurando ser terra  
quem sabe possa  
acontecer o milagre  
folhinhas verdes  
flor amarela  
ventre redondo

depois é só esperar  
nela deságua todos os rapazes

No poema abóbora menina observa-se uma simbologia retratada através do próprio fruto abóbora que no texto simboliza o órgão sexual feminino. Verifica-se também a alusão ao corpo feminino em transformação que se prepara para a procriação. Dentro do poema, o elemento terra representa um símbolo da fertilidade ao mesmo tempo em que potencializa o papel da mulher como o elemento que dá vida. Neste contexto também se observa o erótico em evidência.

O erotismo é um dos aspectos da vida interior do homem. Nisso nos enganamos porque ele procura constantemente fora um objeto de desejo. Mas esse objeto responde à interioridade do desejo. A escolha de um objeto depende sempre dos gostos pessoais do indivíduo: mesmo se ela recaí sobre a mulher que a maioria teria escolhido, o que entra em jogo é frequentemente um aspecto indivisível, não uma qualidade objetiva da mulher, que talvez não tivesse, se ela não nos tocasse o ser interior, nada que nos forçasse a escolhê-la. (BATAILLE, 1987, P. 20)

Considerando que o erótico corresponde também as imagens que projetamos sobre o objeto de desejo, no poema o jogo erótico se manifesta nas imagens que projetamos sobre o corpo da mulher através dos frutos. Nota-se como o poema reforça o ciclo da fertilidade por via da simbologia do fruto “abóbora”, como uma fonte de vida que faz e se refaz a medida que vai representando a evolução de sua existência, tal como a evolução do próprio corpo feminino. Palavras como “macia”, “vacuda” e “gordinha” dão contornos as formas femininas e ao mesmo tempo remete ao erótico. Neste sentido “o erotismo do homem defere da sexualidade animal justamente no ponto em que ele põe a vida interior em questão. O erotismo é na consciência do homem aquilo que põe nele o ser em questão. (BATAILLE, 1987, P. 20). Assim, a dimensão do erotismo no poema vai além da própria imagem para alcançar uma dimensão do ciclo mesmo da vida da mulher.

O erótico também se vê presente em versos como “nela desagua todos os rapazes”. Este verso, ao se entendido como uma consequência dos adjetivos “macia, vacuda e gordinha” nos leva ao entendimento do corpo feminino em um estado de maturação adequado para receber as relações sexuais como finalidade. Como se a finalidade do corpo feminino fosse receber os rapazes.

#### A MANGA

Fruta do paraíso  
companheira dos deuses  
as mãos  
tiram a pele  
    dúctil  
como, se, de mantos  
    se tratasse  
surge carne chegadinha  
    fio a fio



ao coração:  
    leve  
    morno  
    mastigável  
o cheiro permanece  
para que a encontrem  
    os meninos  
    pelo faro

A escrita de Ana Paula Tavares é uma escrita que sem dúvida alguma aguça a percepção de todos os sentidos. O leitor aprecia de uma forma praticamente objetual os cheiros e os sabores. A sabedoria transmitida por Ana Paula está carregada de sensações da ordem do paladar na qual o corpo feminino é um grande fruto universal, passível de ser degustado, que sacia, alimenta e provê a vida.

No início do poema *A manga*, podemos observar uma referência simbólica que carrega consigo residualidades de textos sagrados. Já no primeiro verso ao fazer referência à fruta do paraíso, companheira dos deuses, tirando o protagonismo da maçã para dar o protagonismo a manga, chegamos ao entendimento de que se no paraíso a maçã é a fruta que leva o conhecimento a Eva, para os deuses, a manga, além de ser a companheira dos deuses, é também esse fruto que os leva conhecimento.

Por outro lado, a manga sendo um fruto que sacia a sede e a fome é também um objeto de desejo. Associar o corpo feminino com a manga é dizer que o corpo feminino é o fruto companheiro dos deuses, que sacia a fome e a sede e que dá conhecimento. Posteriormente observamos que nos versos “tiram a pele, dúctil, como se de mantos se tratasse”, há uma representação visual de forma crescente e progressiva que leva o leitor a associar o ato de descascar a manga ao ato de despír o corpo feminino. Está ação é reinterada nos versos seguintes: “surge a carne chegadinha, fio a fio” e novamente o leitor volta a projetar a imagem da carne da manga em paralelo a imagem do corpo feminino.

Este jogo de imagens dá espaço ao erotismo, que provoca a representação daquilo que deixa subentender-se. A continuação, observa-se os versos “ao coração leve, morno, mastigável” que faz uma referência a natureza do coração feminino, tecido com delicadeza e sensibilidade, já a palavra “mastigável” retoma o sentido daquilo que é domável, devorável e também daquilo que pode ser ferido, danado, destruído.

No poema também observamos imagens que levam o leitor a imaginar odores. No verso “o cheiro permanece” há uma menção ao cheiro da manga como algo tão peculiar quanto o cheiro do sexo feminino. O erótico se manifesta nesta imagem criada pela percepção olfativa e que é reforçada

no verso seguinte: “para que a encontrem os meninos pelo faro”. Pode-se observar também um esquema de ideias para além do erotismo que retoma a própria biologia em si os hormônios e os feromônios que marcam a maturidade sexual da mulher.

## O MAMÃO

Frágil vagina semeada  
Pronta, útil, semanal  
Nela se alargam as sedes

no meio  
cresce  
insaondável

o vazio

A concisão empregada na construção do poema é tão majestosa quanto a grandeza do significado do texto, tendo em vista que o recurso da imagem poética transborda os sentidos. A escolha do mamão como uma fruta que cumpre o papel de significante de uma parte do corpo feminino nos dá a possibilidade de múltiplas leituras. No poema a imagem mental que o leitor cria não corresponde unicamente a representação do texto, senão que todo o apelo visual empregado é um jogo com o erótico.

As imagens eróticas, ou religiosas, suscitam especialmente em uns os comportamentos do interdito, em ou mis comportamentos contrários. Os primeiros são tradicionais. Os segundos são comuns, pelo menos sobre a forma de uma pretensa volta à natureza, a qual se eu ponha o interdito. Mas a transgressão difere da "volta à natureza": ela suspende o interdito sem suprimí-lo. Aí esconde-se o suporte do erotismo e se encontra, ao mesmo tempo o suporte das religiões. (BATAILLE, 1987, P. 24)

Devemos ter o entendimento que pensar as imagens eróticas no texto da autora difere imensamente de pensar o conceito de imagens pornográficas. É válido ressaltar que o pornográfico é aquilo que está explícito, que se mostra inteiramente no campo do real enquanto que o erótico é aquilo que não está explícito, aquilo que projetamos no campo do imaginário. Deste modo as frutas são um instrumento para a criação, a imaginação sobre o real.

Em um primeiro plano o mamão cumpre a função sensorial, palpável de algo que podemos ver, tocar, provar, sentir o cheiro. Neste sentido, a referência que o poema faz à vagina se cumpre perfeitamente, como algo que também é passível destes sentidos, de ser tocado, provado e sentido pelo outro.

O poema também marca o órgão feminino como “frágil”, característica que o coloca em posição de submissão ao desejo do outro. Posição esta, constatada no verso seguinte: “Pronta, útil, semanal”. Ana Paula Tavares divide o poema em dois espaços diferentes. O primeiro espaço corresponde ao espaço físico, do corpo feminino como algo ao alcance das mãos do outro. Já o segundo espaço é aquele que corresponde ao caráter místico da mulher. Este caráter está marcado inclusive na própria disposição dos versos no texto. Nas segunda e terceira estrofes podemos analisar os versos: “no meio, cresce, insondável, o vazio”. Neles podemos entender a vagina como um lugar misterioso, insondável, que desperta no homem, ao mesmo tempo, o medo, o desejo, o fascínio e a curiosidade. A vagina então é entendida como este vazio misterioso ao qual sucumbem os homens.

## **CONCLUSÃO**

A mulher ao longo da história foi representada de várias formas na literatura. divinizada ou demonizada, a figura da mulher, de uma maneira ou de outra, esteve ligada ao erotismo, seja pela beleza e sensualidade como dons divinos, ou seja, pela mesma beleza e sensualidade como características de um ser maléfico que exercia seu domínio sobre os homens. O que não se pode negar é que a figura feminina sempre esteve diretamente relacionada à natureza.

Ana Paula Tavares em sua obra soube como ninguém representar o feminino através da junção entre o erótico e a natureza. Os frutos cumprem em sua escrita um papel fundamental culminando numa representação para a feminilidade que nos possibilita a imagem perfeita em toda a misticidade tão característica da mulher. Os aromas e sabores, bem como os ciclos de desenvolvimento dos frutos põe o leitor em um lugar de contemplação da imagem do corpo feminino ao mesmo tempo em que o leva ao entendimento dos próprios ciclos femininos.

## **BIBLIOGRAFIA**

BATAILLE, Georges. O Erotismo. Tradução de Antônio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987.

CASTELL, Graça. A identidade subjetiva da mulher. Revista de filosofia capital Vol. 3, edição 6, ano 2008. p. 32-41. MAFRA, Betânia Siqueira. A Voz de um corpo de mulher: O erotismo em Paula Tavares. In: Revista Gatilh. Rio de Janeiro. 2009.

RUI, Manuel. Eu e o outro – O Invasor ou Em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto. In: MEDINA, Cremilda. Sonha Mamana África. São Paulo: Epopéia, 1987.

TAVARES, Paula. Ritos de Passagem. 1 ed. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1985, p. 16.

## **GT 6: ESCRITA FEMININA AFRICANA E AFRO-DIASPÓRICA**

**Danielle de Luna e Silva (UFPB)**

**Maria Elizabeth Peregrino Souto Maior Mendes (UFPB)**

Este grupo de trabalho tem como objetivo constituir-se espaço de discussão das literaturas africanas e afro-diaspóricas, com vistas à promoção de estudos interdisciplinares sobre a produção literária negra em África, Afroaméricas (Brasil, Estados Unidos, Caribe) e outras regiões da diáspora africana. Ancoradas na hipótese de que, para além da expressão (SOUZA, 2018) de uma memória coletiva (e individual), o texto literário negro também se configura como artefato artístico e cultural, bem como estratégia de agência contra formas observáveis de violência epistêmica (racismo, sexismo, genocídio, apagamento da história do povo negro, entre outros). Destarte, encorajamos a submissão de comunicações orais cujos temas evidenciem as relações entre textos literários escritos por mulheres negras e noções circulantes no campo tais como resistência, memória; bem como pesquisas que se debruçam sobre o fazer literário negro, considerando-o como campo epistemológico em construção.

# A VIOLÊNCIA VINCULADA À MULHER NEGRA: UM RECORTE SOBRE AS MÚLTIPLAS VIOLÊNCIAS SOFRIDAS PELA FIGURA DA MULHER NEGRA EM “OLHOS D’ÁGUA” DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Andressa Almeida dos Santos (URCA)  
Cássia da Silva (UERN)

**Eixo temático 1:** Literatura e ensino

**GT 6:** Escrita feminina africana e afro-diaspórica

**RESUMO:** Atualmente, sabendo que 51,3% da população brasileira é composta por mulheres negras, a literatura afro-brasileira de autoria feminina desempenha o papel de retratar, a partir de um lugar de fala próprio, a realidade dessa minoria social que soma mais da metade da população do país a partir de suas experiências quanto sujeito que são atravessados por opressões de gênero, raça e classe. Para isso, autores Schollhammer (2009), Ribeiro (2017) e Akotirene (2019) foram de suma importância para embasar essa pesquisa bibliográfica. Compreendemos que mesmo obras fictícias se relacionam com o senso comum vigente, corroborando para a efetivação de uma consciência coletiva. Assim, textos literários de autoras como: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Ana Maria Gonçalves, entre outras, configuram uma nova voz para falar com propriedade sobre a realidade da mulher preta. Desta forma tomaremos com base para nosso estudo o livro *Olhos d’água* (2014), de Conceição Evaristo, dando enfoque aos contos: Ana Davenga, Maria, e Duzu-Querença para fazer um recorte sobre as várias formas de violência que o corpo da mulher negra está sujeito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mulher negra; Literatura afro-brasileira; Violência; Raça; Gênero

## INTRODUÇÃO

A literatura brasileira nunca foi um lugar amistoso para pessoas pretas e quando algum negro consegue adentrar esse espaço são apagados historicamente, como é o caso de Maria Firmina dos Reis com o romance *Úrsula* (1859), o primeiro romance publicado por uma mulher negra em toda lusofonia, no entanto este livro permaneceu escondido da história e só volta a ser publicado em 1975. Quando não há o apagamento esses autores são embranquecidos como é o caso de Machado De Assis o grande nome do realismo brasileiro que foi embranquecido ao longo da história. Uma literatura produzida por mulheres pretas vem para romper com um passado de estereótipos que reduzem essas mulheres a seus corpos e as restringem em um lugar (hiper) sexualizado ou a força braçal desprovida de inteligência. Essa literatura negra feminina vem como forma de protesto para dar voz a um grupo que foi historicamente silenciado. Assim, pois autoras como: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Ana Maria Gonçalves, entre outras, configuram uma nova voz para falar com propriedade sobre a realidade da mulher preta.

Desta forma optamos por trabalhar com o livro *Olhos d'água*, publicado em 2014 e vencedor do prêmio Jabuti de melhor conto em 2015, é uma coletânea de quinze contos que têm como fio narrativo as vidas afro-brasileiras que são perpassadas pela violência urbana, racial e de gênero. Visto que 51,3% da população brasileira é composta de mulheres negras e que essas são duplamente atingidas pela violência e considerando que Conceição Evaristo traz intrínseca a sua narrativa as amarguras e violências sofridas pela população negra, faremos um recorte em *Olhos d'água* e focaremos nossa análise nos contos: Ana Davenga, Duzu-Qurença e Maria a fim de entender quais as múltiplas violências atravessam o corpo da mulher negra. Para isso faremos uso do conceito de brutalismo proposto por Bosi (1975) e retomado por Schollhammer (2009).

## **O BRUTALISMO POÉTICO DE CONCEIÇÃO EVARISTO**

O “brutalismo” também conhecido como realismo feroz, neorealismo, realismo de exposição, dentre outros, foi formulado por Bosi em 1975, no livro *O conto Brasileiro Contemporâneo* para se referir as obras de Rubem Fonseca, que é considerado o inaugurador da prosa brutalista no Brasil. Apesar das semelhanças com a literatura noir, o grande ponto na literatura Brutalista é descrição da violência que é gerada pela exclusão social dos grandes centros urbanos, que acomete as parcelas mais vulneráveis da sociedade, como é o caso do conto “feliz ano novo” (1975), de Rubem Fonseca, durante todo o conto o leitor é colocado face a face com as desigualdades sociais que são mostradas de forma clara por um grupo de assaltantes que planejam um assalto á uma mansão onde é comemorado o ano novo e durante a ação acabam sendo cometidos assassinatos e estupros que são descritos de forma crua e direta causando um misto de sensações no leitor. A violência constante nas obras Brutalistas é expressa, sobretudo pela linguagem curta e fragmentada que colocam quem está lendo a par dos sentimentos e pensamentos dos personagens que integram e representam a parcela marginalizada da sociedade.

Em “ficção brasileira contemporânea” (2009) Schollhammer retoma e desenvolve o conceito de brutalismo proposto por Bosi (1995). Para Schollhammer:

O brutalismo caracterizava-se, tematicamente, pelas descrições e recriações da violência social entre bandidos, prostitutas, policiais corruptos e mendigos. Seu universo preferencial era o da realidade marginal, por onde perambulava o delinquente da grande cidade, mas também revelava a dimensão mais sombria e cínica da alta sociedade. (SCHOLLHAMEER, 2009, p.27)

A literatura brutalista se encarrega de dar voz a grupos antagônicos que convivem nas grandes cidades. Obviamente cada autor tem uma forma própria de desenvolver a temática brutalista em suas obras, no entanto a presença da violência e a representação de grupos marginalizados e subalternizados são uma constante nas obras. No que se trata de Evaristo não é diferente, suas obras lançam luz sob uma parcela que é que é historicamente violentada por o sistema.

A violência, que é o grande mote da literatura brutalista, ganha ressignificação nas obras de Conceição. Diferente da narrativa de outros autores da temática brutalista que tem a violência como grande protagonista do enredo e que por vezes acaba sendo espetacularizada para cumprir com o intuito de chocar com as demonstrações claras de crueldade, como por exemplo, no conto “o cobrado” (1979) de Rubem Fonseca, as obras de Evaristo, mesmo sem abrir mão da descrição de violência que recai sobre determinados grupos, se faz envolto por um fazer poético em que ao mesmo tempo que choca, por seu caráter violento, não deixa que o ato sobressaia à personagem e deixe que esta seja apenas mais um alvo indigente atingido pela violência.

O brutalismo poético de Evaristo atribui humanidade aos sujeitos que são acometidos por ela e abre espaço para a reflexão. Como por exemplo, quando a violência incide sobre o corpo grávido de Ana que morre “protegendo com a mão um sonho de vida que ela trazia na barriga” (EVARISTO, 2014. p. 30) e que horas antes de ser metralhada em uma ação policial se perguntava se o filho que carregava teria a chance de ter outra vida ou se seguiria os passos do pai. Ou quando Maria se questiona “por que estavam fazendo isto com ela?” (EVARISTO 2014. p. 42) enquanto é linchada por populares. Faz-se presente também durante toda a vida de Duzu que “habitou-se a vida forma de morte.” (EVARISTO, 2014. p. 34) após ser sequestrada e estuprada durante toda a vida até morrer sozinha na rua relegada à mendicância. Ao batizar cada conto da coletânea Olhos d’água com os nomes de seus protagonistas, o mundo da subalternidade onde vagam mendigos, favelados, marginais e prostitutas acometidos pelo Apartheid social é colocado no centro da discussão e abre para a reflexão de que esses não são apenas dados registrados em estatísticas, são sujeitos que historicamente vem tendo suas humanidades negadas. As obras de Conceição representam, sobretudo a violência de gênero e raça que na maioria das vezes se cruzam e explodem sobre o corpo da mulher negra que traz imbricado em si tais marcadores sociais.

## **ANA DAVENGA O PESO DE UM SOBRENOME**



Publicado pela primeira vez em 1995 nos Cadernos negros e republicado em 2015 na coletânea Olhos d'água, "Ana Davenga" é narrado em terceira pessoa e conta a história de amor de Ana e Davenga. O conto acompanha a angústia da personagem que, ao não notar a presença de "seu homem" dentre seus comparsas, entra em aflição. A narrativa não linear conta como se deu o início do amor do casal, a relação de Ana com seu homem e com o meio em que este faz parte e a morte de ambos em uma ação policial.

Davenga conhece Ana em uma roda de samba e de imediato se encanta pela beleza da mulher que o lembrava "uma bailarina nua, que ele vira um dia no filme da televisão." Em um curto espaço de tempo, após o primeiro encontro dos dois, Ana passa a morar no barraco de Davenga e logo sua presença causa desconforto aos companheiros de "seu homem", já que ali sempre fora o "quartel general" em que Davenga era o chefe, era o local onde planejavam suas ações – tais quais: pequenos e grandes assaltos e por vezes assassinatos. A presença de uma mulher ali era sinônimo de perigo.

No entanto Davenga deu seu veredito e disse que "a mulher ficaria com ele e nada mudaria. Ela era cega, surda e muda no que se referia a assuntos dele" (EVARISTO, 2014, p. 22). De fato, Ana nunca se interessou pelas atividades de Davenga, ela sabia o que seu homem fazia. Sabia dos riscos que corria ao lado de Davenga, "[...] mas achava também que qualquer vida era um risco e o risco maior era o de não tentar viver" (EVARISTO, 2014, p. 26).

Já devidamente instalada no barraco-quartel de Davenga e depois de adotar o nome do homem para si, pois "queria homem dela marcado no seu corpo e no seu nome." (EVARISTO, 2014, p. 27), Ana conhece o lado mais violento de Davenga ao ouvir em silêncio sua confidência carregada de remorso sobre o que o que sucedera com Maria Agonia.

Davenga havia conhecido Maria em uma ida ao presídio para visitar um de seus companheiros. A moça era filha de pastor e fazia visitas ao presídio para levar a palavra do seu Deus aos detentos. Davenga de pronto se encantou com a beleza da "moça bonita de voz calma e gestos tranquilos" (EVARISTO, 2014, p. 27). Depois desse primeiro contato os dois engataram um romance escondido, já que a relação da moça religiosa e de boa família com o chefe do tráfico não seria bem vista.

Davenga se cansou de viver as escondidas com Maria e propôs que ela largasse tudo e passasse a viver com ele no morro, esta de pronto se negou, pois não era admissível que uma moça "crente, filha de pastor, instruída, iria deixar tudo e morar com uma marginal, com um bandido". (EVARISTO, 2014, p. 28).

Os motivos da recusa de Maria Agonia ao convite de Davenga deixaram o homem enfurecido e o fez entender que era mero instrumento de prazer para a moça e que a relação deles não passaria de sexo. Davenga, magoado com o fato recém-descoberto, resolve se vingar da moça de forma cruel.

Saíram juntos do motel; a certa altura, como sempre, ele desceu do carro e caminhou sozinho. Não havia de ser nada. Tinha alguém que faria o serviço para ele. Dias depois, a seguinte manchete aparecia nos jornais: “Filha de pastor apareceu nua e toda perfurada de balas. Tinha ao lado do corpo uma Bíblia. A moça cultivava o hábito de visitar os presídios para levar a palavra de Deus” (EVARISTO, 2015, p. 28, grifos da autora).

Davenga é um homem violento e disso não há dúvidas, no entanto ele parece estar sempre cruzando uma linha tênue entre ser o chefe do morro (o que o obriga a performar o papel de líder, racional, severo e violento) e ser “o homem de Ana”. É como se, ao lado da mulher, ele se libertasse do peso que é atribuído a alguém que é “chefe do morro”. O gozo-pranto de Davenga tão incompreendido por Ana abre espaço para pensar como se forma a masculinidade de Davenga e por que ela é envolta de tanta violência?

[...] E aí acontecia o que ela não entendia. Davenga que era tão grande, tão forte, mas tão menino, tinha o prazer banhado em lágrimas. Chorava feito criança. Soluçava, umedecia ela toda. Seu rosto, seu corpo ficavam úmidos das lágrimas de Davenga. E todas as vezes que ela via aquele homem no gozo-pranto, sentia uma dor intensa. Era como se Davenga estivesse sofrendo mesmo, e fosse ela a culpada. Depois, então, os dois, ainda de corpos nus, ficavam ali. Ela enxugando as lágrimas dele. Era tudo tão doce, tão gozo, tão dor! Um dia pensou em se negar para não ver Davenga chorando tanto. Mas ele pedia, caçava, buscava. Não restava nada a fazer, a não ser enxugar o gozo-pranto de seu homem (EVARISTO, 2015, p. 23).

Ana acostumou-se com a vida de “seu homem” e passa a ter uma relação fraterna com os parceiros dele. A pergunta (onde está Davenga?) que desencadeia todos os flashes de memória que deixam o leitor a par do início da relação do casal é respondida quando este aparece “alegre e zombeteiro” furando o cerco de homens e mulheres que rodeavam Ana e a abraça. Era uma festa, era o aniversário da mulher, a primeira festa que tivera em seus vinte e sete anos.

Nessa mesma noite quando a festa já havia chegado ao fim, Ana que estava grávida é metralhada pela polícia após Davenga reagir ao mandato de prisão e morre junto com ela

Davenga pegou a camisa e desse gesto se ouviram muitos tiros. Os noticiários depois lamentavam a morte de um dos policiais de serviço. Na favela, os companheiros de Davenga choravam a morte do chefe e de Ana, que morrera ali na cama, metralhada, protegendo com as mãos um sonho de vida que ela trazia na barriga. Em uma garrafa de cerveja cheia de água, um botão de rosa, que Ana Davenga havia recebido de seu homem, na festa primeira de seu aniversário, vinte e sete, se abria (EVARISTO, 2015, p. 30).

O corpo gravido de Ana é metralhado e uma ação policial onde o crime cometido por ela fora amar Davenga, um bandido que por sua vez ao conhecer a vida na prisão prefere reagir e se entregar a morte do que o encarceramento. As mortes que são lamentadas nos noticiários deixam claro quais as vidas são dignas de comoção em rede nacional e quais são apenas corpos caídos.

A cena que narra o fim de Ana e Davenga, ao mesmo tempo que choca pela brutalidade que tira a vida do jovem casal e seu filho, impressiona o leitor pela forma Como Conceição Evaristo descreve a violência de tal ato de forma tão poética que é uma constante nas obras de Evaristo, em que a violência divide espaço com a forma humanizada que as personagens são construídas ao longo do enredo e abre diálogos para pensar a realidade.

### **DUZU – QUERENÇA: UMA VIDA DE ABUSOS E VIOLÊNCIA**

Narrado em terceira pessoa e de forma não linear, Duzu-Querença é o terceiro conto do livro *Olhos d'água* (2014) e conta a vida de Duzu, desde a sua chegada à cidade com seus pais, as passagens pelos prostíbulos até a mendicância em que vive seus últimos dias.

Quando criança, Duzu migra com seus pais para cidade grande, em busca de melhores oportunidades de vida. Ao chegar à cidade, Duzu é contratada para trabalhar na casa de uma senhora que lhe prometera estudo. O estudo nunca veio e Duzu, ainda menina, passa a ter sua força de trabalho explorada por dona Esmeraldina, a cafetina que contratou a menina para limpar a casa.

Recomendada a sempre bater na porta dos quartos antes de entrar, a menina um dia se esquece da instrução e entra-entrando no quarto.

Duzu esqueceu e foi entrando. A moça do quarto estava dormindo. Em cima dela dormia um homem. Duzu ficou confusa: por que aquele homem dormia em cima da moça? Saiu devagar, mas antes ficou olhando um pouco os dois. Estava engraçado. Estava bonito. Estava bom de olhar. Então resolveu que nem sempre ia bater nas portas dos quartos. Nem sempre ia esperar o pode entrar. Algumas vezes ia entrar-entrando (EVARISTO, 2014, p. 32-33)

A curiosidade e ingenuidade típicas de crianças contribuíram para antecipar os abusos que a menina inevitavelmente iria sofrer. Em uma das vezes que a menina entrou-entrando em um dos quartos encontrou com um homem “[...] que lhe fez um carinho no rosto e foi abaixando a mão lentamente [...]” até a que a moça que estava com ele disse que parasse: “[...] não estava vendo que era só uma menina?” (EVARISTO, 2014, p. 33).

Curiosa como sempre, Duzu continuou entrando de supetão nos quartos da casa. Até que um dia encontrou novamente o homem que lhe havia feito carinho sozinho e nu, este “[...] pegou a menina e jogou na cama. Duzu não sabia ainda o ritmo do corpo, mas, rápida e instintivamente, aprendeu a dançar” (EVARISTO, 2014, p. 33). Duzu foi estuprada e silenciada sem direito à defesa, pois quando a dona do prostíbulo soube, não viu o ato como abuso sexual e decidiu que a menina a partir de então passaria a receber homens.

Tendo sido privada de sua infância e submetida a diversas formas de violências, Duzu entendeu o universo em que estava imersa.

Entendeu o porquê de nunca mais ter conseguido ver a sua mãe e o seu pai, e de nunca D. Esmeraldina ter cumprido a promessa de deixá-la estudar. E entendeu também qual seria a sua vida. É, ia ficar. Ia entrar-entrando sem saber quando e por que parar (EVARISTO, 2014, p. 34).

Duzu viveu por ali durante anos, “acostumou-se aos gritos das mulheres apanhando dos homens, ao sangue das mulheres assassinadas. Acostumou-se às pancadas dos cafetões, aos mandos e desmandos das cafetinas” (EVARISTO, 2014, p. 34). Duzu, por falta de oportunidades, acostumou-se com a violência física, moral e sexual a que era submetida. Teve nove filhos, deixou a zona e foi criá-los no morro. De lá, Duzu foi morar nas ruas e passou a subsistir à margem de uma sociedade capitalista que mastiga corpos, como o de Duzu, com seu maxilar bem treinado.

Os filhos de Duzu lhe deram netos e três deles tinham uma atenção especial da avó: Angélico, Tático e Querença. A menina que divide o nome do conto com a avó pode ser entendida para pensar a ancestralidade e o que é passado de uma geração à outra. Para os que constituem a diáspora negra, entender quem foram às pessoas que os precederam é de suma importância para formação da identidade afrodescendente. Era isso que Duzu fazia com Querença, lhe contava as histórias de sua família, de seu povo. Querença também pode ser entendida como a segunda chance de Duzu, de ser o que a avó foi impedida de ser. A menina sabia que “[...] era preciso reinventar a vida, encontrar novos caminhos.”

Estava estudando, ensinava as crianças menores da favela, participava do grupo de jovens da Associação de Moradores e do Grêmio da Escola. Intuíva que tudo era muito pouco. A luta devia ser maior ainda. Menina Querença tinha treze anos, como seu primo Tático que havia ido por aqueles dias. (EVARISTO, 2014, p. 37).

Após contar a vida de Duzu e os motivos pelos quais ela se encontrava em uma situação tão miserável, o narrador nos traz de volta ao presente onde é carnaval e “[...] era proibido sofrer”

(EVARISTO, 2014, p. 35). Duzu estava enfeitando seu vestido esmolambado com estrelas feitas de papel que encontrou no lixo, a mulher queria desfilar na ala das baianas. O dia do desfile chegou e Duzu

Despertou cedo. Foi e voltou. Levantou voo e aterrizou. E foi escorregando brandamente em seus famintos sonhos que Duzu visualizou seguros plantios e fartas colheitas. Estrelas próximas e distantes existiam e insistiam. Rostos dos presentes se aproximavam. Faces dos ausentes retornavam. Vó Alafaia, Vô Kiliã, Tia Bambene, seu pai, sua mãe, seus filhos e netos. Menina Querença adiantava-se mais e mais. Sua imagem crescia, crescia. Duzu deslizava em visões e sonhos por um misterioso e eterno caminho... (EVARISTO, 2014, p. 36).

A morte de Duzu é descrita com uma enorme delicadeza por Conceição, traz à tona novamente a questão da ancestralidade, já que enquanto Duzu agoniza as faces dos que vieram antes dela lhe surgem para lhe recolherem das múltiplas violências, que os corpos mais vulneráveis da sociedade sofrem diariamente. E o semblante cada vez mais próximo da menina Querença é entendido como a continuação do legado de um povo que anseia por dias melhores.

## **MARIA, VIOLÊNCIA E SUBLATERNIDADE**

“Maria” é a quarta narrativa da coletânea Olhos d’água (2014). Nesse texto o leitor é apresentado à personagem que dá nome ao conto, Maria é empregada doméstica, mãe solo e moradora da periferia. A história de Maria é uma das mais fortes dentro do livro, seja pela forma violenta que sua vida foi tirada ou pelo fato de existirem muitas outras Marias por aí. O texto curto é carregado de gatilhos que nos fazem pensar a realidade de violências e humilhações que as Marias brasileiras sofrem. É necessário entender que a violência no conto vai além da física, antes de tudo é necessário conhecer esse corpo violentado e por que esse tipo de corpo é o mais suscetível à violência.

Em 1949, com a publicação de *O segundo sexo: a experiência vivida*, Simone de Beauvoir apresenta o conceito do Outro. Para Beauvoir, a mulher não é definida em si, mas em relação ao homem e através do olhar do homem. Esse olhar cria uma hierarquia que mantém a mulher num lugar submissão que a reduz a ser o Outro do homem, logo esta é o Outro do Outro.

Grada Kilomba (2019) retoma o conceito de Beauvoir e acrescenta a mulher negra nele. Se para Beauvoir a mulher branca é o Outro do homem branco, a mulher negra é o Outro da mulher branca e do homem branco, logo é o Outro do Outro. Por não serem nem brancas e nem homens, estas carregam uma dupla alteridade, ao ser a antítese da branquitude e da masculinidade. Uma

sociedade que foi calcada em solos patriarcais e alimentada pelo racismo faz com que a mulher negra não seja reconhecida como sujeito. Logo, Maria é o corpo mais “frágil” dentro da sociedade e o mais vulnerável à violência.

O conto tem início com Maria esperando o ônibus no ponto carregando na sacola as sobras da noite anterior, sobras da festa que havia tido na casa da patroa. O ônibus chega e Maria ocupa seu assento, ao passo que um homem levanta do lugar no fundo do ônibus e paga a sua passagem e a da mulher. O homem era o ex-marido de Maria, o pai de seu filho mais velho, o homem a quem ela tanto amara. Os dois conversam baixo por algum tempo e recordam a época feliz que viveram juntos. O homem pergunta pelo filho, confessa que não esqueceu Maria e recomenda um abraço, um beijo, um carinho no filho. E, logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto (EVARISTO, 2014, p.41).

O comparsa do pai do filho de Maria passa por ela sem levar nada o que despertou ira dos outros passageiros. “Alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes. Maria se assustou. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai de seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto” (EVARISTO, 2014, p. 41).

As acusações e xingamentos continuam e o motorista tenta defender Maria, mas seu apelo é ignorado. Os passageiros já estavam convencidos de que ela realmente fazia parte do grupo de assaltantes. Maria estava com medo e com raiva não entendia porque estavam fazendo aquilo com ela e disse que: “Não conhecia assaltante algum, não devia satisfações a ninguém” (EVARISTO, 2014, p. 24). E obteve como resposta um tapa na cara dado por um homem que, acompanhado do ato, proferiu as seguintes palavras: “Olha só, a negra ainda é atrevida” (EVARISTO, 2014, p. 42).

Ao analisarmos a fala do homem encontramos provas de como o racismo está enraizado na mente do senso comum. Para o homem, não obstante Maria ser negra, que para ele já é um atestado de inferioridade, ela ainda é “atrevida” porque ousa responder a suas ofensas, o que se qualifica como um ato que é inadmissível, já que Maria, na qualidade de Outro do Outro, logo na de não sujeito, não tem voz para discutir com ele, o homem branco que pauta as relações.

O primeiro tapa dado pelo homem desconhecido desencadeia uma série de agressões que tira a vida de Maria.

[...]Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção à Maria. [...] Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. [...] Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher estava todo dilacerado, todo pisoteado (EVARISTO, 2014, p. 42).

Ao longo do texto, Maria é violentada diversas vezes seja por violência física ou simbólica. O primeiro que é citado no conto é o fato de Maria trabalhar como doméstica e receber um valor mínimo como pagamento. Isso nós leva ao questionar porque a cor do serviço doméstico no Brasil é negra? De acordo com a pesquisa mais recente do OIT, 71% das empregadas domésticas do Brasil são negras. O número exacerbado é resultados da desigualdade e da falta de políticas públicas desde a abolição, quando os escravizados são “libertos” e passam a trabalhar, praticamente, nas mesmas condições de escravos recebendo uma quantia mínima pelo trabalho prestado.

Akotirene, por exemplo, ao discorrer sobre como as mulheres brancas e negras experienciam a velhice de forma diferente afirma que:

[...] é a marcação de raça que garantirá às mulheres brancas seguridade social. Pois estas tiveram emprego forma, e a marcação de classe irá mantê-las na condição de patroas. No pensamento de vanguarda de Sojourner Truth raça impõe a mulher negra uma experiência de burro de carga da patroa e do marido. Para a mulher negra, inexistente o tempo de trabalhar, vide o racismo estrutural que as mantém fora do mercado formal (AKOTIRENE, 2019, p. 26).

Maria ainda é atingida pela intersecção de gênero e raça ao ser covardemente assassinada dentro ônibus. Se Maria fosse um homem ou uma mulher branca teria sido tratada da mesma forma? O fato de Maria conversar com um dos assaltantes fora motivo suficiente para que ela fosse assassinada por estranhos que (i) não tinham certeza se estava de fato envolvida no assalto, (ii) não podem moldar a justiça às suas próprias mãos. Contudo, estes fatos não os impediram de dilacerar o corpo daquela mulher.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui desenvolvida nos contos “Anda Davenga”, “Duzu-Querença” e “Maria” revela como o corpo da mulher negra é violentado de diversas formas na nossa sociedade. Esses corpos que acumulam intersecções e suas respectivas violências são os que mais morrem no Brasil. De acordo com o último atlas da violência divulgado pelo Ipea em agosto de 2020 mostrou que enquanto o assassinato de mulheres não negras caiu 11% o de mulheres negras aumentou 12,4% entre 2008 e 2018. Diante de dados tão alarmantes e do contexto sociocultural que extermina a população negra diariamente a escrita de Evaristo torna-se de suma importância para trazer visibilidade às vidas que são tiradas ao longo do morro, as infâncias que são roubadas por anos de exploração e as vidas de Outros que são relegadas a subalternidade. Ao mesmo tempo em que denúncia à violência que

acomete mulheres pretas, Conceição inaugura uma nova fase do brutalismo que é envolto por um fazer poético que atribui humanidade às personagens e não os reduzem a estatísticas.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. 2<sup>o</sup>ed. São Paulo: Pólen. 2019.

ATLAS DA VIOLÊNCIA. **IPEA**, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 29/082020

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: A experiência vivida**. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1967.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura Brasileira Contemporânea: um território contestado**. Rio de Janeiro: Horizonte, 2012.

DUARTE, Assis. **Rubem Fonseca e Conceição Evaristo: olhares distintos sobre a violência. Literafro, o portal da literatura afro-brasileira**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/29-critica-de-autores-feminios/192-rubem-fonseca-e-conceicao-evaristo-olhares-distintos-sobre-a-violencia-critica>. Acesso em: 05 de maio. 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Pallas editora. 2014.

FONSECA, Rubem. **Feliz ano novo**. 1<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Saraiva. 1975.

FONSECA, Rubem. **O cobrador**. 4<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Agir. 1979

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó. 2019.

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



## **GT 7: ESTUDOS CULTURAIS E DE GÊNERO NAS LITERATURAS DE AUTORIA FEMININA**

**Sávio Roberto Fonseca de Freitas (UFPB)**

**Vanessa Riambau Pinheiro (UFPB)**

O objetivo deste grupo de trabalho é acolher pesquisas que tenham como objeto de estudo textos literários de autoria feminina que problematizem as relações de raça, classe e gênero e possibilitem uma discussão sobre a contemporaneidade das formas literárias segregadas por um cânone literário oficial que ainda se orienta por conservadorismos unilaterais e isolam as manifestações literárias da contemporaneidade por causa de eurocentrismos protetores de vozes cristalizadoras de autoria, de sujeitos e de literaturas, em suas diversas reflexões sobre cultura e resistência.

# O PREÇO DA PASSAGEM NO CONTO *MARIA*, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Inaldo da Rocha Aquino (UFPB)  
Sávio Roberto Fonseca de Freitas (UFPB)

**Eixo temático 2:** Estudos literários

**GT 7:** Estudos culturais e de gênero nas literaturas de autoria feminina

**RESUMO:** O objetivo deste estudo é desenvolver uma análise do conto *Maria*, presente na coletânea *Olhos D'água* (2019) da escritora Conceição Evaristo. Esta narrativa curta enfatiza a problemática do preconceito racial, sexista e racista; temas ainda frequentes na pauta de discussão dos estudos culturais e de gênero. A personagem central da narrativa em tela possibilita uma discussão em torno do lugar de fala de uma mulher negra, mãe e empregada doméstica que sofre os dilemas do capitalismo selvagem das grandes cidades. A partir destas abordagens, nossas análises tem como foco discutir o papel da mulher negra, a violência e o preconceito racial sofridos pela protagonista no percurso da narrativa, assim como, o preço da passagem cobrado entre o julgamento e o ato de se calar. Para esta discussão, utilizaremos as abordagens teóricas de Gayatri Spivak (2010), problematizando como o texto literário mimetiza o lugar de resistência aberto à *escrivência* da mulher negra em um ambiente que lhe é negado o direito de resposta, de sobrevivência e de protagonismo sem pré-julgamentos infundados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura afro-brasileira; Conto; Mulher; Violência; Direito à fala

## PRIMEIRAS COLOCAÇÕES

Conceição Evaristo vem ocupando a cena da Literatura Afro-Brasileira no país, por ser dona de uma escrita militante e resistente às questões de raça, classe e gênero. A escritora transforma a vida cotidiana da mulher negra em uma literatura que entrelaça realidade e ficção, colocando em evidência os maus tratos e pré-julgamentos sociais contra a mulher negra.

Graduada em Letras pela UFRJ, Mestre em Literatura Brasileira e Doutora em Literatura Comparada, ativa em defesa e valorização do movimento negro no Brasil, a autora conheceu desde pequena a realidade de ser negra em um país preconceituoso, durante a infância percebia o preconceito de raça e classe social na escola, as crianças com facilidade de aprendizado, que não haviam reprovado e com outras habilidades estudavam no andar de cima da escola, as crianças que não encaixavam no padrão eram dispostas no andar inferior.

Em 1990, Conceição Evaristo entra no mundo literário publicando poemas na Coletânea Cadernos Negros; no início dos anos 2000, começa a publicar seus traços na literatura afro-brasileira com Romances: *Ponciá Vicêncio* (2003), *Becos da Memória* (2006), *Canção para ninar menino*

grande (2018); Poesias e Contos: *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008), *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), *Olhos d'água* (2014), *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016).

Em 2015 a autora recebeu o Prêmio Jabuti de Literatura na categoria de Conto e Crônica com o livro *Olhos D'água*,

O prazer da literatura é justamente perceber que ela tem ressonância e volta justamente para nós mesmas. A maior felicidade é perceber que você é lida entre os seus e que sua escrita tem sentido. O primeiro espaço que legitimou e valorizou o meu texto foi o movimento negro, especialmente as mulheres negras. (ALVES, 2016, p. 01)

É relevante neste aspecto destacar o lugar da mulher negra na literatura, espaço que Conceição Evaristo defende, com posicionamento crítico, questionando onde estão nas antologias o nome das mulheres que sempre escreveram, mas não tiveram espaços na literatura marcada pelo poder branco machista, sobre essa autoria Evaristo em entrevista diz que:

A autoria de mulheres negras na literatura brasileira traz uma vertente com novas histórias, novos enredos, novos personagens, que na verdade borram a literatura. Essa autoria tem um discurso literário que se distancia do que foi escrito até hoje a nosso respeito. Ela parte de dentro de nossas experiências, somos nós dizendo de nós mesmos, nós como sujeitos de autoria, como sujeitos de temática, criando os nossos próprios enredos. (LIMA, 2017, p. 01)

Destas experiências e falar sobre si, é que Evaristo descreve a realidade da mulher negra na sociedade, ao lançar a coletânea de contos de *Olhos D'água*. A obra contém 15 narrativas, como diz Gomes, no prefácio da obra, “Os contos, assim, equilibram-se entre a afirmação e a negação, entre a denúncia e a celebração da vida, entre o nascimento e a morte [...]” (2019, p. 10). Neste artigo iremos nos propor a análise do conto *Maria*, que retrata a vida da mãe e empregada doméstica vítima de preconceito, sem direito de defesa das acusações infundadas a seu respeito,

“[...] conhecemos o desfecho infeliz de uma empregada doméstica, mãe de dois filhos e cujo ex-marido era assaltante. É histórica a racialização do trabalho doméstico no nosso país, assim como as condições precárias e a desvalorização enfrentadas pelas trabalhadoras deste ramo.” (Queiroz, 2018, p. 01)

A narrativa de Maria e das várias Marias no país, fazem parte de um misto de escrita com vivência e experiências comuns à vida da mulher negra que a escritora denominou de *escrevivência*, sobre esta demonização a autora explica este dizendo que:

Minha literatura não é pior nem melhor do que qualquer outra, só nasce de uma experiência diferente da qual eu me orgulho e que não quero camuflar.  
Eu sempre tenho dito que a minha condição de mulher negra marca a minha escrita, de forma consciente inclusive. Faço opção por esses temas, por escrever dessa forma. Isso me marca como cidadã e me marca como escritora também. (NASSIF, 2016, p.1)

Sem camuflar as origens, Conceição Evaristo dá vida a história de Maria, a empregada doméstica, que faz referência a profissão que um dia a autora exerceu, e nesta *escrevivência* da vida, as histórias de pessoas esquecidas na sociedade são escritas nas páginas da literatura, escrita da classe operária, a que o outro esquece é que “as facas a laser” cortam os sentimentos, ferem a alma, machucam o corpo e destroem famílias, assim, este termo é utilizado como uma metonímia para mostrar o preconceito/sofrimento narrado no conto.

## COMPLICAÇÕES DO RACISMO NA CONTEMPORANEIDADE

Faca a laser corta até a vida!  
(EVARISTO, 2019, p. 39)

O preconceito racial, mesmo depois de anos ainda é muito evidente nas mais diversas situações cotidianas, mesmo que imperceptível está impregnado em nossa sociedade, escondido nos julgamentos, através das piadas e olhares tortos. O negro ainda sofre muito preconceito em vários aspectos referentes a seu lugar na sociedade, para Ramos e Ferreira, “O texto literário, neste contexto, é importantíssimo, por denunciar, trazer ao âmbito acadêmico, como protagonistas uma camada da sociedade que foi silenciada e vítima da violência ao longo dos anos.” (2018, p. 928, 929).

Na coletânea *Olhos D'água*, Conceição Evaristo apresenta uma narrativa da vivência da mulher negra provocando o leitor à refletir sobre este retrato social entre ficção e imitação do real. Segundo Spivak “A questão da “mulher” parece ser a mais problemática nesse contexto. Evidentemente, se você é pobre, negra e mulher, está envolvida de três maneiras.” (2010, p. 85). O que percebemos é que no decorrer dos anos, a história da mulher negra é marcada pela subalternidade, violência e os maus tratos, ações estas que se camuflam junto à modernidade. E a partir deste contexto, a narrativa de Conceição Evaristo nos possibilita discutir a representação da mulher negra no texto literário e na sociedade.

Maria é vítima de uma ação em sua condição de pobreza, que faz dela empregada; por ser julgada pela cor da pele e também de mulher que sofre a separação e os encontros posteriores que deram-lhe mais dois filhos; estes aspectos corroboram para o drama que a protagonista vive, e assim,

enquanto a personagem e a mulher não tiver direito a fala, como afirma Spivak, “a mulher subalterna continuará tão muda como sempre esteve.” (2010, p. 86), ou seja, os gritos permanecerão silenciados na boca da minoria.

No quarto conto da coletânea *Olhos D'água*, Conceição Evaristo narra mais um dos casos de violência social e preconceito contra a mulher negra, em uma narrativa ligada ao recorte de pré-julgamento de uma reprodução patriarcal que ainda torna a sociedade um lugar em que o homem branco ainda possui liberdade para seus feitos, enquanto a mulher é agredida, reprimida e silenciada. Ao adentrar na narrativa percebemos que estamos diante de uma realidade que muitos procuram esconder.

A protagonista sofre inicialmente o preconceito velado nos lares brasileiros, Maria é empregada doméstica, e vive do salário que recebe para sustentar seus filhos e das gorjetas que leva da cozinha de sua patroa, “Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas de gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora.” Evaristo (2016, p. 39). E assim, Maria sofre as mazelas de sua condição sem reclamar, sua felicidade é levar para casa o alimento para seus filhos e isso a faz feliz.

Quanto ao trabalho doméstico, a inferiorização e a discriminação também são tipos de violência caracterizada pelo preconceito. Existe o preconceito no sentido de definir esse tipo de trabalho como menos importante que outros e, sendo este exercido, na maioria das vezes, por mulheres consideradas pelos patrões como inferiores. (BALISA; DAVID, 2017, p. 80)

Ser empregada doméstica não inferioriza Maria, ainda com todo cansaço diário, mesmo com o outro fazendo-a de inferior, a protagonista tem um objetivo no trabalho, alimentar seus filhos dignamente,

“[...] A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. (Evaristo, 2019, p. 39, 40)

Assim, a protagonista passa por situações inesperadas que tantas mulheres passam nas cozinhas em um processo que se estende desde o processo de escravidão no país, e “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 2010, p. 67), em um universo que nega sua existência como ser ativo e de voz.

Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. O preço da passagem estava aumentando tanto. Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. (EVARISTO, 2019, 39)

Parada à espera do ônibus, Maria não imaginava que o preço da passagem que pagaria não era apenas o ajuste do valor. O que Maria paga é o preço do preconceito por ser negra, pobre e mulher. O que seria o início da volta para casa, torna-se um tormento involuntário de lembranças e violência. Lembranças de momentos felizes ao lado do homem que deveria estar ao seu lado, mas a vida os separou, e a violência das agressões que lhe causavam com ofensas verbais e posteriormente físicas.

A angústia de sua situação atual, de mulher separada, da mãe que cria os filhos sozinha, lamenta naquele instante a infelicidade de rever alguém que um dia foi seu amor, e pela forma de lamentar ainda o amava. O homem que outrora foi seu esposo, também lamenta a separação, a qual o narrador não dá motivos, mas percebe-se que ele ainda tem um “buraco no peito” (Evaristo, 2019, p. 40) de viver longe/separado de sua família.

O narrador no decorrer do texto mostra ao leitor uma dura realidade do que seria uma oportunidade de fala, mas infelizmente Maria perde seu lugar, esse espaço de fala como cidadã e mulher, diante de tantas acusações.

Sobre lugar de fala, Ribeiro (2017, p. 33),

Ao reivindicar os diferentes pontos de análises e a afirmação de que um dos objetivos do feminismo negro é marcar o lugar de fala de quem as propõem, percebemos que essa marcação se torna necessária para entendermos realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica.

Dentro deste contexto de domínio de fala da mulher pela sociedade branca, percebemos que Maria tem esse direito negado, as acusações vindas do poder demarcado de dentro do ônibus, fazem delas uma situação que demonstram através da narrativa o poder de fala masculino e o domínio que este ainda tem diante das situações diárias mesmo que corriqueiras.

Após algumas ações que dão curso a narrativa de Conceição Evaristo, percebemos que Maria é acusada de cúmplice, culpa simplesmente porque senta e conversava com seu ex-marido, e este anuncia um assalto com seu cúmplice e ao ir embora, Maria é então a acusada pelos outros passageiros de ser cúmplice também. E logo a protagonista perde seu direito de defesa, com ele o direito de fala, para a empregada só restam as acusações e o silêncio que grita dentro de si.

“Ouvia uma voz: *Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois.*” (Evaristo, 2019, p. 41), as ofensas já demonstram que as ações realizadas naquele ambiente deixam de ser um assalto comum, corriqueiro, para dar espaço a uma raiva/ódio que não deveria existir, poderíamos dizer que, a protagonista estava “no lugar errado, na hora errada”, mas não foi assim, a cor da sua pele e sua condição lhes impunha outra forma de tratá-la, “Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes. Maria se assustou. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai de seu primeiro filho.” (Evaristo, 2019, p. 41) e assim, a mulher paga caro pelo preço da passagem de ônibus, os insultos já eram para ela algo que ofende sem propósito, para a protagonista ela não era cúmplice, apenas conversava com o pai do seu filho, o homem que ainda amava “[...] Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida.” (Evaristo, 2019, p. 41), o medo do que a vida lhe traria no momento.

A submissão da mulher neste momento de desespero, de apenas receber os insultos, as acusações, assustada pelo também acontecido, impediam-na de falar, de defender-se, a vontade de voltar para casa, de ver seus filhos, dar-lhe o alimento levado, talvez fosse para Maria mais importante do que todo o acontecido. A missão de levar o melão para as crianças, um abraço do pai para o mais velho, naquele momento pode ter dado força a Maria de enfrentar tudo que acontecia.

Mas a força dos passageiros do veículo é maior, viver em uma sociedade onde o negro é para muitos inferior e tudo recai sobre si, faz de Maria a culpada do assalto. E mesmo com a defesa do motorista a seu favor, não foi possível ajudá-la. “*Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! [...] Olha só a negra ainda é atrevida,* disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher.” (Evaristo, 2019, 42), a ação de defender-se diante dos insultos, faz o ato no ônibus chegar ao extremo, Maria não pode defender-se, é tida como atrevida, e isso dá ao outro o direito de agressão física. É interessante pensar que, ser chamada de “negra” é a forma de ofender a protagonista, de culpá-la pelo assalto, não estamos mais diante de acusações, mas sim de um domínio de poder que não dá ao outro o direito da fala diante da agressão, infelizmente a personagem é linchada e naquele dia não volta para casa, para juntos dos seus filhos dividir a esmola recebida do jantar dos patrões e juntos comerem melão.

## **O PREÇO DA PASSAGEM**

Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas relavam pelo chão. Será que os meninos iriam gostar de melão? (Evaristo, 2019, p. 42)

A personagem demonstra sua fragilidade diante das revoltas, sem oportunidade de defesa, Maria é a protagonista de uma tragédia encenada ao ar livre, onde a realidade clama por socorro, diante do julgamento pela cor da pele, condição social e de gênero.

Maria paga um preço alto pela passagem, preço este que é representado no texto literário por uma realidade de várias Marias no nosso país, que sustentam seus filhos como mães solteiras, passam por situações constrangedoras como empregadas domésticas, moradoras do subúrbio e que lutam honestamente para ter uma vida digna.

O retrato de Maria no texto literário é mais uma realidade dura de ser superada uma vez que, o preconceito está velado de várias formas, e não sabemos quando encontrar, mas basta um simples momento que este aparece.

Maria é prisioneira do ciclo do poder a quem cabe obedecer quem o detém. Não houve defesa e contra-argumento. Maria é punida, é dilacerada, é fragmentada, é cindida como o que sempre coube e ainda cabe à mulher negra. (Azevedo; Melo, 2017, p. 109)

O custo gerado a ser pago coloca em discussão os vários motivos por esta ação ter acontecido, mas nada justifica o silêncio oprimido e os gritos daqueles que se acham brancos em um país de misturas de raças: 1º preço, a protagonista do conto homônimo, sofre as mazelas de ser empregada doméstica e negra, recebe gorjetas por seu trabalho no fim de semana, é menosprezada por seus patrões ao ponto de levar para casa o resto do jantar de domingo; 2º preço, Maria vive uma situação de muitas mulheres, separada, com filhos, e esta condição a coloca em uma situação de responsável; 3º preço, o sofrimento que ela vive, amando um homem que não mora consigo, e deitar-se “com um ou outro homem” (Evaristo, 2019, p.40) de vez enquanto, o que nos leva a indagar, o que faz Maria viver esta situação?; 4º preço, Maria é acusada e não tem direito à fala, se colocarmos uma mulher de pele branca em seu lugar, provavelmente a situação seria amenizada; 5º preço, a mulher é espancada por um pré-conceito existente velado no preconceito do outro que acusa o negro por quaisquer feito ao seu redor.

“[...] Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher estava todo dilacerado, todo pisoteado. Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.” (Evaristo, 2019, 42), a doméstica vive a última cena do papel de sua vida, é espancada, julgada e morta, sem direito à fala, à defesa, apenas é condenada, bom seria se Maria tivesse a possibilidade de agir, defender-se, o cansaço e o medo pelo preconceito que escondido,



quando o negro é o alvo tudo é motivo para apedrejar, este motivo faz de Maria apenas mais uma no quadro das estatísticas da realidade brasileira, aqui colocada no texto literário de Conceição Evaristo que descreve essas realidades sem meias palavras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar o conto *Maria* de Conceição Evaristo através da vivência da protagonista, a narrativa não traz apenas uma ficção, mas uma realidade estampada com o preconceito racial, escondido nas salas de jantar e olhares sociais.

A literatura de Conceição Evaristo como *escrevivência* constrói a identidade da mulher negra no seu espaço real, as cozinhas das grandes casas e as favelas, uma realidade descrita com um tapa de luvas na sociedade e seus pré-julgamentos.

O conto encerra a estória de mais uma Maria, mas abre as discussões sobre o espaço da mulher negra e seu lugar de fala na sociedade. Através da narrativa de Maria, percebemos o quanto a mulher negra sofre violência (verbal ou física), em casa ou nas ruas, Maria (re)constrói sua vivência como mulher negra e da periferia, em uma sociedade racista, onde o poder patriarcal tem sempre a última palavra, realidade das várias histórias subalternas das Marias no nosso país.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Alê. **Homenageada com poemas e cantos, Conceição Evaristo lança sexto livro.** Ponte Jornalismo. 17 AGO 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/08/17/homenageada-com-poemas-e-cantos-conceicao-evaristo-lanca-sexto-livro> Acesso em: 16 AGO 2020.

AZEVEDO, Natanael Duarte. MELO, Iran Ferreira de. **A Construção do Feminino em “Olhos D’água”, de Conceição Evaristo: Uma Análise de Performances Pós-Identitárias de Gênero.** Línguas e Letras, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/viewFile/17144/pdf>. Acesso em: 16 AGO 2020

BALISA, Fernanda Francisca; DAVID, Nismária Alves. **A violência contra a mulher negra no conto “Maria”, de Conceição Evaristo.** Litterata, Vol. 7/1, Jan – Jun 2017. Disponível: <http://periodicos.uesc.br/index.php/litterata/article/view/1478>. Acesso em: 14 ABR 2020.

EVARISTO, Conceição. **Maria in Olhos D’água.** Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro – RJ, 11ª reimpressão, 2019.

LIMA, Juliana Domingos de. **Conceição Evaristo: ‘minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra**. Nexo Jornal. 26 MAI 2017.

Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3oEvaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pelacondi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>. Acesso em: 20 AGO 2020.

NASSIF, Luís. **A vida e a obra de Conceição Evaristo**. Cultura. GGN - O Jornal de todos os Brasis. 11-07-2016. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/literatura/a-vida-e-a-obra-de-conceicao-evaristo/>. Acesso em: 20 AGO 2020.

QUEIROZ, Jaqueline. Olhos d’Água: **Multiplicidades da existência negra feminina na escrevivência de Conceição Evaristo**. Publicado em, 31 MAI 2018, caderno autoria negra. Disponível em: <http://www.pretaenerd.com.br/2018/05/olhos-dagua-multiplicidades-da.html>. Acesso em: 16 AGO 2020.

RAMOS, Celiomar Porfílio; FERREIRA, Rosinea da Silva. **Violência e subalternidade – dois caminhos que se cruzam na história da mulher afro-brasileira: uma possível leitura do conto Maria, de Conceição Evaristo**. Circulação, tramas e sentidos na literatura, Congresso Internacional - ABRALIC, 30 JUL a 30 AGO, 2018. Disponível em: [https://abralic.org.br/anais/arquivos/2018\\_1547506617.pdf](https://abralic.org.br/anais/arquivos/2018_1547506617.pdf) Acesso em: 22 AGO 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala? in O que é lugar de fala?**. Letramento: Justificando, Belo Horizonte – MG, 2017. (Coleção: Feminismo Plural)

SPIVAK. Gayatri Chakravorty. **O poder subalterno da fala?**. Editora UFMG, 2010. Belo Horizonte – MG. Tradução de: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa.

# POESIA QUE PASSA PELO CORPO: A INSCRIÇÃO DE GÊNERO NA LITERATURA DE AUTORIA FEMININA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA A PARTIR DAS INTERSECCIONALIDADES

Aline Ferreira Pereira (UFPB)  
Amanda Ramalho de Freitas Brito (UFPB)

**Eixo temático 2:** Estudos literários

**GT 7:** Estudos culturais e de gênero nas literaturas de autoria feminina

**RESUMO:** O presente trabalho se propõe a identificar e discutir a relação entre corporalidade e ativismo político na poesia de Ana Paula Tavares e Conceição Evaristo, pelo viés de autoria feminina africana e brasileira, ancorada nos estudos pós-coloniais e feministas. Compreende-se, a partir de Mata (2006), que o corpo da mulher é duplamente dominado: pelo patriarcado e pelo colonizador. Acrescenta-se a isso as questões de raça e classe, na abordagem do feminismo interseccional – aspecto que é mais evidente na obra da brasileira Conceição Evaristo. Percebemos, portanto, que esse corpo-objeto é violado de diversas formas, as quais são retratadas pelas escritoras referidas, mas que buscam ressignificar e legitimar a inscrição da mulher na literatura contemporânea, a partir dos seus corpos, como resistência política e cultural. Em *Ritos de passagem* (1985), a angolana Ana Paula Tavares ritualiza a construção poética de um corpo metaforizado nos frutos, sendo descoberto como fonte de prazer. Em *Poemas da recordação e outros movimentos* (2017), Conceição Evaristo tece as memórias marcadas no corpo negro e suas potências violadas ao longo da história. Dessa forma, as autoras desarticulam a dominação histórica por meio da linguagem e tecem novos caminhos para a representação do desejo da mulher. Recorremos aos estudos de dominação masculina e violência simbólica de Bourdieu (2002); teoria e crítica pós-colonialistas de Bonicci (2009); raça e sexualidade de Weeks (1996), dentre outros que corroborem com a discussão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Poesia africana; Poesia afro-brasileira; Autoria feminina; Corporeidade

## INTRODUÇÃO

Nossa análise partiu do estudo da produção poética de duas autoras negras contemporâneas de nacionalidades distintas, a saber: Ana Paula Tavares, de Angola; e Conceição Evaristo, do Brasil. Portanto, as análises se dão no entre-lugar de uma literatura marcada pela colonização de ambos os países, bem como na inscrição de gênero e raça que apresentam a partir da corporalidade em sua escrita.

Em consonância a isso, a teoria e crítica pós-colonialista contribui para compreendermos esse movimento cultural que se deu nos países colonizados, uma vez que a literatura é uma das principais formas de expressão da hegemonia de um povo sobre outro. Por muito tempo, ela foi responsável pela marginalização das línguas nativas em detrimento das línguas europeias. Logo, a língua se tornou

uma ferramenta de poder do colonizador, pautando-se na superioridade cultural e intelectual destes. Isso impediu que os grupos subalternos se inserissem na História e contassem suas próprias versões e experiências como sujeitos em sociedade.

Portanto, chamamos literatura pós-colonial aquela que se utiliza da língua do colonizador para descolonizar a escrita e as mentes, a partir da inscrição da subjetividade dos que, anteriormente, foram silenciados.

Em relação à literatura africana, Mata (2006) faz um recorte de gênero ao abordar a escrita de autoria feminina como uma trincheira de resistência à opressão racial e social. Segundo a autora, as mulheres de África experimentam uma dupla colonização, pois tiveram suas vozes silenciadas tanto por serem mulheres como por serem africanas.

Dessa maneira, o domínio da escrita ainda é um poder em África, composto de um grupo privilegiado de mulheres. Sobre essa escrita feminina, ela destaca que entre os anos 50-60 os temas pairavam sobre uma utopia da nação, mas é a partir dos anos 80 que há uma viragem interna das escritoras, que adquirem uma outra percepção de si e do mundo, sendo Ana Paula Tavares a pioneira nesse movimento ao transpor as barreiras sociais e de gênero, trazendo sensualidade e liberdade na figura do corpo da mulher, agora não-sexualizado, entrando no campo do que se estabeleceu como literatura pós-colonialista.

Ana Paula Tavares é uma escritora e historiadora angolana, residente em Portugal desde os anos 1990, autora de diversos livros em prosa e poesia, dos quais escolhemos para análise alguns poemas de sua primeira obra *Ritos de passagem* (1985), presentes na antologia *Amargos como os frutos* (2014). Esta obra é marcada pela representação da sexualidade feminina, do corpo como ritual, e é organizada em três partes: “De cheiro macio ao tacto”; “Navegação circular”; “Cerimônias de passagem”.

Sobre esta obra, Mata (2014, p.9) também diz: “Não se trata, pois, de um livro circular, antes de um “antes” e de “depois”, em que se percebe, claramente, o processo de aprendizagem, o resultado de um procedimento, do círculo que fecha o princípio.” Assim, temos em sua poesia as marcas de uma busca pelo autoconhecimento e pela inserção de uma subjetividade que começa no corpo feminino e, sobretudo, nas partes mais íntimas – há tanto tempo reprimidas.

Segundo Mata (2006), as vozes femininas da atualidade, não descurando a dimensão comunitária, já prenunciam uma busca individual, mais íntima e sonhadora, mesmo quando a sua preocupação última é coletiva. Por isso, Ana Paula Tavares é um dos nomes mais importantes na

literatura africana, representando o movimento de viragem interna da literatura de autoria feminina africana, buscando ultrapassar a colonialidade e a ideia de nação construídas.

Quanto a Conceição Evaristo, a escritora teve sua estreia na literatura brasileira em 1995, nos *Cadernos Negros* (vol. 14), antologia do Movimento Negro e de produção artística negra mais conhecida e estudada no país e pelo mundo, responsável por amplificar as vozes silenciadas no cânone brasileiro.

O primeiro número de *Cadernos Negros* surgiu em 1978, em meio à ditadura militar, o que já demonstra seu caráter de resistência, e em seguida a antologia passou a ser organizada pelo grupo paulista Quilombhoje. Num primeiro momento, a participação feminina nestas publicações era mínima, mas com o passar dos anos, as mulheres conquistaram mais espaço e visibilidade nos *Cadernos Negros*, até se tornarem independentes e ultrapassarem as barreiras em relação a raça, gênero e classe. Conceição Evaristo foi uma destas mulheres e hoje é uma das escritoras brasileiras mais lidas e estudadas, bem como uma intelectual que muito tem contribuído nos estudos literários.

Evaristo (2009) traz alguns apontamentos sobre a formação da literatura afro-brasileira, constatando que uma vez a condição subalternizada do negro na sociedade escravocrata, sua literatura e sua voz foram inegavelmente emudecidas. Por isso, há muitas discussões sobre se há, de fato, uma literatura afro-brasileira. Evaristo defende que sim, e apresenta um corpus marcado por uma subjetividade construída, experimentada e vivenciada por homens negros e mulheres negras na sociedade brasileira, como Luís Gama, Cruz e Sousa Lima Barreto, Geni Guimarães e Carolina Maria de Jesus.

Para nossa análise, nos deteremos na sua antologia *Poemas da recordação e outros movimentos* (2017), uma obra que resgata a memória de uma ancestralidade através do corpo negro, tantas vezes violado, que busca se ressignificar sua imagem e sua sexualidade através da palavra-poesia.

Assim, objetivamos com este estudo evocar as vozes de ambas as autoras, destacando a relação de corporalidade que estabelecem na escrita com o ativismo político, sobretudo nas questões raciais, bem como destacando as interseccionalidades de raça e gênero, entendidas a partir de Akotirene (2019, p. 24): “A interseccionalidade permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna da qual saem.”

Nos estudos sobre raça e sexualidade de Weeks (2000), percebemos a evocação de diversas vozes para elucidar a questão da sexualidade a partir de marcadores de gênero, classe e raça. Ele nos

fala sobre a importância de ouvir o que as mulheres negras têm a dizer sobre suas experiências, que em muito se distinguem das experiências das mulheres brancas.

O gênero não é uma simples categoria analítica; ele é, como as intelectuais feministas têm crescentemente argumentado, uma relação de poder. Assim, padrões de sexualidade feminina são, inescapavelmente, um produto do poder dos homens para definir o que é necessário e desejável — um poder historicamente enraizado. (WEEKS, 2000, p. 40)

Sendo assim, a escrita de autoras negras tem uma trama própria, uma vez que apresentam em suas palavras, personagens, cenários etc., uma literatura engajada em denunciar a situação histórico-social das mulheres negras, seja no Brasil ou em Angola, ancoradas numa memória coletiva e individual, do qual o corpo é testemunha.

## **A PALAVRA PERFORMATIVA DE ANA PAULA TAVARES**

Dizemos palavra performativa ao nos apropriarmos do termo quando utilizado por Inocência Mata, estudiosa da literatura de Ana Paula Tavares, para expressar a forma como seus poemas são diagramados nos livros. Temos uma palavra-desenho que performa o que está sendo dito e estabelece uma estilística da autora. Os poemas que trazemos para análise demonstram bem isso, começando por este poema sem título (TAVARES, 2014, p. 55), o qual tentaremos reproduzir fielmente na sua formatação:

Desossaste-me  
    cuidadosamente  
inscrevendo-me  
    no teu universo  
    como uma ferida  
    uma prótese perfeita  
    maldita necessária  
conduziste todas as minhas veias  
    para que desaguassem  
    nas tuas  
        sem remédio  
meio pulmão respira em ti  
o outro, que me lembre  
    mal existe

    Hoje levantei-me cedo  
    pintei de tacula e água fria  
        o corpo aceso  
    não bato a manteiga  
    não ponho o cinto

VOU

para o sul saltar o cercado

Nesse poema observamos a libertação gradual de uma mulher, que até então parecia estar ligada a uma outra pessoa – provavelmente um homem –, que a moldou à sua imagem, arrancando-lhe a subjetividade e existência própria (“prótese perfeita”). A formatação do texto fragmentado nos remete ao corpo de um eu lírico feminino, marcado por uma violência simbólica inscrita nas entrelinhas, até que esta mulher se levanta pela manhã, não faz o que estava destinado a ela fazer todos os dias (“não bato a manteiga/não ponho o cinto”) e simplesmente VAI para o sul, em letras maiúsculas, uma marca importante que simboliza esse grito de liberdade e transgressão, e salta o cercado, livrando-se da submissão.

Quando pensamos em violência simbólica, Bourdieu (2002) a associa à dominação masculina, que tem seu poder legitimado pelas mais diversas instituições (escola, igreja, família etc), abusando de sua condição hierárquica para subjugar outros.

A violência simbólica é, portanto, recorrente nas representações de literatura de autoria feminina, que são reflexos da imposição arbitrária que ocorre no cotidiano das relações sociais, mas é apresentada àquela que sofre a violência de modo dissimulado (“cuidadosamente”), que oculta as relações de força que estão na base de seu poder.

Portanto, escancarar esse e outros tipos de violência é uma das tendências de escritoras negras, de modo que quando nos referimos a corpo e corporalidade, o lugar do feminino sempre passa por violações diversas, que vêm a ser ressignificadas na literatura. Como já foi dito por Mata (2006), o ativismo político coletivo começa na busca individual e íntima dessas escritoras.

Outro poema de Ana Paula Tavares que destacamos é *Alphabeto* (TAVARES, 2014, p. 59), o qual traz o verbo dactilar/datilar, que se refere ao ato de tocar com os dedos esse corpo marcado com cicatrizes. Assim, o corpo passa por uma “cerimônia de passagem” para a cura, a liberdade (“e reconstróis/asas”), e remete à masturbação feminina:

## **ALPHABETO**

Dactilas-me o corpo  
de A a Z  
e reconstróis  
asas  
seda  
puro espanto  
por debaixo das mãos  
enquanto abertas  
aparecem, pequenas

as cicatrizes

Também temos nesse poema, mais uma vez, a palavra performativa que vai distribuindo as palavras nos versos como que em degraus incertos, apontando para uma espécie de desconstrução rítmica do poema e do eu lírico, que busca se distanciar das violências dantes sofridas. Mesmo que invertendo a ordem com que são apresentados na antologia, achamos importante destacar agora um dos poemas que aparece no primeiro andamento dos ritos de passagem: *O mamão* (TAVARES, 2014, p. 31):

Frágil vagina semeada  
pronta, útil, semanal  
Nela se alargam as sedes

no meio  
cresce  
insondável  
o vazio...

Neste poema, que compõe a primeira seção “De cheiro macio ao tacto”, percebemos o mamão como metáfora da vagina, fruta de carne frágil, cheia de sementes em seu interior, mas que logo são retiradas para a satisfação do outro, e assim “cresce/insondável/o vazio...”.

Nesta seção são diversos os frutos e vegetais comuns em África que fazem referência à sexualidade feminina, como abóbora, maboque, anona, nêspira, mamão, manga, e tantos outros. São diversos os elementos que remetem ao órgão sexual feminino, à fertilidade etc., que remetem à sensualidade através dos cheiros, à necessidade de serem tocadas e saboreadas com mãos suaves.

## **CORPO-ESCRITA E ESCREVIVÊNCIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO**

Pode-se afirmar que a escrita de Conceição Evaristo é vivificadora, uma vez que ela dá vida às letras e à luz a novas palavras, criando neologismos não muito convencionais, mas que marcam sua estilística e, como ela mesmo cunhou o termo, sua *escrevivência*.

Em *Poemas da recordação e outros movimentos* (2017) a autora desnuda sua alma através da memória, que ora remonta seu passado pessoal, ora o de seus ancestrais, num movimento de vaivém contínuo no espaço-temporal. Por mais duras que sejam as realidades por ela evocadas, sua voz permanece serena e calma, com notável domínio da palavra, seja na poesia ou na prosa.

Para iniciarmos dialogando com Ana Paula Tavares, vejamos o poema *Frutífera* (EVARISTO, 2017, p. 70):



– Da solidão do fruto –  
De meu corpo ofereço  
as minhas frutescências,  
casca, polpa, semente.  
E vazada de mim mesma  
com desmesurada gula  
apalpo-me em oferta  
a fruta que sou.

Mastigo-me  
e encontro o coração  
de meu próprio fruto,  
caroço aliciado,  
a entupir os vazios  
de meus entrededos.

– Da partilha do fruto –  
De meu corpo ofereço  
as minhas frutescências,  
e ao leve desejo-roçar  
de quem me acolhe,  
entrego-me aos suados,  
suaves e úmidos gestos  
de indistintas mãos e  
de indistintos punhos,  
pois na maturação da fruta,  
em sua casca quase-quase  
rompida,  
boca proibida não há.

Neste poema observamos, mais uma vez, a metáfora do corpo-fruto, remetendo à sexualidade feminina e um convite ao autoconhecimento a partir do corpo. O uso dos verbos reflexivos “apalpo-me”, “mastigo-me”, “entrego-me” conferem ao texto conotação erótica, em que o eu lírico feminino é um ser desejante – não apenas desejado. E mais: que deseja a si mesma, que dá prazer a si mesma, e ocasionalmente permite-se a outrem. Adotar esse discurso da mulher que também deseja é revolucionário a partir da crítica feminista, e se torna ainda mais revolucionário quando fazemos a intersecção de raça.

A literatura de autoria feminina negra tem muita a dizer sobre o ser mulher, e é isso que Conceição Evaristo evoca em sua poética, como podemos ver no poema a seguir: *Eu-mulher* (EVARISTO, 2017, p. 23):

Uma gota de leite  
me escorre entre os seios.  
Uma mancha de sangue  
me enfeita entre as pernas.

Meia palavra mordida  
me foge da boca.

Vagos desejos insinuam esperanças.  
Eu-mulher em rios vermelhos  
inauguro a vida.  
Em baixa voz  
violento os tímpanos do mundo.  
Antevejo.  
Antecipo.  
Antes-vivo.

Antes – agora – o que há de vir.  
Eu fêmea-matriz.  
Eu força-motriz.  
Eu-mulher  
abrigo da semente  
moto-contínuo  
do mundo.

Neste poema a voz do eu lírico se mescla às vozes da ancestralidade (“Antes – agora – o que há de vir./Eu fêmea-matriz.”). Temos uma evidente referência à matriarcalidade e à fertilidade desde o primeiro verso, o que nos remete à ressignificação da mulher como este ser capaz de reproduzir e “inaugurar a vida”. Sendo assim, a imagem da mulher maternal é positivada no poema como “força-motriz” do mundo. Por fim, mas também corroborando com tudo que já foi dito, o poema a seguir (EVARISTO, 2017, p. 28):

**Fêmea-fênix**  
*Para Léa Garcia*

Navego-me eu-mulher e não temo,  
sei da falsa maciez das águas  
e quando o receio  
me busca, não temo o medo,  
sei que posso me deslizar  
nas pedras e me sair ilesa,  
com o corpo marcado pelo olor  
da lama.

Abraso-me eu-mulher e não temo,  
sei do inebriante calor da chama  
e quando o temor  
me visita, não temo o receio,  
sei que posso me lançar ao fogo  
e da fogueira me sair inunda,  
com o corpo ameigado pelo odor  
da queima.

Deserto-me eu-mulher e não temo,

sei do cativante vazio da miragem,  
e quando o pavor  
em mim aloja, não temo o medo,  
sei que posso me fundir ao só,  
e em solo ressurgir inteira  
com o corpo banhado pelo suor  
da faina.

Vivifico-me eu-mulher e teimo,  
na vital carícia de meu cio,  
na cálida coragem de meu corpo,  
no infindo laço da vida,  
que jaz em mim  
e renasce flor fecunda.  
Vivifico-me eu-mulher.  
Fêmea. Fênix. Eu fecundo.

Buscando compreender o movimento que faz Evaristo em sua poética, recorreremos aos estudos de corporalidade de Penna (1989), e esta aponta que a mulher, tanto quanto o homem, trava uma batalha árdua para o domínio das forças primárias, simbolicamente representadas no arquétipo materno da mãe Terra, então:

As afirmativas masculinas sobre a mulher precisam ser compensadas e comparadas com as proposições emitidas pelas próprias mulheres [...]. Para isto é necessária a voz da personalidade feminina expressando os próprios valores, os seus motivos, os tantos *para ques* e *porquês* da sua maneira de viver. (PENNA, 1989, p. 24)

Neste poema e nos demais nós percebemos a evocação dessa voz feminina que remonta um arquétipo de mulher associado à mãe Terra, num movimento quase que ritualístico de exaltação deste ser-mulher através do corpo – que passa por tantas transformações e violações apenas pelo fato de abrigar este ser.

No poema *Fêmea-Fênix*, o corpo é representado a partir de elementos naturais, como a água (navego-me), o fogo (abrado-me) e a terra (deserto-me), e, por fim, o verbo “vivifico-me” pode nos remeter à ideia de que a mulher-fêmea-fênix é a única capaz de dar vida a si mesma, a visitar seu próprio corpo na busca por essa subjetividade perdida, silenciada e violada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A poesia de Ana Paula Tavares e Conceição Evaristo nos tiram do lugar-comum da literatura de autoria feminina, e nos levam para a memória de um povo que foi massacrado historicamente, mas que encontrou maneiras de resistir, e a escrita foi uma delas.

Se num momento histórico temos a violência representada no âmbito social, a partir da segregação social, do encarceramento, do genocídio, na escrita destas mulheres percebemos uma ressignificação desse corpo, tantas vezes violado, pelo Estado e pelo Outro.

Percebemos, portanto, uma verdadeira busca dessas mulheres em se afirmar enquanto seres com suas subjetividades, suas dores, seus desejos, suas faces, enfim. Foram muitos séculos de silenciamento, mas agora as mulheres podem falar sobre si mesmas, e não apenas ler o que foi escrito pelos homens. Consolidam, assim, a perspectiva política com a arte engajada – e que não perde seu potencial de fruição por causa disso.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. (Feminismos plurais – coord. Djamilia Ribeiro). São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Tradução: Maria Helena Kuhner. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BONNICI, Thomas. Teoria e crítica pós-colonialistas. In: Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas / organização: Thomas Bonnici, Lúcia Osana Zolin. 3º ed. rev. – Maringá: Eduem, 2009.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v.13, n. 25, p.17-31 2ºsem. 2009.

\_\_\_\_\_. Poemas da recordação e outros movimentos. 3ª ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

MATA, Inocência. Mulheres de África no espaço da escrita: a inscrição da mulher na sua diferença. In: *A Mulher em África: Vozes de uma margem sempre presente*. Lisboa: Edições Colibri/Centro de Estudos Africanos – FLUL, 2006, pp. 421-440.

PENNA, Lucy. *CORPO SOFRIDO E MAL-AMADO*. A experiência da mulher com o próprio corpo. São Paulo: Summus Editorial, 1989.

TAVARES, Paula. *Amargos como os frutos*. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2011.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.) *O corpo educado – Pedagogias da sexualidade*. 2ª ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.



# A REPRESENTAÇÃO DO PROTAGONISMO FEMININO ATRAVÉS DO SIMBÓLICO, NO POEMA *CERIMÓNIA DE PASSAGEM* DE ANA PAULA TAVARES

Aline Souza Melchiades (UFPB)  
Vanessa Riambau Pinheiro (UFPB)

**Eixo temático 2:** Estudos literários

**GT 7:** Estudos culturais y de gêneros nas literaturas de autoria feminina

**RESUMO:** Este trabalho objetiva realizar uma análise acerca da representação do protagonismo feminino, por meio de um recorte acerca da simbologia predominante na lírica apresentada no poema *Cerimónia de passagem*, cuja autoria é da escritora angolana Ana Paula Tavares (1952- ). O referido texto foi publicado no livro *Ritos de passagem* (1985), que constitui a primeira seção da obra *Amargos como frutos: poesia reunida* (2011) e serve de corpus para este estudo. Embasamo-nos em algumas discussões sobre a obra que compõem a fortuna crítica, assim como em textos teóricos para o direcionamento da nossa análise, a exemplo: o posicionamento de Abdala Jr. (1999) sobre a sexualidade da mulher; as noções de Sousa (2015) sobre a tradição oral na poesia de Ana Paula Tavares; a pluralidade das identidades sustentada por Hall (2006) e, as considerações de Fonseca (2004) sobre literatura africana de autoria feminina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ana Paula Tavares; Literatura angolana; Feminino; Símbolos

## INTRODUÇÃO

Ana Paula Tavares é um dos nomes em evidência de escritoras multifacetadas no universo da literatura africana, considerando que além de ser historiadora, elaborou criações literárias que perpassam tanto o campo da poesia quanto da prosa, este último representado pela escrita do romance e de crônicas. Nasceu em Lubango, província da Huíla, ao sul de Angola, em 30 de outubro de 1952; é mestre em Literatura Brasileira e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa pela Universidade de Lisboa (1996); bacharela e licenciada em História pela Universidade de Lisboa (1982).

Indubitavelmente, essa autora é reconhecida como uma das vozes mais marcantes da literatura de autoria feminina, na cena poética de Angola e ganhou destaque com o pioneirismo do seu trabalho, durante a geração de 80. Sobre a motivação da escrita dessa angolana, é referenciada uma análise sobre a poesia nos países africanos de língua portuguesa em uma matéria enunciada pela revista *Vozes da África*:

Segundo esta revista literária, a poesia contemporânea nos países africanos de língua portuguesa, mantém forte diálogo com sistemas literários do período colonial, de sociedades ágrafas de tradição oral e também por um comprometimento de criar uma nova consciência

de pátria e nação, aspectos recorrentes na e (de vários poetas) escrita poética de Paula Tavares. (AVILA, 2010, p.12)

Em consideração sobre o que foi destacado na matéria da revista acima mencionada e, ao debruçarmos um olhar crítico na elaboração poética dessa autora, podemos constatar a existência de um forte diálogo entre os elementos da tradição e modernidade, a exemplo da oralidade. Nesse direcionamento, chegamos ao cerne da questão que resulta na importância da oratura e como a trajetória desta sucedeu-se, ao longo do tempo nas literaturas africanas:

A predominância da oralidade em África é resultante de condições materiais e históricas e não uma resultante da “natureza” africana; mas muitas vezes esse facto é confusamente analisado, e muitos críticos partem do princípio de que há algo ontologicamente oral em África e que a escrita é um acontecimento disjuntivo e alienígena para os africanos. (LEITE, 2014, p.17)

À luz do exposto sobre a discussão sobre a oralidade e escrita em África, entendemos que essa sociedade, destaque-se a angolana, preservou traços de uma cultura que perpassou gerações, de acordo com a divisão de seus grupos (seja em categorias sociais ou sexuais). Podemos, neste caso, apreciar a poesia da autora como um instrumento literário capaz de restaurar parte da memória angolana e ressignificar novas identidades, dentro do cenário pós-colonial. Ademais, acerca do termo Pós-colonialismo:

(...) pode entender-se como incluindo todas as estratégias discursivas e performativas (criativas, críticas e teóricas) que frustram a visão colonial, incluindo, obviamente, a época colonial; o termo é passível de englobar além dos escritos provenientes das ex-colônias da Europa, o conjunto de práticas discursivas, em que predomina a resistência às ideologias colonialistas, implicando em um alargamento do *corpus*, capaz de incluir outra textualidade que não apenas das literaturas emergentes, como o caso dos textos literários da ex-metrópole, reveladores de sentidos críticos sobre o colonialismo. (LEITE, 2013, p.11)

Dessa maneira, é perceptível a densidade e extensão desse termo. O conceito supracitado está atrelado àquilo que se opõe ao paradigma colonialista, abarcando a criação literária africana surgida como forma de resistência a esse sistema opressor. Sendo assim, dotada dessa natureza, a composição poética de Paula Tavares desempenha, antes de tudo, uma função social de assegurar a conquista do lugar/ espaço social angolano, na medida em que essa literatura de autoria feminina ganha voz ativa, externando novos discursos. Recuperam esse pressuposto, são tecidas algumas considerações:

Na obra de Ana Paula Tavares há uma experiência de construção cultural e nacional a procura de uma identificação filial com a grande Mãe-África. Contemplada de percepção sensorial, a autora busca fortalecer pelo viés da poesia a identidade da nação angolana, conferindo-lhe

um sentido mais autêntico, movimentando tradição e a memória de seu povo, proferindo em sua voz, todas as vozes que formaram essa tradição. Sem obscurecer as marcas profundas largadas nos imaginários pela história oficial, ela nos mostra outra história, brotada de dentro dos atos antigos das mulheres, estabelecendo assim uma identidade angolana coletiva. (COSTA; PINHEIRO, 2014, p.3):

A partir do posicionamento acima realçado, conseguimos, por analogia, antecipar uma breve noção sobre parte das características que compõem a essência poética do *corpus* a ser analisado. A poesia se dispõe a realizar jogos sensoriais e nos aproxima de uma atmosfera metafórica, na qual a maternidade (meio de perpetuação das gerações) é aludida. Além disso, a memória coletiva e as identidades – de acordo com Hall (2006), entendidas desse modo pluralizado porque passam por transformações culturais contínuas – vão sendo ressignificadas através das experiências vivenciadas pelo sujeito feminino representado.

De um modo geral, podemos admitir a poesia da autora em evidência como um instrumento literário, o qual uma das funções é contribuir para assegurar a conquista de novos lugares para esses sujeitos femininos (individualizados), contudo sem desconsiderar a relação com o coletivo. Esse fato se encontra em harmonia com a seguinte crítica, a respeito das escritoras africanas da atualidade:

Pode-se dizer, finalmente, que passada a urgência das lutas revolucionárias, a mulher escritora, nos países africanos de língua portuguesa, vai-se deslocando dos projetos que a esvaziam de si mesma para assumir uma escrita que deixa espaço para expressão da intimidade do eu, para a escuta de sugestões mais comprometidas com o universo de mulheres que, ainda silenciadas por fortes tradições, motivam a escrita de textos que transitam no espaço da literatura, procurando não se fechar às inter-relações com outros campos em que o corpo desenha diferentes coreografias, ainda quando só se pode ser observado no desempenho das funções cotidianas. A literatura pode, certamente, distender esses espaços e traduzir os significados que o corpo deixa impresso nessas obrigações. (FONSECA, 2004, p. 295)

Perante o trecho elencado, encontramos semelhanças entre o propósito da trajetória poética de Ana Paula Tavares e as diretrizes da mulher escritora nos países de língua portuguesa descrita por Fonseca (2004). Em ambos os casos, existe um lirismo que enaltece a representação do feminino e, conseqüentemente, eleva a voz desse sujeito, outrora silenciada, historicamente. Desta feita, é notória a importância da lírica poética para a ressignificação do contexto social angolano.

Considerada a relevância temática deste estudo, foram selecionadas algumas discussões sobre a obra que servem de fortuna crítica e direcionamento teórico para fundamentá-lo. São elas: a análise de Abdala Jr. (1999) centrada na sexualidade da mulher; as noções sobre a tradição oral na poesia de Ana Paula Tavares, segundo Sousa (2015); as considerações sobre a figura dos Griots nas tradições orais, de acordo com Carvalho (2014); a semântica dos termos relacionados à sexualidade e a



fertilidade da Mãe-África trabalhada por Costa e Pinheiro (2014); a simbologia do sangue referenciada no dicionário de símbolos de Chevalier e Gheerbrant (2003); as considerações de Avila (2010) sobre a figura do feminino e a escrita de Ana Paula Tavares; a definição do termo Pós-Colonialismo por Leite (2013); a concepção de Leite (2014) acerca da predominância da oralidade nas sociedades africanas; a pluralidade das identidades sustentada por Hall (2006) e, por fim, as considerações de Fonseca (2004) sobre a literatura africana de autoria feminina.

Em síntese, na seção seguinte deste artigo, pretendemos promover o alcance de reflexões, por meio da elaboração de uma análise crítico-literária abrangendo, de forma breve, algumas características referentes à estrutura, tais como: a disposição dos versos; determinados aspectos ou recursos utilizados que simbolicamente dialogam com o protagonismo feminino e estão presentes na composição do *corpus* poético, adiante destacado.

## **O SIMBOLISMO EM *CERIMÓNIA DE PASSAGEM***

O livro *Ritos de Passagem* (1985) constitui a primeira parte da obra literária *Amargos como frutos: poesia reunida* (2011) da angolana Ana Paula Tavares. A seguir, dispomos do *corpus* na íntegra do poema *Cerimónia de passagem* para dar início a uma análise sobre ele, através da qual examinaremos, brevemente, alguns dos elementos que constituem a estrutura e o teor simbólico. Vejamos:

### **Cerimónia de passagem**

"a zebra feriu-se na pedra  
a pedra produziu lume"

a rapariga provou o sangue  
o sangue deu fruto

a mulher semeou o campo  
o campo amadureceu o vinho

o homem bebeu o vinho  
o vinho cresceu o canto

o velho começou o círculo  
o círculo fechou o princípio

"a zebra feriu-se na pedra  
a pedra produziu lume"

(TAVARES, 2011, p.15)

Percebemos, após a leitura inicial do poema, a existência de um teor lírico e uma voz enunciativa aproximada da oralidade, haja vista que o corpo poético assume uma faceta semelhante à de uma contação. Isso está relacionado ao fato de que a literatura angolana, inicialmente, foi transmitida por meio da oralidade, pois, nos tempos primitivos, a escrita não era conhecida por todos. A partir desse momento, surge, então, a figura do Griot, que pode ser definida em enciclopédia desta maneira:

Vocabulário franco-africano, criado na época colonial para designar o narrador, cantador, cronista e genealogista que, pela tradição oral, transmite a história de personagens, e famílias importantes às quais, em geral está a serviço. Presente, sobretudo, na África Ocidental, notadamente, onde se desenvolveram os faustosos impérios medievais africanos (Gana, Mali, Songai etc.) recebe denominações variadas: *dyéli* ou *diali* entre os Bambaras e Mandingas; *guésséré*, entre os Saracolês; *wambabé*, entre os Péules; *aouloubé*, entre os Tucolores; e *guéwel* (do árabe qawwal), entre os Uolofes. (LOPES, 2004, p.310) *apud* (CARVALHO, 2014, p.320).

Em um conceito amplo, os Griots são reconhecidos como os responsáveis por guardarem a memória coletiva através da cultura oral, “atualizando os símbolos construídos historicamente.” (CARVALHO, 2014, p. 320). Com base nesse conceito, *o modus operandi* da escrita de Ana Paula Tavares é comparado ao papel de um Griot, na pós-modernidade:

Podemos caracterizá-la como um Griot pós-moderna, resgatando suas lembranças e memórias, destacando-se a expressividade e o estado de espírito do sujeito lírico. O seu modo de escrever nos remete a tradição oral, daquelas histórias e estórias contadas ao fim do dia aos pés de uma fogueira. (SOUSA, 2015, p.8)

Somado a esse modo de “contar algo” da autora, são acrescentados outros aspectos da oralidade, latente na voz poética, que nos são revelados, eles dizem respeito à elaboração da epígrafe e ao encerramento do poema. Ambos são construídos por meio de um jogo de imagens que resgatam metafórica/simbolicamente parte do imaginário da cultura angolana e se relacionam, de maneira singular, com a figura do feminino, em tom de provérbio.

Conforme destaca Abdala Jr. (1999, p.2): “O “lume” escondido na “pedra” emerge da fricção involuntária da “zebra”, imagem dialética da fertilização, em preto e branco, e também do papel feminino: a ferida que produz fogo.”. Dessa forma, a epígrafe e o fechamento do corpo poético dialogam com a questão da sexualidade do sujeito feminino, figura que assume o papel central de protagonista, e, portanto, permite que a condição existencial da mulher como sujeito, desde início, seja apreciada.

Em concordância, Costa e Pinheiro (2014) admitem que existe, nesse plano simbólico, uma inclinação ao campo semântico do erótico derivada do uso dos termos ‘feriu-se’, que implicaria sangue, e ‘lume’, a chama ou mesmo o ato sexual. Nesse sentido, Chevalier e Gheerbrant (2003) ressaltam que o sangue retoma a ideia de vida, igualmente postulada na Bíblia, e simboliza todos os valores solidários com o fogo, o calor e a vida que tem relação com o sol. Além do mais, o sangue pode estar associado à beleza, nobreza e generosidade ou à ideia da cor vermelha.

Conseguimos perceber, conseqüentemente, de maneira ampla, a construção de um poema no qual está presente um lirismo enriquecido pela escolha de imagens singularizadas. Tais imagens promovem um efeito na criação literária capaz de romper com o óbvio e, conseqüentemente, agregam plurissignificação ao campo lexical.

Ao longo do *corpus* poético, verificamos que essa cerimônia de passagem, em especial, dá ênfase ao processo evolutivo da mulher (ela passa pela fase da adolescência até atingir a sua fase madura, na vida adulta). Sendo assim, o percurso enunciado pela voz lírica nos faz atentar para o seguinte detalhe: por mais, que apareçam os termos ‘homem’ e ‘velho’, no poema, é evidente que a figura com maior representatividade na cena é o sujeito feminino, bem como as transformações relacionadas ao seu próprio corpo, considerando a progressão do ciclo vital.

A centralidade na figura do feminino como sendo o protagonista dessa cena poética é corroborada por Mata (2007, p.13) *apud* Avila (2010, p.13), pois “a figuração do feminino gera uma iluminação existencialista”. Desse modo, o eu-lírico dá ênfase a uma perspectiva através da qual a gênese humana está relacionada diretamente com o sujeito feminino, sendo ele, por conseguinte, indispensável para o funcionamento do processo cíclico.

Ao encontro da observação anteriormente elucidada, no primeiro e segundo versos, a ‘rapariga’ (moça no estado virginal), ao provar o sangue, isto é, relacionar-se sexualmente, dá o fruto, ou seja, gera uma nova vida (alusão à gestação/parto/maternidade). Esse acontecimento enunciado pela voz poética revela a possibilidade de a mulher contemplar as transformações do próprio corpo através da concepção da semente (embrião) fecundada e, posteriormente, dessa semente surgir um fruto, digamos, gerar uma nova vida/ outro ser humano.

Em analogia, a metáfora da mulher-mãe na obra de Ana Paula Tavares é um traço recorrente na escrita de autoria feminina. Podemos encontrá-lo também, em especial, em antologias poéticas de outras autoras revolucionárias e consagradas que pretendem transmitir a importância da fecundidade e do espaço social ocupado por esse sujeito que personifica o elo entre as gerações anteriores e as posteriores:

(...) não é de se estranhar que a mulher-mãe seja assumida como alegoria no projeto de afirmação da identidade africana, pois ela personifica a força da terra, a tenacidade para enfrentar os obstáculos e, principalmente, a capacidade de gerar o novo homem, livre das amarras da servidão. (FONSECA, 2004, p.286)

Com efeito, admitimos a possibilidade de entender o provérbio que inicia e finaliza o poema como sendo o início e encerramento do ciclo da vida, ao compararmos a zebra (ferida) à mulher (que prova o sangue). Nessa lógica, consoante Costa e Pinheiro (2014), a zebra seria a metáfora de um estágio de imaturidade da mulher que é modificado a partir do momento em que esse animal se fere com a pedra – entendamos aqui também a relação com o sangue.

Daí em diante, a mulher (mãe) será o sujeito que semeará o campo. Essa situação pode ser compreendida, igualmente, como uma metáfora do surgimento da coletividade e da comunidade, envolvendo as questões identitárias ou culturais (simbolizadas através da imagem do vinho), construídas, historicamente, na vida em sociedade e, por fim, “provadas” ou “saboreadas” pelo homem. Salientamos que o vermelho tende a se relacionar à imagem do vinho, conseqüentemente, essa bebida poderá simbolizar o sangue, e até mesmo os laços de sangue, dentro de uma comunidade, nação ou pátria, associando-se a ideia bíblica sobre a fraternidade.

Ademais, no verso em que é dito que ‘o vinho cresceu o canto’, é elaborada a imagem de que as questões identitárias (entendamo-las sempre de forma pluralizada) e culturais são externadas através do canto, ou seja, da voz coletiva que traz consigo a possibilidade de preservar a memória cultural de uma nação, e, bem como a exaltação do sentimento de pertencimento.

Mediante o contexto social da referida produção poética, inferimos que a memória coletiva e a questão das identidades são resgatadas, adquirindo novos significados na cena poética. Isso nitidamente contribui para aguçar a percepção do leitor acerca do existencialismo figurado pelo sujeito feminino representado, fazendo com que observemos a vivência desse sujeito, de um modo capaz de superar o plano individual, haja vista que ela termina por resgatar a memória do cenário angolano.

O velho está relacionado à ancestralidade e começa o círculo porque as próximas gerações resgatam as tradições, resignificando-as, por intervenção das transformações históricas e temporais. Ao final, elas promovem a continuidade do paradoxo da vida: ‘o círculo fecha o princípio’, isto é, os recomeços, que estão atrelados a essa mesma sistemática, porém com resultados sempre mutáveis.

No tocante a parte estrutural, em suma, verificamos que embora seja demonstrada a liberdade na disposição da maioria dos versos do poema, há também a presença de rimas interpoladas ou

opostas. Além disso, ocorre assonância nos dísticos da segunda e terceira estrofes marcam bem o recurso da sonoridade e estilística do *corpus* poético em análise.

Encerrada nossa análise simbólica, ressaltamos que a sinestesia realiza o jogo sensorial bastante evidente em toda a construção lírica. As cores do vinho e do sangue envolvem o campo visual; o provar do vinho transmite a ideia de sabor e a sensação tátil de forma direta está relacionada ao termo ‘ferir-se’ ou indiretamente às sensações do toque da mulher, durante o ato sexual ou nos elementos ao seu redor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo contribui, de maneira geral, para a ampliação de um olhar crítico acerca da essência da performance poética da escritora angolana Ana Paula Tavares, baseando-se em dados sobre o trabalho dessa escritora e, principalmente, em uma análise com ênfase ao simbolismo latente no poema *Cerimónia de passagem*.

Com foco na trajetória autoral e no *corpus* poético em questão, assinalamos parte do desempenho da função social da literatura de autoria feminina: a busca por externar a voz desses sujeitos intermediada pelos novos discursos que surgem para conciliar tradição e modernidade, no cenário pós-colonial.

Esse efeito sob o âmbito social, ocasionado pela produção literária da autora angolana evidenciada, seguramente, confirma a argumentação de Carvalho (2014, p.320-321) sobre o fato de “(...) a literatura, enquanto artefato simbólico construtor da identidade, preserva experiências vividas por comunidades e nações, resgatando, assim, elementos da história e das tradições.”.

Constatamos, assim, que o poema em evidência reúne todos esses elementos, anteriormente, elencados. Nele, contemplamos vários aspectos simbólicos, os quais são compostos por jogos sensoriais implicados pela escolha do léxico e das imagens construídas a partir deste último.

Destarte, vislumbramos a aproximação da linguagem poética em relação à oralidade, devido ao uso de um provérbio popular africano oriundo da tradição oral, que diretamente está relacionado à representação do feminino. Desse modo, é perceptível a centralidade no protagonismo desse sujeito e nos estágios evolutivos associados ao seu corpo – maturidade, sexualidade e fertilidade –, no plano metafórico.

Atentamos que essa composição se trata de um poema no qual lirismo possibilita a representação das vivências ou experiências desse sujeito feminino, *a priori* intimista e

individualizado, percebida a alusão ao sangue da rapariga (a menarca/moça virginal) que atravessa essa fase e inicia a vida sexual e concebe novas vidas, isto é, novas gerações.

Todavia, *a posteriori*, consideramos, igualmente, a ideia de coletivo, que vem a ser englobada, devido ao efeito simbólico ocasionado através da metáfora dessa mulher-mãe, a qual se associa à alegoria da Mãe-África com o intuito de reafirmar as identidades culturais e recuperar a memória coletiva angolana. Por essa razão, entendemos que o fazer poético em Ana Paula Tavares interage, transforma e traz à tona uma nova consciência no plano sócio-histórico.

## REFERÊNCIAS

ABDALA Júnior, Benjamin. *Entre imagens da lua e do sol, a passagem: uma leitura antropológica de três poetisas angolanas*. 1999. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10316>. Acessado em: 22/11/2019.

AVILA, Maria Regina Avila de. *Pela de Ana Paula Tavares: vozes e ecos de Angola em África*. 2010. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/4883/Mara%20Regina%20Avila%20de%20Avila.pdf?sequence=1>. Acessado em 02/02/2020.

CARVALHO, José Ricardo. *Educação, identidade e literatura oral: o griot na diáspora africana*. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/4272>. Acessado em: 02/02/2020

CHEVALIER, Jean & GEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Tradução Vera da Costa e Silva... [et al.]. 18 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

COSTA, Laysa Cavalcante; PINHEIRO, José Helder. 2014. *A condição feminina evidenciada na poesia de Paula tavares*. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/21896>. Acessado em: 22/11/2019

FONSECA, Maria Nazareth Soares. *Literatura africana de autoria feminina: estudo de antologias poéticas*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 283-296, 2º sem 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DpeA, 2006.

LEITE, Ana Mafalda. *Literaturas Africanas e Formulações Pós-coloniais*. Lisboa. Edições Colímbri, 2013.

\_\_\_\_\_. *Oralidade e Escritas nas Literaturas Africanas* (2014). 2. ed. Lisboa:Colibri.

SOUSA, Leia Gonçalves. *Escrita e tradição oral: a memória na poesia de Ana Paula Tavares*. 2015. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/12811/1/2015\\_LeiaGoncalvesSousa.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/12811/1/2015_LeiaGoncalvesSousa.pdf). Acessado em: 22/11/2019

TAVARES, Paula. Cerimónia de passagem. In: \_\_\_\_\_ *Amargos como os frutos: poesia reunida/* Paula Tavares. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

# A POESIA DE ALICE RUIZ: A RECEPÇÃO DOS MICROPODERES NA SALA DE AULA

Marivaldo Omena Batista (UFPB)  
Renata Junqueira de Souza (UNESP)

**Eixo temático 2:** Estudos literários

**GT 7:** Estudos culturais e de gênero nas literaturas de autoria feminina

**RESUMO:** A poética de Alice Ruiz apresenta uma perspectiva temática que contempla o pensamento pós-moderno, uma vez que concede poder às discussões em torno do corpo e da sexualidade. Estas temáticas são potencializadas por uma linguagem que comunica uma troca de vivências e experiências de mundo cotidiano, o que pode corroborar um ponto de vista pós-autônomo, isto é, um discurso que, de acordo com Ornelas (2013, p134), “submerge nas malhas da cultura”. Ainda em consonância com o estudioso, o leitor pós-autônomo lê o mundo através da poesia para apreciar e compreender a multiplicação de territórios discursivos. Sendo assim, o sujeito contemporâneo pode recepcionar os micropoderes (corpo e sexualidade) na poética de Alice Ruiz a partir de seus desdobramentos estéticos: poema lírico, poema experimental, haicai, quadrinhos e música. Com efeito, a nossa comunicação procura analisar como a temática do corpo e da sexualidade é configurada na obra poética de Alice Ruiz através da perspectiva de Foucault (1979) e potencializada na sala de aula, a fim de compartilhar com os jovens leitores as questões culturais, históricas e sociais de uma literatura que testemunha a condição da mulher. Os estudos teóricos em torno da Estética da Recepção, de Jauss (1994), das relações entre literatura e história, de Mignolo (2001), da Estilística, de Cohen (1974) e da Literatura de autoria feminina, de Zolin (2009) favorecem uma leitura significativa da poesia da compositora curitibana, como também uma reflexão do texto poético na sala de aula. A nossa metodologia corresponde à pesquisa bibliográfica e qualitativa, já que procura fomentar o percurso metodológico para a mediação da poesia na escola, bem como observar a recepção dos micropoderes. Os resultados parcialmente coletados mostram adolescentes mais interessados na leitura literária, assim como na discussão das temáticas elencadas na poética de Alice Ruiz.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alice Ruiz; Micropoder; Literatura-testemunho; Ensino

## 1. AS MALHAS CULTURAIS NA POESIA DE ALICE RUIZ

O projeto estético de Alice Ruiz apresenta uma perspectiva temática que se aproxima do pensamento pós-moderno, já que permite uma discussão em torno do corpo e da sexualidade sob uma concepção feminista, propiciando uma percepção significativa dos signos sociais e políticos. Estas temáticas, que descentralizam o poder e a conduta patriarcal, são potencializadas por uma linguagem que comunica uma troca de vivências e experiências de mundo cotidiano, o que direciona a poética da compositora curitibana a um ponto de vista pós-autônomo, isto é, um discurso que, conforme Ornelas (2013, p.134), “submerge nas malhas da cultura”.



A partir desse viés, entendemos por *malhas* como um tecido resultante de um processo cuidadoso, em que o artesão cria peças pertinentes a um determinado período, com seus modismos, estilos e contextos. Desse modo, compreender o tecido poético pode favorecer a construção dos bastidores sociais e ideológicos da época, o que pode permitir uma compreensão dos conflitos de um dado momento histórico em que o texto foi publicado. Ainda em consonância com Ornelas (2013), o leitor pós-autônomo lê o mundo através da poesia para apreciar e compreender a multiplicação de territórios discursivos. Sendo assim, este sujeito contemporâneo recepciona os micropoderes (corpo e sexualidade) na poética de Alice Ruiz a partir de um recorte historiográfico, como também através dos seus desdobramentos estéticos: poema lírico, poema experimental, haicai, quadrinhos e a música.

Com efeito, o artigo apresenta como propositura analisar como a temática do corpo e da sexualidade é configurada na poesia de Alice Ruiz e como o texto poético pode construir os bastidores sociais e políticos de um determinado período. A projeção desses contextos discursivos no âmbito escolar pode propiciar uma formação de uma sensibilidade, na qual é potencializada a partir da relação texto-leitor. Dessa forma, o fazer poético de Alice Ruiz contribui para uma experiência estética, o que permite ao jovem leitor compreender as práticas sociais e culturais do seu próprio tempo, já que os micropoderes elencados estão inseridos no nível do poético e do cotidiano.

## 2. A POÉTICA DE ALICE RUIZ

Nascida em 22 de janeiro de 1946, Alice Ruiz estreou o seu percurso literário com a obra *Navalhanaliga* (1980). Conforme Murgel (2010), a obra é composta de poemas produzidos em meados dos anos de 1970, que contemplam as questões feministas de forma consistente. Posteriormente, vieram *Paixão xama paixão* (1983), *Pelo pelos* (1984), *HAI-TROPIKAI* (1985), *Rimagens* (1985), *Vice versos* (1988), *Desorientais* (1996), *HAIKAIS* (1998), *Poesia pra tocar no rádio* (1999), *YUUKA* (2004), *Salada de frutas* (2008), *Conversa de passarinhos* (2008), *Dois em um* (2008), *Três linhas* (2009), *Boa companhia* (2009), *Nuvem feliz* (2010), *Jardim de haijin* (2010), *Proesias* (2010), *DOIS HAIKAIS* (2011), *Estação dos bichos* (2011), *Luminares* (2012) e *Outro silêncio* (2015).

O fazer poético de Alice Ruiz se desdobra em outras linguagens, como por exemplo, a música e o HQ. No que concerne às composições musicais, a poeta lançou, em 2005, seu primeiro CD, o *Paralelas*, em parceria com Alzira Espíndola, com as participações de Zélia Duncan e Arnaldo Antunes. Algumas canções abordam a subjetividade, o corpo e a sexualidade feminina. Dessa

maneira, músicas como “Era uma vez”, “Paralelas”, “Ladainha” e “Overdose” expressam um conjunto de experiências subjetivas sob a luz da mulher.

Já o HQ, *Afrodite: quadrinhos eróticos*, foi lançado em 1978 pela editora Grafipar e censurado no mesmo ano pelo governo autoritarista do General Ernesto Geisel. Em 2015, pela editora Veneta, houve o seu segundo lançamento. O livro foi roteirizado e poetizado por Alice Ruiz e Paulo Leminski. Os quadrinhos foram desenhados por Júlio Shimamoto e diagramados por Claudio Seto. A obra aborda a figura feminina, a sexualidade, o corpo e a nudez masculina e feminina a partir de um viés poético e mitológico.

Sendo assim, o estudo está centrado em uma análise em torno do corpo e da sexualidade na obra poética de Alice Ruiz, bem como da sua recepção na sala de aula. Os resultados parciais podem contribuir para preencher as lacunas da fortuna crítica da poeta, uma vez que nosso artigo lança mão de um diálogo entre a teoria em torno do micropoder e ensino de poesia.

### **3. O FEMINISMO E OS MICROPODERES NA SALA DE AULA**

Na perspectiva da potencialização, Spinoza (Apud KLINGER, 2014, p.56) comenta que a obra literária é um lugar onde as experiências de vida e as vivências de mundo se encontram. Nesse sentido, a literatura não pode ser apenas observada como um objeto estético, mas um espaço relevante onde o leitor/aluno é afetado por um conteúdo de nível cultural e cotidiano, contribuindo, portanto, para a produção de reverberações. Desse modo, a leitura literária da poesia de Alice Ruiz pode reverberar na subjetividade do sujeito perceptivo e social.

Tendo em vista os discursos acima, o questionamento que se apresenta é: como o discurso feminista no fazer poético de Alice Ruiz é potencializado na sala de aula? E se sim, como os micropoderes são experimentados esteticamente no cotidiano escolar por alunos do Ensino Médio?

Dessa forma, compreender a linguagem poética e o seu poder perceptivo pode propiciar ao leitor/aluno um olhar atento para os movimentos sociais e para as práticas do cotidiano. O feminismo, por exemplo, impactou diversas práticas, tais como: a crítica literária, a resignificação da identidade e o direito à liberdade. No que se refere ao direito à liberdade, percebemos que, de acordo com Hall (2011, p.46), o feminismo propiciou, nos anos de 1960, discussões de temas tabus, como, por exemplo, o corpo e a sexualidade, sobre as quais foram oprimidas na subjetividade do leitor através de um sistema patriarcal.

Esta estrutura patriarcal ainda resiste na esfera cultural e literária. A crítica literária, a título de exemplo, privilegiou obras canônicas que, de acordo com Cosson (2015), lançaram mão de experiências e de vivências de mundo masculinizadas. O feminismo possibilita, portanto, dar autoridade aos núcleos que não foram investigados na referida tradição acadêmica. Desse modo, integrar a produção literária de autoria feminina na tradição dos estudos literários, que até então era desconhecida pelo cânone, e no âmbito escolar – lugar onde a poesia não é contemplada de maneira significativa – é um ato relevante para viabilizar as experiências sociais tão peculiares à mulher.

A partir desse viés, justifica-se a relevância desse artigo a incursão da poesia de Alice Ruiz no centro dos estudos literários e no ensino de poesia. A inserção do fazer poético da referida compositora pode contribuir para a ressignificação da ideia de micropoder (corpo e sexualidade), de Foucault (1979), uma vez que é averiguada por meio do feminismo e da crítica literária.

É por esse contexto que estes estudos podem favorecer as microprojeções do discurso feminista no interior das amarras textuais da poética de Alice Ruiz e potencializadas na experiência de leitura. Essa hipótese pode justificar a ideia de que a vivência com poesia no âmbito escolar potencializa discussões em torno do micropoder, tanto na perspectiva do fazer poético (na percepção dos elementos estéticos) quanto na esfera das práticas cotidianas (discussões acerca dos possíveis significados de corpo e sexualidade na sala de aula).

#### **4. REFERENCIAL TEÓRICO-CRÍTICO**

O signo do silêncio pode propiciar uma porta de entrada para a leitura analítica do fazer poético de Alice Ruiz. Dessa maneira, a compreensão desta nuance da Estilística se faz significativa, uma vez que este elemento estético será analisado como um recurso que potencializa uma imagem ou um discurso poético em torno do corpo e da sexualidade. A partir desse viés, uma das propostas de análise do presente projeto é estudar a linguagem poética de Alice Ruiz a partir do signo da pausa natural e gramatical sob a luz de Cohen (1974).

Em *Estruturas da linguagem poética*, Cohen (1974) comenta que a organização estética pode favorecer as projeções das subjetividades do eu lírico, já que os elementos estéticos do poema deslocam, ou criam, sentidos através de um jogo sonoro e semântico, o que contribui para revitalizar certos significados discursivos ou imagéticos do texto poético a partir de associações inusitadas de palavras. A ausência ou a presença dos sinais gramaticais em poemas líricos podem comprometer a apreciação e a compreensão do discurso de poder; no entanto, o signo do silêncio pode ser

considerado como um recurso estético que marca o compasso rítmico de leitura, bem como a formação imagética do poema.

Na concepção de Staiger (1975), em *Conceitos fundamentais da poética*, a subjetividade lírica pode ser configurada a partir da teoria da *disposição anímica*. Esta disposição se dá através de um estado em que o eu lírico expressa o seu mundo interior através dos recursos estéticos (som, imagem e discurso). Desse modo, a organização estética do poema contribui para a projeção da realidade cotidiana apreendida deste sujeito lírico, que a reconfigura através da linguagem poética. Nesse contexto, o eu lírico do trabalho poético de Alice Ruiz se apropria de um discurso ideológico, cultural e político – corpo e sexualidade – e o ressignifica através de uma organização estética.

O haicai “Noite de lua cheia”, a título de exemplo, lança mão de um símbolo nictomófico (*lua cheia*), o qual pode sugerir a construção de uma feminilidade no poema. A partir do verso final (*ainda incendeia*), percebemos uma disposição erótica, que é evidenciada por meio de alguns elementos estéticos e estilísticos:

Noite de lua cheia  
Dentro do céu nublado  
Ainda incendeia  
(RUIZ, 2015, p.59)

O epíteto nominal (*de lua cheia*) sugere uma noite vistosa, em que os feixes de luz e o intenso brilho da lua cheia destacam-se no céu nublado, incendiando a noite. De acordo com Marques (2012, p.81), a figura lunar é um signo que pode representar a mulher, uma vez que apresenta os ciclos. Dentro desse contexto, a ação de incendiar sugere um período fértil, cujo significado é constituído e reverberado pela homofonia externa (*cheia/incendeia*).

Na concepção de Staiger (1975), em *Conceitos fundamentais da poética*, a subjetividade lírica pode ser configurada a partir da *disposição anímica*. Esta disposição é configurada através de um estado, no qual o eu lírico expressa o seu mundo interior por meio dos recursos estéticos (som, imagem e discurso). Com efeito, a lua que incendeia pode projetar no leitor um estado de desejo, ou libido, da mulher.

Estes conceitos em torno das projeções das subjetividades de um eu lírico, a partir do viés da linguagem, são inspirados pelos preceitos hegelianos. Em *Estética vol. VII*, Hegel (2000) enfatiza que o eu lírico é configurado por uma organização estética, a qual projeta as experiências subjetivas através da linguagem poética. No que concerne ao conceito em torno das projeções das

subjetividades, a poesia de Alice Ruiz projeta os discursos do corpo e da sexualidade a partir da sua linguagem, em que o signo da pausa é uma das principais portas de entrada da leitura.

O poema “tua mão” dispõe de uma perspectiva erótica, cuja disposição da linguagem instiga o leitor a inferir significados de leitura através da dinamicidade dos versos e das expressões poéticas:

Tua mão  
Em meu seio  
Sim não  
Não sim  
Não é assim  
Que se mede  
Um coração

(RUIZ, 2008, p.30)

O poema “tua mão” apresenta um jogo entre dois amantes, no qual o eu lírico expressa que o amor não é medido apenas por uma percepção sensorial, em que o prazer carnal é a única condição de completude de um casal (*Não é assim/ Que se mede/ Um coração*).

Partindo para uma análise textual, percebemos que o poema não apresenta nenhum sinal de pontuação. A pausa natural conduz o leitor à percepção melódica – o som e o ritmo dos versos. Com efeito, o signo natural é um recurso estilístico atuante em algumas composições poéticas de Alice Ruiz, uma vez que seus versos apresentam um sentido completo, cuja disposição da pausa e do som é sentida pelo leitor. Dessa forma, a ausência da pontuação gramatical nos versos “sim não”, “não sim” cria um andamento de leitura, construindo um efeito imagético de movimento da mão no seio.

A ausência de ponto final, a fim de marcar uma pausa semântica, poderia evidenciar um estado de êxtase do eu lírico, uma vez que o ritmo acelerado da leitura se daria pela disposição dos versos curtos e das rimas, isto é, pela distribuição regular dos acentos no final do verso (mão/ não/ coração) e (sim/ assim).

No que se refere à linguagem poética de Alice Ruiz, há uma perspectiva experimental que permite transcender a poesia da compositora para outras configurações textuais. Esta ruptura com rigor formal, ou a autonomia da poesia em relação aos aspectos composicionais, é um ponto de vista discutido por Ornellas (2013). Desse modo, a composição musical e o HQ favorecem a uma experimentação de recursos estéticos – como, por exemplo, os arranjos musicais, a performance musical da canção, os elementos estéticos contidos na música, assim como as imagens dos quadrinhos, o enredo, a trama e as falas das personagens no HQ *Afrodite: quadrinhos eróticos* – que

podem potencializar a discussão com adolescentes do Ensino Médio, acerca do corpo e da sexualidade na poesia de Alice Ruiz.

Estas experimentações estético/formais e a relação entre o fazer poético e a discussão das questões sociais encaminham a produção poética de Alice Ruiz a uma concepção pós-autônoma de produção, uma vez que, segundo Ornellas (2013), a linguagem, os signos e as relações sociais estão intrinsecamente associados na cultura. Desse modo, esta perspectiva permite um estudo relevante em torno do corpo e da sexualidade sob a luz filosófica e pós-moderna. Conforme Hall (2011, p.9), o pensamento da pós-modernidade, que modificou as estruturas modernas do final do século XX, fragmentou alguns conceitos de cultura, literatura, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Isto significa dizer que estas considerações transformaram as bases do indivíduo moderno. Ainda em consonância com o estudioso, o feminismo foi um dos movimentos pós-modernos que contribuiu para a descentralização do sujeito, já que favoreceu a uma discussão significativa sobre a sexualidade e o corpo na sociedade e na cultura.

Em *Microfísica do poder*, Foucault (1979, p.82) comenta que os conceitos de corpo estão inseridos em um contexto político. Com efeito, o estudioso enfatiza que o corpo, na perspectiva do poder, é tudo aquilo que está em jogo em uma luta social. Deleuze (1996), na obra *Conversações*, discute que o corpo está inserido no contexto da ética, já que apresenta um grau de potência (poder), que se dá por meio da subjetividade do homem, na qual favorece a uma consistência para afetar a uma esfera social. A partir desse viés, a temática do corpo na poesia de Alice Ruiz exerce uma perspectiva política e ideológica, uma vez que potencializa algumas questões do feminismo, da nudez e da consciência do prazer, o que pode afetar a subjetividade do leitor alunado e reverberar no âmbito social.

## 5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a discussão acima, a abordagem metodológica para a investigação do corpo e da sexualidade na obra de Alice Ruiz gira em torno da leitura bibliográfica, cujo foco está centrado na análise da linguagem poética, dos micropoderes e da cultura. Estas perspectivas teóricas contribuem para a apreciação do fazer poético da compositora curitibana, com a finalidade de refletir acerca dos múltiplos significados do corpo e da sexualidade.

Para verificar os micropoderes (corpo e sexualidade) e o discurso feminista, as obras de Alice Ruiz são analisadas a partir da seguinte perspectiva: 1) análise de como são apresentadas as projeções

dos micropoderes no poema lírico, no poema experimental, no haicai, na música e no HQ; 2) compreensão de como a linguagem poética de Alice Ruiz está relacionada nas malhas da cultura e do cotidiano; 3) apreensão das temáticas em torno do corpo e da sexualidade a partir de Foucault e do feminismo.

Levando em consideração os discursos apresentados, o questionamento que se apresenta é: como a filosofia foucaultiana é projetada no fazer poético de Alice Ruiz e potencializada na sala de aula por alunos do 3º ano do Ensino Médio?

No contexto da sala de aula, o Método Recepional, de Aguiar e Bordini (1993), contribui para uma leitura significativa na instituição escolar. Conforme Jauss (1979), a experiência estética sugere uma leitura atenta do texto literário, em que o sujeito experimenta o viés estético (*aisthesis*), a fim de uma apreciação dos elementos literários, que o encaminham a um processo interpretativo. Na medida em que o leitor produz uma compreensão em torno do texto lido, ele elabora um outro texto (*poiesis*), que é a sua própria interpretação da obra. Esse processo cognitivo contribui para a reverberação dos conteúdos experimentados, o que o sensibiliza. Dessa forma, o leitor vivenciará o mundo e o seu eu interior através de outras perspectivas (*Katharsis*), ou seja, a partir de um olhar contaminado pela obra lida.

Este movimento de leitura, que é inspirado na experiência estética de Jauss (1994), favorece a apreciação das nuances de linguagem na poesia de Alice Ruiz, o que pode fomentar uma discussão significativa sobre a sua diversidade estética. Esta percepção inicial da experiência pode direcionar os estudantes para as temáticas e os discursos em torno do corpo e da sexualidade.

A abordagem da metodologia também parte de uma pesquisa qualitativa, cujo foco está centrado no método de procedimento pesquisa-ação. Nesses termos, pode-se entender que a abordagem qualitativa parte do fundamento de uma relação dinâmica entre o sujeito e sua realidade, ou seja, é uma relação em que há um condicionamento do meio (realidade) para o indivíduo. Determinados pressupostos parte da ideia de Oliveira (2008), em que a teórica ainda menciona que o procedimento de pesquisa-ação se constitui em um tipo de pesquisa social. Neste caso, o papel do pesquisador é de comprometimento com os colaboradores/alunos, para que, de alguma forma, as situações encontradas no processo de leitura levem a uma reflexão em torno do corpo e da sexualidade na poesia de Alice Ruiz.

## 6. REFERÊNCIAS

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

COHEN, Jean. **Estrutura da linguagem poética.** Tradução: Álvaro Loerencini e Anne Arnichand. São Paulo, Cultrix, 1974.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

DELEUZE, G. **Conversações.** 2 ed. São Paulo: Editora 34, 1996.

FOUCAULT, Michel. **HISTÓRIA DA SEXUALIDADE I A VONTADE DE SABER.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Estética-poesia.** Tradução: Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães Editores, 1980.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis, aisthesis e katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa. (Sel. Coord. Trad.) **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.63-80.

LEMINSKI, Paulo; RUIZ, Alice. **Afrodite: quadrinhos eróticos.** Roteiro de Alice Ruiz e Paulo Leminski. Organização de Worney Almeida de Souza. Prefácio de Alice Ruiz. Ilustração de Flávio Colin, Júlio Shimamoto, Claudio Seto, Marília Guasque, Rodval Matias, Morzat Cout, Eros Maichrowicz e Itamar Gonçalves. São Paulo: Veneta, 2015.

MURGEL, Ana Carolina Arruda de Toledo. **“Navalhanaliga”:** a poética feminista de Alice Ruiz. Tese (Doutorado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2010.

ORNELLAS, Sandro. **Da autonomia à Pós-autonomia: poesia como crítica do presente** (notas de pesquisa). LANDA. Vol. 1 N° 2, p. 132-152, 2013.

RUIZ S., Alice. **Dois em um.** São Paulo: Iluminuras, 2008.

SILVA, Antonio de Pádua Dias. **Quando o poema não quer ser poético e quando o corpo não quer cartesiano.** VIA ATLÂNTICA, SÃO PAULO, N. 32, 241-258, DEZ/2017.

STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da poética.** Tradução: Celeste A. Galeão, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.



ZOLIN, Lúcia Osana. **Crítica feminista e Literatura de autoria feminina**. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (Org.). Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2009.

# ENTRE SUBVERSÃO E SUBMISSÃO: UMA LEITURA DAS PERSONAGENS FEMININAS NA SÉRIE DE TV *PENNY DREADFUL*

Aline Oliveira do Nascimento (UEPB)  
Auricélio Soares Fernandes (UEPB)

**Eixo temático 2:** Estudos literários

**GT 7:** Estudos culturais e de gênero nas literaturas de autoria feminina

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo propor um estudo comparativo entre o romance *Frankenstein ou o Prometeu moderno* (1818), de Mary Shelley, e a série televisiva *Penny dreadful* (2014-2016), criada por John Logan, com foco nas personagens Justine Moritz e Elizabeth, e a personagem Lily, respectivamente. Para isso, primeiramente traçaremos discussões entre a literatura e o cinema, meio semiótico do qual a narrativa seriada é derivada, e destacaremos como o romance de Shelley e a série de Logan representam o comportamento feminino como resposta a uma sociedade conservadora. No artigo, compararemos os aspectos do feminino na personagem Lily através do seu comportamento transgressor diante da submissão feminina para a época Vitoriana, em contrapartida aos das personagens Justine e Elizabeth, que são apresentadas por Shelley como uma representação da mulher que é preparada para servir e obedecer ao homem. Como fundamentação teórica, utilizaremos os estudos de Elisa Seerig (2019), Juliana Schmitt (2010), Natalie Neill (2018), entre outros. Através da análise comparativa das obras, pretendemos observar como as mulheres reagem quando expostas à opressão patriarcal, dependendo do seu contexto histórico e social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transgressão; Submissão; *Frankenstein*; *Penny Dreadful*

## INTRODUÇÃO

Em *Frankenstein*, Mary Shelley apresenta a história de Victor Frankenstein e a sua busca por criar um outro ser vivo. Nesta narrativa, somos introduzidos a personagens femininas secundárias que completam o enredo. Dentre essas, estão Elizabeth Lavenza e Justine Moritz, ~~são~~ apresentadas por Shelley como mulheres que possuem uma grande devoção para com seus “responsáveis”, estabelecendo exemplos de mulheres que não tem perspectivas além de cuidar do lar, marido e filhos.

Por outro lado, a série televisiva *Penny dreadful* reinterpreta o romance de Shelley dando uma nova visão à história de Frankenstein. Nessa narrativa seriada somos introduzidos à personagem Lily Frankenstein, que foi criada para ser uma companheira para a Criatura de Victor. No romance, não temos a criação desta companheira, mas apesar de utilizar a narrativa literária de Shelley, Logan adiciona uma personagem em sua história, mostrando um enredo em que podemos analisar o desdobramento da “companheira” da Criatura.

Observando a relação entre a literatura e cinema “é natural que o leitor faça a comparação da produção audiovisual com o texto que a inspirou, porém, procuramos, cada vez mais, abandonar a tendência (leiga) de menosprezar a reprodução da obra em outras mídias” (ELISA SEERIG, 2019, p. 49). Ressaltando que as adaptações audiovisuais, sejam elas fílmicas, seriadas, cartoons... podem ajudar a propagar as obras literárias na cultura de massa, sendo “um dos grandes méritos das adaptações fiéis [ou não] e/ou inteligentes e de qualidade [...] permitir que um grande número de pessoas tenha acesso as obras-primas da literatura, vista que esses filmes geralmente fazem com que o espectador tenha vontade de ler os originais” (BETTON, 1987, p. 119, 120).

Nesse sentido, concordamos que as produções cinematográficas não precisam ser fiéis à narrativa literária ou aos textos fonte das quais elas se originam, uma vez que o cineasta pode (re)escrever e (re)interpretar o enredo de inúmeras formas e ideologias estéticas e políticas, que se ajuste melhor a sua perspectiva artística. É necessário pensar o texto adaptado como um texto independente, que embora guarde marcas intertextuais e dialógicas, apresenta sua própria essência.

Com base nesses pressupostos, este artigo pretende analisar a personagem Lily da série televisiva *Penny dreadful*, e as personagens Justine e Elizabeth do romance *Frankenstein* traçando divergências e convergências entre o comportamento feminino em meio à opressão patriarcal representada nesses dois meios semióticos distintos, o literário e o audiovisual. Para isso, tomamos como base os estudos de Elisa Seerig (2019), Rita C. S. Sacramento e José C. Felix (2020), Ana Letícia B. F. Gonçalves e Aparecido D. Rossi (2018), entre outros.

## **SUBMISSÃO: ELIZABETH LAVENZA E JUSTINE MORITZ NO ROMANCE *FRANKENSTEIN***

Ao analisarmos as personagens Elizabeth e Justine no romance de Mary Shelley, vemos nas duas um comportamento semelhante ao de Lily no começo de sua trajetória em *Penny dreadful*, sendo apresentadas como mulheres submissas às regras morais da época, mas que diferente de Lily, não rompem com essa perspectiva no decorrer do romance.

Elizabeth Lavenza é uma bela jovem que foi encontrada ainda criança pela mãe de Victor Frankenstein, que morava com uma família humilde que tinha a sua custódia, já que a mãe morreu no parto e não tinham notícias do pai. Então, a mãe de Victor após se encantar com a criança e se comover com a sua situação, decidiu adotá-la.

A partir deste momento, Elizabeth e Victor passam a ser criados juntos. Em certo momento, Elizabeth é acometida pela escarlatina, doença contagiosa e com alta taxa de mortalidade, mas consegue se recuperar graças à ajuda de sua mãe, que também contraiu a doença, mas não resistiu e em seu leito de morte expressou os seus desejos para os dois permanecessem juntos: “minhas maiores esperanças de felicidade futura foram postas na perspectiva da união de vocês. Essa expectativa, agora, será a consolação de seu pai. Elizabeth, meu amor, deve assumir o meu lugar junto às crianças mais novas” (SHELLEY, 2017, p. 60).

Acerca disso, Elisa Seerig (2019) evidencia que “os homens constituem-se figuras públicas que trabalham, enquanto as mulheres permanecem no espaço privado, doméstico, e formam o universo mais afetivo – constituindo assim os estereótipos dos papéis de gênero do período.” (p. 45) Logo, era normal que as mulheres fossem reservadas ao cuidado da casa, das crianças e ao casamento, tendo seu futuro planejado desde a sua infância.

Desta forma, a mãe transfere a responsabilidade de cuidar das crianças para Elizabeth, além de desejar a união futura dos seus dois filhos. Pedido que é atendido por Elizabeth no decorrer do romance, estando constantemente preocupada com Victor e sempre colocando os outros em primeiro lugar, como destacado pelo próprio Victor quando ele descreve o comportamento dela após a morte da sua mãe:

Ela, de fato, velou a dor e esforçou-se arduamente para confortar a todos. Encarou com firmeza a vida e assumiu seus deveres com coragem e zelo. Dedicou-se àqueles a quem fora ensinada a chamar de tio e primos. Nunca foi tão encantadora quanto nessa ocasião, quando seus sorrisos recordavam um raio de sol. Ela até mesmo esqueceu o próprio pesar em seus esforços de nos fazer esquecer o nosso. (SHELLEY, 2017, p. 60)

Posteriormente, após Victor sair para estudar em Ingolstadt e ficar doente, ficando impossibilitado de enviar notícias para Elizabeth, ela lhe escreve uma carta pedindo por notícias suas, e conta um pouco do seu cotidiano, destacando que “minhas ocupações triviais tomam-me tempo, entretêm e sou recompensada por qualquer esforço quando não vejo nada além de rostos felizes e amáveis ao meu redor” (SHELLEY, 2017, p. 82)

Nesses trechos anteriores do romance, percebemos que Elizabeth era dedicada às pessoas que lhe cercavam, sempre se preocupando em agradá-las e realizar as atividades que eram de sua responsabilidade. E como aponta Natalie Neill (2018), Elizabeth tinha como único propósito na vida ser a esposa de Victor, não tendo perspectivas que fossem além do ambiente doméstico, sendo desta forma, um exemplo ideal da mulher da sua época.

Nesta mesma carta de Elizabeth somos introduzidos à história de Justine Moritz, que vivia com os pais e mais três irmãos, sendo a favorita do seu pai, ao contrário de sua mãe, com quem matinha uma relação conflituosa, situação que piorou após a morte do pai. Quando fez 12 anos, uma tia de Victor convenceu a mãe de Justine para que a jovem passe a morar na casa dos Frankenstein, sendo então treinada para ser uma criada para a família.

Até o momento, Justine era considerada uma pessoa boa e “a criada mais grata do mundo” (SHELLEY, 2017, p. 82) pelas oportunidades que lhe foram dadas. Porém, tudo mudou quando o irmão mais novo de Victor foi encontrado morto e Justine foi acusada de ser a culpada, tendo como uma das provas um retrato da mãe de Victor que estava com o seu irmão antes de ser encontrado.

Durante o julgamento, Justine tenta explicar como o retrato foi parar em seu bolso:

Entrego a minha causa a justiça de meus julgadores, contudo não vejo lugar para esperança. Peço permissão para a análise dos poucos testemunhos acerca de meu caráter e, caso isso não suplante minha suposta culpa, devo ser condenada, embora jure inocência, por minha salvação.” (SHELLEY, 2017, p. 100)

Nesse sentido, Justine mesmo sendo inocente pela morte da criança, acontecimento que é comprovado posteriormente no romance, entrega o seu destino no julgamento das outras pessoas, apelando para a boa índole que apresentou por toda a vida. Porém, as pessoas preferiram julgá-la por uma pequena quantidade de provas, como desabafa Victor: “a voz do povo e os rostos dos juízes já haviam condenado a infeliz” (SHELLEY, 2017, p. 101) do que propriamente investigar os indícios do caso. No decorrer do julgamento, mesmo após as súplicas de Elizabeth pela inocência de sua amiga, Justine foi sentenciada à morte pelo assassinato da criança.

Acerca da injustiça sofrida por Justine, Rita Sacramento e José Felix (2020) destacam que a sua condição social influenciou no seu julgamento:

Justine representa as jovens vindas das classes sociais menos abastadas, cujo infortúnio lhes impossibilita de conseguir apoio moral ou mesmo material dentro da própria família, ficando à mercê da “compaixão” de uma família burguesa que lhes oferece um refúgio e sobrevivência em troca de seu trabalho na criadagem. Mary Shelley explora brilhantemente essa situação de subalternidade e de estigma social vivido por Justine ao ser ainda acusada de um crime que não cometeu, sendo julgada e condenada à morte. Parte considerável do motivo da pena foi a desconfiança da sociedade em torno de alguém que estava na família apenas como um serviçal, sem direito a nenhuma credibilidade (p. 72).

Logo, mesmo Justine ter sido considerada uma boa criada e ter um bom comportamento não foram suficientes para que as pessoas dessem a ela um “voto” de confiança, tendo como influência apenas as provas circunstanciais de sua culpa.

Posteriormente no romance, Victor fica atormentado pelas mortes de seus parentes e conhecidos, e parte em uma viagem para criar uma companheira para sua Criatura, deixando Elizabeth preocupada com o futuro dos dois. Ela envia uma carta para Victor na qual questiona se ele ainda quer se casar com ela: “nossa união foi um plano favorito de nossos pais desde a infância. Contaram-nos isso quando éramos jovens e fomos ensinados a ansiá-la como um fato que certamente aconteceria. [...] Diga, querido Victor. [...] Ama outra pessoa?” (SHELLEY, 2017, p. 194). Reafirmando o seu papel como mulher “perfeita” que está sempre à disposição do seu amado, sendo compreensiva e dedicada. Esta devoção a Victor Frankenstein continua até o momento em que os dois se casam e, mesmo com ele agindo de forma misteriosa por estar omitindo o fato de estar sendo perseguido pela sua Criatura, ela confiou em suas palavras e terminou sendo assassinada por ela.

Desta forma, percebe-se que essas duas personagens de Shelley são apresentadas de forma sutil como mulheres submissas às limitações da sociedade e dos homens, e que apesar de não apresentarem nenhum comportamento transgressor, são castigadas com o mesmo fim: a morte.

Para compreender melhor a análise dos personagens do romance e da série televisiva e as suas possíveis divergências, é importante expor que as adaptações cinematográficas podem inserir uma nova interpretação aos textos que a inspiraram, trazendo relações com a atualidade que não eram apresentadas no texto base. Como ocorre com *Penny dreadful*, que adapta o romance de Shelley em um novo contexto sócio-histórico, mas que não segue fielmente a história original. Neste sentido, tais adaptações são plausíveis e isso ocorre porque “as histórias não são imutáveis; ao contrário, elas também evoluem por meio da adaptação ao longo dos anos. Em alguns casos [...] as histórias viajam para diferentes culturas e mídias. Em resumo, as histórias tanto se adaptam como são adaptadas.” (LINDA HUTCHEON, 2011, p. 58).

## **SUBVERSÃO DE LILY**

Para analisarmos a personagem Lily é necessário antes compreender o contexto da série e do romance e como eles entram em conflito. Enquanto no romance as personagens femininas são submissas às vontades dos homens e aos padrões sociais do período, Lily Frankenstein é inserida em um contexto no qual os homens tentam silenciá-la e torná-la submissa, assim como Justine e Elizabeth

são. Entretanto, na narrativa seriada Lily tem a sua autonomia e não procura se encaixar nos desejos masculinos. Desta forma, Logan pode ter dado voz, de certa forma, as personagens femininas do romance através de Lily, personagem exclusiva da série, que apresenta maior independência e determinação quando comparada a Justine e Elizabeth.

Antes de ser Lily a personagem é apresentada como Brona Croft, uma imigrante irlandesa com tuberculose que encontrou na prostituição uma maneira de sobreviver na Londres vitoriana no final do século XIX. Na primeira temporada do seriado, Brona tem um relacionamento amoroso com Ethan Chandler, que fica ao seu lado até o avanço da tuberculose; neste momento, Ethan pede ajuda ao cientista Victor Frankenstein, que pode ajudá-la com os seus conhecimentos sobre medicina.

Entretanto, Victor tem outros planos para Brona: ele planeja torná-la a companheira que a sua Criatura reivindica e para isso, no leito de morte de Brona, Victor aproveita-se da situação em que a personagem se encontra, fraca e atormentada pela incerteza do que encontrará após a sua morte, asfixia ela com um travesseiro. A partir deste momento, Victor recolhe o corpo de Brona, que após ser preparada para o seu renascimento, é submetida a uma descarga elétrica e retorna à vida como Lily Frankenstein, que não tem nenhuma recordação do seu passado.

Com o decorrer do tempo cronológico na narrativa de Penny dreadful, Victor passa a ser um mentor para Lily, passando a escolher vestidos e roupas íntimas para ela, porém Lily se mostra desconfortável por ter que usar espartilho e salto alto, já que eles machucam o seu corpo. Nesse diálogo, a personagem começa a demonstrar que está recobrando a sua memória e faz algumas críticas sobre a relação entre os homens e o controle deles sobre o corpo da mulher:

[VICTOR] [...] Mulheres não devem se esforçar.  
[LILY] Não vou conseguir andar. [...] Todas as mulheres vestem espartilho?  
[VICTOR] A maioria, de uma certa classe pelo menos.  
[LILY] Parece [...] cruel, o ferro está furando minha pele [...] Então mulheres usam espartilho para não se esforçarem? [...] Qual seria o perigo de se esforçarem?  
[VICTOR] Elas dominariam o mundo. Para evitar isso os homens as mantêm em espartilhos em teoria e na prática. Foram feitos para realçar o corpo.  
[LILY] Aos olhos de um homem, pelo menos. Tudo o que fazemos é para os homens, não é? Cuidar de suas casas, criar seus filhos, lisonjeá-los com a nossa dor. (PENNY DREADFUL, 2015, T02EP04)

Assim, Lily questiona Victor sobre a necessidade da mulher de ser apresentada publicamente usando uma roupa que machucava o seu corpo apenas para agradar os desejos masculinos, expressando também que, desta forma, a mulher só serviria para ser bonita e cuidar da casa.

Elisa Seerig (2019) faz algumas observações sobre a vestimenta feminina na época, evidenciando que mulheres morreram por causa do uso do espartilho:

As roupas de classe média do século XIX “enfaticavam a maternidade e a constrição”, pois o espartilho apertava as costelas e aumentava os seios, trazendo problemas para respirar. Algumas morriam pela constrição. O excesso de camadas de saias também dificultava a mobilidade. Desse modo, a roupa representava o que a mulher deveria ser: reprimida, comprimida, ofegante e movendo-se com dificuldade. (p. 63)

Nesse seguimento, a fala de Victor demonstra o poder masculino sobre a mulher, afirmando que elas não deveriam se esforçar, evitando assim que dominassem o mundo, já que se a mulher refletisse sobre sua função na sociedade poderia ser um empecilho nas decisões masculinas.

Neste sentido, Juliana Schmitt (2010) dialoga que o controle sobre o corpo era uma característica do século XIX, no qual:

O indivíduo [...] obedecia a um conjunto de códigos sociais que lhe indicava o que era prudente ou não de ser mostrado. Aprendia a aniquilar seus instintos, deixando de pensar e agir espontaneamente. Esse *corpo vitoriano*, docilizado e contido, foi submetido à rígida racionalização em prol de um autocontrole baseado em uma moral ascética e pudica. (p. 23, 24)

Ao decorrer de *Penny dreadful*, Lily vai se transformando em uma mulher transgressora dos códigos sociais citados anteriormente, sendo sua mudança de comportamento percebida de forma explícita no episódio T02EP08, quando em um diálogo com a Criatura, que a pressiona para saber a sua verdadeira identidade, expressa os seus descontentamentos:

Diga-me como lisonjeamos nossos homens com a nossa dor. Curvamo-nos diante deles. Tornamo-nos bonecas para o deleite deles. Perdemos nossa dignidade em espartilhos, no salto alto, na fofoca e na escravidão do casamento! E nossa recompensa por esse serviço? As costas da mão, o rosto virado no travesseiro, a vagina dolorida e ensanguentada enquanto nos forçam em nossas camas a aguentar seus corpos gordos e arfantes! [...] Nunca mais vou me ajoelhar perante homem algum! (PENNY DREADFUL, 2015, T02EP08)

Com esse discurso, Lily recorda-se de quando era prostituta, lembrando o quanto sofreu por causa dos homens, sendo violentada, silenciada e humilhada, tendo que se submeter a isso para garantir a sua sobrevivência. E decide que não irá mais se rebaixar para homem algum, demonstrando que a partir desse momento irá reivindicar seu lugar ativo na sociedade.

Mais adiante na narrativa seriada, Lily se junta a Dorian Gray com quem tem um relacionamento amoroso, e começa a escolher mulheres que eram invisíveis para a sociedade, como



prostitutas e rejeitadas, com a finalidade de formar um exército feminino que iria lutar contra opressão masculina e se vingar da submissão que os homens impunham a elas. Em um primeiro momento, Dorian compartilha o êxtase da revolução de Lily, participando da procura pelas mulheres e até servindo de modelo para ela ensinar as prostitutas como se defenderem de um homem.

Entretanto, quando Lily passa a ter mais liberdade e prioriza o seu “empreendimento” com as prostitutas, Dorian começa a se mostrar insatisfeito e dialoga com Lily afirmando que “tínhamos o potencial do domínio real. [...] E o que você criou? Um exército de prostitutas depravadas. Um navio de escravos rumo aos penhascos da costa” (PENNY DREADFUL, 2016, T03EP07). Neste instante, Lily é sequestrada por Dorian, Victor e seu amigo Dr. Jekyll, que planejam torná-la uma mulher submissa e “calma”, assim como ela era anteriormente.

Ainda no episódio T03EP07, percebe-se que Victor e Dorian não estavam preparados para os pensamentos subversivos de Lily, que queria tomar controle total sobre a sua vida, sendo firme em suas decisões e não precisando da aprovação ou ajuda de nenhum homem. Por causa disso, eles decidiram que Lily precisaria passar por uma transformação para que ela voltasse ao “normal”. O procedimento para tal experiência seria a aplicação de um líquido desenvolvido por Dr. Jekyll e aperfeiçoado por Victor, que seria capaz de tranquilizar os sentimentos de Lily, tornando-a uma mulher calma novamente.

Acerca da repressão sofrida por Lily, Ana Letícia B. F. Gonçalves e Aparecido D. Rossi (2018) dialogam que “a assertividade da mulher, [...], é indício de perfídia e monstrosidade aos olhos da cultura patriarcal. Somente a esfera doméstica é o espaço moralmente aceito para a mulher que se adequa às determinações dessa cultura.” (p.53). Ou seja, se uma mulher não concordar em servir a família e a casa, ela estará condenada a ser julgada e repreendida pela sociedade, o que de fato acontece com Lily em sua trajetória, sendo considerada como uma pessoa que precisa de correção para se enquadrar novamente no convívio social.

Na continuação do episódio T03EP07, Lily acorda acorrentada em uma cadeira e tem uma conversa com Victor e Dr. Jekyll sobre o que eles planejam fazer com ela:

[Lily] Você me acorrentou! [...] O que vão fazer comigo?

[DR. JEKYLL] Vamos deixá-la melhor.

[LILY] Melhor do que o quê?

[VICTOR] Ele quer dizer que vamos deixá-la bem, como era antes.

[LILY] Como era antes do quê?

[VICTOR] Antes, quando éramos felizes. [...] Lily, vamos deixá-la saudável. Tirar sua raiva e dor e repor com algo muito melhor. [...] Calma, pose, serenidade. Vamos fazer de você uma mulher respeitável (PENNY DREADFUL, 2016, T03EP07).

Neste diálogo, Lily expõe a transgressão dos princípios morais do período, vistas por Victor e seu amigo, como uma doença, como algo que Lily deveria se livrar para ser uma mulher digna da consideração masculina, já que até o momento, não seria possível que uma mulher tivesse pensamentos revolucionários iguais o de Lily. Victor também ressalta a lembrança do comportamento de Lily no começo da série, quando ela ainda era submissa a Victor e aceitava todos os seus ensinamentos, portanto, para ele, ela só poderia ser feliz se esquecesse os seus princípios e retornasse para ele.

Nessa discussão, as palavras de Rita C. S. Sacramento e José C. Felix (2020) são pertinentes; a autora destaca que era comum, no período da revolução industrial inglesa, a repreensão das mulheres que reivindicavam os seus direitos:

O preconceito com que eram vistas – e que perdura até os dias de hoje – é uma clara demonstração da falta de aceitação a que um lugar mais importante lhes fosse e seja reservado. [...] o explícito conteúdo moral legitimava o lugar que a sociedade burguesa impunha às mulheres, ao mesmo tempo em que também mostravam que as que se atreviam burlar ou subverter tais princípios e valores eram punidas por sua infringência. (p. 70)

Por fim, Lily consegue convencer Victor a soltá-la, evitando ser silenciada pelo experimento e assim perder toda a sua personalidade. Após ser libertada, ela vai se despedir de Dorian que apesar de a ter apoiado terminou por traí-la, sendo Lily “punida” no final da série com a solidão por ter comportamentos transgressores e não encontrar alguém que a aceitasse inteiramente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na narrativa de *Frankenstein*, Mary Shelley sugere através das personagens Elizabeth e Justine que a mulher não tinha participação ativa, como por exemplo, quando Elizabeth coloca os outros em primeiro lugar, servindo como apoio para a família. Ou quando Justine aceitou a sua condenação pela morte da criança, ao esperar que suas ações precedentes como suporte familiar falassem por si, a dignificando e inocentando.

Essa premissa também ocorre, em parte, em *Penny dreadful*. John Logan nos traz uma questão mais contemporânea ao inserir a personagem Lily, que representa o empoderamento feminino, estando ela disposta a reivindicar o seu lugar na sociedade, e tendo como consequência a não

aceitação por parte dos homens com quem ela se relacionou. Como por exemplo, Victor, que queria que ela voltasse para a sua casa, para que ele continuasse a ensinar o que ela poderia ou não fazer.

Apesar de estarem em meios semióticos diferentes, as personagens analisadas reafirmam a condição das mulheres contemporâneas, que ainda sofrem em relacionamentos abusivos e posições deteriorantes na sociedade, mas que não conseguem se rebelar como Lily. A predestinação do matrimônio feminino por interesse financeiro e/ou social é outro ponto de ratificação de realizações esperadas pelas mulheres como retratado no romance, mas que perdura até os dias atuais.

## REFERÊNCIAS

BETTON, Gérard. Os signos de uma escrita. Os elementos de uma linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Estética do cinema**. Trad. Marina Appenzeller. Revisão: Alexandre Soares Carneiro. São Paulo: Livraria Martins Fontes editora LTDA, 1987.

GONÇALVES, Ana Letícia Barbosa de Faria; ROSSI, Aparecido Donizete. “O que me aterrorizou aterrorizará outros”: Mary Shelley e a monstrosidade feminina. In: ROSSI, Aparecido D.; ZANINI, Cláudio; BARROS, Fernando Monteiro de; FRANÇA, Júlio (Orgs.) **Estudos do gótico**. Rio de Janeiro: Série e-books ABRALIC, 2018.

HUTCHEON, Linda. Situando a adaptação. In: \_\_\_\_\_. **Uma teoria da adaptação**. Trad. André Cechinel. Florianópolis: Editora UFSC, 2011, 2ª ed.

NEILL, Natalie. **The stepford Frankensteins: feminism, Frankenstein, and the Stepford wives**. The Journal of American Culture. Volume 41, Number 3, September 2018.

**PENNY DREADFUL**. Criado por John Logan. Estados Unidos e Inglaterra: Showtime, 2014-2016. Série televisiva.

SACRAMENTO, Rita de Cássia Silva; FELIX, José Carlos. E a noiva de Frankenstein? reflexões sobre a (des)importância. In: SANTOS, Ana Cristina dos; ALAVARCE, Camila da Silva (Orgs.) **Representações de diversidades e minorias na literatura e no cinema contemporâneo**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020, 1ª ed. (digital).

SCHMITT, Juliana. **Mortes vitorianas: corpos, luto e vestuário**. São Paulo: Alameda, 2010.

SEERIG, Elisa. **Perspectivas feministas em Lily Frankenstein, de Penny dreadful: desdobramento contemporâneo da obra de Mary Shelley**. Dissertação de mestrado, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein ou o prometeu moderno**. Tradução de Márcia Xavier de Brito e Carlos Primati. Ilustração de Pedro Franz. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2017.

# ENTRE O INDIVÍDUO DE VONTADE E A PASSIVIDADE DE ESPOSA: A REPRESENTAÇÃO DO FEMININO EM QUATRO CONTOS DE KATE CHOPIN

Wilson de Carvalho Silva Araújo (UEPB)  
José Vilian Manguiera (UEPB)

**Eixo temático 2:** Estudos literários

**GT 7:** Estudos culturais e de gênero nas literaturas de autoria feminina

**RESUMO:** Levando em conta o que destaca a crítica especializada, quanto à focalização da figura da mulher, a obra de Kate Chopin (1851 - 1904) chama atenção para a representação da mulher que procurava se emancipar como indivíduo. Com base na afirmativa de que o texto da escritora lida com questões de emancipação do feminino, este artigo tem como objetivo principal fazer um estudo de quatro dos contos da escritora: “Madame Célestin’s Divorce”, “Athénaïse”, “A história de uma hora” e “O Temporal”. O alvo do nosso estudo é analisar como a autora representou as personagens femininas nos contos em relação ao casamento, dando destaque ao modo como as mulheres demonstram insatisfação com essa instituição. Tendo como base outras leituras dessas narrativas, bem como sobre a obra da autora e sobre o destaque dado à temática do matrimônio, observamos que as personagens dos contos aqui destacados, em geral, apresentam alguma insatisfação com a instituição do matrimônio e buscam libertação de suas vidas como esposas, ou mesmo momentos de prazer fora do casamento. Assim, destacamos o desejo que essas mulheres mostram ao buscar para si uma possibilidade de vida além daquela oferecida pela instituição casamento. Escolhemos essa caracterização da figura da mulher por entendermos que melhor poderemos investigar as relações de gênero criadas pelos contos, uma vez que o casamento liga o masculino ao feminino, criando um jogo social onde melhor se pode perceber o lugar social de cada gênero.

**PALAVRAS-CHAVE:** Kate Chopin; Matrimônio; Contos; Representação do feminino

## INTRODUÇÃO

Kate Chopin foi uma escritora que representou vários tipos de mulheres em suas obras, dentre as quais algumas que buscam por emancipação da vida conjugal, como as protagonistas dos contos “Madame Célestin’s Divorce”, “Athénaïse”, “A história de uma hora” e “O Temporal”. Algumas demonstram-se claramente insatisfeitas com o casamento, seja este recente ou de anos, e buscam sua liberdade sem a presença por vezes silenciadora dos maridos, ou ainda um curto momento de prazer fora de suas vidas como esposas. Assim, uma característica presente nessas narrativas é o desejo de libertação de uma personagem casada de seu papel e das obrigações como mulher casada. Quando esse aspecto específico é abordado, percebe-se que a protagonista busca um modo de libertação daquilo que o casamento representaria para o feminino. Isso pode ou não se efetivar materialmente. Tendo em vista tal aspecto da construção do feminino na obra da escritora, este trabalho pretende analisar os quatro contos de Kate Chopin citados acima, que centram a narrativa nas investidas ou possibilidades de fuga do casamento que as protagonistas empreendem ou vislumbram. A análise que

faremos interpreta os contos seguindo o ano de publicação das narrativas, para tentar traçar um panorama dessa faceta da obra da escritora estadunidense.

## **DESENVOLVIMENTO**

No conto “Madame Célestin’s Divorce”, o narrador retrata brevemente o dilema da personagem Madame Célestin, uma mulher casada que pensa na ideia de divorciar-se do marido, enquanto este estava ausente de casa por um longo período. Incentivada pelo personagem do advogado Paxton, Madame Célestin fala com amigos e com sua família sobre a ideia, sendo que todos a desaprovam. Ela procura então um padre, que a adverte sobre aquilo ser um exemplo ruim, e acaba lavando suas mãos para o assunto, a aconselhando ir ver o Bispo, que também reprova a ideia. Madame Célestin fica desapontada, mas não desiste do divórcio. Ao menos não até seu marido voltar com uma promessa de mudança, o que a faz desistir da ideia de divorciar-se.

Partindo para os pontos mais relevantes no conto, percebemos que o interesse de Madame Célestin's em divorciar-se tem fundamento e era tecnicamente justificável por lei, pois seu marido não cumpria seu papel. Isso fica explicitado logo no início do texto por meio do narrador, e a própria personagem, numa conversa com o advogado Paxton, diz: “Bem, você sabe, Juiz [...] um homem que bebe - o que você poderia esperar? (CHOPIN, 2006, p. 277, tradução livre). Nesse sentido, embora o período histórico permitisse o divórcio nesses casos em que o marido não cumpria com sua função social de provedor, a narrativa mostra que haveria muitos entraves para uma mulher divorciada. A sociedade apresentada no conto não aceita o desejo de Madame Celestine de se separar. Isso é evidenciado na metonimização de diferentes estratos sociais que o conto apresenta. Inicialmente, Madame Célestin fala do assunto para seus parentes, cuja metonímia é a mãe, que acha que o divórcio seria uma desgraça para a família. Da fala da mãe é possível inferirmos o pensamento social arraigado pela família da protagonista: é preferível ter uma mulher da família sofrendo em um casamento a vê-la estigmatizada socialmente com o título de divorciada. Assim, entende-se que é relegado à mulher o papel de passiva diante do sofrimento. O padre e o Bispo também a repreendem. Sendo a representação do religioso no conto, eles expressam a visão do sagrado sobre o assunto. Nesse sentido, é possível entender que por mais que a lei permitisse o divórcio, algumas esferas, como a religiosa, se opunham contra a possibilidade, ou seja, “[...] as duas esferas de poder: família e religião, mostram-se absolutamente contrárias ao desejo de divórcio, uma vez que, caso concretizado, levaria à morte de uma forte instituição: o matrimônio. (OLIVEIRA, 2017, p. 16) Assim, a personagem de

Madame Célestin é impulsionada pelo advogado Paxton, o qual de certo modo representa a esfera jurídica que permite o divórcio em situações como a dela, e desafia os campos religioso e familiar, disposta a se libertar do marido. Entretanto, ocorre uma mudança nela com a volta de Célestin para casa. O que percebemos com o final é que a presença do marido assusta e silencia a personagem, desistindo da ideia que havia defendido até então. Assim, “[...] esse conto mostra-nos que nunca foi fácil para uma mulher conseguir um divórcio, pois ia contra as regras de uma sociedade que julgava esse tipo de atitude como um mal sem cura e que a imagem da mulher poderia ficar manchada para sempre.” (MORAIS, ALVES, 2012, p. 18) Pode-se concluir, nesse caso, que não é só esfera das instituições sociais que procuram limitar o papel da mulher; mas, sim, a presença física do marido, pois só com sua chegada ela desiste, alegando que ele prometera mudar. O que fica subentendido é que sua vontade de se divorciar não é tão firme ao ponto de desafiar a figura maior do patriarcado – o esposo.

Quanto ao conto “Athénaïse”, a protagonista, que dá nome à história, casou-se há pouco tempo e anda extremamente insatisfeita com a nova vida. Ela volta para a casa dos pais algumas vezes, onde recebe apoio somente de um irmão, Montéclin, que não gosta do marido dela. Cazeau, o marido, sempre leva Athénaïse de volta para casa, por mais que ela não queira viver com ele, até que um dia ela resolve fugir no meio da noite. Com a ajuda de Montéclin, ela consegue chegar a New Orleans, onde passa a viver na casa de Sylvie, uma mulher que aluga quartos. A partir daí, Athénaïse experimenta um momento de liberdade e conhece novas pessoas, como Gouvernail, um homem que a ajuda a passar os dias. Ele, por sua vez, não se importava com o fato de legalmente ela ainda ser casada, e é possível concluir que chegou a nutrir alguns sentimentos por ela. No entanto, passado algum tempo, Athénaïse descobre que está grávida de Cazeau e decide voltar para a casa do marido.

Do que é apontado pelo início da narrativa, percebemos que Athénaïse detesta o fato de estar casada, de seu nome agora não ser mais o de solteira, e de ter o marido, Cazeau, sempre por perto. Segundo fala dela: “É só que eu detesto e eu desprezo tá casada. Detesto sê a sra. Cazeau e queria sê Athénaïse Miché de novo. Não aguento morá com um homem, tê ele sempre em redor de mim [...]” (CHOPIN, 2011, p. 112). Cazeau, por sua vez, não chega a ser cruel e nem deixa de cumprir seu papel de provedor do lar. Pelo contrário, ele mostra ser o marido ideal para aquela sociedade. Contudo, como a esposa não se mostra inserida nas suas funções, ele é incisivo ao procurar fazê-la assumir seu posto. Diante dessa imposição do masculino e da falta de vontade de assumir o lugar reservado ao feminino, Athénaïse acaba “fugindo” para a casa de seus pais. Entretanto, o marido a faz voltar. Na ocasião em que trazia a esposa de volta, ao passar por um velho carvalho lhe veio à memória de um

dia, quando era jovem, em que ele e seu pai haviam saído para buscar um escravo que fugiu, e passaram por aquela mesma árvore. O fato de essa lembrança vir justamente enquanto ele trazia a esposa, dá a entender que ele percebe na relação marido/mulher uma semelhança à de senhor/escravo. A comparação é inevitável uma vez que Athénaïse sofre por estar de volta à casa. Assim, entende-se que, como aponta o pesquisador, “Nesse jogo de associação temporal, vemos que a mulher que foge de suas obrigações de casada é posta em pé de igualdade com o negro que se furta de seus “deveres” de escravo.” (MANGUEIRA, 2017, p. 58). A condição de esposa para ela é uma espécie de aprisionamento, o qual ela não suportava, pois “Athénaïse não era pessoa de aceitar o inevitável com paciente resignação – um talento nato das almas de muitas mulheres; [...]” (CHOPIN, 2011, p. 115). Ela também via o casamento como uma armadilha e achava que havia sido enganada por todos, que não lhe avisaram como realmente era a vida de casada. Desse modo, ao identificar o casamento assim, ela apresenta essa instituição como geradora da desigualdade entre os sexos. Athénaïse precisa deixar o lado festivo que aprendeu com sua família e ficar tomando conta das atividades do interior da casa. Ainda em relação aos papéis de gênero, o seguinte trecho nos ajuda a entender essa diferenciação entre o masculino e o feminino quanto ao casamento. Segundo o narrador, “Era difícil para ela [Athénaïse] agora entender o motivo [de ter se casado] a menos que fosse por ela supor que era costume toda moça de casar quando a oportunidade certa aparecesse.” (CHOPIN, 2011, p. 111). Assim, percebe-se que ela achava até então que era uma obrigação sua, como mulher, casar-se de acordo com a conveniência. A visão do casamento que se tem aqui é de uma função já pré-estabelecida para todas as mulheres. Em relação à visão que o marido tem sobre a união dos dois, Cazeau achava que “O casamento dos dois fora um erro; [...] Mas não havia a menor possibilidade de aquele matrimônio ser desfeito.” (CHOPIN, 2011, p. 107). Entende-se que o casamento seria um erro porque, na visão do masculino, “a esposa não corresponde ao tipo de mulher submissa que o patriarcado moldou” (MANGUEIRA, 2012, p. 228). Assim, ele demonstra em vários momentos estar arrependido, mas acredita que não há mais o que fazer. Até que, após sua “fuga” no meio da noite, ele decide que “[...] não mais desejava sua presença na casa dele, a menos que ela viesse de livre e espontânea vontade, livre da influência de família ou amigos.” (CHOPIN, 2011, p. 122). Essa decisão dele pode ser encarada como uma reação ao que sentiu ao trazê-la de volta da casa dos pais, lembrando do escravo. De algum modo, o que dá a entender é que ele sentia repulsa ao poder que indiretamente exercia sobre ela, por isso decidiu deixá-la escolher quando voltar a partir de então. Nessa atitude, temos novamente a disparidade exercida pela diferenciação do poder do gênero diante do casamento. Ainda em relação às visões sobre o casamento que o conto apresenta, temos também a posição dos

pais da protagonista feminina. Como destaca a narrativa, “Eles entendiam que o matrimônio era um poderoso, maravilhoso agente no desenvolvimento e na formação do caráter de uma mulher; haviam testemunhado esse efeito tantas vezes que não tinham dúvidas” (CHOPIN, 2011, p. 115). Ou seja, eles entendiam que o casamento faria dela, enfim, uma mulher ajustada socialmente ao seu papel de passividade. Como eles não conseguiram exercer poder sobre as vontades da filha, ao vê-la casada, eles, de certo modo, passaram a responsabilidade de “terminar de formar o caráter” dela para Cazeau.

Vivendo em New Orleans, Athénaïse desfruta do sentimento de liberdade e das novidades do novo lar, “E ainda havia a confortável e reconfortante sensação de não estar casada!” (CHOPIN, 2011, p. 130). Embora sinta saudades da família, não pensa em voltar até que, passado algum tempo, descobre estar grávida, e esse acontecimento marca uma nova fase para a personagem. Sua nova condição, gerada pela maternidade, faz com que ela tenha uma nova percepção da realidade. Ela até mesmo parece começar a amar o marido, como vemos no seu reencontro: “Enquanto ele a abraçava forte, sentiu todo o corpo dela ceder junto ao seu. Sentiu os lábios dela correspondendo pela primeira vez à paixão dos seus.” (CHOPIN, 2011, p. 143). Sandra Samara Viana Pessoa, ao discorrer sobre o tema, fala que “A maternidade foi o “milagre” esperado por Cazeau para ter a esposa de volta ao lar; a maternidade também despertou na personagem, o desejo, que ela sentiu pela primeira vez, na vida de casada [...]” (PESSOA, 2015, p. 33). Desse modo, Athénaïse tem seu momento de liberdade ao viver sozinha numa cidade que pouco conhecia, “[...] além de ter se permitindo fazer escolhas no espaço reservado ao homem, o público” (PESSOA, 2015, p. 34). Ela volta para a vida de casada por conta da gravidez, que escolheu não levar sozinha. Entretanto, essa decisão não é guiada pelos outros, e sim por parte dela. Assim, Athénaïse não volta para o casamento para viver como antes. Sobre esse assunto, Manguiera (2010, p. 11) explica que “O que o texto aponta [...] é que o que despertará a personagem para sua descoberta será algo inerente à sua personalidade, assim como se espera que o pássaro saiba cantar e a flor tenha cor e perfume”. O fato de outras pessoas expressarem essa opinião com relação ao descobrimento que haveria de ocorrer na vida da protagonista diz respeito ao “pensamento da maioria sobre a condição feminina” (Idem, p. 11), mostrando que a mulher também estaria presa às leis naturais que subjagam seu corpo à função de procriadoras. É por isso que a descoberta da gravidez gera em Athénaïse um reconhecimento do seu corpo, da sua naturalidade e cria nela o desejo de estar com seu esposo pelo despertar da sua paixão, de modo que “ela sentia-se impaciente por estar com ele” (CHOPIN, 2011, p. 139). Com isso, ela volta para casa, para o lado de Cazeau e, deste modo, para os espaços e as relações de poder criadas para a mulher inserida na instituição casamento. O modo como a protagonista retorna para o espaço da casa do marido e para



o seu papel de mulher e mãe mostra que “sua subjetividade é capturada por um sistema de gênero que lhe impõe submissão” (SCHNEIDER, 2000, p. 132) e que Athénaïse finalmente se adaptou “às normas preestabelecidas do grupo social a que pertence” (SCHNEIDER, 2000, p. 132).

No conto “A história de uma hora”, a personagem principal, Louise Mallard, recebe a notícia de que o seu marido foi morto em um desastre ferroviário, e após chorar em frente à família, se tranca em seu quarto, deixando todos preocupados. No entanto, é no quarto que, sozinha, Louise passa a experimentar um sentimento muito forte de liberdade. Contudo, com a irmã implorando que ela saísse do quarto, acaba por fazê-lo e elas descem as escadas; porém, apenas para encontrar Brently Mallard, o marido antes dado como morto. Houve na verdade um mal entendido. Após ver o marido, Louise morre e o diagnóstico dos médicos é que havia morrido “[...] de alegria fulminante” (CHOPIN, 2011, p. 82).

Quando a protagonista do conto vai para o seu quarto após receber a notícia, aparenta estar com os sentidos mais aguçados, o que demonstra uma abertura dela para novas emoções, podendo ser confirmado quando ela diz: "Livre! Corpo e alma livres!" (CHOPIN, 2011, p. 81), o que demonstra claramente o seu estado de espírito. Nesse sentido, pode-se concluir que aqui a presença do marido agia como um tipo de repressão da liberdade de Louise como indivíduo. Fica evidente o quanto ela ansiava por, enfim, poder viver sem ele, por mais que deixe claro que o marido não era ruim, pois “Ela sabia que choraria de novo quando visse as bondosas e ternas mãos cruzadas na morte; a face (que nunca tinha olhado senão com amor para ela) rígida e cinza e morta.” (CHOPIN, 2011, p. 81). Ela deixa claro que ele a amou; ainda assim, quando lembra dele, é no estado de cadáver, já que por mais amável que fosse, ela queria viver sua vida sem a sua presença. Para Maria Aparecida do Nascimento Dias “[...] a morte de Brently Mallard representava a libertação de um casamento sem prazeres na vida de Louise, como se fosse uma contundente ironia da ressurreição, isto é, uma chama de reavivamento para aquela esposa” (DIAS, 2017, p. 12). Na sociedade da época em que o conto se passa, era esperado que todas as mulheres se casassem, como forma de ajustar-se ao que socialmente era seu papel principal. Assim, diante da morte do marido, é oferecida a Louise uma oportunidade para ser livre, pois não teria mais que cumprir as obrigações que eram esperadas de uma esposa. De forma positiva, para a sociedade patriarcal, ela havia cumprido seu papel, e agora poderia viver como viúva sem precisar casar-se outra vez. Levando em conta o contexto em que escreve Kate Chopin, para uma mulher ter condições de viver livremente sem a companhia de um homem e ainda manter uma postura digna de respeito, o estado de viuvez parece ser a forma mais apropriada para que tome as rédeas de sua vida. É por isso que Louise sente-se tão bem depois de saber que o marido morreu.

Assim como ocorre com outros textos de Kate Chopin, a narrativa ainda apresenta uma definição de casamento. Essa definição é dada via narrador, mas usando os pensamentos da protagonista: “Não haveria uma vontade poderosa dobrando a sua com aquela persistência cega com a qual homens e mulheres acreditam ter o direito de impor uma vontade própria sobre outrem” (CHOPIN, 2011, p. 81). Nesse processo de reconhecimento da instituição casamento, a personagem vai assumindo uma nova personalidade, que se distancia da mulher passiva e submissa de antes. A narrativa mostra isso quando a protagonista deixa de ser chamada pelo sobrenome do marido e passa a ser referida pelo seu verdadeiro nome, Louise. Essa passagem também tem um sentido que pode ser uma metáfora para o conto como um todo, uma vez que pode ser interpretado com relação ao final, no qual Brently Mallard aparece vivo e Louise morre. Aparecido Donizete Rossi diz o seguinte sobre a imposição de vontade entre homens e mulheres: “[...] com o despertar de Mrs. Mallard a autora mina a essência, o arquétipo supremo da sociedade patriarcal: a oposição binária e hierarquizada entre feminino e masculino, que não passa de um maniqueísmo.” (ROSSI, 2020, p. 3) Desse modo, o final do conto pode ainda ser encarado como uma forma de mostrar como a libertação da mulher naquela época era impossível, seja através do divórcio, seja através da viuvez, projetada aqui por Louise. O final sugere então um momento de ironia, uma vez que, na perspectiva dos médicos, familiares e amigos, ela morreu “[...] do coração - de alegria fulminante.” (CHOPIN, 2011, p. 82). Mas, para o leitor que acompanhou os momentos de solidão de Louise, fica claro que a parada cardíaca dela aconteceu por decepção e desolação ao ver o marido e descobrir que não teria sua liberdade. Como bem diz Rossi (20-?) “[...] nós leitores sabemos [...] que Louise Mallard morreria de desgosto por ter visto na vida do marido a impossibilidade de se tornar independente [...] O despertar do seu eu feminino, que é também um despertar para a vida, torna-se então a causa de sua morte [...]” (Rossi, 20-?, p. 4)

Quanto ao último conto de nosso estudo, “O Temporal”, nele somos apresentados à personagem Calixta e sua família. A história começa com Bobinôt e Bibi, marido e filho dela, respectivamente, presos em uma loja por conta de um temporal. Enquanto isso, Calixta está em casa não muito preocupada com eles, até que surge Alcée Laballière, antigo conhecido dela, em busca de abrigo contra a chuva. Os dois conversam relembram velhos tempos em que se amaram, e acabam fazendo sexo apaixonadamente. Quando o marido e o filho voltam para casa, preocupados, encontram-na feliz preparando o jantar. Então, os três terminam a história alegres e despreocupados, assim como Alcée. Este envia uma carta a sua esposa, que está de férias com os filhos, na qual diz para ela não se preocupar em voltar cedo e que estava disposto a superar a separação para que ela pudesse continuar se divertindo.

Nesse conto, diferente dos anteriores, acompanhamos uma protagonista não insatisfeita com o casamento, pois em momento nenhum demonstra esse sentimento, seja com relação ao marido ou a própria instituição do matrimônio. Calixta, no entanto, apresenta o desejo de sentir prazer com um homem que não é seu marido, mas com o qual já havia se encontrado antes e nutria sentimentos por ele: “– Você se lembra... em Assumption, Calixta? [...] Ah! Calixta lembrava: em Assumption ele a tinha beijado, beijado e beijado; até os sentidos dele quase falharem e, para preservá-la, ele recorrera a uma fuga desesperada.” (CHOPIN, 2011, p. 50). Assim, entende-se que, no passado, quando ela ainda era jovem e solteira, houve um encontro marcante entre eles, mas que não passou de beijos calorosos. Nesse reencontro durante o temporal, eles têm a chance de continuar o que começou anos atrás, e de fato conseguem fazer amor. O que é importante destacar nessa união sexual deles, é que ela tem sentido igualitário para os dois. Isso fica evidente quando o narrador destaca o momento de prazer deles juntos e depois, individualmente. Assim, é destacado que a carne firme e flexível de Calixta, “que pela primeira vez conhecia um direito natural seu, era como um lírio” (CHOPIN, 2011, p. 51). A expressão “pela primeira vez” deixa evidente que o corpo de Calixta se entrega a algo inédito, nunca experimentado com o marido. Já Alcée, diante do que experimenta com Calixta, tem “um ponto que nunca antes fora atingido” (CHOPIN, 2011, p. 51). Assim, entende-se que, por estarem fora do casamento, há entre os amantes uma maior liberdade, sem que os papéis de marido e mulher possam exercer poder sobre os gêneros. A narrativa ainda destaca a falta de peso moral ou implicações dessa ordem para a personagem feminina. Com a volta do marido para casa, Calixta demonstra-se totalmente integrada ao seu papel social de mãe e esposa. Isso fica evidente na alegria da família. Nesse sentido, percebe-se que no conto todos os personagens acabam bem, algo reforçado pela frase que finaliza a história “Assim, o temporal passou e todos estavam felizes.” (CHOPIN, 2011, p. 53) A narrativa não explora as consequências que o ato de traição poderia ter, quebrando um costume de muitas obras anteriores. Além disso, a protagonista desse conto tem seu momento de libertação ao se relacionar com Alcée, porém isso não é algo feito por descontentamento, mas por anseio que dá vazão ao seu desejo sexual. Assim, a narrativa parece querer reforçar o direito das mulheres por explorar sua sexualidade, mesmo que fora do casamento. Mas, como ocorre nas outras narrativas estudadas aqui, há uma personagem feminina que vê o seu casamento como algo que lhe causa certo desconforto. Trata-se de Clarisse, esposa de Alcée, a qual está desfrutando de férias sem a presença do marido e relembando os dias de solteira. Como não é o foco da narrativa, pouco sabemos sobre ela. Mas nas poucas linhas que lhe são reservadas, temos a constatação de que ela vive uma insatisfação com a vida de mulher casada. O narrador, usando a mente da personagem, destaca que

ela, durante seus momentos de férias, podia “respirar livremente pela primeira vez desde o casamento”. Esse momento longe do marido e da casa que mora “parecia restaurar a prazerosa liberdade dos dias de solteira” (CHOPIN, 2011, p. 53). Isso destaca, mais uma vez, o casamento como algo desconfortável e que simboliza clausura para o feminino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, vemos que há uma recorrência do feminino que se encontra frustrado diante da instituição casamento nos contos aqui selecionados para análise. Assim, as mulheres dos contos acabam sempre buscando sua liberdade como indivíduos fora dos casamentos. Isso se dá de diversas formas, como apontado, seja por uma tentativa de divórcio, por uma “fuga” para longe do marido, pela viuvez, ou por um momento de prazer. Como observamos, nos contos de Kate Chopin a figura do esposo é algo que impede ou frustra os planos de emancipação do feminino, por isso a liberdade das esposas acontece fora da presença deles, em algumas circunstâncias em que elas fazem suas próprias escolhas e vivenciam experiências como indivíduos livres. Mas, tão logo o masculino/esposo volta a se inserir no convívio do feminino/esposa, elas têm seus planos de indivíduos de vontade abortados.

## REFERÊNCIAS

CHOPIN, Kate. *The complete Works of Kate Chopin*. Baton Rough: Louisiana State University Press, 2006, p. 276 – 279.

\_\_\_\_\_. “Athénaïse”. In: *Kate Chopin: contos traduzidos e comentados – estudos literários e humanidades médicas*. (Orgs.) Beatriz Viégas-Faria, Betina Mariante Cardoso, Elizabeth R. Z. Brose. Porto Alegre: Casa Editorial Luminara, 2011, p. 104 – 143

\_\_\_\_\_. “A história de uma hora”. In: *Kate Chopin: contos traduzidos e comentados – estudos literários e humanidades médicas*. (Orgs.) Beatriz Viégas-Faria, Betina Mariante Cardoso, Elizabeth R. Z. Brose. Porto Alegre: Casa Editorial Luminara, 2011, p. 79 – 82

\_\_\_\_\_. “O temporal”. In: *Kate Chopin: contos traduzidos e comentados – estudos literários e humanidades médicas*. (Orgs.) Beatriz Viégas-Faria, Betina Mariante Cardoso, Elizabeth R. Z. Brose. Porto Alegre: Casa Editorial Luminara, 2011, p. 47 – 53.

DIAS, Maria Aparecida do Nascimento. *A imagem da esposa em contos de Kate Chopin*. 2017. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

MANGUEIRA, José Vilian. “Sujeito aprisionado: a simbologia do casamento para o feminino em quatro contos de Kate Chopin”. In: MOURA, Antonia Marly; OLIVEIRA, Elinês de Albuquerque V. e; MANGUEIRA, José Vilian. (Org.). *De conto em conto: reflexões teóricas e abordagens críticas em torno da narrativa curta*. 1ª ed. Campina Grande: Bagagem, 2012, p. 209-237.

\_\_\_\_\_. Mulheres no papel: representações do feminino em quatro contos de Kate Chopin. In: *Anais do II Seminário Nacional Literatura e Cultura*. vol. 2. São Cristóvão: GELIC, 2010. Disponível em: <[http://200.17.141.110/senalic/II\\_senalic/textos\\_completos/Jose\\_Vilian\\_Mangueira.pdf](http://200.17.141.110/senalic/II_senalic/textos_completos/Jose_Vilian_Mangueira.pdf)>. Acesso em 29 de jan. 2019.

MORAIS, Liliane S. de Oliveira; ALVES, Elis Regina Fernandes. *O perfil da mulher como esposa nos contos de Kate Chopin*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Disponível em: <http://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/2561/35/TCC-Letras-2012-Arquivo.010.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

OLIVEIRA, Cinthya de Medeiros. *Uma leitura feminista da narrativa de Kate Chopin: O divórcio de Madame Célestin*. 2017. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

PESSOA, Sandra Samara Viana. *A representação da protagonista em Athénaïse de Kate Chopin*. 2015. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

ROSSI, Aparecido Donizete. Uma morte irônica: The story of an hour, de Kate Chopin. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.uesc.br/seminariomulher/anais/PDF/APARECIDO%2520DONIZETE%2520ROSSI.pdf&ved=2ahUKEwjhx9HDzrroAhUAHbkGHaVCD8gQFjAAegQIBRAB&usg=AOvVaw1EaBDFP0rucpzLU46Sj7s5>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SCHNEIDER, Liane. A representação do feminino como política de resistência. In: PETERSON, Michael & NEIS, Ignacio Antonio. *As armas do texto: a literatura e a resistência da literatura*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2000, p. 119 – 139.

## **GT 9: POESIA BRASILEIRA: ABORDAGENS TEÓRICAS E CRÍTICAS**

**Elaine Cristina Cintra (UFPB)**

**Moama Lorena de Lacerda Marques (UFPB)**

Este GT pretende reunir trabalhos que tratem das várias maneiras com que, nos dias de hoje, a crítica literária aborda a poesia brasileira, bem como alguns paradigmas teóricos desenvolvidos na análise dessa poesia que direcionaram algumas discussões de forte ressonância nos estudos literários. Dessa forma, objetiva-se refletir não somente as diferentes manifestações poéticas nacionais, seus significados e como expressam em sua forma as questões históricas de sua época, mas também como a recepção dessas obras se faz por uma crítica que se posiciona entre as diversas tradições hermenêuticas que fundamentaram a leitura de poesia no país. Por outro viés, o GT também contemplará as maneiras com que os estudos de historiografia literária, em um exercício de auto revisão, atualizaram e redimensionaram algumas posições, ampliando o espectro de autores e obras do cânone literário nacional. Assim, o GT também estará aberto a trabalhos que propõem um olhar especial para obras e autores de reconhecimento crítico, que ampliaram as visões teóricas sobre a poesia, bem como aqueles que, por razões diversas, mantiveram-se fora do cânone e que precisam ser relocados na literatura brasileira. A proposta do GT é, então, reunir estudiosos de poesia que busquem uma interlocução com diferentes posições críticas e teóricas relacionadas aos estudos do texto poético nacional.

# DIÁLOGO ENTRE ELAS: AS VOZES FEMININAS EM “PATCHWORK”, DE DÉBORA GIL PANTALEÃO

Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva (UFPB)

Moama Lorena Lacerda Marques (UFPB)

**Eixo temático 2:** Estudos literários

**GT 9:** Poesia brasileira: abordagens teóricas e críticas

**RESUMO:** Atualmente, na Paraíba, (r)existe uma vasta produção poética empreendida por mulheres, como: Débora Gil Pantaleão, Anna Apolinário, Cris Estevão, Natália Luna, Jennifer Trajano, Jeovania Pinheiro, Aline Cardoso, Luciana Queiroz, entre outras. Além de produzirem, essas poetisas estão envolvidas em contínuas ações voltadas para a circulação e a visibilidade dos seus textos, mantendo, nestes, um estreito diálogo entre si, bem como com escritoras do cânone literário, a exemplo de Cecília Meireles, Virginia Woolf, Pagu, Hilda Hilst, Clarice Lispector, Sylvia Plath, só para ficar em alguns nomes. Neste trabalho, temos como objetivo analisar a construção desse diálogo na poesia de uma poeta em específico: Débora Gil Pantaleão. O poema escolhido para análise é emblemático do projeto literário de Débora: o “*Patchwork*”, inserido no livro *Objeto Ar* (2018), que, desde seu título, faz referência a um trabalho estético de “costura” de pedaços, no caso, de versos de outras poetisas, a fim de construir um produto novo, feito da palavra de várias mulheres, especialmente, de poetisas paraibanas. Como constatação, observamos que esse diálogo textual destaca uma busca pela afirmação do sujeito lírico feminino apoiada em vozes plurais. Em termos de fundamentação teórica, nos pautamos nos estudos de Marcos Siscar (2018), Susana Scramim (2016) e outros que a esta análise interessarem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Poesia paraibana; Autoria feminina; Sujeito lírico; Débora Gil Pantaleão

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que, no presente, (r)existe uma ampla poesia feita por mulheres no estado da Paraíba, resultado de um maior espaço e reconhecimento conquistados por um trabalho sistemático em prol da circulação das suas obras; trabalho este encabeçado, na maioria das vezes, pelas próprias poetisas, que costumam publicar e divulgar sua poesia por meios próprios. Esse trabalho é facilitado pela dinâmica das mídias digitais, pois, através de blogs, sites, redes sociais, entre outros, acontece uma grande circulação dos poemas, o que permite que os(as) leitores(as) tenham um maior contato tanto com o texto quanto com suas autoras. Ademais, além dessa militância virtual, essas poetisas realizam diversas ações presenciais, como: saraus, a exemplo do *Selváticas*, organizado pelas poetisas Anna Apolinário e Aline Cardoso; eventos, como o *Mulherio das Letras*, que teve sua primeira edição na capital paraibana; encontros mensais, como o *Leia Mulheres JP*, que é um clube de leitura que tem por intuito o contato com obras de autoria feminina; editoras independentes, como a *Escaleras*, que tem à frente a poeta Débora Gil Pantaleão, e a recém lançada *Triluna*, idealizada pela poeta Aline

Cardoso, ambas comprometidas com a divulgação de escritoras/poetas mulheres; e, também, as batalhas de poesia marginal, como o *Slam das Minas PB*, que, segundo descrição das suas páginas oficiais, é um coletivo formado por mulheres, cis ou trans, que se reúnem para se expressar artisticamente, por meio da realização oral de poemas, em espaços públicos.

Em meio a essa vasta produção, alguns nomes que se sobressaem, movimentam e fazem (r)existir o cenário poético paraibano, com destaque, aqui, para o da capital, são: Débora Gil Pantaleão, Anna Apolinário, Aline Cardoso, Cris Estevão, Natália Luna, Jennifer Trajano, Jeovânia Pinheiro, Lua Lacerda, Bianca Rufino e outras. São poetisas que vêm ganhando leitores(as), publicando com frequência, participando de eventos, saraus e movimentos que contribuem para a consolidação da poesia contemporânea da Paraíba. Na produção dessas poetisas, podemos observar, como apresenta Gabriela Kelly de Souza e Moama Marques, uma interrogação sobre o fazer poético, uma incessante a(u)tuação do sujeito feminino a partir da inscrição/escrita do corpo, bem como um forte diálogo com outros textos de mulheres, tanto da tradição canônica, a exemplo de Clarice Lispector, Virginia Woolf, Pagu, Ana Cristina Cesar, Hilda Hilst, Sylvia Path e Cecília Meireles, quanto um diálogo com suas contemporâneas.

Nesse sentido, entendemos que são poetisas que se leem, e essa leitura ecoa nos seus poemas, por meio de citações diretas, de dedicatórias, entre outros recursos textuais. Todavia, é válido ressaltar que, apesar da ampla produção e das ações realizadas no meio cultural paraibano, é ínfimo o número de trabalhos que tenham essa poesia como objeto, tornando-se urgente uma recepção crítica atenta a suas particularidades.

Nesta análise, trataremos da produção da paraibana Débora Gil Pantaleão, que nasceu em 1989, em João Pessoa. Formada em Letras, com habilitação em Inglês, é mestre e doutoranda em estudos literários pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e está à frente da editora *Escaleras*, tendo já participado, como idealizadora e organizadora, do sarau *Selváticas*, hoje coordenado, como informamos anteriormente, pelas poetisas Anna Apolinário e Aline Cardoso. Atualmente, reside em Salvador, onde ministrou aulas na Universidade Federal da Bahia (UFBA) como professora substituta.

Pantaleão tem uma vasta produção literária, tendo publicado livros tanto de poesia quanto de prosa, a exemplo de: *Se eu tivesse alma* (2015), *Causa morte* (2017), *Nem uma vez uma voz humana* (2017), *Vão remédio para tanta mágoa* (20017), *Sozinha no cais deserto* (2018), *Objeto ar* (2018) e *Repito coisas que não lembro* (2020). Além disso, fez parte de diversas antologias, entre elas, *Um girassol nos teus cabelos: poemas para Marielle Franco* (2018).



A par da sua produção, este trabalho tem por objetivo analisar como se dá a presença dos diálogos intertextuais tanto com a tradição lírica de autoria feminina imediatamente anterior, como com suas contemporâneas; diálogos estes recorrentes nos poemas da autora. Para isso, escolhemos o poema “Patchwork”, que foi publicado no livro *Objeto ar* (2018), pela editora Escaleras.

## **DIÁLOGO ENTRE ELAS: ANALISANDO “PATCHWORK”**

Ao ler “Patchwork”, imediatamente lembramos a expressão “poeta do poeta”, cunhada por Novalis e utilizada por Haroldo de Campos (SISCAR, 2016, p.33) em uma referência ao trabalho crítico do poeta tradutor de poetas; aqui, adequamos para poetas de poetas, utilizando a expressão livremente, para remeter ao trabalho de confluência de textos entre as poetas no corpo dos seus poemas. Além disso, é importante, desde já, salientar que essa confluência, ou diálogo, entre escritoras no corpo do poema não se faz a partir da mera cópia da tradição, mas é uma reivindicação consciente do uso dos textos legados por esta para melhor situar-se, enquanto poeta, em sua contemporaneidade. Leiamos o poema:

### **Patchwork**

se te pareço noturna e imperfeita  
se canto porque o instante existe  
e o sonho não foi tão alto e forte  
se já morri pela beleza  
e prefiro eu mesma comprar as flores  
se vi minha vida tomando mil direções  
como os galhos de uma figueira  
se morder a polpa da palavra  
é violentar o verbo  
se acordei antes das cinco  
e estou triste como a imagem  
de um cão morto à estrada  
e minha alma é líquida  
e debaixo de minha pele negra  
há sangue vermelho  
correndo em veias velhas  
se ah sede insaciável que me rasga a goela  
se o meu corpo é semântico  
ou campo de algodoal colorido de milho  
se o amor é sacrifício  
de visionários de autobombardio  
se te cri  
quando ninguém te cria  
e hoje sou como todos

olha-me de novo  
com menos altivez  
e mais atento.

(PANTALEÃO, 2018, p.38)

O poema, como pudemos constatar, é formado por uma única estrofe, contendo vinte e sete (27) versos, que expõem a elocução de um sujeito lírico feminino que comunica ações, vivências e emoções ao(a) seu interlocutor(a). Tendo como chave de leitura o título, notamos que “Patchwork” se refere a um trabalho de artesanato realizado, sobretudo, por mulheres, a partir da união de retalhos e peças para formar uma nova arte, o que diz muito sobre o poema, visto que este reúne passagens célebres de diversas poetisas e escritoras canônicas, mas também versos de poetisas paraibanas contemporâneas que atuam na cena cultural de João Pessoa.

Trata-se de uma pluralidade de vozes que compõem corpo do poema e estabelecem um diálogo com o(a) leitor(a) a partir do reconhecimento, por parte deste(a), das mesmas referências; este reconhecimento ocorreria, estrategicamente, pelo uso de versos afamados da tradição lírica de autoria feminina, e a costura deles, em todo o poema, não é feita de modo aleatório, mas de forma que construa uma coesa produção de sentidos, a partir de recursos como o uso da repetição (anáfora) da conjunção condicional “se”, que é encontrada, na maioria das vezes, no início dos versos, apresentando um ponto de partida para a concessão da voz para outra poeta/escritora, o que promove uma espécie de corrente poética.

Essa corrente é iniciada com Hilda Hilst, autora que ocupa um lugar de destaque na lírica brasileira do século XX, com os versos de “Dez chamamentos ao amigo”, em seguida, aparece Cecília Meireles, com o poema “Motivo”, depois Florbela Espanca, com “Saudades”, Emily Dickson, com “Beleza e vaidade”, Virgínia Woolf, a partir do romance “Mrs. Dalloway, e Sylvia Plath, com outro romance: “A redoma de vidro”. Pensando no poema como um corpo feminino, essas primeiras referências, tanto da tradição de língua portuguesa quanto da de língua inglesa, formariam uma espécie de cabeça, tendo em vista que é da literatura primeira dessas mulheres que o poema surge, assim como é, em parte, em razão do seu legado estético que as outras vozes contemporâneas, inclusive a da própria autora em questão, são possíveis e passíveis de dialogarem.

Já o meio do poema, que nós podemos ler como seu dorso espinhal, passa a apresentar versos de poetisas contemporâneas paraibanas, são elas: Anna Apolinário, com partes do poema “Selvática”, Moama Marques, com “Réquiem”, Eliza Araújo e o “Alma líquida”, Cris Estevão, com “Amor é falta do que fazer”, e Natália Luna, com o “Eu te cri”. Após, chegando ao final da estrofe, o poema retorna

aos versos de “Dez chamamentos ao amigo”, de Hilda Hilst, título que evoca, no poema de Débora, um chamamento a vários possíveis interlocutores: a pessoa amada, o(a) próprio(a) leitor(a), mas também às vozes líricas expressas no poema. Fica evidente, assim, que todos esses versos remetem à pluralidade dessas vozes, de escritoras e poetisas, que, juntas, num só corpo-estrofe, formam um uníssono, um sujeito lírico feminino que entrega o corpo das suas emoções e de seus sentimentos para um(a) outro(a), e, além disso, exige que este(a) a enxergue com mais cuidado e atenção.

Como um desdobramento dessas considerações iniciais sobre o poema, podemos afirmar que, no uso da condicional “se”, aparecem os vários “esforços” de aproximação do sujeito lírico com esse (a) outro (a); estamos, portanto, diante de uma poesia que pretende comunicar, chamar a atenção para si, superando, de certa forma, a crise da comunicação instaurada pela poesia moderna. São ações, desde as voltadas para o fazer poético (cantar o instante, violentar o verbo, morder a palavra) quanto para a dinâmica do cotidiano (comprar flores, acordar cedo), passando pelo registro de dilacerações íntimas, como a tristeza, a dor, a violência, entre outras, e chegando a uma espécie de declaração de crença no(a) outro(a) e lealdade a este, que não é apenas confessada, mas cobrada: “se te cri/quando ninguém te cria”.

Por meio de tudo isso que o sujeito lírico fez, sentiu e entregou ao(à) outro(a), em um gesto duplicado, porque, quando ele registra no poema, é como se o fizesse de novo, mais do que registrar o mérito dos seus esforços de aproximação, reivindica atenção e impõe o modo como deseja ser olhado: com menos altivez e mais atento, atitude necessária diante de um sujeito que se apresenta complexo em sua imperfeição, como confessa no primeiro verso, e múltiplo.

A partir de uma pluralidade de vozes líricas de mulheres, podemos ler o poema como um chamamento ao contato com as vozes constitutivas de uma tradição de autoria feminina revisitada não, exatamente, como uma reverência, mas em uma referência importante por meio da qual as contemporâneas podem se situar e situar a sua poesia: que parte, por exemplo, de uma inscrição da voz e do corpo femininos que já aparecia nessa produção anterior, mas deixando-a mais à mostra, radicalizando-a até, em alguns casos, inclusive estruturalmente, como “Patchwork” faz, ao delinear um poema-corpo formado por muitos corpos.

Esse diálogo, ou encontro de vozes, não pode ser lido como uma “retradicionalização”, termo utilizado por Iumma Simon (2011) em relação ao processo de elaboração de uma poesia como uma espécie de mera cópia do passado. Mas, de acordo com Susana Scramim, com quem concordamos, esse diálogo bastante presente nas(os) poetisas contemporâneas estaria mais para um estado de “pervivência” (SCRAMIM, 2012 p. 116), ou retomada, de elementos do passado, mostrando que

“esses elementos estão vivos”. Esta pervivência, sim, implica em uma relação viva com a tradição, “porém residual, uma vez que eles subsistem enquanto faísca, enquanto possibilidade” (SCRAMIM, 2012, p. 116). No caso de “Patchwork”, na esteira da produção de autoria feminina paraibana, como possibilidade emblemática do “poder dizer “de novo”” (SCRAMIM, 2012, p. 122), mas um novo comprometido com uma espécie de atualização de temas e categorias já importantes para a tradição lírica de autoria feminina anterior, a exemplo da inscrição do corpo.

Nesse sentido, compreende-se que o uso de vozes plurais da tradição de autoria feminina, que extrapolam, inclusive, a lírica, trazendo referências da prosa, de forma alguma condiz com uma poesia copiada, mas, ao contrário, mostra um diálogo aberto com essa tradição e diz, a partir dela, novamente, mas com uma nova dicção.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio da análise empreendida, podemos constatar que o poema “Patchwork”, escrito pela paraibana Débora Gil Pantaleão, apresenta um forte e rico diálogo com a tradição lírica de autoria feminina e com suas contemporâneas. Além disso, como já foi citado anteriormente, esse diálogo é, também, fruto da relação que a poeta mantém com outras escritoras/poetas, seja por intermédio da leitura, visto que é uma escritora que mostra ter um repertório amplo de leitura de outras mulheres, seja pelas ações compartilhadas entre as poetas contemporâneas em prol da circulação de suas obras. Dessa forma, é válido destacar, novamente, que esse diálogo é um elemento bastante recorrente na poesia de autoria feminina paraibana, principalmente na produção dos últimos cinco anos, quando aparecem, de maneira mais sistemática, no estado, ações voltadas para a sua visibilidade.

Fica evidente que o diálogo entre o sujeito lírico feminino e as autoras apresentadas no poema é (trans)formado por meio de uma costura de elementos estéticos comuns à obra dessas autoras, a exemplo da inscrição do corpo e a (auto)afirmação de uma voz feminina. Por fim, em acordo com Moíza F. Almeida e pensando em “Patchwork” como um exemplo significativo, entendemos a “poesia escrita por mulheres e o eu lírico, notadamente feminino, como um sujeito epistemológico que escreve em versos suas impressões da vida em sociedade e ao mesmo tempo revela marcas de sua inscrição” (2012, p.17).

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Moíza Fernandes. **Das teorias à experiência:** alteração nas vozes do feminino em poetisas contemporâneas. Tese (Doutorado em Letras) –Programa de Pósgraduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PANTALEÃO, Débora. **Objeto Ar.** João Pessoa: Escaleras, 2018.

SCRAMIM, Susana. A crítica brasileira de poesia contemporânea: velhos debates, outras máscaras. **ALEA**, Rio de Janeiro, vol.14., jan-jun. 2012, p. 106-124. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-106X2012000100008>. Acesso em 12 jun. 2020.

SISCAR, Marcos. **De volta ao fim:** o “fim das vanguardas” como questão da poesia contemporânea. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. SISCAR, Marcos. A cisma da poesia brasileira. *Sibila*, São Paulo, n. 8-9, set. 2005, p.41- 60.

SIMON, Iumna. Condenados à tradição: o que fizeram com a poesia brasileira. **Piauí**, ed. 61, 2011. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/condenados-a-tradicao/>. Acesso em 12 jun. 2020.

SOUZA, Gabriela; MARQUES, Moama. Para além da ausência da crítica: a poesia contemporânea de autoria feminina na capital da Paraíba. In: MEDEIROS, Isac Almeida de; BRAGA, Cláudia de Figueiredo; BARBOSA, Rogério Oliveira. **Série iniciados**, vol. 24, João Pessoa: Editora UFPB, 2019. Disponível em: <http://www.propesq.ufpb.br/propesq/contents/menu/publicacoes/serie-iniciadostrabalhos-premiados> Acesso em 12 jun. 2020.

# ANTES DE SER MULHER SOU INTEIRA POETA: O AMOR E O DESAMOR NA POESIA LÍRICA DE HILDA HILST PELO VIÉS DA PSICANÁLISE

Felippe Nildo Oliveira de Lima (UFPB)  
Albenise Mariana de Queiroz Sales (UFCG)

**Eixo temático 2:** Estudos literários

**GT 9:** Poesia brasileira: abordagens teóricas e críticas

**RESUMO:** O presente trabalho privilegia, dentre a rica produção poética de Hilda Hilst, a de caráter lírico-amoroso encontrada em *Júbilo, memória, noviciado da paixão* (1974). Objetivamos discutir a presença do amor e do processo doloroso do desamor na poesia de Hilst a partir da voz do sujeito lírico que ali se enuncia, “Assumindo-se na plenitude de ser Mulher/Poeta” (COELHO, 2007, p. 8). Deste modo, algumas contribuições advindas da psicanálise no tocante à temática amor/desamor nos serviram de embasamento teórico para conduzir as leituras dos poemas, justamente porque, a partir das teorias psicanalíticas, as relações de Eros e Tânatos (as representações e construções simbólicas de amor/vida e desamor/morte) se mostram atuantes na constituição da psique humana de forma indissociável. Assim, buscamos construir, a partir de discussões presentes em Freud (2010) e em Nasio (1997), um diálogo das artimanhas instáveis do desejo com os poemas de Hilda Hilst em que o amor difícil do sujeito lírico poeta e a incompreensão por parte do amado levam à dor do abatimento do sentimento amoroso. Neste diálogo, a filosofia (STAROBINSKI, 2016) e a crítica literária (COELHO, 2007) também nos foram importantes ferramentas de leitura dos textos literários. Os poemas de Hilda que figuram em nossa pesquisa têm seus sentidos amalgamados na impossibilidade amorosa entre amado e amante. Esta última procura e chama por aquele, que, por sua vez, se mostra esquivo, indiferente ou ausente, na recusa do amor bastante singular que advém da alma solitária da poeta, que “transmuta em palavra/ Paixão e veemência” (HILST, 2001, p. 61). Logo, o sentimento vivo e pulsante de desejo, por ser impossível, beira a morte e o esfacelamento; perde-se no oco da não comunicação que separa irremediavelmente os corpos dos amantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Poesia lírica; Hilda Hilst; Amor; Desamor; Psicanálise

## INTRODUÇÃO

A produção literária de Hilda Hilst (1930-2004), desenvolvida durante meio século de total entrega à palavra e seus não ditos, adquiriu no cenário contemporâneo das letras, mais precisamente a partir dos últimos anos de vida da autora, grande notoriedade e prestígio. Queixosa da pouca aproximação do público com seus textos (inicialmente taxados de herméticos, pornográficos ou as duas coisas, como lamentava em entrevistas e em sua própria escrita), certamente Hilda se impressionaria com a crescente fortuna crítica que tem por objeto sua obra e com a reimpressão constante de seus livros por grandes editoras do país. A inserção da voz personalíssima da escritora na literatura de língua portuguesa foi reforçada ainda mais em 2018, mediante a decisão da FLIP,

maior evento literário do país, de escolhê-la como autora homenageada. Todos esses domínios assumidos atualmente pela recepção de Hilda fazem jus à altura de sua obra, multifacetada em diversos gêneros literários: poesia, teatro, romance, conto, crônica e novela.

No tocante à manifestação de sua poesia lírica, iniciada em 1950 com a publicação dos poemas de *Presságio*, os temas que motivam a dicção poética de Hilda não são tantos, muito embora adquiram diferentes matizes no decorrer de seu trabalho, atravessado em profundidade pela busca do entendimento da vivência universal com o amor, a morte e o divino. Seus poemas evidenciam a busca humana, forjada no sujeito lírico, da tentativa de aproximar-se: da compreensão metafísica de Deus, que toca o (não) lugar da loucura e do inominável da linguagem; do imperscrutável sentido da existência, que ganha complexidade e incerteza ao ter a morte como parâmetro obscuro e verdade última; e do sentimento amoroso dos afetos, que têm por objeto de desejo uma forte idealização dificilmente correspondida pelo ser amado.

O presente trabalho, portanto, privilegia dentre a rica produção poética de Hilda Hilst, atualmente dividida em nove livros, aquela de caráter lírico-amoroso encontrada em *Júbilo, memória, noviciado da paixão* (1974), um dos ápices na consolidação da escritora no gênero. Temos por objetivo discutir a presença do amor e do processo doloroso do desamor na poesia lírica hilstiana a partir do sujeito lírico que ali se enuncia, “Assumindo-se na plenitude de ser Mulher/Poeta” (COELHO, 2007, p. 8). Os poemas de Hilda que figuram em nossa discussão têm seus sentidos amalgamados na impossibilidade amorosa entre amado e amante. Esta procura e chama por aquele, que, por sua vez, se mostra esquivo, indiferente ou ausente, na recusa do amor bastante singular que advém da alma solitária da poeta, que “transmuta em palavra/ Paixão e veemência” (HILST, 2001, p. 61). Logo, o sentimento vivo e pulsante de desejo intenso, por ser impossível, beira a morte e o esfacelamento; perde-se no oco da não comunicação que separa os corpos dos amantes.

Deste modo, algumas contribuições advindas da psicanálise no tocante à temática amor/desamor nos servirão de embasamento teórico para conduzir as discussões a seguir, justamente porque a partir das teorias psicanalíticas as relações de Eros e Tânatos (as representações e construções simbólicas de amor/vida e desamor/morte) se mostram atuantes na constituição da psique humana de forma indissociável. Assim, buscamos construir a partir de algumas discussões presentes em *Luto e melancolia*, de Freud (2010), e em *O livro da dor e do amor*, de Nasio (1997), um diálogo das artimanhas instáveis do desejo com os poemas de *Júbilo, memória, noviciado da paixão* nos quais o amor difícil da poeta e a incompreensão do ser amado levam à dor do abatimento do sentimento.

## A lírica amorosa de Hilda Hilst e a busca pela comunicação com o outro: reflexos da vida na poesia

Em entrevista concedida por Hilda Hilst ao jornal *O Estado de São Paulo* em 1975, um ano após a publicação de *Júbilo, memória, noviciado da paixão*, a escritora, quando perguntada sobre as particularidades de sua criação artística, revela:

As pessoas perguntam sempre por que a gente escreve e eu fico pensando em todos os motivos que levam de repente uma pessoa a escrever e penso que a raiz disso em mim está na vontade de ser amada, numa avidez pela vida. Quem sabe também se não é uma necessidade de viver o transitório com intensidade, uma força oculta que nos impele a descobrir o segredo das coisas. Uma necessidade imperiosa de ir ao âmago de nós mesmos, um estado passional diante da existência, uma compaixão pelos seres humanos, pelos animais, pelas plantas. [...] Penso que escrever serve mais para perdurar, para existir fora de nós mesmos, nos outros. (DINIZ, 2013, p. 29).

A necessidade de Hilda de existir no outro, construindo a relação de alteridade característica do fazer literário mediante a relação do autor e do público que o lê, intermediada pela obra, é a tônica de grande parte das declarações da poeta aos veículos midiáticos de seu tempo. A escrita, portanto, é vista pela autora como um ato de amor capaz de significar minimamente as incertezas da existência humana. Essa busca pessoal ecoa em *Júbilo, memória, noviciado da paixão*, “em que podem ser encontradas muitas referências biográficas aos amores vividos por Hilda” (FOLGUEIRA; DESTRI, 2018, p. 100). O conjunto de poemas *Prelúdios intensos para os desmemoriados de amor* presente na obra, por exemplo, é dedicado ao também escritor Mora Fuentes, com quem Hilda se relacionou amorosamente por um curto período de tempo e nutriu forte amizade até sua morte.

O próprio título do livro, que tem seus nomes começados pelas letras J, M, N e P, reproduz as iniciais de Júlio Mesquita Neto, diretor de *O Estado de São Paulo*, por quem Hilda foi apaixonada, mas não correspondida (FOLGUEIRA; DESTRI, 2018, p. 109). Na obra, o Outro do amor (NASIO, 1997, p. 40) é representado por “Túlio”, “Dionísio” ou simplesmente “amigo”, objetos de desejo do sujeito lírico dos poemas, identificado por “Ariana” ou “poeta”. Por ser poeta, o sujeito lírico tem no ofício da linguagem o meio pelo qual expressa e compreende o sentimento que lhe atravessa e também a forma nobre com a qual realiza suas investidas amorosas: “Porque tu sabes que é de poesia/ Minha vida secreta. Tu sabes, Dionísio,/ Que a teu lado te amando,/ Antes de ser mulher sou inteira poeta./ E que o teu corpo existe porque o meu/ Sempre existiu cantando. Meu corpo, Dionísio,/ É que move o grande corpo teu” (HILST, 2001, p. 60). O nascimento e a existência desse sentimento são



entremeados pela relação, antes de qualquer coisa, de encontro com a palavra, já que “Todo afeto é a repetição de uma experiência emocional primordial.” (NASIO, 1997, p. 83).

Entretanto, assim como na vida pessoal da autora no contexto de produção de *Júbilo, memória, noviciado da paixão*, o amor enunciado pela voz lírica dos poemas não encontra correspondência. Assim, inicia-se o doloroso duelo entre faces opostas que forjam o mesmo afeto. A vontade de concretizar o amor pela posse do objeto de desejo se choca com a indisponibilidade ou a indiferença por parte desse mesmo objeto, ausente da pretensão de comunhão carnal e espiritual com o eu da poesia:

## VII

Esquivança, amigo.  
É o que se faz em ti.  
Frígido, esquivo  
Da benquerença de mim

Quanto mais te persigo  
Mais te vejo  
De mim o fugitivo  
Córrego correndo  
E eu desesperança  
Me fazendo antiga.

Crescem verdores  
À minha volta.  
Ramas votivas  
Se interdizendo:  
Cubra-se a morta  
Porque o amante  
Se faz esquivo.  
Feche-se a porta  
Porque é de pedra

Impermissivo

Esse que era  
O cantar da morta.

(HILST, 2001, p. 86).

A impenetrabilidade do amado degreda a alma do sujeito lírico que sofre com a indiferença, a frigidez e a esquivança. Do ponto de vista da psicanálise, a forma com a qual os amantes se relacionam envolve, sobretudo, a construção no inconsciente de um objeto de desejo que não é propriamente o eu como pessoa, mas uma fantasia: “O eleito é, antes de tudo, uma fantasia que nos habita, regula a intensidade do nosso desejo (insatisfação) e nos estrutura.” (NASIO, 1997, p. 48). Presa ainda à gênese de seu afeto, a voz feminina desvelada nos poemas busca de maneira frustrada

encontrar no amado a idealização que criou em relação a ele. Essa busca da existência real, imaginária e simbólica (NASIO, 1997, p. 60) do objeto de desejo a partir da fantasia inconsciente, que lhe protege do gozo caótico, nutre o sentimento da amante ao mesmo tempo em que lhe padece: “Ai de mim, me conhecendo/ Penitente sem ser preciso, com esse viço do amor/ Não me sabendo nunca perseguida/ Mas sendo caça, indo à frente/ E perseguindo o caçador.” (HILST, 2001, p. 38).

Norteadas pela incompatibilidade entre o “desejo que nunca chega a realizar-se totalmente” (NASIO, 1997, p. 35) e a pessoa do amado e pela impossibilidade amorosa, a insatisfação toma conta do sujeito lírico dos poemas de Hilda aqui analisados, deixando entrever a dubiedade assumida pelo objeto de desejo “não só como o Outro do amor, mas também como o Outro das nossas queixas, acusações e recriminações.” (NASIO, 1997, p. 40).

Assim, entra em cena na lírica amorosa de *Júbilo, memória, noviciado da paixão* a dor do processo de dissolução do sentimento amoroso simbolizado pelo sujeito lírico a partir do cantar do amor e da morte, que, na verdade, lamenta a morte do amor: “Que importa ao amado/ O deslizar das horas, o passo nos caminhos,/ O olhar diante do Tempo, umas duras planícies,/ E bulbos e romãs e rosas fenecendo/ Se por amor a ele, me faço amor e morte?” (HILST, 2001, p. 45). O trabalho do luto, na tentativa de o sujeito lírico livrar-se das amarras de um amado sempre ausente, desponta nos poemas: “O poeta se cobre/ De visgo, de vergonha/ Enterra seu bandolim/ Artimanha do sonho/ Tem o corpo de luto/ E o rosto de giz/ Porque Túlio não ama.” (HILST, 2001, p. 97).

### **O amor impossível da poeta e a experiência do luto em *Júbilo, memória, noviciado da paixão***

A presença da morte na lírica amorosa de Hilda Hilst retoma a força que esta temática assume em toda a extensão de sua obra, como afirma a escritora em entrevista já citada neste trabalho:

Bem, parece-me que o tema mais constante, o que aparece mais em minha obra, é a problemática da morte. Quero dizer que ela esteve constante, presente, em toda minha poesia, em todos os homens e mulheres, meus personagens; todos eles, em muitos momentos, se perguntam ou meditam sobre a morte. Porque eles não estão conformados. (DINIZ, 2013, p. 32).

No caso dos poemas em análise, a morte ganha um sentido de complementariedade ou fim doloroso em relação ao amor, visto que “denuncia-se, nessa poesia, a frustração do processo vital, em sua necessária continuidade, porque o amado se recusa à sua tarefa” (COELHO, 2007, p. 13). A partir do “transtorno interno gerado pela desarticulação da fantasia do amado” (NASIO, 1997, p. 50), o sujeito lírico, assim como o ser amante que passa pelo abalo de seus instintos de vida e morte durante

o processo de elaboração de uma perda, tenta se livrar da influência sobre si do objeto de desejo que lhe causa dor e transtorno.

## VIII

De luas, desatino e aguaceiro  
Todas as noites que não foram tuas.  
Amigos e meninos de ternura

Intocado meu rosto-pensamento  
Intocado meu corpo e tão mais triste  
Sempre à procura do teu corpo exato.

Livra-me de ti. Que eu reconstrua  
Meus pequenos amores. A ciência  
De me deixar amar  
Sem amargura. E que me dêem

A enorme incoerência  
De desamar, amando. E te lembrando

– Fazedor de desgosto –  
Que eu te esqueça.

(HILST, 2001, p. 25).

Para Freud (2010, p. 128), “luto é a reação à perda de uma pessoa amada ou de uma abstração que ocupa seu lugar”. Não exclusivamente ligado à morte física do ser amado, o luto também está presente na ressignificação de um término de relacionamento amoroso, assim com no poema acima, no qual o sujeito lírico procura a reconstrução de si após os danos causados pelo amor. Neste sentido, o discurso lírico do eu do poema se aproxima do sujeito melancólico da psicanálise, confuso e entravado pela mistura de sentimentos contraditórios que ainda oferecem a ótica a partir da qual vê o amado:

As ocasiões para a melancolia geralmente não se limitam ao caso muito claro de perda em virtude da morte, e abrangem todas as situações de ofensa, menosprezo e decepção, em que uma oposição de amor e ódio pode ser introduzida na relação, ou uma ambivalência existente pode ser reforçada. (FREUD, 2010, p. 135).

A superação gradual do processo de lidar com a perda possibilitará ao sujeito vivenciar futuramente o sentimento, livrando-se da amargura sintomática da dor a partir de um redirecionamento de seu objeto de desejo. Na contramão da influência que a fantasia do amado ausente e fugidio mantém sobre a poeta amante, o sujeito lírico percebe a necessidade de desamar, o que para a psicanálise é compreendido como o desinvestimento libidinal:

Desinvestir a representação significa retirar-lhe o seu excesso de afeto, reposicioná-la entre as outras representações e investi-la de outra forma. Assim, o luto pode se definir como um lento e penoso processo de *desamor* em relação ao desaparecido, para amá-lo de outra forma. (NASIO, 1997, p. 63-64, grifo do autor).

Em *Júbilo, memória, noviciado da paixão*, o luto é comparado à morte de si próprio vivida pelo sujeito lírico que procura na poesia a compreensão da perda de si ligada ao sofrimento da perda de um amado ausente: “Ando morrendo./ E, sem poder, traduzo:/ É punhal cintilante/ Esta minha morte./ Como se fosse dor/ Sem se fazer ferida,/ Como se o grito/ Se fizesse mudo.” (HILST, 2001, p. 89). O sujeito lírico amante, mulher e poeta encontra na poesia a forma de ecoar a dor provocada pelo desamor, que é “vivido como um dilaceramento da alma, como um grito mudo que jorra das entranhas.” (NASIO, 1997, p. 25). Neste sentido, é pela extravasão de si pela poesia que o sujeito lírico elabora seu processo de luto.

### **A palavra desvela o sentimento: a redenção da dor pela poesia**

Ao passar por um processo de assimilação da perda do objeto amado, assim como em todos os processos de subjetivação, o sujeito tem na expressão por meio das palavras o meio a partir do qual pode dar nome aos seus afetos:

são as palavras que ressoam na cabeça, e que tentam lançar uma ponte entre a realidade conhecida de antes da perda e aquela, desconhecida, de hoje. Palavras que tentam transformar a dor difusa do corpo em uma dor concentrada na alma. (NASIO, 1997, p. 58).

Nomear o sentimento, neste sentido, adquire a função de fazê-lo mais acessível à sua compreensão. A relação significadora a partir da capacidade de linguagem é o que permite a vivência de um sentimento, tanto no sentido de reproduzi-lo conforme as convenções culturais adquiridas na e por ela quanto de reconstruí-lo pelas palavras, particularizando-o na vivência do sujeito.

Uma vez nomeado, e tendo adquirido uma identidade, um sentimento não é mais completamente o mesmo. Uma palavra nova condensa o incompreendido que, antes, permanecera difuso. [...] Vivemos paixões cujas palavras nos precedem, e que não teríamos sentido sem elas. (STAROBINSKI, 2016, p. 226).

Em *Júbilo, memória, noviciado da paixão*, por ser poeta, a poesia cumpre para o sujeito lírico a forma de dar sentido ao amor, sendo forma de alívio de sua alma e de clarificação de seus afetos: “Deu-me o amor este dom:/ O de dizer em poesia./ Poeta e amante é o que sou/ E só quem ama é que

sabe/ Dizer além da verdade/ E dar vida à fantasia.” (HILST, 2002, p. 190). O trabalho estético com a linguagem é um dos principais meios a partir do qual a humanidade encontrou o extravasamento de suas questões afetivas. As pessoas que passam por rupturas amorosas procuram na arte, em poemas, canções e filmes, por exemplo, discursos e arranjos de linguagem que simbolizem e iluminem a obscuridade que é o processo de compreensão do desamor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lírica amorosa de Hilda Hilst, aqui estudada de forma bastante sucinta, conduz a um interessante diálogo com os postulados da psicanálise que focalizam o sujeito e a passagem da dor da perda no amor refletida em seu corpo e sua psique. Sendo a linguagem a principal ligação da literatura com a psicanálise, ela se mostra a norteadora da leitura psicanalítica dos poemas de *Júbilo, memória, noviciado da paixão*. Nos poemas analisados, a relevância que o fazer poético assume ao expurgar as emoções do sujeito lírico, possibilitando-lhe a aproximação da verdade de seu sentimento por meio da fantasia que caracteriza a arte da palavra, é o mesmo que a linguagem tem na vida, no sentido de dar voz e nomear os gritos interiores até então inomináveis da dor e do inconsciente.

## REFERÊNCIAS

- COELHO, Nelly Novaes. A poesia obscura/luminosa de Hilda Hilst e a metamorfose de nossa época. **Ecos**, Mato Grosso, v. 2, n. 1, p. 20-36, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/1038/1116>>. Acesso em: 03 de set. 2019.
- DINIZ, Cristiano. (Org.). **Fico besta quando me entendem**: entrevistas com Hilda Hilst. São Paulo, Globo, 2013.
- FOLGUEIRA, Laura; DESTRI, Luisa. **Eu e não outra**: a vida intensa de Hilda Hilst. São Paulo: Tordesilhas, 2018.
- FREUD, Sigmund. **Introdução ao narcisismo**: ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- HILST, Hilda. **Júbilo, memória, noviciado da paixão**. São Paulo: Globo, 2001.
- NASIO, Juan-David. **O livro da dor e do amor**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- STAROBINSKI, Jean. **A tinta da melancolia**: uma história cultural da tristeza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

## **GT 10: CONSTRUINDO A DOCÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS**

**Francieli Freudenberger Martiny (UFPB)**

**Maria Elizabeth Peregrino Souto Maior Mendes (UFPB)**

Este Grupo de Trabalho tem por objetivo discutir experiências didático-pedagógicas de ensino de Línguas Estrangeiras nos diversos contextos educacionais. Tendo em vista os múltiplos aportes teóricos que discutem o binômio ensino/aprendizagem de LE – tais como multiletramentos, ensino crítico de LE, teorias de gêneros textuais / discursivos, ensino de literatura, sequências didáticas, transposição didática, ensino por tarefas, ensino por projetos – interessa-nos agregar discussões sobre a operacionalização de tais princípios nas aulas regulares de LE. Desse modo, a criação deste espaço de debate visa a promover, a partir de uma postura transdisciplinar própria da Linguística Aplicada, conhecimento, análise e crítica de diferentes perspectivas teóricas a respeito do ensino / aprendizagem de LE, debatidas à luz de atividades implementadas em salas de aula.

# EXPERIÊNCIAS DE UMA ABORDAGEM LÚDICA E ACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Mucane do Nascimento Silva (UFPB)  
Karina Chianca Venâncio (UFPB)

**Eixo temático 3:** Línguas estrangeiras

**GT 10:** Construindo a docência em Língua Estrangeira: experiências didáticas

**RESUMO:** Apesar dos avanços tecnológicos no que diz respeito às metodologias de ensino de línguas estrangeiras (LEs), ainda hoje enfrentamos, no Brasil, alguns dilemas relacionados a este ensino, como por exemplo uma forte predominância da metodologia tradicional. Portanto, apresentamos experiências obtidas através do uso de documentos autênticos, do lúdico, da língua materna e da perspectiva acional, como ferramentas metodológicas que centralizam o aluno no processo ensino/aprendizagem e permitem um desenvolvimento autêntico e espontâneo da competência comunicativa (CC). Desta maneira, apontamos como objetivo geral apresentar ferramentas metodológicas que possibilitem uma mudança na dinâmica das aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE) e o desenvolvimento de uma competência oral; e como objetivos específicos, descrever as experiências obtidas durante participação no Projeto Departamental de Línguas Estrangeiras (PRODELE); propor uma reflexão sobre a aplicabilidade dessas ferramentas metodológicas em aulas de FLE que promovam o alcance de uma competência oral. Para tal, nos apoiamos em alguns teóricos da didática das línguas estrangeiras como Puren (1988) e Berard (1991), favoráveis a uma ação mais ativa dos educandos no processo de aquisição de uma LE; bem como Bey (2013) e Almeida (2009), que dão um maior respaldo sobre a aplicação de metodologias mais dinâmicas nas aulas, além de um ensino mais autônomo, Freire (1996). A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa de cunho descritivo centrada na análise das experiências obtidas através da utilização de recursos didático-pedagógicos distanciados da metodologia tradicional, durante a participação em duas turmas no projeto de ensino de LEs no PRODELE (2018.2 e 2019.1). Assim, verificamos que, a partir da utilização dessas ferramentas metodológicas, foi perceptível uma maior integração da turma, bem como o desenvolvimento de uma CC, pelos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Francês língua estrangeira; Ensino-aprendizagem; Metodologias ativas; Lúdico; Competência comunicativa

## INTRODUÇÃO

Com o advento da globalização a comunicação apresenta-se mais “acessível”, diminuindo fronteiras geográficas e aproximando povos de culturas diversas, o que requer uma competência comunicativa (CC) em uma língua estrangeira (LE), elemento essencial para a socialização. Esse movimento evolutivo vem de muito tempo se repetindo, possibilitando a progressão nos estudos e aplicações de algumas metodologias para o ensino das LEs, dentre as quais podemos citar: a metodologia direta, a áudio-oral, a SGAV (Estruturo-Global Audiovisual).

Em meados dos anos 70, por exemplo, um grande movimento migratório fez com que fossem adotadas medidas para inserção social dessas pessoas possibilitando, no âmbito educacional, o

surgimento da metodologia comunicativa (MC), onde a língua representaria esse agente de integração. Vale ressaltar que nesse período temos uma grande preocupação com o contexto, visto que este “segmentaria” a comunicação de acordo com suas funções; situação que se enquadra sobretudo no ensino das LEs, como pontua Puren (1988) “Aprender uma língua, é aprender a se comportar de maneira adequada em situações de comunicação onde o aprendente terá alguma chance de se ver utilizando o código da língua alvo” (COURTILLON J. 1980, p. 89 apud. PUREN, 1988, p. 249, tradução nossa).

Precisamos saber que a partir do surgimento da MC, havia também uma inquietação sobre a uniformidade do ensino das LEs, e com isso surge o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (*Cadre Européen de Référence pour les Langues - CECRL*); documento cuja preocupação era a autonomia dos professores assim como das necessidades dos públicos alvo. Por não se pretender dogmático, o CECRL se faz disponível a múltiplas utilizações, podendo ser adaptado a diferentes situações, não estando “associado de forma irrevogável e exclusiva a nenhuma das teorias ou práticas concorrentes da linguística ou das ciências da educação” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p. 13). Sublinhamos que neste contexto, bem como no documento anteriormente citado, estava posta a necessidade de os novos falantes, estes migrantes aos quais nos referimos, fossem capazes de agir socialmente, capacitando-se para trabalhar em suas nações ou em outros países face a essa diversidade linguística e cultural (JANOWSKA, 2014); e com isso, em termos metodológicos, temos a inserção da perspectiva acional (PA) nas práticas de ensino, trazendo relevância para atividades que ponham em prova as competências linguísticas, pragmáticas, socioculturais dos alunos em contextos específicos pois “não se trata mais de se comunicar com o outro (de se informar e de informar) mas de agir como outro na língua estrangeira” (PUREN, 2004, p. 26).

Todo esse processo de estruturação no ensino das LEs é de extrema importância, contudo, iremos nos ater ao sistema atual de ensino no Brasil, visto que, mesmo que os direcionamentos apontados pelo CECRL sejam relevantes, é necessário nos atermos que o “E” da sigla refere-se ao continente europeu, logo, um contexto educacional diferente do nosso. Iniciemos então através da legislação que respalda nosso ensino de LEs. No Brasil, desde 2018, contamos legislativamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que norteia as aprendizagens essenciais durante os anos de formação na Educação Básica, onde é frisada a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa, que possibilite “novas formas de engajamento e participação dos alunos através do acesso aos saberes linguísticos necessários que abrem novos percursos de construção de conhecimentos” (BRASIL, 2018, p. 239). Essa demarcação da língua inglesa acaba por diminuir a possibilidade do ensino de



outras LEs. Para além disso, acreditamos que a sistematização das aulas de língua pode dificultar o processo de aprendizagem de alguns alunos, devido sua carga horária reduzida, bem como o elemento “chave” para esta pesquisa; o contexto exolingue no que se refere ao ensino do francês na cidade de João Pessoa; ou seja, a falta das competências do código utilizado entre os aprendentes.

Levantamos a discussão de um ensino de Francês Língua Estrangeira onde haja uma expressão espontânea por parte dos aprendentes, visto que o ensino não se caracteriza pela transmissão, mas pela construção do conhecimento através dos agentes centrais no processo de ensino-aprendizagem; aspectos que discorreremos a seguir, baseados em experiências advindas do Projeto Departamental de Línguas Estrangeiras (PRODELE), “Língua e Cultura francesa para a Comunidade Acadêmica e Externa”, pertencente ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), nos semestres letivos 2018.2 e 2019.1. Acompanhamos duas turmas de língua francesa, níveis 1 e 2 de alunos iniciantes, que possuíam uma média de 20 alunos cada, de faixa etária entre 18 e 64 anos. As aulas eram divididas em 2 encontros semanais de 2 horas cada, onde era desenvolvido um trabalho de centralização do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, visando que estes fossem capazes de compreender os discursos nas mais diversas situações em que se apresentam, a partir de quatro elementos centrais: 1) a língua materna; 2) os documentos autênticos; 3) a perspectiva acional e 4) o lúdico.

Pretendendo apresentar experiências positivas por um viés não tradicionalista no ensino de LEs, objetivamos, através deste artigo, apresentar ferramentas metodológicas que possibilitem uma mudança na dinâmica das aulas de FLE e o desenvolvimento de uma competência comunicativa. Temos como objetivos específicos descrever as experiências obtidas durante participação no PRODELE e propor uma reflexão sobre a aplicabilidade dessas ferramentas metodológicas em aulas de FLE que possibilitem o alcance efetivo de uma CC. Acreditamos que para tal efetivação o ensino não esteja calcado na mecanização da língua, pois o aluno seria mais um “paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção” (FREIRE, 1996, p. 28). Portanto, é ideal que os alunos possam interagir socialmente por meio da língua, dentro das mais diversas situações, nas palavras de Berard (1991), “para comunicar, não basta conhecer a língua, o sistema linguístico: é igualmente necessário saber utilizá-lo em função do contexto social” (BACHMAN; LINDENFELD; SIMONIN, 1981 apud. BERARD, 1991, p. 51, tradução nossa).

## NA MINHA SALA NÃO!

Por mais contraditório que pareça, falaremos aqui sobre algo que ainda hoje causa contradição no ensino de LEs; a língua materna (LM). Como pontuamos anteriormente, os alunos matriculados no curso de língua francesa oferecido pelo PRODELE vivem em uma realidade exolingue, e por mais imersos que estejam na língua/cultura francesa no processo de ensino-aprendizagem é preciso estar atento visto que nesse contexto os alunos possuem um *déficit* quanto às competências necessárias para compreender e se expressar na língua estrangeira. É necessária uma sensibilidade por parte do professor; posto que “conhecendo a intenção real do aprendente, o professor pode auxiliá-lo e incentivá-lo a encontrar uma melhor forma de se expressar” (CUNHA; MANESCHY, 2011, p. 139). Dessa forma, algumas complicações que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem poderiam ser evitadas; esses *déficits* podem, por exemplo, surgir pois o aluno teve contato com determinado assunto ou vocabulário há pouco tempo.

Contudo, não se trata de deixar de lado o francês mas viabilizar momentos de *mélange* (mistura) entre a realidade desses alunos e o mundo novo que se apresenta a eles. A LM seria uma ferramenta de resolução desses *déficits*, durante o processo de aquisição dos aparatos linguísticos, e também socioculturais, essenciais para desenvolver uma comunicação nos temas abordados. Bernabé (2008) aponta que o aluno “já sabe a L1 e sabe como usá-la, e isso, lhe permite formular hipóteses, fazer interferências, deduções e comparações com a LE” (BERNABÉ, 2008, p. 245); ou seja, nesse momento de aquisição sua LM (ou L1 como utiliza a autora) lhe serve de ponte para que possa interagir na LE. No projeto de extensão a LM foi aplicada após acordo com as turmas, o que possibilitou maior interação e engajamento dos estudantes. Esse acordo consistia na utilização da LM em situações específicas, de maneira a não negligenciar o ensino da língua francesa nem privar os alunos de sua participação; momentos de real necessidade, como esclarece Chianca (1999):

1° - ela seria percebida como veículo de toda comunicação genuína e/ou transmissão de mensagens importantes, esperando que os alunos adquiram os meios linguísticos e culturais que lhes permitam receber as mensagens e de respondê-las assim como se comunicar, na língua/cultura estrangeira.

3° - os estudantes, frente a uma questão de autoridade, tendo em conta seu status do professor, sentiriam uma necessidade de reequilibrar as relações em presença. [...]

6° - no caso em que a interação é bloqueada depois de uma carência lexical (CHIANCA, 1999, p. 104;107, tradução nossa).

Desta maneira os alunos se demonstraram mais confortáveis inclusive para utilizar a língua francesa, e possivelmente esse foi o primeiro momento de autoconsciência no processo de ensino-aprendizagem. Como resultado, o problema dos “mal entendidos” foram, em sua grande maioria, sanados pois todas as informações importantes, direcionamentos para atividades, entre outras situações, eram realizados em português evitando assim que os alunos efetuassem algumas atividades de maneira equivocada e economizando tempo de explicação e gesticulação na língua estrangeira (CUNHA; MANESCHY, 2011), no que pode parecer uma grande brincadeira de “adivinha”.

## **DO MUNDO PARA A SALA DE AULA**

O segundo elemento “ganha” as salas de aula como ferramenta de ensino durante o pós-guerra com o intuito desenvolver um espaço “real” no processo de ensino-aprendizagem. Os documentos autênticos (DAUs) se estabeleceram desde então, mas acreditamos que tal propósito não foi “atualizado”. Quando falamos de DAUs facilmente podemos encontrar em livros de LEs atividades como produção de cartas, cartões postais, entre outros. No entanto estes mesmos documentos tiveram sua circulação reduzida significativamente com o passar dos tempos, outros dois pontos seriam o contato que os alunos têm para com tal DAU e o impacto deste em suas vivências. Logo, buscamos atualizar essas realidades presentes em sala de aula, trazendo para as aulas de FLE materiais e conteúdos significativos aos participantes. Além disso, através desse trabalho pudemos também ter maior controle relativo às imagens/representações veiculadas sobre a língua/cultura(s) francesa(s), bem como uma maior expressão oral em francês, por meio desta ferramenta metodológica que proporciona:

[...] completar a lição com um documento apresentando uma situação de comunicação real respondendo aos objetivos da lição; oferecer uma imagem autêntica e rica do mundo exterior e contribuir assim para desenvolver no aluno uma atitude favorável perante a língua e a cultura estrangeiras; motivar o aprendiz [...] (ASLIM-YETIS, 2010, p. 3, tradução nossa).

Dessa maneira foi possível a realização de diversas atividades prazerosas que puseram os alunos em uma postura muito mais participativa. A título de exemplo, tivemos uma atividade cujo objetivo seria trabalhar o *passé composé* e o *imparfait* (o que na língua portuguesa se aproxima do pretérito perfeito e imperfeito). Os estudantes deveriam revisitar o passado, fosse ele recente ou distante, e através de fotografias (físicas e/ou digitais) narrar os fatos ocorridos. Assim, foram produzidas narrativas incríveis e totalmente particulares aos indivíduos que se expressaram em

francês espontaneamente e de forma compreensiva vinculados à suas memórias afetivas despertadas durante a exercício.

## **MÃOS À OBRA!**

Prevenimos que foi estabelecido no programa do curso a adoção do livro *TOTEM A1*, produzido pela editora Hachette no ano de 2014, cuja orientação metodológica norteava-se pela abordagem comunicativa dentro de uma PA. No que diz respeito à PA, Sourisseau afirma que “nesta situação de ensino-aprendizagem de línguas e culturas, o estudante não efetua mais uma sucessão de exercícios, mas uma sequência de tarefas ligadas a atividades sociais, baseadas na interação, rapidamente transpostas para situações reais de comunicação” (SOURISSEAU, 2013, p. 17, tradução nossa). No entanto, a nosso ver, essas propostas apresentavam-se completamente desconexas da realidade do público alvo e, portanto, sofreram algumas alterações e/ou substituições, pois, uma vez que as atividades estão centradas na **ação**, para nós, torna-se impensável agir sobre algo que não se relaciona com nossas vivências.

Esse foi o caso de uma atividade em específico; uma vez que o contexto em que os alunos estão inseridos não lhes possibilitaria fácil acesso a viagens internacionais. Qual o papel de uma atividade que propõe que os estudantes criem e façam a descrição de um percurso por Paris? E que Paris? Isto posto, reformulamos a atividade, que agora fundava-se no planejamento e realização de um *rendez-vous* (encontro) com francófono; o que foi possível graças ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), criado em 1965, que oportuniza a estudantes de países em desenvolvimento a realização de seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Em tal planejamento a turma deveria listar as razões para convidar os intercambistas; os temas da conversação; se haveria ou não uma preparação de lanche e delimitação do tempo. Na sequência, criaram um convite com escolha de data, horário e local. Contamos com a participação de cinco intercambistas dos seguintes países: Costa do Marfim, República Democrática do Congo, Gabão, Congo e Senegal, que se dispuseram a responder aos alunos, e também questioná-los, sobre aspectos culturais dos diferentes países, Brasil incluso; o que permitiu uma enorme troca/mistura cultural e linguística.

## **O PROFESSOR SÓ BRINCA**

Este momento requer uma maior percepção sobre o que foi tratado anteriormente. Todos os elementos discutidos até agora culminam neste último, simplesmente porque todas as ações realizadas durante as aulas de FLE tinham por objetivo geral uma desconstrução do que se caracteriza como uma sala de aula tradicional. Nossa razão maior seria a criação de um espaço harmônico e leve para uma aprendizagem efetiva, tendo como plano de fundo o lúdico. Essa ferramenta didático-pedagógica, ainda nos dias de hoje, sofre preconceito por ser vista como “coisa de criança”, o que direciona o ensino de jovens adultos para a metodologia tradicional; no entanto, esta apresenta-se como “uma excelente fonte de motivação, e permitindo aos aprendentes de utilizar de maneira colaborativa e criativa o conjunto de seus recursos comunicativos” (HELME; JOURDAN; TORTISSIER, 2014, p. 64, tradução nossa); o que favorece uma maior autonomia e centralização dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Para nós, esta ferramenta não se caracteriza apenas como jogo e/ou apenas divertimento, sobretudo na crença de que o lúdico se restringe às crianças. Uma idéia oposta a este pensamento é posto por Almeida (2009) que diz:

Uma aula com características lúdicas não precisa ter jogos ou brinquedos. [...] Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva. A ludicidade exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes. Uma fundamentação teórica consistente dá o suporte necessário ao professor para o entendimento dos porquês de seu trabalho. Trata-se de ir um pouco mais longe ou, talvez melhor dizendo, um pouco mais fundo. Trata-se de formar novas atitudes, daí a necessidade de que os professores estejam envolvidos com o processo de formação de seus educandos (ALMEIDA, 2009, p. 1).

Consequentemente, a inserção deste elemento como prática metodológica foi satisfatório para ambos os lados (professor-alunos); neste trabalho exemplificado a partir de atividades em torno da alimentação. Uma dessas atividades foi desenvolvida com a recriação de estabelecimentos alimentícios durante a aula; dispomos imagens dos produtos retiradas de revistas, impressões e encartes simulando produtos reais. A turma foi dividida em dois grupos, enquanto o grupo 1 deveria realizar as compras o grupo 2 ficou responsável pelos estabelecimentos: peixaria, açougue, a “vendinga do bairro”, por exemplo; após algumas orientações os alunos “foram às compras”. Uma vez que as compras foram finalizadas, os alunos voltaram aos seus respectivos lugares e passamos ao momento 2: a criação de uma receita a partir de suas compras, com carta branca para inovações, o que gerou algumas surpresas. Vimos aqui uma descontração ao mesmo tempo em que foram trabalhados vocabulário de alimentos, o modo imperativo, as formas de polidez além de alguns

aspectos socioculturais, na língua francesa; ou seja, podemos comprovar que a “atividade lúdica é uma ferramenta de descoberta que favorece a motivação dos alunos pois estimula o desenvolvimento de diversas competências através um ensino orientado” (BEY, 2013, p. 9, tradução nossa).

## RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

Como vimos anteriormente, esta abordagem calcada sobre a língua materna, os documentos autênticos, a perspectiva acional e o lúdico, possibilitou aos alunos uma maior integração à língua francesa e conseqüentemente uma expressão oral significativa. A partir das avaliações aplicadas foi possível comprovar essa evolução no que diz respeito à aquisição da, tão esperada, CC; sobretudo no momento do *Rendez-vous* (encontro), onde eles mesmos, os alunos, puseram em prática seus conhecimentos dentro de uma situação real de fala; o que foi possível devido às inquietações de um professor-estagiário que, através de seu fazer docente em um projeto de extensão, buscou ressignificar as dinâmicas de sala de aula com as quais este teve contato no processo de ensino-aprendizagem.

Sublinhamos aqui a importância dos projetos de extensão que dentro de uma perspectiva de informação e formação, possibilitam a difusão dos conhecimentos científicos produzidos na academia para a comunidade, bem como a capacitação dos estudantes em formação. Neste artigo essa função da Extensão é delineada através de experiências, no âmbito docente sob um olhar científico, de um dos autores através da participação no projeto “Língua e Cultura Francesa para a Comunidade Acadêmica e Externa”. A partir dos resultados obtidos pudemos perceber que os alunos apresentaram uma maior consciência e tomada, para si, da responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Concluimos este artigo salientando a efetividade de abordagens que estimulem o protagonismo por parte dos alunos e pontuando que a presença de documentos autênticos, da língua materna em uma perspectiva lúdica e acional possibilita sim um desenvolvimento de uma CC. Essa realidade de sala de aula, incluindo diversos outros fatores, contribuíram para o engajamento e uma ligação muito mais significativa ao FLE por parte dos alunos, além da diminuição de uma provável hierarquização do poder (professor > aluno), dando características mais dinâmicas às aulas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Cooperativa do Fitness, Belo Horizonte, jan. 2009. Seção Publicação de Trabalhos. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ASLIM-YETIS, Veda. Le Document authentique: un exemple d'exploitation en classe de FLE. In: **Synergies**, Canada, n. 2, 2010. p. 1-13.

BERNABÉ, Flávia Herker Lopes. O uso da língua materna no ensino de língua estrangeira. In: **Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras**, Franca - SP, v. 4, n. 4, 2008. p. 243-257.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BERARD, Evelyne. **Approche communicative. Théorie et pratiques**. Paris: CLE International, 1991.

BEY, Fakhr Eddine. **Pour une approche ludico-actionnelle pour le développement d'une compétence interculturelle dans la classe de FLE**. Tese (Présenté pour l'obtention de diplôme de master II). Université d'El-Oued. Algérie, 2013. p. 1-90.

CHIANCA, Rosalina Maria Sales. Emploi et fonction de la langue/culture maternelle en cours de langue étrangère, dans une perspective socioculturelle. In: **Letr@ Viv@**, João Pessoa, v. 1, n. 1, 1999. p. 97-114.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer**. Strasbourg-Paris: Didier, 2001.

CUNHA, José Carlos Chaves da; MANESCHY, Vanessa Bezerra. O espaço da língua materna nas práticas de sala de aula de língua estrangeira. In: **Veredas**, Juiz de Fora -MG, v. 1, 2011, p. 136-147.

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

HELME, Ludovic; JOURDAN, Romain; TORTISSIER, Kevin. Le jeu en classe de FLE: intérêts et pratiques. In: **Rencontres Pédagogiques du Kansai**, Paris, 2014. p. 64-68.

JANOWSKA, Iwona. Um conceito-chave da perspectiva acional. **Revista x**, v. 2, n. 0, 2014, p. 59-77.

PUREN, Christian. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris: Nathan-CLE International, 1988.

PUREN, Christian. De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. **Les Cahiers de l'APLIUT**, Paris, v. XXIII, n. 1, 2004. p. 10-26.

SOURISSEAU, Jocelyne. L'approche actionnelle: une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville. In: **Synergies**, Paris, n. 8, 2013. p. 15-30.

# ENSINAR PARA APRENDER NUMA ABORDAGEM LINGUÍSTICO-CULTURAL

Maria Hisabel Chagas Jordão (UFPB)  
Wellerson Matheus da Silva Araujo (UFPB)  
Karina Chianca Venâncio (UFPB)

**Eixo temático 3:** Línguas estrangeiras

**GT 10:** Construindo a docência em Língua Estrangeira: experiências didáticas

**RESUMO:** Este trabalho apresenta uma pesquisa de campo em que se alia a iniciação científica com a prática da sala de aula adotando-se uma metodologia qualitativa, exploratória de cunho bibliográfico visando a formação do profissional de Letras. O projeto PROLICEN *O ensino-aprendizagem de línguas numa abordagem linguístico-cultural* atua através do ensino de três Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), a saber, Espanhol, Inglês e Francês; de forma simultânea e consecutiva durante o tempo de uma hora e meia semanal numa escola de ensino público, na cidade de João Pessoa, no ano de 2019. Estas são ministradas de forma lúdica e interativa, buscando o protagonismo do alunado. Prezamos por aulas inclusivas, através da promoção do respeito e do trabalho coletivo, fundamentando-as na construção do senso crítico no aluno, considerando-o enquanto indivíduo social complexo que pode desenvolver a capacidade de perceber, interferir e modificar realidades através da apreensão de outras culturas. Partindo da concepção de que língua e cultura estão intrinsecamente ligadas, e que a comunicação é “um processo cultural”, baseamos o ensino de línguas na abordagem comunicativa com enfoque linguístico-cultural. Apoiamo-nos nos teóricos da didática das línguas estrangeiras, do lúdico e da abordagem comunicativa e linguístico-cultural. Nessa perspectiva, os graduandos que formam parte do PROLICEN têm como objetivo desenvolver o ensino de línguas através de atos de fala em uma proposta interdisciplinar. Vale ressaltar que o PROLICEN em questão também atua no *background* das aulas através da discussão e debate de textos pertinentes que não somente fundamentam o projeto, mas embasam os integrantes teoricamente, contribuindo com a formação acadêmica do discente de forma mais substancial e do futuro profissional de Letras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de línguas estrangeiras; Linguístico-cultural; Formação do profissional de Letras

## INTRODUÇÃO

A dinamicidade das relações sociais e de ensino-aprendizagem que se estabelecem de maneira cada vez mais complexa entre professores e alunos revela a importância do reconhecimento da troca dupla entre os dois agentes. Isto é, a ideia de que o aluno somente recebe o conhecimento fornecido pelo professor, advinda da corrente empirista, tem como consequência um ensino centrado sempre no docente, de maneira a afirmar que o aluno é um recipiente vazio, no qual é necessário adicionar conhecimento (DARSIE, 1999).



Com o reconhecimento da complexidade estabelecida nas relações sociais e de ensino-aprendizagem entre docentes e discentes, ditadas pela dinamicidade advinda do fluxo duplo – professor-aluno e aluno-professor – de conhecimento e informação, é possível chegar a uma concepção educacional contemporânea em que o aluno é protagonista do processo educacional.

A construção deste horizonte de protagonismo discente se dá desde o século XX, com início de movimentos sociais, políticos e econômicos que possibilitaram uma nova roupagem para a educação. No final deste século, surge ideários educacionais socioconstrutivistas que põe alunos e professores enquanto parceiros, visto que os dois buscam objetivos muito similares: aprendizagem significativa, desenvolvimento crítico, autonomia, construção de conhecimentos de maneira complexa, entre outros.

De acordo com Méndes (2002), essa prática, que viabiliza um fluxo contínuo de conhecimento e informação no processo de ensino-aprendizagem, oferece “uma boa oportunidade para melhorar tanto o processo de aprendizagem [...] quanto às ações futuras de ensino mediante a reflexão, a autocrítica e a autocorreção a partir da prática escolar.” (p. 74)

A reflexão, autocrítica e autocorreção a partir da própria prática escolar, como dito por Méndes (2002), exige do professor a reavaliação constante do seu processo de ensino e, como consequência, do processo de ensino-aprendizagem estabelecido através do fluxo contínuo de trocas entre docentes e discentes.

Com isso, um novo papel possível ao agente professor surge na educação, de aprender através do exercício do seu próprio trabalho: o ensino. Dessa forma, o reconhecimento, como supracitado, da importância das trocas contínuas e do conhecimento oferecido pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem é também frutífero para o docente.

Trazendo este cenário inerente à evolução e adaptação das práticas educacionais escolares no mundo globalizado ao ensino de línguas estrangeiras, com ênfase nas Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), o projeto PROLICEN *O ensino-aprendizagem de línguas numa abordagem linguístico-cultural* surge como um elemento possibilitador na formação de professores que, através do protagonismo do aluno, também aprenda.

## **DESENVOLVIMENTO**

Este trabalho apresenta uma pesquisa de campo em que se alia a iniciação científica com a prática da sala de aula adotando-se uma metodologia qualitativa, exploratória de cunho bibliográfico

visando a formação do profissional de Letras. O projeto PROLICEN *O ensino-aprendizagem de línguas numa abordagem linguístico-cultural*, por sua vez, atua através do ensino de três Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), a saber, Espanhol, Inglês e Francês, de forma simultânea e consecutiva durante o tempo de uma hora e meia semanal. Na edição referente ao ano de 2019, compreendida do mês de maio ao de dezembro do ano supracitado, o projeto atuou na Escola Estadual Cidadã Integral Cônego Nicodemos Neves, localizada na praça Dr. Lauro Wanderley, S/N, no bairro Cidade dos Funcionários, no município de João Pessoa. Na instituição de ensino, o Prolicen atendeu à turma do 9º Ano do Ensino Fundamental do ano de 2019, cujo alunado estava compreendido na faixa etária entre 13 e 19 anos.

No que diz respeito às aulas, estas foram ministradas de forma lúdica e interativa, buscando protagonismo do alunado, prezamos também por classes inclusivas, através da promoção do respeito e do trabalho coletivo. Fundamentamos nossas aulas na construção do senso crítico no aluno, considerando-o enquanto indivíduo social complexo, que pode desenvolver a capacidade de perceber, interferir e modificar realidades através da apreensão de outras culturas.

Visando o distanciamento daquilo que caracterizou por muito tempo o ensino de línguas estrangeiras, no qual eram demasiadamente destacados aspectos gramaticais e vocabulares, o PROLICEN *O ensino-aprendizagem de línguas numa abordagem linguístico-cultural* objetivou basear o ensino de línguas na abordagem comunicativa com enfoque linguístico-cultural. Isto é, partindo da concepção de que língua e cultura estão intrinsecamente ligadas, a comunicação é “um processo cultural” (LARAIA, 2006, p. 52) que é delineada e interdependente da cultura do contexto em que se desenvolve. Nessa perspectiva, os alunos que formaram parte do PROLICEN desenvolveram o ensino de línguas através de atos de fala em uma proposta interdisciplinar.

Para que este ideário que o projeto constitui fosse posto em prática, foi necessário ilustrar a importância que envolve o ensino de línguas estrangeiras para os aprendentes. Essa ilustração só foi possível através do afastamento dos estereótipos que rondam o aprendizado. Foi somente com a transposição dessas ideias que pudemos elucidar nossos alunos da função social do ensino de língua estrangeira, além de como é possível reafirmarmos nossa identidade cultural materna, através da cultura do outro.

Durante os presentes meses de transcorrimento do projeto em questão (finalizado), os bolsistas e voluntários, em conjunto com as professoras coordenadoras, se reuniram semanalmente às quartas-feiras com a finalidade de elaboração e planificação de aulas e discussão de textos. Estes foram escolhidos por cada aluno participante de forma autônoma, a fim de abordar conceitos que ampararam

o PROLICEN no campo teórico. Com os textos escolhidos, que normalmente se tratavam de artigos teóricos, pudemos abordar e discutir conceitos como: língua, ensino de línguas, identidade e cultura, perspectiva linguístico cultural, papel do professor, autonomia, entre outros. Vale ressaltar que os textos não somente fundamentam o projeto, mas embasam os integrantes teoricamente, contribuindo com a formação acadêmica do discente de forma mais substancial. Por fim, a função da discussão de textos alicerçou as aulas semanais dentro da abordagem comunicativa e da perspectiva linguístico cultural, como supracitado.

Além da autonomia que concerniu à eleição de textos para discussão, os integrantes do projeto também dispuseram de autonomia para elaboração do material didático-pedagógico, que além da finalidade didática, também foi pensado como material que deveria gerar prazer no processo de ensino-aprendizagem por intermédio de interações e negociações conversacionais (CHIANCA, 1999b).

Em se tratando dos aprendentes, os resultados esperados do processo de ensino-aprendizagem foram notórios. Dentre os observados, vale ressaltar os mais exponents: respeito e trabalho em grupo, posto que se deram conta de que a reflexão em conjunto pode gerar ótimas conclusões, além da percepção de outros pontos de vista; desenvolvimento intelectual, já que passaram a questionar estruturas postas e interligar e compreender assuntos interdisciplinares; autoestima, uma vez que notaram que eram capazes de galgar metas antes inconcebíveis; percepção da identidade cultural, pois passaram a se enxergar como seres socioculturais capazes de interferir na própria cultura através da apreensão de outras; e, finalmente, expansão da cosmovisão e segurança e conforto para se expressar em uma das três LEM.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Todos os processos necessários à execução do projeto PROLICEN *O ensino-aprendizagem de línguas numa abordagem linguístico-cultural* são indispensáveis para a formação docente. Desde a eleição e discussão de textos, a escolha de conteúdos até a preparação e realização de aulas e atividades, mas, sobretudo, a docência na sua prática da maneira mais totalitária e abrangente possível.

A experiência na sala de aula por parte de um docente que busca entender as necessidades de cada aluno e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo a cada classe, colocando o

discente em um papel protagonista de seu próprio aprendizado se mostra muito eficiente no que diz respeito à construção do professor.

Esta construção, por sua vez, se dá através da observação, da reflexão e da crítica do próprio fazer docente. Entender a importância da troca de ensinamentos e informações no sentido contrário, isto é, do aluno para o professor, é uma possível saída para uma educação mais significativa, construtiva e prazerosa para o aluno.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

CHIANCA R.M.S. Interculturel – Découverte de soi-même et de l'autre. João Pessoa: Idéia Editora, 2007.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis, RJ, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FURTADO, Julio. (2009). O desafio de promover aprendizagem significativa em sala de aula: em busca de um fazer coerente. II Seminário Diocesano de Práticas Educativas, 25 a 27 de setembro de 2009. Arcoverde-PE.

GADOTTI, Moacir. História das Idéias pedagógicas. 8 ed. São Paulo: Ática, 2001.

GUARESCHI, Pedrinho A. Sociologia Crítica: alternativas de mudanças. 19 ed. Porto Alegre: Mundo Jovem. 1989.

KRAMSCH, C. (2001). Intercultural communication. In: Carter, R.; Nunan, D. (eds.). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 201-206.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir**. Tradução Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOREIRA, M. A. A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: EdUNB, 2006.

MORAN, J. M. **Mudando educação com metodologias ativas.** In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (orgs.).

NÓVOA, Antonio. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, A. (Coord.). Profissão professor. Porto: Editora Porto, 1995.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2 ed. São Paulo: Ática, 2004.

# O STATUS DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPB E DA UFPE

Rafael Eduardo Santana de Sousa (UFPB)  
Glenda Mirelly Carvalho de Medeiros (UFPB)  
Maria Natália de Souto Carneiro (UFPB)

**Eixo temático 3:** Línguas estrangeiras

**GT 10:** Construindo a docência em Língua Estrangeira: experiências didáticas

**RESUMO:** A presente pesquisa teve como objetivo mapear as línguas estrangeiras (LEs) nos programas de pós-graduação da UFPB e da UFPE, averiguar sua incidência e status, assim como sua relação de consonância ou divergência com os documentos relacionados à Internacionalização e à Política Linguística das duas universidades. A metodologia é de base qualitativa e teve início na revisão bibliográfica dos estudos no campo da Política Linguística, bem como a análise de estudos já desenvolvidos acerca das LEs no âmbito acadêmico. As etapas seguintes se ocuparam do levantamento de dados de todos os programas de pós-graduação das universidades supracitadas, no que diz respeito aos usos de diferentes línguas (línguas aceitas nos exames de proficiência, línguas presentes nos periódicos e nas páginas web desses programas). A última etapa se concretizou através da tabulação dos dados e sua análise. Para a construção dos pressupostos teóricos, lançamos mão do modelo de Política Linguística de Cooper (1997), e para analisar o status das línguas no Ensino Superior optamos por Hamel (2013) e Arnoux (2014). Os resultados apontam que, apesar de o inglês ocupar um lugar de destaque em relação às demais LEs, estas ainda alcançam pouco destaque no âmbito da pós-graduação da UFPB e da UFPE, o que demonstra que as Políticas Linguísticas de ambas as universidades ainda estão por se construir.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política linguística; Línguas estrangeiras; Internacionalização

## INTRODUÇÃO

Se a princípios do século XX três línguas, a saber, o alemão, o francês e o inglês, ocupavam de modo mais ou menos equitativo os espaços acadêmicos e de publicações científicas (HAMEL, 2013), atualmente, depois de um longo processo, assistimos ao inglês alcançar um estágio de inegável predomínio sobre seus antigos pares. A globalização desempenha um papel fundamental nesse cenário, pois, de acordo com a visão de Ortiz (2004), ela “[...] declina-se preferencialmente em inglês. Digo, preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim, uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada” (ORTIZ, 2004, p.5).

Hamel (2008) sustenta que o lugar ocupado pelo inglês na contemporaneidade é algo inédito, uma vez que “[...] se trata del primer caso en la humanidad en que una lengua se globaliza de manera masiva, adquire una posición monopólica en muchos campos y amenaza de una u otra manera los

espacios de muchas otras lenguas” (HAMEL, 2008, p. 51). Calvet (1997) exemplifica a relação do inglês com as milhares de línguas existentes por meio do seu conhecido modelo gravitacional. Neste, há uma única língua hiper-central, o inglês. À sua volta, gravita uma dezena de línguas chamadas super-centrais, como, por exemplo, o espanhol, o português, o francês e o alemão. Em torno dessa dezena de línguas super-centrais são encontradas uma ou duas centenas de línguas centrais, ao redor das quais gravitam milhares de línguas periféricas.

Cabe ressaltar que o inglês não alcançou esse lugar hiper-central, de língua franca global, em razão de questões intrínsecas à sua estrutura, por seu vocabulário ou sua gramática, mas por questões relacionadas a poder econômico, tecnológico, político e militar (CRYSTAL, 1997 apud ORTIZ, 2004). Desse modo, pode-se afirmar que o papel/lugar hegemônico ocupado pelo inglês atualmente não é algo natural e inevitável, mas sim uma construção ideológica que responde “[...] a los intereses de grupos sociales concretos y tienen un efecto naturalizador — como si de verdades inapelables se tratara — de las imágenes que producen del lenguaje” (DEL VALLE, 2015, p. 622).

Em decorrência de tudo isso, na atualidade, “[...] en el campo científico y en la enseñanza superior se tiende a valorar el inglés como lengua de las ciencias en desmedro de otras, apoyándose en los datos de publicaciones y eventos científicos que señalan su hegemonía” (ARNOUX, 2016, p.293). Desse modo, os periódicos e demais publicações científicas devem publicar em inglês para serem consideradas de ponta pela comunidade científica internacional (HAMEL, 2008).

Visando integrar o Brasil a essa comunidade científica internacional, o Governo Federal vem desenvolvendo uma série de ações que vão ao encontro da internacionalização, como é o caso do Programa Institucional de Internacionalização (PrInt), cujo objetivo é:

[...] fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização de instituições, estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com foco no aprimoramento da qualidade da produção acadêmica vinculada à pós-graduação, ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação, promover a mobilidade de docentes e de discentes, incentivar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional, além de integrar outras ações de fomento da CAPES ao esforço de internacionalização (CAPES, 2017b).

Nesse movimento de internacionalização, que implica um intercâmbio significativo, profundo e ativo, tanto de conhecimentos como de pessoas (docentes e discentes) com universidades estrangeiras, as línguas desempenham, ao menos em teoria, um papel de destaque. Na prática, contudo, em virtude dos déficits encontrados na educação básica, o cenário lingüístico configura, muitas vezes, um dos principais entraves a um processo mais pleno de internacionalização das

instituições de ensino superior no país (ANDRADE, 2018).

Considerando tudo que foi tratado até aqui, o presente texto, fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica da Universidade Federal da Paraíba, tem por objetivo mapear os espaços ocupados pelas línguas estrangeiras nos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) da UFPB e da UFPE; averiguar as ocorrências, usos e status dessas línguas nos referidos programas e comparar este cenário com as resoluções de Internacionalização e Política Linguística das duas instituições.

Quanto ao referencial teórico utilizado, lançamos mão do modelo de Política Linguística de Robert Cooper (1997). Este é um dos teóricos que apresentam uma concepção dita ampliada de Política Linguística, posto que a concebe de um modo diverso daquele defendido nos primeiros anos da disciplina, que se definia como neutra, e estava relacionada à “solução de problemas linguísticos”, por meio, por exemplo, da atividade “[...] de preparar uma ortografia, gramática e dicionário normativos para a orientação de escritores e falantes em uma comunidade de fala não homogênea” (HAUGEN, 1959 apud SOUSA; PONTE; SOUSA-BERNINI, 2019, p. 11).

Cooper, sem limitar os agentes planejadores e os grupos para os quais as políticas são direcionadas, define Planejamento Linguístico como: “[...] los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura y la asignación funcional de sus códigos lingüísticos” (COOPER, 1997, p. 69). Ele divide a área em três partes: 1) planejamento formal, que diz respeito às intervenções nas formas da língua; 2) planejamento funcional, que corresponde às funções da língua na sociedade e 3) planejamento de aquisição, que se relaciona à promoção de aprendizagem de uma língua. Ainda de acordo com o autor, a diferenciação entre essas três partes é mais fácil na teoria do que na prática, uma vez que elas são de fato interrelacionadas e indissociáveis.

Ao longo de sua obra, Cooper demonstra que as ações de Política Linguística estão imersas em contextos de mudança social: “Para comprender los impulsos a qué responde cualquier ejemplo de planificación lingüística hay que entender el contexto social general en el que está inscrita.” (COOPER, 1997, p. 209). Se no início da disciplina afirmava-se, como já mencionado, que ela objetivava a solução de problemas linguísticos, Cooper sustenta que as Políticas Linguísticas estão mais envolvidas com interesses políticos, econômicos e ideológicos do que de fato linguísticos.

## **METODOLOGIA**



Para a elaboração de um retrato do status das línguas nos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a equipe, formada por quatro graduando de letras e uma professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, trabalhou entre outubro de 2019 e março de 2020 lançando mão de uma metodologia de cunho qualitativo.

Para a realização do trabalho, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: 1) revisão bibliográfica da literatura nacional e internacional da área; 2) leitura e análise documental dos textos institucionais de Internacionalização e de Políticas Linguísticas em vigor nas universidades (UFPB, UFPE); 3) levantamento de todos os programas de pós-graduação das duas universidades; 4) coleta dos dados subsequentes nas páginas web dos programas: as línguas em que são ministradas as aulas do programa e minicursos, as línguas exigidas/aceitas nos exames de proficiência, as línguas presentes nas bibliografias das disciplinas, as línguas das páginas web dos programas, as línguas presentes em periódicos e demais publicações dos programas; 5) tabulação dos dados e sua análise tentando demonstrar de que modo as práticas refletem ou não as resoluções de Internacionalização da UFPB e da UFPE e a Resolução de Política Linguística da UFPE.

No que diz respeito à coleta de dados, cabe aqui explicitar que não foi possível identificar as línguas em que são ministradas as aulas, tampouco as línguas presentes nas bibliografias das disciplinas, posto que ditas informações, com poucas exceções, não estavam disponíveis nos sites dos programas de pós-graduação.

## **RESULTADOS E ANÁLISE**

Nesta seção, considerando o universo dos programas de pós-graduação da UFPB e da UFPE, nos dedicamos à análise dos dados relativos às línguas presentes nas publicações de seus periódicos, às línguas exigidas nos seus exames de proficiência e às línguas nas quais os conteúdos de suas páginas web são disponibilizados. Cabe destacar que, para executar tal coleta, nos utilizamos de páginas oficiais e documentos disponíveis na internet, como: os portais de periódicos das universidades; as páginas web de seus programas de pós-graduação; os editais e as resoluções disponíveis nos sites de ambas as instituições.

Relativo aos dados da UFPB, observamos que, de um total de 58 periódicos: 21 são publicados exclusivamente em português (36,2%); 2 em português e inglês (3,4%); 3 em português e espanhol (5,2%); 16 em português, inglês e espanhol (27,6%); 7 em português, inglês, francês e espanhol

(12,1%); 6 em português, inglês, francês, espanhol e outras línguas (10,3%); 1 somente em inglês (1,7%) e 2 onde não há informação (3,4%). Constatamos a hegemonia do português nos periódicos da UFPB, com um percentual de 36,2% de todo o conteúdo publicado exclusivamente nesta língua, o que demonstra a baixa utilização das línguas estrangeiras nesse domínio.

No que diz respeito aos exames de proficiência, em um total de 76 programas: 33 pedem proficiência somente em inglês (43,4%); 4 em inglês e espanhol (5,3%); 16 em inglês, francês e espanhol (21%); 10 em inglês, Francês, espanhol e outras línguas (13,2%); 3 em outras línguas como inglês, francês, alemão e italiano (3,39%) e nas 10 páginas restantes, não foi encontrada informação relativa à proficiência (13,2%). Aqui, vemos a supremacia do inglês, que aparece como língua única em 43,3% dos programas pesquisados e, para além disso, em todos os demais programas, cujas informações foram encontradas, o inglês figurava entre as línguas aceitas.

Acerca das páginas web dos programas, que correspondem ao primeiro contato do aluno com as informações relativas aos cursos de pós-graduação, constatamos que das 76 páginas: 2 páginas apresentam conteúdo completo em português, inglês e espanhol (2,6%); 2 páginas apresentam conteúdo completo em português e inglês (2,6%); 1 página apresenta conteúdo exclusivamente em português (1,3%) e 1 página à qual não conseguimos acesso (1,3%). Observamos, ainda, que nas 70 páginas restantes, que correspondem a 92% do total, há uma prevalência do português e, mesmo havendo opções de tradução para o inglês e o espanhol, somente o menu e eventualmente o texto de apresentação são traduzidos.

Relativo aos dados da UFPE, fizemos o levantamento de um total de 43 periódicos, dos quais 32 publicam somente em português (74,4%); 6 publicam em português e inglês (14%); 2 publicam em português, inglês e espanhol (4,6%); 3 publicam em português, inglês, espanhol e francês (7%). Em comparação com os dados relacionados aos periódicos da UFPB, constatamos que a UFPE é muito menos aberta à possibilidade de publicação em outras línguas para além do português.

As páginas web dos 79 programas de pós-graduação da UFPE apresentam ícones de bandeiras da Espanha e dos Estados Unidos, elementos que, em teoria, indicariam a disponibilização do conteúdo em espanhol e inglês. Todavia, ao verificarmos as páginas constatamos que: 3 apresentam conteúdo exclusivamente em português (3,8%); 1 tem conteúdo completo em português, inglês e espanhol (1,3%); 6 disponibilizam conteúdo completo em português e inglês (7,9%); 22 páginas em que ao escolher idioma inglês ou espanhol, o conteúdo em espanhol é inexistente e o conteúdo em inglês é parcial (geralmente só texto da apresentação) (27,8%); 47 páginas que apresentam somente

o menu em inglês (59,5%). Desse modo percebemos que na prática, os conteúdos dessas páginas podem ser acessados, de modo geral, apenas em língua portuguesa.

Quanto às línguas cobradas nos editais de proficiência dos cursos de pós-graduação da UFPE, constatamos a proeminência da exigência da língua inglesa. De um total de 79 programas, 52 apresentam em seus editais a exigência da proficiência apenas em inglês (65,8%); 2 em inglês e espanhol (2,5%); 5 em inglês e francês (6,3%); 8 em inglês, francês e espanhol (10,1%); 1 em inglês, espanhol, francês e outra(s) língua(s) (1,3%); 2 em opções que não incluem necessariamente inglês, espanhol e francês, mas outras línguas, como, por exemplo, inglês, alemão e italiano (2,5%) e 9 não fornecem informações sobre a existência de proficiência (11,4%). Aqui, percebemos uma presença do inglês nos exames de proficiência mais marcada do que na UFPB.

Por último, a UFPE tem um total de 43 periódicos, dos quais 32 publicam somente em português (74,4%); 6 publicam em português e inglês (14%); 2 publicam em português, inglês e espanhol (4,6%) e 3 publicam em português, inglês, espanhol e francês (7%). Assim, encontramos uma presença bastante tímida das línguas estrangeiras, com a predominância das publicações em língua portuguesa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pela análise dos dados, constatamos que o favoritismo da língua inglesa como principal idioma estrangeiro é incontestável nos exames de proficiência de ambas as universidades, que reservam um espaço secundário, para não dizer mínimo, às outras línguas, como o espanhol, o francês e o alemão. Tal configuração espelha, de certo modo, parte do modelo gravitacional de Calvet (1999).

Por outro lado, nos periódicos analisados verificamos a predominância do português, principalmente na UFPE. Tal fato demonstra uma carência das publicações em línguas estrangeiras, o que pode ser o reflexo dos déficits encontrados na educação básica, como apontado por Andrade (2008). Contudo, quando considerado o espaço ocupado apenas pelas LEs nesses mesmos periódicos, observamos que o inglês se posiciona em um lugar de vantagem em relação às demais línguas. Para além disso, devemos considerar que as informações que indicam que alguns desses periódicos aceitam publicações em LE não significa que de fato textos nessas línguas sejam publicados.

No que diz respeito às páginas dos PPGs, concluímos que a presença das LEs é uma ilusão causada pelas bandeiras que em teoria traduziriam seus conteúdos. Cabe lembrar que tais páginas

funcionam como a ferramenta básica para aqueles que desejam buscar informações sobre os mestrados e doutorados. A CAPES, ciente da importância dessa ferramenta, em 2016, por meio do *Ofício n.9/2016/DAMP/CGMP/DAV/CAPES*, determinou que todos os sites dos programas de pós-graduação disponibilizassem seus conteúdos em português, inglês e espanhol.

Essas constatações se distanciam dos desejos presentes nos documentos relacionados à Internacionalização e à Política Linguística das duas universidades. A UFPE, por exemplo, por meio de seu *Plano de Internacionalização da UFPE 2017-2027* (UFPE, 2018a) prevê que os conteúdos das páginas web da universidade devem estar totalmente traduzidos em um prazo que vai até 2023, uma realidade que ainda se apresenta distante. Para além disso, constatamos uma presença hegemônica do inglês quando consideramos apenas o universo das LEs, o que igualmente se distancia tanto do referido Plano de Internacionalização como da *Resolução nº 03/2018*, que institui e regulamenta a Política Linguística da UFPE (UFPE, 2018b), uma vez que em ambos há uma defesa do plurilinguismo, em fragmentos como os que afirmam o desejo de “[...] ampliar a capacidade de comunicação internacional da comunidade universitária por meio da promoção de uma política multilinguística [...]” (2018a, p. 10) ou o objetivo de “[...] criar um ambiente plurilinguístico e multicultural entre a comunidade da UFPE e a comunidade internacional” (2018b, p. 3). Desse modo, a presença hegemônica do inglês como língua estrangeira, com o espanhol e o francês em segundo e terceiro planos, respectivamente, vai de encontro às pretensões plurilinguísticas dos referidos documentos.

À diferença da UFPE, a UFPB não possui uma resolução que trate especificamente da Política Linguística da instituição. Contudo, na *Resolução nº 06/2018*, que regulamenta a Política de Internacionalização da universidade, há algumas considerações, embora poucas, acerca de questões linguísticas. Como exemplo, podemos citar a atenção para a questão da formação linguística, por meio da “oferta de cursos em língua estrangeira para brasileiros e cursos em língua portuguesa para estrangeiros na estrutura curricular da graduação e da pós-graduação; (2018, p.9) Os resultados aos quais chegamos, de certo modo, demonstram o pouco espaço ocupado pelas LEs na universidade, espelhando a ausência de uma resolução específica de Política Linguística, bem como a falta de menção ao plurilinguismo em sua resolução de Internacionalização.

Nesse sentido, os dados coletados apontam na direção da existência de um espaço ínfimo ocupado pelas línguas estrangeiras nos programas de pós-graduação da UFPB e da UFPE, demonstrando uma tímida atuação da Política Linguística que ainda não chega a fortalecer a efetivação dos planos de Internacionalização das instituições. Faz-se necessário, assim, que as

referidas universidades promovam uma verdadeira Política Linguística que possibilite a aprendizagem e os usos efetivos das LEs por suas comunidades acadêmicas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Camila. **Políticas linguísticas e internacionalização acadêmica: entre o status da língua inglesa e a promoção do plurilinguismo**, 2018. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagem), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

ARNOUX, Elvira Narvaja. Minorización lingüística y diversidad: en torno al español y al portugués como lenguas científicas. In: RINESI, Eduardo et al. (Eds.). **Hombres de una república libre**. Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica. Buenos Aires: Universidad de General Sarmiento, 2016.

CALVET, Louis Jean. **Las políticas lingüísticas**. Buenos Aires: Ed. Edicial, 1997.

COOPER, Robert. **La planificación lingüística y el cambio social**. España: Cambridge University Press, 1997.

DEL VALLE, José. y Meirinho-Guede, Victor. Ideologías lingüísticas. En J. Gutiérrez-Rexach (ed.), **Enciclopedia de lingüística hispánica**, vol. 2, p. 622-631. London & New York: Routledge, 2015.

HAMEL, Rainer Enrique. La globalización de las lenguas en el siglo XXI entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística, In: **Política Linguística na América Latina**. p. 45-77 , 2008.

\_\_\_\_\_. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 52.2, p. 321-384, jul./dez., 2013.

ORTIZ, Renato. As Ciências Sociais e o inglês. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, n. 54, p. 5 – 22, fev., 2004.

SOUSA, Socorro Claudia T.; PONTE, Andrea; SOUSA-BERNINI, Emny Nicole B. A área de Política e Planejamento Linguístico no cenário internacional e nacional. In: SOUSA, Socorro Claudia T.; PONTE, Andrea; SOUSA-BERNINI, Emny Nicole B. (Orgs.). **Fotografias da Política Linguística na pós-graduação no Brasil**. João Pessoa: UFPB, 2019. P.5-50.

UFPB – Universidade Federal da Paraíba. **Resolução n. 06/2018**. Regulamenta a Política de Internacionalização da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Runi06\_2018%20(2).pdf>. Acesso em: 5 jul. 2020.

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco. **Plano de Internacionalização UFPE 2017-2027**. Abril/2018. Recife: UFPE, 2018a. Disponível em:

[https://www.ufpe.br/documents/38974/1881479/pli\\_ufpe\\_port.pdf/f96ae1cf-f839-4506-8e72-580852bca175](https://www.ufpe.br/documents/38974/1881479/pli_ufpe_port.pdf/f96ae1cf-f839-4506-8e72-580852bca175). Acesso em: 10 jul. 2020.

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco. **Resolução n. 03/2018**. Institui e regulamenta a Política linguística da UFPE. Recife: UFPE, 2018b. Disponível em:  
<https://www.ufpe.br/documents/398575/1248295/Res+2018+03+CONSUNIV.pdf/88ed33a0-7b9b-4c5f-bcef-586faecc640f>. Acesso em: 5 jul. 2020.

**GT 11: TEORIAS E PRÁTICAS DA LINGUAGEM EM USO: ARTICULAÇÕES ENTRE PRODUÇÃO  
ACADÊMICA E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LP E/OU LIBRAS**

**Paloma Sabata Lopes da Silva (UFPB)**

**Clara Regina Rodrigues de Souza (UFPB)**

Este Grupo de Trabalho busca promover o debate entre as teorizações e práticas de produção textual realizadas na/ para a academia, como contexto de profissionalização docente. Espera-se, também, refletir sobre a diversidade de estratégias textuais e discursivas utilizadas em práticas de linguagem para usos específicos, contribuindo para o ensino e a aprendizagem promovidos pelas disciplinas de Língua Portuguesa (LP) e de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

# VARIAÇÃO LINGUÍSTICA REGIONAL REPRESENTADA NA CANÇÃO FORRÓ EM CARUARU INTERPRETADA POR JACKSON DO PANDEIRO

Janaina Melo da Silva (UFPB)  
Karolayne da Silva Santana (UFPB)  
Paloma Sabata Lopes da Silva (UFPB)

## Eixo temático 4: Língua brasileira de sinais

**GT 11:** Teorias e práticas da linguagem em uso: articulações entre produção acadêmica e ensino/aprendizagem de LP e/ou Libras

**RESUMO:** Por apresentar caráter histórico e social, a língua tende a sofrer transformações ao longo do tempo. Nesse sentido, a Sociolinguística observa e analisa a língua em seu uso real, o que possibilita perceber as variações linguísticas que ocorrem e como funcionam na sociedade ou em um grupo específico de falantes. Essas variações podem aparecer por vários fatores, tais como sexo, classe social, idade, região, entre outros. Por isso, este estudo tem por objetivo analisar a linguagem regional representada na canção “Forró em Caruaru”, composta por Zé Dantas e interpretada pelo artista paraibano Jackson do Pandeiro. De modo específico, pretende-se identificar e caracterizar as variedades linguísticas presentes na canção sob a ótica da Sociolinguística Variacionista. Para tanto, os procedimentos teórico-metodológicos utilizados foram de natureza descritiva e abordagem de análise qualitativa, fundamentada pelas teorias da Sociolinguística e da Variação Linguística discutidas por autores como Labov (2007) Alkmin (2001), Bagno (1999), Bezerra (2013), Calvet (2002), entre outros. Com esta leitura do material em análise, os resultados indicam que na canção “Forró em Caruaru” aparecem marcas de variações fonético-fonológicas e lexical, uma vez que representam a expressão linguística regional de um povo que habita no interior da região Nordeste do Brasil, utilizando muitos dos dizeres presentes ainda hoje nessa comunidade linguística.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociolinguística variacionista; Canção; Variação fonético-fonológico e lexical

## INTRODUÇÃO

A variação linguística é um fenômeno recorrente em todas as línguas naturais, por isso, pode ser percebida através das diversas manifestações de linguagem, como os dialetos, as gírias, os sotaques, a maneira de falar dos indivíduos em suas comunidades, regiões etc.

Com o enfoque sobre a variação linguística regional e os elementos fonético-fonológicos e lexicais que a compõe, o intuito deste texto é analisar a canção Forró em Caruaru, composta por Zé Dantas e interpretada pelo cantor Jackson do Pandeiro, e, de modo específico, pretendeu-se identificar e caracterizar as variedades linguísticas presentes na canção sob a ótica da Sociolinguística Variacionista.

Para Bagno (2007), o sociolinguista, durante seu ofício de análise, não pode dizer que uma forma de falar é inferior a outra, pelo contrário, deve enfatizar que existem diferentes modos de dizer



a mesma coisa, o que irá influenciar são seus fatores internos, pois a variação acontece em níveis sintáticos, fonológicos, morfológicos, semânticos, lexicais e discursivos, recebendo ainda influências que são externas à língua como, por exemplo, a origem social ou a escolaridade, entre outros. Nessa perspectiva, este estudo, embasado por conceitos da Sociolinguística e relacionando o repertório linguístico disponível na canção analisada, justifica sua relevância, uma vez que contribui para o conhecimento das variações, identidade e características do modo de falar de um povo que, por vezes, é estigmatizado por aqueles que não compreendem a heterogeneidade que sua língua apresenta.

Para realizarmos nossa análise, a metodologia deste artigo foi de natureza descritiva que, de acordo com Pradanov e Freitas (2013, p. 53), é aquela “quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir”, por descrever os padrões sociolinguísticos verificados na letra da canção. Diante disso, foi realizado um estudo qualitativo, que é entendido como uma categoria de interpretação dos dados que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, e que se opõe à pesquisa numérica, quantitativa.

Para tanto, este estudo está dividido em duas seções: a primeira é intitulada “Sociolinguística Variacionista: breve contextualização” e a segunda “Análise da variação linguística da canção Forró em Caruaru”, ambas fundamentadas em autores da área abordada como: Labov (2007), Alkmim (2001), Bagno (2007), Bakhtin (2006), Calvet (2002), entre outros. Em seguida, apresentam-se as considerações finais e por último as referências.

## **SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO**

O estudo da relação entre linguagem e sociedade há muito é um empreendimento da Linguística por meio do ramo da Sociolinguística, corrente que tem interesse pelo estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso dos sujeitos. Sendo assim, o seu objeto de estudo, como afirma Labov (2007, p. 2): “É a língua, o instrumento que as pessoas usam para se comunicar com os outros na vida cotidiana”, ou seja, seus estudos envolvem as variações linguísticas, os fatores sociais, os fatores internos da língua, a comunidade linguística, o uso.

De acordo com Alkmim (2001, p. 35), considerando as variações existentes nas línguas faladas:

Qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exhibe sempre variações. Pode-se afirmar mesmo que nenhuma língua se apresenta como uma entidade homogênea. Isso significa dizer

que qualquer língua é representada por um conjunto de variedades. Concretamente: o que chamamos de “língua portuguesa” engloba os diferentes modos de falar utilizado pelo conjunto de seus falantes do Brasil [...]

Nesse contexto, nota-se que a língua apresenta variações em seu uso, ou seja, apresenta modos diferentes de falar pelos usuários que a compartilham, sendo assim, não pode ser homogênea, mas sim heterogênea, já que os falantes a utilizam de diversas maneiras para atender às suas necessidades de comunicação em sociedade. Diante disso, para explicação dessas variações da língua, a vertente da Sociolinguística responsável pelos seus estudos é a área da Sociolinguística Variacionista.

A Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação surgiu a partir dos estudos do linguista William Labov em 1960, com sua dissertação de mestrado sobre o inglês falado na ilha de Martha's Vineyard e sua tese de doutorado sobre a estratificação do inglês falado na cidade de Nova York. Essa teoria, amparada na metodologia quantitativa, se preocupa em estudar a estrutura bem como a evolução da língua no contexto social da comunidade, ou seja, seu propósito é investigar as variações da língua em dado contexto de uso real de fala. A língua, dessa maneira, é considerada produto social, como pertencente a todos os indivíduos. Assim, o “seu estudo focaliza a língua em funcionamento e suas variações em uma comunidade de fala, observando os fatores internos e externos que contribuem para a variação linguística” (BEZERRA, 2013, p. 6). Por isso, o objetivo dessa vertente é compreender e explicar as mudanças e variações que se dá no sistema linguístico, através da análise da linguagem no contexto social, seja nos níveis morfológicos, fonológicos, sintáticos, regionais ou sociais.

Essas variações em uso pelos falantes são denominadas variantes linguísticas, as quais se referem às diferentes maneiras que os grupos sociais apresentam de falar sem alterar o sentido ao se referirem à mesma coisa em seu contexto de fala. De acordo com Alkmim (2001, p. 36), “os falantes adquirem as variedades linguísticas próprias à sua região, a sua classe social etc.” Sob essa perspectiva, constatou-se os seguintes tipos de variações linguísticas presentes nesse nível de análise:

**Varição Geográfica, Regional ou Diatópica:** refere-se à variação na qual a língua pode ser pronunciada diferentemente dependendo do lugar do país, ou então possuir algum léxico em lugares diferentes de pontos de um território, uma fruta comum bastante conhecida em todo Brasil, pode ser chamada de “bergamota” na região sul do país e ser chamada de “laranja-cravo” na região nordeste. Temos, assim, uma variável linguística quando duas formas diferentes permitem dizer o mesmo. No português brasileiro essa variação é bastante perceptível e rica, seja na pronúncia, com os sotaques,

por exemplo, e além do que pode ser vista no vocabulário em diversas estruturas de palavras ou frases, que dependendo da região do país uma palavra pode assumir mais de um sentido.

**Varição Social ou Diastrática:** relaciona-se com a identidade do falante, organização da comunidade de fala, ou seja, as variedades linguísticas das camadas sociais, que envolve fatores como classe social, idade, sexo e contexto social. Assim como a variação diatópica, a variação diastrática pode ocorrer nos níveis fonético, sintático ou lexical, dependendo da modificação do falar do indivíduo, se, por exemplo, disser "adevogado" ou "bicicreta" ocorre uma variação diastrática fonética, se usar "estribado" para dizer que a pessoa tem muito dinheiro, ou "mangar" significando debochar, é chamada de variação diastrática lexical. Se o falante disser "ele é muito cavaleiro" ao invés de "ele é muito cavalheiro" ou "tivemos muitas percas" em vez de "tivemos muitas perdas" caracteriza a variação diastrática sintática.

**Varição Estilística ou de Registro:** acontece quando os falantes diversificam sua fala para adequar-se ao contexto de suas interações verbais, utilizando registros ou estilos diferentes, seja formal, informal, coloquial, familiar ou pessoal, ou seja, a pessoa muda o modo de falar dependendo do ambiente em que se está inserido. O estilo informal é usado para o cotidiano do falante que não se preocupa com as regras gramaticais ou correções, não havendo uma grande reflexão no momento da fala. Já o uso da linguagem formal necessita de intelectualidade, não sendo usado no dia a dia do falante, tendo em vista que a seleção de palavras é feita de modo consciente, que resulta em uma linguagem que segue à risca as regras mais complexas do sistema linguístico, essa modalidade formal é mais comum na escrita e a informal mais comum na fala.

**Varição Diacrônica:** refere-se às variações que decorrem com o tempo, ou seja, quando a linguagem no decorrer da história se modifica, essas variações são perceptíveis à medida que enquanto algumas palavras caem em desuso outras usadas constantemente são incluídas no léxico, isso ocorre devido a língua apresentar diversas manifestações ao longo do tempo. Cabe ressaltar que, geralmente, essas modificações não são tão bruscas, elas ocorrem gradativamente e à longo prazo, podendo surgir na fonética, na flexão e na derivação, na semântica, com introdução de palavras novas (estrangeirismos e neologismos) e na sintaxe.

Além dessas variações, pode-se destacar as que ocorrem em níveis fonético-fonológicos e lexical. A variação fonético-fonológica investiga a sonoridade da língua, analisando o som produzido na fala, o fone (fonética) e a forma de expressão no som, ou seja, a menor unidade de som produzido na fala, no caso o fonema (fonologia), estudam, por exemplo, a troca das letras pelo usuário da língua como: blusa-brusa; olha-oia, telha-teia etc.

Os estudos linguísticos referentes à parte sonora da língua são trabalhados pela fonética e pela fonologia, observando os diversos modos, contextos e pontos de vista, estudando a realidade sonora da língua. Saussure (2006, p. 43) explica que "a fonética é uma ciência histórica, analisa acontecimentos, transformações e se move no tempo. A fonologia se coloca fora do tempo, já que o mecanismo da articulação permanece sempre igual a si mesmo." Isso quer dizer que a fonética estuda a parte física e as articulações da língua, ou seja, os sons da fala, sua produção e as suas propriedades acústicas, já a fonologia se ocupa com a face estrutural, isso quer dizer, os princípios, ligações que levam a organização da realidade sonora de cada língua falada.

Conforme afirmam Callou e Leite (2009, p.115):

Assim a fonética e a fonologia constituem um campo muito aberto e vasto, permitindo diversas indagações que se entrecruzam, como o estudo da produção dos sons do ponto de vista fisiológico e de suas características acústicas, sua discriminação e articulação, como são eles representados mentalmente, como mudam e como são utilizados.

Por sua vez, a variação lexical corresponde à diferença das palavras usadas pelos grupos sociais, ou seja, esse tipo de variação se refere aos diversos tipos de vocábulos utilizados pelos falantes para expressar a mesma coisa, como por exemplo, os termos macaxeira, aipim, mandioca, maniva para designar a manihot esculenta (nome científico). Segundo Calvet (2002, p.89), "as línguas mudam todos os dias, evoluem, mas essa mudança diacrônica se acrescenta uma a outra, sincrônica: pode-se perceber numa língua, continuamente, a coexistência de formas diferentes de um mesmo significado".

Esses tipos de variações mencionados são abordados nos estudos de autores como William Labov o criador da Teoria da Variação conhecida como Sociolinguística Variacionista, além de estudiosos brasileiros como Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Maria Cecília Mollica, dentre outros. Sendo assim, os elementos físico-articulatórios, sonoros e lexicais da língua podem ser estudados paralelamente, conforme o que se propõe neste trabalho. No item que segue discorre-se sobre os tipos de variação mencionadas à luz de uma análise da letra da canção Forró em Caruaru.

## **ANÁLISE DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA CANÇÃO FORRÓ EM CARUARU**

A canção Forró em Caruaru do compositor José de Sousa Dantas Filho, mais conhecido como Zé Dantas, foi gravada e interpretada pelo eterno rei do ritmo Jackson do Pandeiro em 1955 no Recife, na Rádio Jornal do Commercio. Em 1983 também foi gravada pelos Trapalhões e fez parte da trilha

sonora do filme "O Cangaceiro Trapalhão". A música conta a história de uma festa alegre que ocorreu em Caruaru, que acabou em briga e morte de pessoas por causa de uma mulher. Na composição investigada, encontram-se variações fonéticas-fonológicas e lexicais que estão analisadas nesta seção. Para uma melhor compreensão da análise, à princípio, está disponível a letra da música (Quadro 1), em seguida os dados de cada tipo de variação constatada, juntamente com suas respectivas análises.

**Quadro 1:** Letra da canção “Forró em Caruaru”

<b>Forró em Caruaru</b>
No forró de Sá Joanhina em Caruaru... / Cumpade Mané Bento só faltava tu (2x) / Eu nunca vi, meu cumpade / Forgansa tão boa / Tão cheia de brinquedo e de animação / Bebemo na função, dançamo sem parar / Num galope de matar / Nas alta madrugada / Por causo de uma danada que vêi de Tacaratu... / Matemo doi sordado, quato cabo e um sargento / Cumpade Mané Bento só faltava tu / No forró de Sá Joanhina em Caruaru / Cumpade Mané Bento só faltava tu (2x)
Meu irmão Gisuíno grudou numa nêga / Xamego de sujeito valente e brigão / Eu vi que a confusão não tardava a começa / Pois um cabra de punhá / Com cara de assassino / Partiu pra Gisuíno e tava feito o sururu / Matemo doi sordado, quato cabo e um sargento / Cumpade Mané Bento só faltava tu No forró de Sá Joanhina em Caruaru / Cumpade Mané Bento só faltava tu (2x)
Ao doutor delegado que é veio, trombudo / Eu disse que naquela grande confusão / Houve apenas uns arranhão / Mas os cabra morredô / Nesse tempo de calô tem a carne reimosa / O véio zombou da prosa eu fugi do Caruaru! / Matemo doi sordado, quato cabo e um sargento / Cumpade Mané Bento só faltava tu / No forró de Sá Joanhina em Caruaru / Cumpade Mané Bento só faltava tu (2x)

**Fonte:** <https://www.letras.mus.br/jackson-do-pandeiro/1615361/>

Conforme é possível perceber, a letra da canção é rica em variações linguísticas típicas da região nordeste do Brasil, por exemplo: cumpade, forgansa, bebemo, sordado, véio. No Quadro 2 apresentamos os itens com variação fonético-fonológica e sua análise na perspectiva da Sociolinguística Variacionista.

**Quadro 2:** Aspectos fonético-fonológicos

<b>Dados da canção e transcrição fonética</b>	<b>Análise</b>

- soldado - sordado [sor.d'á.do]	Rotacismo: Troca da letra L por R
- velho - véio [vej.ju]	Vocalização: Troca do Lh por I
- parar - Pará [pa.'ra] [x > Ø] - Começar - começa [co.me.'sa] [x > Ø] - Dançamos - Dançamo [dã.s'a.mu] - apenas- apenas [a.p'e.nə] - bebemos -bebemo [be.b'e.mu] - dois- doi [d'oj] - matamos - matemo [ma.t'e.mu]	Apócope: apagamento de fonemas no final do vocábulo
- morredor - morredô [mor.re.'do] [x > Ø] - calor - calô [ca.'lo] [x > Ø] - compadre - cumpade [k'ũp'a.di]	Apagamento do rótico: quando o rótico e fricativas são apagados em posição de coda silábica
- grudou - grudô [gru.'do] [ow] > [O] - veio - vêi [v'ej]	Apagamento de semivogal: quando as semivogais não aparecem na fala
- quatro - quato [kwa'.to] [r] > Ø - punhal- punhá [pu.n'a]	Apagamento de consoante: pode acontecer em diferentes posições silábicas, seja no início da sílaba, por exemplo, ou de fricativas em posição de coda.
- causa - causo [caw.su]	Assimilação: ocorre quando um fone assimila um ou mais traços de outro mais próximo, tornando-se semelhante ao traço assimilado.
- Manoel- Mané [ma.n'ɛ] - sinhá/ senhora - Sá [s'a]	Apagamento de sílaba: pode ocorrer em sílabas átonas em distintas posições

**Fonte:** Dados de pesquisa

Diante dos conceitos de fonética e fonologia apresentados no item anterior e considerando os dados da pesquisa, entende-se que os processos fonológicos que ocorrem por meio de apagamento ou supressão são considerados processos de estruturação silábica, que consistem no apagamento, acréscimo ou supressão de um segmento que pode ocorrer na vogal, na consoante, na semivogal e também pode acontecer na sílaba inteira. O apagamento de vogal acontece quando essa vogal assume posição inicial do vocábulo que coincide com sílaba, e pode ser vista tanto sincronicamente quanto diacronicamente.

À luz da perspectiva da variação lexical, que aponta para as mudanças sincrônicas e diacrônicas que ocorrem nas línguas, Calvet (2002) indica que, para compreender tais elementos, é preciso levar em consideração as questões linguísticas, a fim de ressaltar que quando o falante se utiliza do léxico ele exprime suas ideias, e a língua é o retrato de sua geração, já que o léxico, comparado aos outros níveis linguísticos, é o que mais tende a sofrer modificações por influências externas, caracterizando a riqueza vocabular de uma língua, pois, guarda uma herança da cultura de determinados grupos linguísticos de uma sociedade.

No âmbito desse tipo de variação foi possível constatar que o falar nordestino foi bastante divulgado nas canções de Jackson do Pandeiro, em especial a que analisamos, Forró em Caruaru, que traz a identidade nordestina e variações linguísticas típicas desse povo, apresentando a vivência popular dos personagens descritos na canção, como por exemplo, as expressões “grudou numa nêga” não se referindo a cor da pele, mas ao modo carinhoso como se chama uma mulher, namorada; “um cabra” sinônimo para homem; “tava feito o sururu” expressão utilizada para se referir ao estado de ânimo de uma pessoa, que geralmente vai estar zangado, bravo, dentre outras, conforme Quadro 3 a seguir.

**Quadro 3:** Aspectos lexicais

Aspectos lexicais	Análise
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Bebemo na função”;</li> <li>- “Galope de matar”;</li> <li>- “Feito o sururu”;</li> <li>- “Grudou numa nêga”;</li> <li>- “Xamego”;</li> <li>- “Trombudo”;</li> <li>- “Cabra”;</li> <li>- “Nega”.</li> </ul>	<p>Essas expressões, fazem parte de muitos diálogos, conversações dos falantes nordestinos, principalmente dos mais velhos e com pouca escolaridade, mas que também são passados pelas gerações, podendo ser percebidas com mais frequência nos interiores do nordeste. São dizeres que expressam estados de ânimo como: “feito sururu”, “trombudo”, que se refere à quando se está bravo, chateado com algo; “Bebemo na função”: alegria; Nomações: “nêga”, forma de chamar uma mulher, namorada; “Xamego”: maneira de referir-se a um relacionamento; “Cabra”: utilizado para designar alguém do gênero masculino; "galope de matar": refere-se a passos dados de forma muito rápida, com bastante impulso na dança.</p>

**Fonte:** Dados de pesquisa

A análise linguística realizada em nível lexical traz a identidade de sertanejos que possuem pouca ou nenhuma escolarização, mas demonstram muita simplicidade no jeito de se comunicar, apresentando a realidade do caso contado na letra da música e evidenciando a riqueza da linguagem nordestina popular.

Na perspectiva de Biderman (1996, p. 27):

[...] o léxico está associado ao conhecimento, e o processo de nomeação em qualquer língua resulta de uma operação perceptiva e cognitiva. Assim, no aparato linguístico da memória humana, o léxico é o lugar do conhecimento, sob o rótulo sintético de palavras – os signos linguísticos.

Sabemos que é no léxico que se manifestam questões e morais ideológicas, culturais e éticas, que aparecem presentes na fala de maneira espontânea do cotidiano do falante, pois essas ficam em sua memória e são utilizadas conforme sua necessidade de comunicação com tal grupo social que ele está interagindo. Desse modo, o repertório linguístico é carregado pela intenção do falante e quando é inserido na música passa a se adequar à essa intencionalidade. Sendo assim, na letra da canção Forró em Caruaru composta por Zé Dantas e cantada por Jackson do Pandeiro percebemos elementos de variação linguística nos níveis fonético-fonológico e lexical bastante presentes em toda canção.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, a realização desta pesquisa com o objetivo de analisar a linguagem regional representada na canção “Forró em Caruaru” permitiu compreender o porquê das variações linguísticas, como elas acontecem e em quais níveis elas ocorrem, já que em todas as línguas, existem várias comunidades linguísticas que apresentam modos de falas variados, como gírias, expressões e dialetos próprios. Assim, o levantamento teórico evidenciou a relevância dos estudos sociolinguísticos para se entender com precisão como a linguagem funciona em seu contexto real de uso, além disso, a análise do corpus apresentou traços da variação regional nordestina presente no linguajar dos falantes dessa região, contribuindo para a compreensão de que a língua não é homogênea e estática, mas sim heterogênea, multifacetada, e dinâmica com diferentes dizeres e formas de utilizar a linguagem.



Por tanto, espera-se que outros estudos sejam realizados nessa temática, seja para compreensão da variação linguística, da visão heterogênea que a língua apresenta, ou para estudos em sala de aula, já que letras de músicas, como a analisada neste estudo, são uma ferramenta eficaz para o ensino das variações linguísticas, da cultura e história dos falantes de Língua Portuguesa na sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia Maria (2001). Sociolinguística. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à linguística**. V.1. 2.ed. São Paulo: Cortez.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, edição 49, 2007.

BEZERRA, Sandra Maria de Farias. **Variação linguística retratada nas canções de Luiz Gonzaga**. Campina Grande, Paraíba, 2013. Disponível em: [http://www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/tcc/2013/paraiba/cg/sandra\\_maria\\_de\\_farias\\_bezerra.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/tcc/2013/paraiba/cg/sandra_maria_de_farias_bezerra.pdf). Acesso em: 20 de maio de 2020.

BIDERMAN, M. T. C. **O dicionário padrão da língua**. Alfa, v.28, p. 27-43, 1984.

\_\_\_\_\_. **Léxico e vocabulário fundamental**. Alfa, v.40, p. 27-46, 1996.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

LABOV, William. **Sociolinguística**: uma entrevista com William Labov. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)]. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel\\_9\\_entrevista\\_labov.pdf](http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_9_entrevista_labov.pdf). Acesso em: 21 de maio de 2020.

PRODANOV, Cristiano Cleber; FREITAS Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2020.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. S. Paulo, Cultrix/Editora da Universidade de São Paulo [Trad. orig. fr., I. ed.,1916], 2006.

# O ENSINO DA GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ATUALIZAÇÃO DOS SABERES OU PRÁTICAS LEGITIMADAS?

Larissa Oliveira Azevedo Melo (UFPB)  
Sabrina Lima Gomes (UFPB)  
Paloma Sabata Lopes da Silva (UFPB)

## Eixo temático 4: Língua brasileira de sinais

**GT 11:** Teorias e práticas da linguagem em uso: articulações entre produção acadêmica e ensino/aprendizagem de LP e/ou Libras

**RESUMO:** Apesar dos avanços que ocorrem constantemente na área da educação brasileira, especialmente no que tange ao ensino de Língua Portuguesa (LP) e, especificamente em relação ao ensino da gramática, ainda há muitas discussões e pesquisas que visam aliar teorias e práticas pedagógicas. Pensando nisso, este artigo tem como objetivo principal analisar a prática de um professor no que se refere ao ensino de LP, em uma escola pública urbana/periférica localizada na cidade de Mamanguape/PB, na turma do 8º ano do Ensino Fundamental II e nas turmas do 2º e 3º do ensino médio. De modo específico, temos o intuito de investigar o uso dos parâmetros estabelecidos na BNCC (2017) pelo docente e descrever as divergências e aproximações entre a prática docente e o que propõem as teorias. Além do suporte técnico da BNCC, utilizamos como fundamentação teórica Antunes (2003), Travaglia (2002) e Moura Neves (2011), entre outros. Para tanto, foram acompanhadas 12 aulas do professor nas referidas séries, divididas entre o ensino fundamental e médio, a partir das quais realizou-se um estudo de caso, de caráter qualitativo, sob o olhar descritivo-interpretativista. Os resultados obtidos com a pesquisa mostraram que, na sua prática, o docente apresenta um ensino estruturalista, não utiliza nenhum recurso tecnológico, tampouco contextualiza os textos trabalhados na sala de aula e nos exercícios, indo de encontro às teorias parametrizadas pelo documento oficial e pelos teóricos da área. Porém, ele demonstrou ser um docente preocupado com o alunado, apresentando domínio do conteúdo, preocupação em adequar sua fala e sua didática ao contexto no qual estava inserido.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gramática; Práticas de ensino; Ensino fundamental II; Ensino médio

## INTRODUÇÃO

Os documentos oficiais mais recentes que regem a educação brasileira, o uso de novas metodologias, como também o surgimento e aperfeiçoamento de teorias ligadas ao ensino de língua materna, demonstram a preocupação tanto por parte dos pesquisadores, quanto dos docentes, em estar sempre buscando aprender, melhorar o processo de ensino-aprendizagem e quebrar com os paradigmas negativos estabelecidos acerca do ensino da Língua Portuguesa (LP). Com o intuito de analisar a prática docente mediante o ensino de LP, esta pesquisa é resultado da experiência vivenciada através da disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus IV, Litoral Norte, que foi realizada na Escola

Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Gustavo Fernandes de Lima Sobrinho, localizada no bairro do Areal, em uma zona urbana/periférica na cidade Mamanguape/PB, na qual foram acompanhadas aulas de LP ministradas pelo professor X na turma do 8º ano A do Ensino Fundamental II e nas turmas do 2º e 3º ano do Ensino Médio.

Além disso, pretende-se investigar o uso dos parâmetros estabelecidos na BNCC (2017) pelo docente quanto ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, aliadas ao ensino-aprendizagem da gramática da língua no Ensino Fundamental II e Médio e descrever as divergências e aproximações entre a prática docente e o que é proposto pelas teorias linguísticas elaboradas por Antunes (2003), Travaglia (2002) e Moura Neves (2011). Pesquisadores, estes, que discutem sobre as práticas docentes para o ensino da língua, adotando um olhar mais voltado para o uso do texto como ponto de partida na sala de aula, para as perspectivas da língua em interação com os contextos de usos mais significativos para as práticas de ensino da gramática, sobre como trabalhar a gramática da língua materna no ambiente escolar de uma maneira crítica e reflexiva, sempre vinculada ao contexto e uso real da língua.

Para tanto, foi realizado um estudo de caso, como Gil (2002, p. 55) afirma para “proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados.” Ou seja, através desse método, fomos capazes de apontar com mais clareza tudo que influenciava a prática do docente acompanhado durante o período do estágio. Como também, esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois de acordo com Oliveira (2008, p.16) “os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais.” Com isso, foi possível ver a prática do ensino a partir de um contexto real, contato direto com o professor, os estudantes, o ambiente escolar e a comunidade na qual a escola está localizada. Além disso, adota o olhar descritivo-interpretativista por apresentar a descrição de 12 aulas, sendo seis do Ensino Fundamental e seis do Ensino Médio, de Língua Portuguesa na Escola Gustavo Fernandes, e pelo contato mais próximo com a prática do ensino, com docente e discentes, e com o contexto que se encontrava.

Logo, o artigo encontra-se dividido em: fundamentação teórica, descrição das turmas do Ensino Fundamental II e Médio, que foram acompanhadas no decorrer do Estágio, discussão acerca das aulas, tecendo apontamentos críticos com os teóricos, considerações finais sobre a pesquisa e as referências usadas para a elaboração do texto.

## **BREVES NOÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

No Brasil, ainda persiste, por parte de alguns docentes o ensino de Língua Portuguesa associado primordialmente as regras gramaticais da norma culta, sem se preocupar muito em trabalhar com exemplos que se aproximem do contexto de uso no qual os falantes nativos estão inseridos. Consequentemente, criando um certo desgosto pela disciplina por parte dos alunos, ao relacionarem a sua língua materna com as normas que a regem. Travaglia (2002, p.156-157) afirma:

(...) o objetivo mais pertinente e importante do ensino de língua materna seria desenvolver a competência comunicativa desse falante, ou seja, possibilitar que ele seja capaz de utilizar, de modo adequado, variedades da língua em que ele não tem competência ou tem competência limitada, levando-o a usar adequadamente cada vez um maior número de recursos disponíveis na língua para produção de efeitos de sentido e, conseqüentemente, para a comunicação competente. (...) (TRAVAGLIA, 2002, p. 156-157)

Ou seja, o essencial no ensino da língua materna é fortalecer todo o conhecimento que o falante já possui e assim ampliar a sua capacidade comunicativa, uma vez que a usaria corretamente nos diversos cenários comunicativos nos quais ele possa estar inserido. Dessa maneira, o docente deve repensar sua prática na sala de aula, visando o ensino das regras que compõem a gramática normativa, pois é necessário que os estudantes tenham esse conhecimento, mas sem deixar de juntá-lo com atividades, que despertem um olhar mais significativo por parte dos estudantes acerca da sua língua.

Ademais, Antunes (2003) adverte sobre a importância de utilizar gêneros orais e escritos, conectados ao contexto social e cultural dos alunos para o ensino da língua na sala de aula. Colaborando assim para um aprendizado mais atrativo e rico. Ela ainda ressalta a importância de trabalhar com textos que trate de assuntos atrativos e mais próximo da realidade desses discentes. A partir desses temas, indagar suas interpretações e melhorar o senso crítico deles.

Além disso, Moura Neves (2011) discute sobre a perspectiva da gramática nas salas de aula, e maneira como é usada, propondo que ela seja trabalhada de maneira reflexiva sobre a língua desses falantes. Ao invés, de apenas buscar os termos linguísticos e suas funções no exemplo, mas refletir sobre o funcionamento da linguagem.

A BNCC (2017, p. 141) contempla as discussões dos autores acerca do ensino de LP nas escolas, ao afirmar sobre as fases finais do Ensino Fundamental II que “os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos

dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas”. Bem como no Ensino Médio, no qual além de reforçar o que já foi dito para o fundamental, inclui trabalhar o multiletramento, a semiótica presente nos textos, inserir a Tecnologia Digital da Informação e da Comunicação (TDIC), e colocar o aluno como protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, selecionamos os três autores por discutirem sobre o ensino de LP na sala de aula, em conjunto com indagações e reflexões acerca da língua e seu funcionamento, perspectiva sobre a gramática e seu uso nas escolas. Eles não desconsideram o ensino de gramática, mas sugerem que sejam trabalhados de maneira contextualizada com textos e exemplos próximos ao cenário social e cultural dos alunos.

## **AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONTEMPORANEIDADE: COMPASSOS OU DESCOMPASSOS?**

Neste item de análise nos propomos a responder aos objetivos indicados na introdução deste texto, a saber: investigar e descrever o uso dos parâmetros estabelecidos na BNCC (2017) e por teóricos da área pelo docente quanto ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, aliadas ao ensino-aprendizagem da gramática da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e Médio.

Por entendermos o ensino-aprendizagem como um continuum, que só se completa pelas relações estabelecidas entre professor-alunos e alunos-professor, iniciamos esta seção com uma breve descrição do perfil das turmas acompanhadas e, em seguida, descrevemos as práticas docentes do professor X acompanhado, regente das turmas.

### **Descrição das turmas**

As turmas acompanhadas por nós durante o Estágio Supervisionado I, no segundo semestre do ano de 2019, e descritas neste trabalho, foram o 8º ano do Ensino Fundamental e os 2º e 3º anos do Ensino Médio. Os alunos da turma do 8º ano tinham um perfil tranquilo, pouca conversa e interrupção durante a ministração dos conteúdos, respeitavam o professor, havia uma boa relação entre eles, mas, apesar de ter esse ambiente calmo, apenas duas alunas eram mais participativas, os outros alunos, no geral, tinham a postura de serem ouvintes e faziam tudo o que o professor solicitava

(em relação a copiar do quadro, abrir o livro e responder exercícios). É importante ressaltar que o docente demonstrava preocupação em revisar o conteúdo da aula anterior antes de dar continuidade ao assunto, com o objetivo de ajudar os alunos a compreenderem/fixarem melhor o conteúdo abordado, assim como adaptar o nível do conteúdo, devido a existência dessa disparidade entre os discentes.

As aulas aconteceram no turno da manhã, distribuídas em dois dias da semana, com o uso do livro didático e material complementar disponibilizado pelo professor. Durante o período de acompanhamento, percebemos que além de trabalhar gramática com os alunos, ele também fazia uma associação/aplicação do conteúdo com algum gênero textual, trabalhando a interpretação textual com eles e discutindo um determinado tema social. Apesar dessa interação proposta pelo docente, os estudantes não se interessavam muito em responder, participar da aula, nem mesmo a fazer questionamentos e/ou tirar dúvidas.

Em relação ao Ensino Médio, a turma do 2º ano tinha 14 alunos presentes e é importante ressaltar que durante a chamada ficou clara a realidade dos jovens, pois ouvimos uma das alunas dizer que a sua colega faltou por estar grávida e não tinha mais condições de ir para a escola. Além disso, em uma das aulas que assistimos desta turma, observamos outra realidade da escola, que se refere ao fato de que jovens envolvidos seja com drogas, seja com qualquer outro tipo de atitude ilícita, ficavam rondando a escola e as salas de aula. Neste dia, no final da aula, o professor compartilhou conosco que não pode se impor tanto dentro da sala de aula quanto queria/deveria, precisa adequar sua linguagem, o tom da voz, os exemplos utilizados na explicitação do conteúdo, por causa de situações como a citada acima, e também sobre já ter acontecido troca de balas dentro da escola no turno da noite.

A turma do 3º ano era tranquila, composta apenas por dez alunos (alguns tinham faltado), com pouca conversa, na sala tinha um ventilador, ar condicionado (que estava ligado na hora da aula), a sala de aula anteriormente era uma sala de vídeo que foi adaptada, por isso ela era menor do que as outras. Enquanto os alunos copiavam do quadro no tempo disponibilizado pelo docente ou em algum outro momento da aula, o professor conversava um pouco com eles, fazia alguma brincadeira, mas sempre com uma certa distância e seriedade. Insistia para aqueles que sabiam acerca do conteúdo responderem às questões dispostas no quadro, copiarem na folha as respostas e falava com eles a respeito da avaliação, no que seria abordado nela, para que eles ficassem atentos e tirassem suas dúvidas.

## Apreciação da prática docente do professor X

No Ensino Fundamental, o assunto abordado foi “os tipos de sujeito”, em que o professor colocou no quadro os tipos com seus respectivos exemplos e em seguida aplicou um exercício de fixação que foi recolhido ao término da aula. Na aula seguinte, ele entregou o exercício para os alunos terminarem, recolheu novamente e depois utilizou o livro didático para realizar uma leitura individual e discutir sobre o assunto do texto, na intenção de que os alunos compartilhassem quais interpretações tiveram após a leitura, para responderem ao exercício de interpretação proposto pelo livro. Na última aula acompanhada, o docente devolveu o exercício realizado na primeira dessa sequência, explicou aos alunos que havia atribuído nota para que eles percebessem o seu desempenho, fez a correção do mesmo, explicando questão por questão e sempre perguntando se alguém tinha dúvida ou queria fazer alguma pergunta. Eis algumas das questões da atividade aplicada:

### TRABALHO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Texto 1:

#### O problema ecológico

Se uma nave extraterrestre invadisse o espaço aéreo da Terra, com certeza seus tripulantes diriam que neste planeta não habita uma civilização inteligente, tamanho é o grau de destruição dos recursos naturais. Essas são palavras de um renomado cientista americano. Apesar dos avanços obtidos, a humanidade ainda não descobriu os valores fundamentais da existência. O que chamamos orgulhosamente de civilização nada mais é do que uma agressão às coisas naturais. A grosso modo, a tal civilização significa a devastação das florestas, a poluição dos rios, o envenenamento das terras e a deterioração da qualidade do ar. O que chamamos de progresso não passa de uma degradação deliberada e sistemática que o homem vem promovendo há muito tempo, uma autêntica guerra contra a natureza.  
*Afrânio Primo. Jornal Madhya (adaptado).*

#### QUESTÕES

1. Segundo o texto, o cientista americano está preocupado com:

- a)  o que pensam os extraterrestres.
- b)  a vida neste planeta.
- c)  a qualidade do espaço aéreo.
- d)  o seu prestígio no mundo.
- e)  os seres de outro planeta.

2. Para o autor, a humanidade:

- a)  demonstra ser muito inteligente.
- b)  ouve as palavras do cientista.
- c)  age contra sua própria existência.
- d)  preserva os recursos naturais.

4. A afirmação “Essas são palavras de um renomado cientista americano.”, quer dizer que o cientista é:

- a)  velho.
- b)  estranho.
- c)  desconhecido.
- d)  famoso.

5. Na expressão “...agressão às coisas naturais” o termo sublinhado só NÃO se refere:

- a)  às florestas
- b)  aos animais
- c)  às máquinas
- d)  aos rios

6. Na frase “...seus tripulantes diriam que neste planeta não habita uma civilização inteligente”, o termo sublinhado nos faz entender que se refere à(ao):

- a)  Espaço aéreo
- b)  Planeta Terra
- c)  Nave extraterrestre
- d)  Planeta Marte

7. Na frase “Essas são palavras de um renomado cientista americano”, o termo sublinhado é classificado como:

- a)  Sujeito.
- b)  Núcleo do sujeito.
- c)  Predicado.
- d)  Predicativo do sujeito.

Ativar o W  
Acesse as cor  
ativar o Wind

(Exercício aplicado no 8º ano – os tipos de sujeito)

Autoria: Professor X

Conforme podemos observar, a atividade conta com questões objetivas referentes ao texto “O problema ecológico”, esse tipo de exercício com questões fechadas geralmente é indicado depois que o estudante demonstra domínio do conteúdo, pois requer pensamento assertivo e eliminação de itens

incorretos. Além disso, outros conteúdos são abordados, a exemplo na questão 7, em que as possíveis respostas indicam, além de “sujeito”, “núcleos do sujeito”, “predicado” ou “predicativo do sujeito”. Sendo assim, a Língua Portuguesa (assim como qualquer língua) é um todo discursivo e seus elementos se complementam para formular os sentidos do texto.

No Ensino Médio o Estágio foi realizado nas turmas do 2º e 3º anos, no turno da tarde e, em nenhuma das duas turmas, os alunos tinham o livro didático. Na turma do 2º ano, o docente aplicou um exercício de fixação sobre termos integrantes da oração e revisou o conteúdo a cada questão, na aula seguinte continuou corrigindo a mesma atividade. Depois, iniciou o conteúdo sobre a diferença de objeto indireto para complemento nominal através de exemplos no quadro, para uma melhor compreensão dos alunos. Na turma do 3º ano, ele iniciou a aula com uma revisão do conteúdo sobre período composto por coordenação, para estabelecer a diferença com o período composto por subordinação, além de revisar as conjunções integrantes *que* e *se*, e os tipos de verbos. Depois, pediu para os alunos pegarem o material que ele tinha entregue na aula anterior e acompanharem por ele, porque iriam estudar acerca de um dos tipos das orações subordinadas que é a oração subordinada substantiva e seus tipos.

Durante as aulas percebemos que o docente não utilizava os recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação em suas aulas, mesmo sabendo que a escola possui esses recursos como, por exemplo, projetor de slides, aparelho de DVD e DataShow, ele preferia usar o quadro branco, lápis de quadro, livro didático (nas turmas que possuíam) e material impresso. Este posicionamento do professor vai contra o que diz na BNCC quanto a essas ferramentas digitais:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 65)

Inclusive, em umas das aulas observadas ouvimos uma aluna questionando o docente, querendo saber por qual motivo ele não usava o Datashow para expor o conteúdo, e o mesmo respondeu que não usava porque dava muito trabalho de ligar e montar apresentação. Logo, apesar de ter formação na área, domínio sobre o conteúdo, não ficar preso ao livro didático, ele não trazia nada novo para a sala de aula e continuava perpetuando uma prática considerada antiga e tradicional para o ensino.

Além disso, Moura Neves (2011, p. 230) afirma que “a escola é, reconhecidamente, o espaço institucionalmente mantido para orientação do “bom uso” linguístico, e que, portanto, a ela cabe ativar



uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática." Ou seja, segundo a autora é papel da escola promover nos estudantes um olhar reflexivo e crítico acerca da sua língua materna, mas deve ser feita através de atividades que combinem aspectos do uso e das normas prescritas na gramática normativa. É um espaço de ampliação do saber que eles já possuem, assim como de aprender novos conhecimentos que vão contribuir no aperfeiçoamento da sua língua materna.

Contudo, ainda persiste em pleno século XXI, o pensamento de que na escola é para ensinar apenas as regras gramaticais por meio de uma visão meramente estruturalista, no qual o falante da língua materna precisa ter como objetivo principal saber falar e escrever corretamente. Pensando nisso, muitos professores continuam excluindo o contexto no qual está inserido e trabalham textos que não atribuem sentido, nem valor para a vida dos seus estudantes. Não incutem neles uma devida reflexão da sua própria língua e da ligação dela com o meio no qual eles vivem.

Um outro ponto negativo observado acerca da prática docente é a de que ele faz uso de muitos exemplos para uma melhor compreensão dos alunos sobre o conteúdo, mas, mesmo assim, são frases soltas e prontas sem nenhuma contextualização, utilizada apenas para exemplificar. Essa atitude é a mesma criticada por Antunes (2003, p. 31) quanto ao ensino da gramática "uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício".

A partir da análise dos exercícios que foram trabalhados pelo professor, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, analisamos que as questões conforme Antunes (2003) aborda em seu livro, envolvem apenas identificar, nomear sintaticamente os termos da oração, uma vez que as aulas assistidas foram referentes aos assuntos de tipos de sujeito, termos integrantes da oração e orações coordenadas e subordinadas.

Entretanto, o professor também demonstrou pontos positivos na sua prática em sala de aula, como, por exemplo, domínio do conteúdo, a preocupação de sanar as dúvidas dos discentes e manter uma boa relação com eles, preparar material para auxiliar os alunos com o conteúdo devido à falta de livro didático, principalmente, no Ensino Médio, pois já há uma preocupação maior com a realização do Enem (Exame Nacional para o Ensino Médio); boa utilização do quadro para explanação do assunto, adequação da linguagem em busca de um melhor entendimento; além da gramática, faz uso de diferentes gêneros textuais na elaboração do material impresso para desenvolver (talvez) um olhar mais crítico-reflexivo sobre o conteúdo.

Em síntese, o professor X acompanhado em fase de Estágio apresenta nas suas práticas dentro da sala de aula, uma preocupação em trabalhar tanto a gramática normativa, de uma forma tradicional, quanto a leitura e interpretação de textos nas tarefas propostas. Ao mesmo tempo, ele adequava os conteúdos trabalhados aos níveis de cada turma, tinha uma boa relação com seus alunos, apesar de ser em certos momentos um tanto distante, apresentava clareza, entendimento, desenvoltura, objetividade sobre o conteúdo e era sempre educado com todos os alunos. No entanto, percebe-se que ainda preciso incutir nesse sistema de ensino pautado no tradicional e na repetição de estruturas prontas, a possibilidade de um ensino inovador, significativo para os alunos, aliando a empatia a mediação da aprendizagem de maneira mais efetiva e prática, incluindo o uso de tecnologias para a educação e metodologias ativas de ensino.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino de gramática é um assunto recorrente entre os pesquisadores, professores, linguistas e por todos que se preocupam com a educação, visto que apesar de todos os avanços conquistados até hoje, principalmente com os parâmetros estabelecidos pela BNCC, ainda há uma persistência por parte de alguns docentes em utilizar uma didática cuja função primordial é que o falante saiba escrever e falar bem.

Através do método adotado no desenvolvimento desta pesquisa, foi possível a inserção dentro da realidade de uma escola da rede pública brasileira e perceber as dificuldades enfrentadas tanto pelo corpo docente, quanto pelos alunos, especialmente, na escola na qual a pesquisa foi realizada, pois estava localizada em uma periferia e os estudantes vivenciam com mais intensidade os problemas da violência escolar e da evasão, por motivos como, por exemplo, gravidez na adolescência e ter a responsabilidade de cuidar dos irmãos menores dentro da sua casa.

Além disso, ver como o professor X utiliza na prática as propostas dos documentos oficiais, em especial a BNCC, assim como fazer uma relação com algumas teorias estudadas no curso de Letras, de como podemos aproveitar o espaço da sala de aula, da importância de se ter domínio do conteúdo para uma melhor explicação e também no momento de elaboração de atividades, principalmente, se as turmas não tiverem o livro didático, como foi o caso das turmas do Ensino Médio.

A partir da análise entre a prática do docente nas suas aulas e das teorias linguísticas de Antunes (2003), Travaglia (2002) e Moura Neves (2011), ainda que faça uso de diferentes gêneros

textuais para discutir acerca de diversos temas, estimulando assim o lado crítico-reflexivos dos discentes, questione os alunos para discussão do tema, trabalhe interpretação de texto, utilize de forma coerente o quadro na explicação, apresente domínio na explicitação do conteúdo, demonstre preocupação em adequar sua linguagem e assunto com a turma na qual estava lecionando, utilize o livro didático como suporte, o professor permanece preso à análise sintática, à teoria do conteúdo gramatical, no ensino estruturalista da gramática normativa, em fazer com que seus alunos aprendam as regras, além de não utilizar outros recursos didáticos durante as aulas, para deixá-las mais dinâmica e aproximar mais os discentes do contexto no qual estão inseridos.

Por isso, faz-se pertinente pesquisas nesta área, uma vez que é necessário investigar como o ensino da gramática está sendo praticado, principalmente, nas escolas públicas, onde não há muitos recursos para serem utilizados no desenvolvimento das aulas e é importante que haja uma adequação com o contexto no qual elas estão inseridas, assim como o uso de textos que estimulem ainda mais o aluno para um pensamento crítico-reflexivo e uma didática mais dinâmica com o intuito de afastar a ideia de uma aula de Língua Portuguesa enfadonha. Além disso, é importante para os profissionais que já estão em sala de aula fazerem uma autoanálise sobre sua prática, de modo que se sugere que o ensino da gramática seja apresentado de maneira mais significativa e contextualizada para os discentes.

Mediante o exposto acerca da realidade na qual o professor acompanhado está inserido, propomos o uso de jogos como, por exemplo, os de tabuleiro, para dinamizar mais a aula, torná-la mais atrativa, tanto no Ensino Fundamental II, quanto no Ensino Médio; sugerir temas de redação que estejam relacionados ao contexto social no qual os estudantes vivem, pois assim eles vão exercitar a escrita sobre algo conhecido; apresentar um vídeo ou trecho de algum filme acerca de um tema relevante para o conteúdo estudado e os alunos, uma vez que o tempo da aula é curto, com o auxílio do DataShow que a escola dispõe.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 16 set. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4.ed.- São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**. Cascavel, v.2, n.3, p. 1-16, set./dez., 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 25 ago. 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Para que ensinar teoria gramatical. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.135-231, jul./dez. 2002.

## **GT 12: AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL**

**Margarete von Mühlen Poll (UFPB)**

**Alexandre Macedo Pereira (UFPB)**

Entendemos que estudar as políticas públicas para a língua portuguesa no Brasil requer também fazê-lo a partir da reconstrução histórica e política, o que extrapola as questões essencialmente linguísticas. Assim, este Grupo de Trabalho propõe uma discussão sobre os documentos oficiais do governo referentes à língua portuguesa e a seu ensino, considerando aspectos linguísticos, históricos, filosóficos, culturais, políticos, econômicos e religiosos que abarcam a discussão sobre a questão das políticas linguísticas. Portanto, este Grupo de Trabalho acolhe pesquisas e estudos realizados ou ainda em andamento sobre diferentes aspectos da história externa da língua portuguesa e de seu ensino ao longo da história do Brasil.

# O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL ENTRE OS ANOS DE 1808 A 1822

Lullyana Bezerra da Silva (UFPB)  
João Henrique Borba Vilar (UFPB)  
Margarete von Mühlen Poll (UFPB)

**Eixo temático 6:** Estudos linguísticos: teorias e práticas

**GT 12:** As políticas públicas para a língua portuguesa no Brasil

**RESUMO:** Sabe-se que o Brasil foi colônia de Portugal por mais de três séculos, em um processo de colonização fortemente atrelado à Igreja Católica. Dessa forma, a expansão ultramarina estava associada ao crescimento e à difusão de ideias do catolicismo. Assim, nos primórdios da colonização brasileira, os padres jesuítas educavam os indígenas e a elite econômica, social e cultural da época por meio do ensino religioso. Nesse sentido, os referidos clérigos, incentivados pela Coroa portuguesa, implantaram, em 1549, os primeiros colégios no Brasil, com o objetivo de formar os gentios para a prática da doutrina católica e para o respeito ao Deus do colonizador (SAVIANI, 2015). Tendo em vista que a língua portuguesa era a língua da realeza, seria também a língua dos colonizados, pois a língua do rei é a língua da nação (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001). Como aporte teórico, baseamo-nos em textos/estudos de Saviani (2015) e Veiga (2007), no tocante à história da educação brasileira, e em textos de Orlandi e Guimarães (2001), Schwarcz e Starling (2015) referentes ao contexto histórico e linguístico em que o estudo está inserido. Diante desse panorama, o presente estudo pretende analisar documentos referentes à língua portuguesa e seu ensino nos documentos legislativos oficiais, cujo acesso está disponível no sítio eletrônico da Câmara dos Deputados. A fim de seguir uma linearidade cronológica, analisamos os documentos datados do período que compreende os anos de 1808 a 1822. Metodologicamente, esta é uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, haja vista que os resultados obtidos advêm de pesquisa em documentos legislativos. Constatou-se que o ensino de língua portuguesa era orientado para fins eclesiásticos e para trabalhos prestados à Coroa portuguesa. Outrossim, verificou-se a existência do prestígio pelo ensino da gramática latina na formação da elite. Ademais, constatou-se a criação das cadeiras de Primeiras Letras, com vistas à educação da juventude da época para a prestação de serviços à realeza.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua portuguesa; Gramática latina; Primeiras letras; Ensino

## INTRODUÇÃO

A priori, é importante destacar que a língua é um dos elementos mais relevantes para a construção de um estado nacional. Dessa forma, a pesquisa propôs analisar documentos oficiais do governo, a fim de investigar as políticas públicas para a língua portuguesa e seu ensino. Os documentos analisados estão disponíveis no sítio eletrônico da Câmara dos Deputados, datados do período de 1808, ano da chegada da família real portuguesa ao Brasil, até 1822, ano da independência política do Brasil.

Teoricamente, baseamo-nos em estudos de Saviani (2015) e Veiga (2007), em relação à história da educação brasileira, e em textos de Orlandi e Guimarães (2001), Schwarcz e Starling

(2015) em relação ao contexto linguístico e histórico em que o estudo está inserido. Metodologicamente, esta é uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, haja vista que ela trabalha com textos publicados por pesquisadores das áreas de Linguística e de História. Ainda, na pesquisa, analisamos documentos oficiais do governo.

O objetivo geral do trabalho é apresentar ações governamentais em relação à língua portuguesa e seu ensino, mostrando sua vinculação com os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais do período. Especificamente, objetivamos construir uma cronologia das ações governamentais de políticas linguística para o Brasil no período de 1808 a 1822.

O Brasil foi colônia de Portugal por mais de três séculos, em um processo colonizador ligado ao catolicismo. Assim, nos primórdios da colonização do Brasil, os padres jesuítas educavam os indígenas e a elite econômica, social e cultural da época por meio do ensino religioso. Incentivados pela Coroa portuguesa, os clérigos implantaram, em 1549, os primeiros colégios no Brasil, com o objetivo de formar os gentios para a prática da doutrina católica e para o respeito ao Deus do colonizador (SAVIANI, 2015). Nesse âmbito, sendo o português a língua da realeza, seria também a língua dos colonizados. Resulta disso um efeito de unidade do português no Brasil.

## **2. A EDUCAÇÃO NO BRASIL COLÔNIA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO**

Para atingir a catequese dos nativos, os clérigos precisavam conhecer as línguas locais, especialmente a língua tupi, também chamada de *língua brasílica*, que, a partir do século XVIII, ficou conhecida como *língua geral*. Ela foi a língua de interação entre portugueses e nativos e foi também a língua usada para a catequização dos nativos (SILVA, 2004).

Nesse âmbito, a língua geral foi sistematizada pelo sacerdote jesuíta José de Anchieta, na obra *A arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Ademais, os padres seguidores de Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, adotavam o método de estudos que se tornou conhecido como *Ratio Studiorum*, o qual programava o ensino em dois ciclos: o secundário (de seis a sete anos) e o Superior (sete anos), conforme Fávero (1996, apud MALFACICI, 2015, p. 46).

Apesar da descrição da gramática da língua geral e do trabalho realizado pela Companhia de Jesus, Marques de Pombal, ministro português, tentou “atribuir à Companhia de Jesus todos os males da Educação na metrópole e na colônia, motivo pelo qual os jesuítas são responsabilizados pela decadência cultural e educacional imperante na sociedade portuguesa” (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 469).

Desse modo, em 1758, Marquês de Pombal proibiu o uso da língua geral e impôs o uso da língua portuguesa, como a língua oficial da colônia. Logo após, em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil e, por conseguinte, houve a instituição do ensino laico, sustentado pelos ideais iluministas. Este fato pode ser compreendido como uma das primeiras reformas educacionais que ocorreram na colônia brasileira:

As reformas referentes à educação escolar tiveram início em 1759, quando a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil. [...] Portugal foi o primeiro a tomar essa iniciativa, talvez estimulado por acontecimentos na Colônia, como eles o conflito com os jesuítas em decorrência do Tratado de Madri (1750), a ineficácia de seus métodos para a integração dos índios na sociedade colonial, a recusa da ordem em pagar taxas e dízimos e a grande extensão de suas atividades econômicas e propriedades. (VEIGA, 2007, p. 133)

É válido ressaltar que, apesar da expulsão dos jesuítas do território brasileiro, a influência católica na pedagogia no Brasil colônia não foi eliminada. Embora a reforma pombalina tenha instituído o ensino laico, a Coroa portuguesa não criou um sistema eficaz de educação pública que substituísse o paradigma jesuítico. Nesse sentido, Maciel e Shigunov Neto (2006) consideram que:

A reforma de ensino pombalina pode ser avaliada como sendo bastante desastrosa para a Educação brasileira, [...] pois destruiu uma organização já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional. (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 475)

Assim, após o período da administração de Pombal, a educação volta a ser organizada por ordens religiosas, pois, com a ausência de instituições públicas de ensino, a Igreja Católica foi autorizada pelo príncipe-regente D. João a instruir e catequizar os indígenas novamente.

Em novembro de 1807, no contexto das invasões das tropas francesas de Napoleão Bonaparte aos países europeus, a rainha D. Maria I, o príncipe-regente D. João e todo o séquito real vieram ao Brasil, instalando-se na cidade do Rio de Janeiro. Nas palavras de Schwarcz e Starling (2015, p. 163):

[...] não eram indivíduos isolados que fugiam às pressas, e sim a sede do Estado português que mudava de endereço, com seu aparelho administrativo e burocrático, seu tesouro, suas repartições, secretarias, tribunais, arquivos e funcionários. Acompanhava a rainha e o príncipe regente tudo aquilo que representasse a monarquia: os personagens, os paramentos, os costumeiros rituais de corte e cerimoniais religiosos, as instituições, o erário, os problemas...Enfim, todo o arsenal necessário para sustentar a dinastia e os negócios do governo de Portugal e a eles dar continuidade.



Após três séculos de uma prática colonial baseada, sobretudo, na exploração econômica e na centralização metropolitana de aspectos relacionados à cultura e à educação, a chegada da família real ao Brasil, em 1808, trouxe mudanças para a dinâmica social vigente na colônia. Pode-se mencionar o fato de as repartições que cuidavam das finanças, comércio, agricultura e outros serviços terem sido transferidas para a cidade do Rio de Janeiro, capital da Colônia desde 1763.

No campo da expressão cultural, cabe destacar que foram trazidos da metrópole arquivos do governo, uma máquina de impressora e muitas bibliotecas que, posteriormente, formariam a base da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro. Além disso, em setembro de 1808, ocorreu a primeira publicação de um jornal na colônia. No mesmo ano, também foram abertos teatros, bibliotecas, academias literárias e científicas.

### **3. LÍNGUA PORTUGUESA E SEU ENSINO NO BRASIL ENTRE 1808-1822: UM OLHAR SOBRE OS DOCUMENTOS LEGISLATIVOS OFICIAIS**

Diante de um cenário de mudanças sociais e políticas, é importante compreender quais políticas públicas foram destinadas à língua portuguesa e ao seu ensino. Para tanto, recorreremos aos documentos oficiais disponíveis na página virtual da Câmara dos Deputados, datados de 1808 a 1822.

É interessante notar que, apesar de a expulsão dos jesuítas e de seu sistema de ensino ter ocorrido em 1759 e, então, ter sido instituído o ensino laico na colônia, a Carta Régia de 2 dezembro de 1808 ordena o oferecimento da educação por eclesiásticos vinculados à realeza, evidenciando, ainda, aquele já conhecido objetivo de outrora: civilizar os gentios e educá-los religiosamente, de forma que tais nativos inspirassem respeito para com a divindade católico-romana:

[...] Em terceiro lugar, ordeno-vos que escolhais, de accordo com o Bispo, algum ou se necessário dor, alguns Ecclesiasticos virtuosos, inteligentes e zelosos do serviço de Deus e meu a quem possam encarregar a educação religiosa e civil do gentil que existe aldeiuado, e do que por aparecendo [...]. [...] o levantar as igrejas que forem necessárias para inspirar maior respeito nos índios para o culto e serviço de Deus, que tanto deve também concorrer para a mais prompta civilisação, havendo semelhaute e tão útil despeza de fazer-se com o menor peso da minha Real Fazenda [...] (CARTA RÉGIA DE 2 DE DEZEMBRO DE 1808)

Outrossim, ainda na mesma carta, pode-se observar que a educação oferecida na época, além de satisfazer a propósitos religiosos, era disponibilizada em troca de trabalho, de maneira semelhante a uma forma de pagamento. Em outras palavras, os fazendeiros eram encarregados de instruir os

nativos à religião católica e de os vestirem, e, com isso, estavam aptos a usufruir gratuitamente da mão de obra dos indígenas:

[...] procureis que os fazendeiros se encarreguem de os instruir, e que possam também aproveitar-se do util elo seu trabalho, como compensação do ensino e elucubração» que se encarregam de dar-lhes: primeiro: que possam os sobreditos fazendeiros servir-se gratuitamente do trabalho de todos os Índios que receberem em suas fazendas, tendo somente o onus ele os sustentarem, vestirem e instruírem à nossa Santa Religião, isto pelo espaço ele 12 annos de idade, e de 20, quanto aos que tiverem menos de 12 annos, podendo deste modo minimizar-se das despezas que hão de fazer com o seu tratamento, educação e curativo nas enfermidades, vindo também assim a ter uma remuneração do seu trabalho e vigilancia [...] (CARTA RÉGIA DE 2 DE DEZEMBRO DE 1808)

A posteriori, a Carta Régia de 1º de abril de 1809 registra a existência de um ofício de atuação na colônia denominado o *língua*, que era um interprete da língua geral. Sua tarefa, consistia em capturar e persuadir os nativos por meio da comunicação. Cabia aos *línguas* convencer os indígenas de que os portugueses não fariam mal algum às tribos, e que, os colonos viveriam juntos com os nativos e defendê-los-iam de seus inimigos. Segundo a carta, os portugueses não deveriam fazer mal aos índios pacíficos, entretanto ela nada diz a respeito dos indígenas que resistiam a tal aproximação:

“[...] ou outros quaesquer índios faça toda a diligencia para aprisionar alguns, os quaes tratará bem e vestirá de camisas e outro vestuario, e fazendo-lhes persuadir pelos línguas que se lhes não quer fazer mal, e antes se deseja viver em paz com elles e defendel-os de seus inimigos, que então os largue e deixe ir livres para que vão dizer isso mesmo aos índios da sua especie com quem vivem, que dando-se o caso de encontrar os seus arranchamentos não lhes deite fogo nem faça violência as mulheres e crianças que nos mesmos se acharem antes lhes dêem camisas e façam persuadir pelos línguas que nenhum mal se hade fazer ao índio pacifico habitador do mesmo território [...]” (CARTA RÉGIA DE 1º DE ABRIL DE 1809)

Com a chegada da família real à Colônia, também foram implantadas as Academias Reais Militares, que ofereciam aulas de línguas: Primeiras Lettras de Língua Portuguesa, Primeiras Lettras de língua inglesa, francesa e gramática latina. Posteriormente, a Carta de Lei de 4 de dezembro de 1810 trata da criação da Academia Real Militar e da admissão de alunos para a academia. Dentre os principais aspectos exigidos para a permanência na Academia Real Militar, destaque-se a importância conferida aos candidatos que possuíam conhecimentos de latim, grego e línguas vivas, devendo eles, segundo o Documento, ocupar os primeiros lugares nas aulas e ser dotados de privilégios de preferência na matrícula:

Os discípulos que quizerem ser admittidos, se dividirão nas duas classes de obrigados e voluntarioso Tanto os primeiros como os segundos, serão obrigados a pedirem a sua admissão

á Junta, Militar, que mandará proceder ao ex-une do que saberem em arithmetica ; sendo todos obrigados a terem ao menos 15 anos de idade, e a darem conta das quatro primeiras operações, sem o que a Junta não poderá conceder-lhes a sua admissão. Os que souberem a língua latina, grega, e as linguas vivas, occuparão os primeiros logares nas aulas, e serão os seus nomes postos nos primeiros logares das listas que se publicarem da sua matricula, e quando forem despachados, terão preferencia na mesma antiguidade. [...] (CARTA DE LEI DE 4 DE DEZEMBRO DE 1810).

Ainda sobre aspectos relacionados à valorização dos conhecimentos em línguas clássicas, encontra-se na Carta Régia de 5 de abril de 1811 o destaque à gramática latina e à língua grega nas aulas de retórica e filosofia, a serem ministradas em seminários religiosos:

[...] para servir de modelo e exemplo em sabedoria e conducta,; desejando quo não faltem aos meus fieis vassallos por meios alguns de educação publica, para que sirvam melhor á religião e á patria: sou servido conceder· permissão de se erigir um Seminario nessa Citada região regulado pelo proposto, que será como esta, e quo determinando que os Professores Regios do grammatica latina da, Freguezia da Sé, da lingua grega, de rhetorica e pllilosophia vão dar as suas lições no referido Seminario, para dellas se aproveitarem todos os que quizerem e os alumnos dele [...] (CARTA REGIA DE 5 DE ABRIL DE 1811).

No ano da chegada da família real à colônia em 1808, D. João autorizou a criação da Escola de Cirurgia, em Salvador, e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Hospital Militar e da Marinha do Rio de Janeiro. Segundo Schwarcz e Starling (2015, p. 175), “[...] delas se originariam, já em tempos do Império, nossas primeiras escolas de medicina”. Nesse aspecto, convém apontar que, em 1813, foram estabelecidas algumas exigências a serem cumpridas pelos estudantes, para a obtenção do grau de doutor em Medicina. Durante o curso, os estudantes eram submetidos, todos os meses, à prática de dissertação em língua portuguesa; para a colação do grau, eram obrigados a prestar dissertação em latim. Também os diplomas eram expedidos em língua latina. Observemos o que diz a carta Régia legislativa publicada em 1813 sobre o assunto:

Deste segundo anno por diante até ao ultimo haverá sabbatinas, e todos os mezes dissertação em língua portugueza. No terceiro, das quatro da tarde até ás seis, dará um Lente Medico as lições de hygiene, etiologia, patologia, therapeutica. [...] Poderão todos aquelles que se enriquecerem de princípios e pratica, a ponto de fazerem os exames, que aos Medicos se determinam, chegar a ter a formatura, e o gráo de Doutor em Medicina. XVII. Os exames são os dos preparatorios, os dos annos lectivos; as conclusões magnas, e dissertações em latim. (CARTAS DE LEI, ALVARÁS, DECRETOS E CARTAS RÉGIAS, 1813)

Outro aspecto relevante sobre os primeiros passos educacionais a partir de 1808 diz respeito à criação de cadeiras de Primeiras Letras ao longo do território brasileiro. Dentre alguns documentos existentes, destaque-se a Provisão da Mesa do Desembargo do Paço de 17 de junho de 1816, na qual

é ordenada a criação de duas cadeiras de Primeiras Letras e outra de gramática latina na Vila do Inhambupe, na capitania da Bahia:

[...] e querendo subministrar os meios de instrução precisa á mocidade della, a qual, pela grande extensão do seu Termo não pode sem grave incommodo utilizar-se das escolas estabelecidas nas villas visinha;; : hei por bem crear nella duas Cadeiras, uma de primeiras letras, e outra de grammatica latina, vencendo os Professores dellas o mesmo ordenado que pelas minhas reaes ordens vencem os Professores de iguaes cadeiras em semelhantes lagares. Portanto, mando-vos que as ponhais a concurso para as proverdes em pessoas de melhor conducta e saiber. [...] (PROVISÃO DA MESA DO DESEMBARGO DO PAÇO DE 17 DE JUNHO DE 1816)

A criação das cadeiras de Primeiras Letras em todas as províncias era uma política da realeza. Um dos objetivos da criação das escolas de Primeiras Letras era a prestação de serviços à Coroa portuguesa, conforme verificado em excerto da Provisão da Mesa do Desembargo do Paço de 24 de novembro de 1817:

“[...] e desejando eu promover, quanto é possível, a instrução publica, **pelos grandes benefícios que dela resultam ao Estado e ao meu Real Serviço**; Hei por bem crear na mencionada povoação de Parámerim uma cadeira de primeiras letras, com o ordenado estabelecido para as Cadeiras desta natureza em lagares semelhantes. O que assim mando participar-vos para a proverdes em concurso na pessoa que for de melhor conducta e saber”. (PROVISÃO DA MESA DO DESEMBARGO DO PAÇO DE 24 DE NOVEMBRO DE 1817) [grifos nossos].

Diante do exposto, percebe-se considerável incentivo da administração lusitana à criação das cadeiras de Primeiras Letras. No entanto, cabe pontuar que tais incentivos não deram conta de resolver a problemática do enorme quantitativo de analfabetos na Colônia, haja vista a existência de problemas estruturais na oferta do ensino à população.

A criação das escolas de Primeiras Letras não foi acompanhada da valorização da carreira do professor e da devida remuneração pelo seu trabalho. Já naquela época, havia o reconhecimento dos baixos ordenados recebidos pelos professores. Como aponta a Carta Régia de 28 de junho de 1819, que determina o aumento do salário dos professores de Primeiras Letras na Cidade da Bahia:

[...] Os professores das escolas de primeiras letras dessa cidade sobre o quanto e diminuto o ordenado, que actualmente percebem, para, sua subsistencia, attento o alto preço a que tem chegado os alugueres das casas, todos os generos de primeira necessidade, e o mais crescido trabalho com o grande numero de alunos pelo aumento da povoação; e conformando-me com o vosso parecer a este respeito, em o vosso officio n. 59 em data de 2 do corrente: Hei por bem que d'hora em diante vençam os Professores das sobreditas escolas dessa Cidade 240\$000, em logar do ordenado, que até agora tinham de 150\$00 O que me pareceu participar-vos para que assim o tenhais entendido e façais executar. [...] (CARTA RÉGIA - DE 28 DE JUNHO DE 1819)

Nesse sentido ainda, a Provisão da Mesa do Desembargo do Paço de 4 de agosto de 1819 revela a diferença entre o salário que era pago ao professor de Primeiras Letras e o que era pago ao professor de gramática latina. O professor de gramática latina, conforme mencionado anteriormente, era dotada de certo privilégio entre os membros da corte, o que demonstra sua posição de prestígio social em relação aos professores das demais disciplinas. Vale salientar que, à época, a língua latina gozava de grande prestígio na academia. Logo, os docentes que ministravam aulas de Latim eram mais bem remunerados. Observe-se:

[...] Hei por bem crear na na referida freguesia do brejo salgado da invocação de Nossa Senhora do Amparo, uma cadeira de primeiras letras com ordenado anual de 200\$000 e outra de gramatica latina com o de 400\$000. E mando-vos que a façais pôr em concurso, para as preverdes na forma das minhas reais ordens nas pessoas que forem de melhor conduta e saber [...] (PROVISÃO DA MESA DO DESEMBARGO DO PAÇO DE 4 DE AGOSTO DE 1819)

Os documentos oficiais do governo por nós analisados nos permitem algumas observações. Primeiramente, é válido apontar o papel secundário relegado à língua portuguesa no ambiente escolar à época. Constatamos hegemonia das aulas de latim e de grego, em detrimento do trato com o português. Conforme afirma Malfacini (2015, p. 46), “quem se escolarizava fazia parte das classes privilegiadas” e seguia o modelo clássico, além do mais havia a crença de que tal grupo “estaria habituado a práticas frequentes de leitura e escrita fora da escola”. Logo, o estudo do português ganhava o *status* de coadjuvante, ao passo que o latim possuía o protagonismo na formação intelectual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou documentos legislativos com o objetivo de analisar as informações sobre a língua portuguesa (língua da colonização) e sobre seu ensino, à época de 1808 a 1822. Tais documentos estão disponíveis no site oficial da Câmara dos Deputados do Brasil. Nossa pesquisa mostra que havia um tratamento hostil em relação os nativos durante o processo educacional, cujo objetivo primordial era a catequese à religião católico-romana e a “docilização” dos povos da terra aos interesses da Coroa portuguesa. A criação de várias cadeiras de Primeiras Letras acontecia para educar os jovens das comarcas para prestação de serviços à realeza, e havia a primazia do ensino de latim.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Coleção Leis do Império**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio>.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **A educação brasileira no período pombalino**: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. **Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil**: da reforma pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. *Revista IDIOMA*, nº 28, p. 45-59, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. GUIMARÃES, Eduardo. **Formação de um espaço de produção linguísticas**: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguísticos e constituição da língua nacional*. Campinas, OS: Pontes; Cáceres, MT: Unemat, 2001. p. 21-38.

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e tempo da história**: estudos de historiografia e história da educação. Campinas, SP: Autores associados, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz.; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Rosa Virgínea Mattos e. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

## **GT 13: DADOS DE LÍNGUAS NATURAIS**

### **Magdiel Medeiros Aragão Neto (UFPB)**

A descrição e a explicação linguística desperta interesse constante não só em linguistas e professores da área mas também em especialistas, estudantes e profissionais de diversos estudos que envolvem a linguagem, a exemplo da psicologia, da filosofia, das neurociências, da computação, do direito e das mídias. Isso porque existem diversos tipos de fenômenos linguísticos e diferentes metodologias e abordagens teóricas, que servem a diferentes propósitos de investigação, alguns amplos e menos técnicos, outros mais amplos e mais técnicos e até mesmo outros mais específicos e muito técnicos. O ponto de partida e/ou de chegada deste grupo de trabalho são fenômenos linguísticos atestados em uso, ou seja, dados linguísticos reais. Deste modo, pretendemos promover uma discussão, de natureza teórica, descritiva ou aplicada, de dados linguísticos que podem ser fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e/ou pragmáticos. Assim sendo, serão aceitos trabalhos que estejam relacionados exclusivamente a áreas dos estudos linguísticos, sejam elas de vertente cognitiva, funcional, formal e/ou tipológica. Os dados apresentados e analisados não precisam fazer parte de algum corpus, mas não há nada que impossibilite que sejam. Quanto à língua objeto de estudo, dados reais de qualquer língua natural, oral ou sinalizada, são de grande interesse para este grupo de trabalho.

# A ARGUMENTATIVIDADE NO GÊNERO PETIÇÃO: O CASO DOS MODALIZADORES ARGUMENTATIVOS E DA POLIFONIA ENUNCIATIVA

Maria Eduarda de Oliveira Alves (UFPB)  
Vanessa Santos da Silva (UFPB)  
Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB)

**Eixo temático 6:** Estudos linguísticos: teorias e práticas

**GT 13:** Dados de língua naturais

**RESUMO:** Esta pesquisa possui como objetivo identificar e analisar o funcionamento semântico-argumentativo e enunciativo dos modalizadores discursivos e da polifonia enunciativa, presentes no gênero Petição. Para embasar a nossa pesquisa, adotamos os estudos da Teoria da Argumentação na Língua, proposta por autores como Ducrot (1987, 1988), Anscombe (2005, 2010), Espíndola (2003), Nascimento (2005, 2009, 2015), entre outros que consideram o fenômeno da modalização como uma estratégia semântica-argumentativa e pragmática, que muitas vezes funciona em conjunto com diferentes fenômenos polifônicos, para imprimir orientação discursiva. O nosso corpus é composto por seis petições coletadas em fóruns e escritórios de advocacia das cidades de Rio Tinto e Mamanguape, sendo estes processos advindos de todo o Estado da Paraíba relativo à demanda cível sobre Danos morais e materiais. Sendo assim, foram selecionados os seis documentos para a catalogação e análise, bem como para promover as reflexões acerca da importância da argumentatividade, como também, para analisarmos como é dada a argumentação dentro do referido gênero. Esta pesquisa é de natureza descritiva, e de caráter interpretativista, uma vez que, investigamos e analisamos a ocorrência de modalizadores presentes no gênero escolhido, identificando também, os fenômenos polifônicos que atuam em conjunto com esses elementos linguístico-discursivos, imprimindo orientação argumentativa. Os principais fenômenos identificados no corpus pesquisado foram os modalizadores avaliativos e deonticos de obrigatoriedade, além da polifonia enunciativa (SE-Locutor, Relato em Estilo Indireto, Arrazoado por autoridade), gerando, por conseguinte, diversos efeitos de sentido: engajamento, distanciamento, julgamento, corroboração, entre outros. Tais fenômenos foram utilizados para orientar o interlocutor em razão de determinadas conclusões, em especial ao atendimento do pleito objeto da petição.

**PALAVRAS-CHAVE:** Petição; Argumentação; Modalização; Polifonia

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma investigação do projeto “Estudos semântico-argumentativos e enunciativos na língua e no discurso: marcas de (inter)subjetividade e de orientação argumentativa – ESAELD” sobre o funcionamento dos modalizadores discursivos e da polifonia enunciativa, enquanto elementos e fenômenos que imprimem argumentatividade, no gênero petição. O corpus foi coletado nos escritórios de advocacia da cidade de Rio Tinto e de Mamanguape do estado da Paraíba, relativo à demanda cível sobre Danos morais e materiais. E para realizar a



investigação, adotamos os estudos da Teoria da Argumentação na Língua, proposta por Ducrot (1987, 1988), Anscombe (2005, 2010), Espíndola (2003), Nascimento (2005, 2009, 2015), entre outros, e que adotam a concepção de argumentação como orientação discursiva. Portanto, a seguir, apresentamos o aporte teórico em relação à modalização discursiva e seus tipos, à polifonia enunciativa e ao gênero petição. E, em seguida, serão abordadas a metodologia e análise dos trechos selecionados a partir dos dados coletados, a partir do referencial teórico supramencionado.

## 1. Modalizadores discursivos

Partindo dos estudos iniciais de Castilho e Castilho (1993) sobre os efeitos de sentido gerados pelos advérbios modalizadores presentes em enunciados de língua oral, Nascimento e Silva (2012) reúnem os modalizadores em quatro grandes grupos, classificando-os como: Modalizadores Epistêmicos, Modalizadores Deônticos, Modalizadores Avaliativos e Modalizadores Delimitadores. Sendo assim, a Modalização Epistêmica é utilizada quando o locutor expressa uma avaliação sobre o valor de verdade do enunciado, evidenciando o seu conhecimento referente ao conteúdo veiculado, conforme Nascimento e Silva (2012, p. 80), e se divide em *asseverativa*, *quase-asseverativa* e *habilitativa*:

Epistêmica asseverativa: ocorre quando o falante se responsabiliza pelo conteúdo do enunciado, considerando-o como verdadeiro e correto.

Epistêmica quase-asseverativa: ocorre quando o falante considera o conteúdo do enunciado como uma hipótese a ser confirmada, e por esse motivo, não se responsabiliza pelo valor de verdade da proposição.

Epistêmica habilitativa: ocorre quando o falante expressa que algo ou alguém, tem a capacidade de realizar algo, e assim o faz porque tem conhecimento a esse respeito.

Modalização Deôntica é empregada para expressar obrigatoriedade, e em alguns casos, permissão. De acordo com o efeito de sentido gerado no enunciado, Nascimento e Silva (2012, p. 83) subdividem-na em quatro tipos:

Deôntica de obrigatoriedade: expressa que o conteúdo do enunciado é algo que deve ocorrer obrigatoriamente, e que o provável interlocutor deve obedecer a esse conteúdo. Deôntica de proibição: ocorre quando o conteúdo do enunciado expressa algo proibido e deve ser considerado como tal pelo provável interlocutor. Deôntica de possibilidade: expressa que o conteúdo da proposição é algo facultativo e/ou quando o interlocutor tem a permissão de exercê-lo ou adotá-lo. Deôntica volitiva: ocorre quando o modalizador expressa um desejo ou vontade, por parte do locutor.

Segundo Nascimento e Silva (2012, p. 88), a modalização avaliativa ocorre quando o “locutor expressa um juízo de valor a respeito do conteúdo do enunciado, excetuando-se qualquer avaliação de caráter deontico ou epistêmico”. Já a Modalização Delimitadora, é responsável por estabelecer limites no conteúdo do enunciado, os quais devem ser considerados, segundo os autores. Ou seja, o efeito de sentido que exerce no enunciado é determinar os limites dentro dos quais se devem considerar o conteúdo do dito.

## **2. Polifonia Enunciativa: um caso da Polifonia de Locutores e o SE-Locutor**

Ducrot (1987, 1988), quando traz o termo polifonia para a Linguística, questiona o princípio da unicidade do sujeito falante, querendo provar que o enunciado pode conter mais de uma voz; desta forma, acredita que quem produz o enunciado não se expressa diretamente, mas coloca em cena uma certa quantidade de sujeitos linguísticos. Segundo Ducrot, postula-se como claro o fato de um sujeito descrito como “eu” ser mutuamente o produtor do enunciado e responsável pelos atos ilocutórios realizados no enunciado. Entretanto, no discurso relatado em estilo direto, podemos encontrar enunciados em que esse “eu” remete a um outro sujeito e não a quem o enuncia diretamente, além do mais, há diversos enunciados em que aquele que se apresenta como responsável pelo dito não é necessariamente quem o produziu.

Por esse motivo, o autor questiona o princípio da unicidade do sujeito falante e distingue três funções distintas para o sujeito da enunciação: locutor, sujeito empírico e enunciados. O locutor é o responsável pelo discurso, a quem se referem as marcas de primeira pessoa. O autor afirma que é possível construir enunciados sem este locutor. A segunda função é a de sujeito empírico, este é efetivamente o autor do enunciado. A última função são os enunciadores, pontos de vista que o locutor dispõe no seu discurso assumindo posicionamentos em relação aos enunciadores.

Diante destas distinções desses sujeitos apresentados, Ducrot (1987, 1988) identifica dois tipos de polifonia nos enunciados: polifonia de locutores e de enunciadores. A polifonia de locutores é encontrada no discurso relatado direto e são identificados pelo menos dois locutores diferentes. Para Ducrot esse desdobramento do locutor oportuniza a criação de um eco imitativo, ou que alguém seja um porta-voz de outro para empregar no discurso “eus” que remetam aos dois sujeitos discursivos, o próprio porta-voz e a pessoa pela qual é porta- voz, não apenas conhecer o discurso. Nascimento (2009) identifica o relato em estilo indireto como também um tipo de polifonia de locutores.

A diferença essencial entre estes dois tipos são seus estilos, direto ou indireto, é que, pelo

primeiro toma-se conhecimento da forma linguística, as palavras usadas por um segundo locutor. O segundo estilo (indireto) é centrado na análise do conteúdo, entretanto o estilo direto pode focar apenas no conteúdo, como afirma Ducrot (1987).

De maneira geral podemos definir o fenômeno polifônico do SE-Locutor como uma voz coletiva e de contornos poucos definidos, suscitada pelo locutor 1 – aquele que é responsável por todo o enunciado – e que não pode ser imputada a um locutor em específico. Filiando-se à concepção polifônica de Ducrot (1988), Anscombre (2014) descreve o fenômeno do SE-Locutor postulando que “assim como há vozes específicas e determinadas nos estudos polifônicos, há casos em que uma voz geral e anônima pode ocorrer no enunciado” (BASTOS, 2017, p. 66).

Anscombre (2014) afirma que o SE-Locutor é um fenômeno que possui três propriedades básicas, que são: ser uma voz constitutiva do discurso e introduzida pelo locutor; tratar-se de uma voz coletiva; e constituir-se em uma voz anônima. Essa voz coletiva pode ser introduzida ou evocada por introdutores de discurso alheio, genéricos (segundo, dizem, diz-se, etc.) ou termos equivalentes, por frases genéricas ou formas sentenciosas, ou ainda estar associada à voz da doxa (nos provérbios, por exemplo) ou a uma coletividade, na qual o locutor como ser do mundo ( $\lambda$ ) pode ou não estar incluído.

### **3. O que é o gênero Petição?**

No âmbito judicial, a petição é um meio pela qual a parte interessada pode manifestar formalmente a demanda ao juiz. Segundo Theodoro Jr (2015), é por meio da petição inicial que o autor invoca a atividade jurisdicional do Estado, evidenciando a contenda ao juiz, e requisitando, assim, uma ação jurisdicional em relação ao réu e o seu desenvolvimento na esfera civil.

A primeira etapa é endereçar a demanda para a autoridade competente do caso. Já segunda etapa é a qualificação das partes envolvidas no requerimento, atendendo todos os requisitos. Essa etapa é fundamental para a individualização das partes envolvidas no processo judiciário, como também, para facilitar “a prática dos atos de comunicação que a marcha do processo reclama (citações e intimações).” (THEODORO JR, 2015, p. 752). Contudo, se caso o autor não possuir todas informações relativas ao réu, é possível requerer ao juiz as diligências necessárias para a obtenção das mesmas. De acordo com o art. 319, parágrafo 2, mesmo com a falta das informações previstas no inciso II, não causará indeferimento se caso for viável a citação do réu.

Em seguida, a terceira etapa é a narração dos fatos e os fundamentos jurídicos do pedido, isto é, o autor deve apresentar de forma direta o que pretende exercitar contra o réu e indicar o fato do

qual ele provém. Nesse momento, segundo Theodoro Jr (2015, p. 752), o ideal não é apenas descrever o fato ocorrido, como também, “apresentar um nexó jurídico que seja capaz de esclarecer o requerimento presente na petição inicial”. Na quarta etapa, é necessário apresentar o pedido com as suas especificações (inciso IV), que segundo Theodoro Jr (2015, p. 753), trata-se da menção “do objeto da ação e do processo. Demonstrando o fato e o fundamento jurídico, conclui o autor pedindo duas medidas ao juiz: 1ª, uma sentença (pedido imediato); e 2ª, uma tutela específica ao seu bem jurídico”.

Em seguida, na quinta etapa (inciso V), a menção do valor é essencial na apresentação da petição inicial, pois ele é um dos parâmetros que direciona o juiz na verificação das custas recolhidas, e essas são cruciais para a propositura da ação e para a determinação da verba sucumbencial, independente da parte vencedora. E na sexta etapa (inciso VI), devem ser reunidas as provas que contestam os fatos alegados na demanda, caso contrário, não poderá comprovar a veracidade das informações apresentadas no documento, impossibilitando o juiz a conceder o seu veredito. Já na sétima etapa (inciso VII), é necessário constar na petição se o autor tem a pretensão de realizar uma audiência de conciliação ou mediação.

#### **4. Metodologia: análise dos dados coletados**

Essa pesquisa é de natureza descritiva, pois temos como objetivo descrever o funcionamento das estratégias, estruturas e fenômenos semântico-argumentativos e enunciativos – modalização e a polifonia enunciativa – a partir do gênero Petição. Além disso, a pesquisa adquire caráter interpretativista, pois analisamos o funcionamento semântico-argumentativo das estruturas e fenômenos descritos, à luz do referencial teórico adotado, nos enunciados e discursos em que aparecem. O nosso *corpus* é composto por seis petições coletadas em fóruns e escritórios de advocacia das cidades de Rio Tinto e Mamanguape, sendo estes, processos advindos de todo o Estado da Paraíba, sob a demanda *cível* sobre *Danos morais e materiais*. A seguir, a fim de demonstrar a análise realizada no *corpus*, apresentamos alguns trechos dos fenômenos mais recorrentes no gênero analisado. Após a apresentação do trecho, é apresentada a descrição do fenômeno, bem como sua análise interpretativista.

##### **4.1. Análise - Modalizadores discursivos**

Os modalizadores discursivos mais recorrentes no corpus são: os modalizadores avaliativos com 380 trechos e os modalizadores deontico de obrigatoriedade com 112 trechos catalogados. Inicialmente será apresentado o trecho do modalizador avaliativo e análise da atuação do fenômeno no enunciado, e em seguida, será apresentado e analisado o trecho com modalizador deontico de obrigatoriedade.

Trecho 52 – petição B

4. DOS PEDIDOS: [...] 4.5. Requer a inversão do ônus da prova nos moldes do art. 6º, inciso VIII do CDC como reconhecimento da **hipossuficiência** da reclamante em face da reclamada. (p. 07)

No trecho 52 – petição B, o segmento *requer a inversão do ônus da prova nos moldes do art. 6º, inciso VIII do CDC como reconhecimento da hipossuficiência da reclamante em face da reclamada* é modalizado através do termo “hipossuficiência”, pois o locutor expressa uma avaliação sobre a situação financeira da reclamante. Desse modo, o termo “hipossuficiência” possui o caráter do modalizador avaliativo, que segundo Nascimento (2012), ocorre quando o locutor expressa uma avaliação acerca do conteúdo do enunciado. E no trecho analisado, o locutor expõe um juízo de valor sobre a condição econômica da reclamada, apresentando-a como hipossuficiente, ou seja, essa não dispõe de recursos financeiros necessários para se sustentar, e muito menos para custear a ação judicial.

Trecho 18 - petição A

Mesmo assim, a autora foi informada que a companhia aérea não iria realocá-los em outro voo e, que **deveriam** comprar novas passagens caso desejassem viajar para Itália. (p. 03)

No trecho 18 – petição A, uma parte do enunciado *comprar novas passagens* é modalizado pelo termo “deveriam”, pois o locutor apresenta que se caso a autora almejasse ainda viajar para a Itália, ela obrigatoriamente, deveria comprar novas passagens. Desse modo, o verbo “deveriam” possui o caráter do modalizador deontico de obrigatoriedade, que segundo Nascimento (2012, p. 93), “apresenta o conteúdo como algo obrigatório e que precisa ocorrer”. Sendo assim, o conteúdo do segmento modalizado que inicia a partir do verbo “comprar” é apresentado como algo obrigatório e necessário para que aconteça, revelando assim, a obrigação em comprar novas passagens para poder realizar a viagem almejada.

## 4.2. Análise – Polifonia de Locutores: Estilo Indireto e SE-Locutor

Por meio das análises feitas através do *corpus* investigados, foi possível catalogar diferentes fenômenos polifônicos, gerando diversos efeitos de sentido: trechos que suscitam o discurso de autoridade (arrazoado por autoridade) – 23 trechos -, a utilização de discursos de estilo direto e indireto – respectivamente 2 e 23 trechos -, utilização de aspas de destaque e de diferenciação – 2 e 3 trechos - direcionadas a determinados fins, a evocação de vozes coletivas (*vox populis*, as vozes da lei ou de órgãos colegiados) com o uso do SE-Locutor (76 trechos). Portanto, conseguimos observar como se materializou as tipologias polifônicas no gênero Petição, os fenômenos argumentativo-enunciativos, bem como os diversos efeitos de sentido causados a partir da construção dos enunciados. Ao total foram catalogados 129 ocorrências de fenômenos polifônicos.

Abaixo, vamos analisar alguns excertos que constituem nossa *corpora*, além de demonstrar como ocorre a argumentação em cada um deles.

### Trecho 5 - Petição I

Ao chegarem no balcão de embarque da companhia aérea para a conexão com destino à Milão, exatamente às **8:45h** (horário Local), conforme pode ser observado no protocolo de atendimento (doc.7); foram informados pelo funcionário da empresa **Lufthansa** que não poderiam mais embarcar pois, a aeronave já estava taxiando e que, obrigatoriamente, deveriam ter chegado naquele local com meia hora de antecedência da hora prevista do embarque, ou seja, às **8:15h**, já que o horário previsto do embarque seria **8:45h**. (p. 03)

O fragmento do trecho 5 da petição I é uma pequena amostra do que está contido no documento do gênero petição pela ação por danos morais e materiais as empresas Decolar.com.LTDA, Lufthansa Airlines Inc., Condor Flugdients GMBH., tendo como autora da causa Maria Cecília Medeiros Marques, que foi lesada pelos réus em uma viagem internacional, quando teve problemas de locomoção aérea, os quais deveriam ter sido assegurados e notificados pelas referidas empresas. Sendo assim, a requerente teve de desembolsar uma quantia a mais do previsto para conseguir se deslocar do Brasil ao exterior e vice-versa, causando transtornos a sua cliente.

A partir da contextualização e materialização do trecho em questão identificamos os locutores e os fragmentos que os designam respectivamente, são eles: L1 (locutor 1) - o advogado responsável pela petição, responsável por todo o trecho - evidenciado pelas partes em preto; e L2 (locutor 2) – um

funcionário da empresa Lufthansa – responsável pela parte marcada em vermelho. O discurso de L2 é introduzido pela forma verbal foram informados (sublinhada) do verbo dicendi não modalizador informar. De uma outra forma:

**L1** – Thiago Marques Martorelli (advogado responsável pela ação); **L2** – o funcionário da Lufthansa Airlines (uma das empresas ré); **VD** – informar: foram informados.

O discurso do funcionário da Luftansa Airlines, segundo o qual os requerentes não poderiam mais embarcar e que, obrigatoriamente, deveriam ter chegado naquele local com meia hora de antecedência da hora prevista do embarque, é introduzido por L1 sob a forma de estilo indireto e com um verbo dicendi não modalizador. É importante observar que esse relato é apresentado na forma de voz passiva (foram informados) e não sob a forma de voz ativa (informou). A utilização da voz passiva indica, no trecho analisado, um distanciamento de L1 com relação ao dito de L2. Em outras palavras, o uso desse recurso linguístico (voz passiva) traz o efeito de não comprometimento, de não assimilação, ou seja, L1 não assimila o discurso de L2. Tanto não o assimila que, posteriormente, vai interpor recurso contra a empresa Luftansa.

Trecho 16 - Petição II

**É sabido que** quando alguém contrata um plano de saúde, o contrata com o objetivo de garantir a cobertura de procedimentos, tratamentos e medicamentos necessários ao seu bem-estar físico e mental, garantindo cura, melhora e sobrevida. Ou seja, é uma questão de direito fundamental! (p. 05)

O trecho 16 da petição número II faz parte do documento petição sobre um processo de natureza de uma ação de indenização por danos morais e materiais, tendo como ré a empresa UNIMED João Pessoa – Cooperativa de trabalho médico, seus autores são: Ricélia Pordeus Leite Fernandes e José Rafael Fernandes. O motivo do processo revela um má prestação de serviços no plano de saúde contratado, além da quebra de contratato por parte da ré, que não supriu as necessidades médicas da sua cliente e causou dano ao andamento de seu tratamento. Por meio de tais informações sobre o excerto, podemos localizar seus locutores e as partes que os remete, são esses: L1 (locutor 1), responsável por todo o discurso e SE-Locutor, que aqui é uma voz coletiva relativa ao conhecimento popular sobre o objetivo dos planos de saúde. Seus respectivos correspondentes no fragmento:

**L1:** Todo o discurso, em especial: *É sabido que [...]* Ou seja, é uma questão de direito fundamental;  
**SE-Locutor:** quando alguém contrata um plano de saúde, o contrata com o objetivo de [...] garantindo cura, melhora e sobrevida; **E.D.** modalizadora epistêmica asseverativa: *É sabido que*.

Ainda nesse trecho podemos identificar uma expressão introdutora de SE-Locutor – **É sabido que** –, através da qual a voz coletiva é evocada por L1. O SE-locutor evocado é o conhecimento popular (a *vox populis*) sobre o objetivo de se contratar um plano de saúde, qual seja: garantir a cobertura de procedimentos, tratamentos e medicamentos necessários ao seu bem-estar físico e mental, garantindo cura, melhora e sobrevida do paciente. L1 introduz essa voz com uma expressão dicendi modalizadora asseverativa: *é sabido que* = *é de conhecimento de todos*, logo é algo certo. Em seguida, assevera que se trata de um direito fundamental. Assim, ao trazer a voz coletiva para seu discurso, L1 o incorpora e utiliza como base para fundamentar a sua argumentação: se se trata de um direito fundamental, a empresa ré deveria garanti-lo, o que não o fez. Assim, a voz coletiva é utilizada por L1 intensificar suas justificativas no sentido de levar o interlocutor (juiz) a aderir ao argumento de que a autora foi lesada em seu tratamento e diagnóstico. Portanto, o SE-Locutor, nesse fragmento, vem para sustentar o dito de L1 e reafirmar os direitos da autora como cliente do plano de saúde e cidadã que é, para atestar os transtornos que a má prestação do serviço do hospital lhe trouxe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a finalização da catalogação e da análise, observamos que alguns fenômenos discursivos sobressaíram no *corpus*. Podemos destacar, aqui, a modalização avaliativa, geralmente utilizada pelo locutor para orientar como a autoridade competente (juiz - interlocutor) deveria ler o enunciado, evidenciando sempre que as causas que ocasionaram os autores a elaborarem a petição eram incontestáveis devido a conduta da ré. E a deôntica de obrigatoriedade, a qual traz para a petição um tom de obrigação e dever, especificamente no que se refere à reparação dos danos causados à parte interessada. O fenômeno do SE- Locutor foi um dos tipos mais recorrentes no *corpus*, especialmente para retomar a voz da lei ou de órgãos colegiados, utilizados como argumentos pelo locutor para justificar ou fundamentar seus pedidos. Foi significativa também a polifonia de locutores sob a forma de relativo em estilo indireto e ainda sob a forma de relato em estilo direto com Arrazoado por autoridade. A introdução de vozes alheias se deu ora para constituir a própria argumentação do locutor (relato em estilo indireto, especialmente retomando o discurso dos interessados - requerentes), ora para corroborar, fundamentar a argumentação do locutor (arrazoado por autoridade e SE-Locutor). De modo geral, tais fenômenos foram utilizados pelo locutor responsável pela petição (advogado) no sentido de orientar o discurso em razão de determinada conclusão, ou seja, orientando o interlocutor (juiz que decidirá a causa) a atender o pedido feito.



## REFERÊNCIAS

ASCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. *La argumentación en la lengua*. Versión española de Julia Sevilha e Marta Tordesillas. Madrid: Editora Gredos, 1994.

BASTOS, Ana C *essa voz?: um estudo sobre as marcas de arolina Vieira. De quem é subjetividade em monografia de conclusão de curso*. João Pessoa: UFPB/CCHLA. 2017, p. 22 à 31.

CAMPESTRINI, Hildebrand o. FLORENC E, Ruy Celso Barbosa. *Como redigir petição inicial*. São Paulo: Saraiva, 2010.

DUCROT. Oswald. *Plifonia y argumentacion – Conferencias del seminário Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*. Universidade del Valle/Cali, 1988.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SILVA, Joseli Maria da. *O fenômeno da modalização*, In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira Do. *Argumentação na redação comercial e oficial: Estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos*. 2 ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012. P. 63 – 100.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. *A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas*. UFPB, 2010.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. *Jogando com as vozes do outro: argumentação na notícia jornalística*. 2 ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009. 118 p.

THEODORO JÚNIOR, Humberto. *Curso de direito processual civil - Teoria geral do direito processual civil, processo de conhecimento e procedimento comum - vol. I / Humberto Theodoro Júnior*. 56. ed. rev., atual. e ampl. - Rio de Janeiro: Forense, 2015.

# ANÁLISE DAS VIOLAÇÕES DE MÁXIMAS CONVERSACIONAIS NO LIVRO “SIMON VS. THE HOMO SAPIENS AGENDA” DE BECKY ALBERTALLI

Renato de Medeiros Nóbrega. (UFPB)  
Bárbara Cabral Ferreira. (UFPB)

**Eixo temático 6:** Estudos linguísticos: teorias e práticas

**GT 13:** Dados de línguas naturais

**RESUMO:** Este trabalho objetiva partilhar uma análise, na interface semântico-pragmática, de recortes de um livro do gênero *Young Adult*. A proposta foi desenvolvida a partir da crença de que a comunicação, como um todo, além de informações explícitas, traz uma série de implícitos, que carregam intenções dos interlocutores participantes de uma interação. Dessa maneira, torna-se intrigante, enquanto pesquisadores, analisar os diversos processos que constroem o que conhecemos como um simples diálogo. Por considerarmos a literatura como uma das inúmeras traduções dessa realidade, tomamos como objeto de análise o romance “Simon vs. the Homo Sapiens Agenda”, de Becky Albertalli, (2015). Esse romance retrata um casal homossexual que se conhece através de e-mails anônimos. Propomos uma análise de 3 (três) recortes de e-mails trocados por esse casal, sob a luz da Teoria das Máximas Conversacionais, com o objetivo de identificar as quebras dessas máximas na escrita e as intenções por trás disso. Para isso, utilizamos como fundamentação teórica os textos de Grice (1975), Brown e Levinson (1987), entre outros autores. O estudo interpretativo, de cunho qualitativo, foi desenvolvido no âmbito da disciplina Estudos Pragmáticos em Língua Estrangeira, no curso de Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba, e tem como interesse estudar a língua enquanto prática social em um romance LGBTQI+ e, ainda, verificar como os interlocutores se comportam e agem, na escrita digital, diante do preconceito. Como resultado, a análise mostrou que as personagens, via e-mail, são cooperativas na comunicação, apesar da grande recorrência de quebras de máximas conversacionais e, ainda, que a violação das máximas tem a função de preservar as identidades dos interlocutores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunicação; Máximas conversacionais; Implicaturas; Homossexualidade

## INTRODUÇÃO

A comunicação, como um todo, estabelece uma série de enigmas que escondem as intenções dos interlocutores de uma conversa. Dessa maneira, torna-se intrigante analisar os diversos processos que constroem o que se conhece como um simples diálogo. Uma interação contém uma contribuição de todos os que dela participam. Assim, em uma interação, vemos que os objetivos de um interactante podem ou não ser bem-sucedidos, diante de como o outro interlocutor reage às suas mensagens. Dessa forma, a dinâmica dos diálogos e como eles tentam ser produzidos no cotidiano, por serem tão complexos, passam a ser vistos como objeto de estudo. E percebe-se que tais interações possuem algumas convenções próprias de cada sociedade e de seus integrantes que, de algum modo, chegam a saber como alcançar objetivos específicos através do uso da linguagem.

Ao prestar atenção no comportamento linguístico de um determinado grupo social, entende-se que esses objetivos podem ser não só de transmissão de alguma mensagem, mas também a omissão de uma informação. Um exemplo disso se vê no comportamento da comunidade LGBTQI+ já que “[...] ocultar a orientação sexual é uma das modalidades a que recorrem para evitarem o peso do estigma social apenas a orientações sexuais fora da heteronormatividade.” (COSTA, OLIVEIRA, NOGUEIRA, 2010) Esse temor advindo do preconceito produz uma reação direta em pessoas que passam a omitir uma parte de suas vidas, criando barreiras que também interferem na sua maneira de se comunicar.

Logo, a presente pesquisa toma a literatura como uma das inúmeras reproduções desse sistema comunicativo, ao passo que as narrativas imitam a ação do homem (SILVA, NAHUR, 2020), trazendo em suas páginas um reflexo dos nossos diálogos e os aspectos que os entornam. A escrita de Becky Albertalli, em seu romance estreante “Simon vs. The Homo Sapiens Agenda” (2015), retrata um casal homossexual que se conhece através de e-mails anônimos. Ambos utilizam estratégias linguísticas para esconderem as suas identidades e a autora mimetiza a conversa destes personagens com base no que ela entende dos códigos que adolescentes utilizariam estando na situação em questão, conversando através do correio eletrônico.

Proponho uma análise através da Teoria das Máximas Conversacionais (1975) de Paul Grice, de modo que alguns capítulos do livro sejam estudados com o objetivo de identificar as quebras de máxima na escrita dos e-mails presentes na narrativa e as intenções por trás disso. O estudo interpretativo, de cunho qualitativo, foi desenvolvido a partir de um interesse pessoal em estudar a construção da linguagem em um romance LGBTQI+, como os personagens se comportam na escrita digital e agem diante do preconceito, tendo que se esconder atrás de sentenças cautelosas para que ninguém possa descobrir a sua identidade.

## **PAUL GRICE SOBRE A TEORIA DAS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS**

Grice escreve sobre lógica e conversação a partir do que ele acredita estar por trás do que é dito. No seu capítulo, que faz parte do livro “Syntax and Semantics, Volume 3: Speech Acts” (1975), ele escreve sobre a interação entre interlocutores e como é subentendido que eles busquem cooperar para um entendimento de ambas as partes. Dessa maneira, é mencionado que, antes que a interação ocorra, os participantes de um diálogo precisam saber sobre o que/quem se fala, o tempo que circunda aquele enunciado e o seu sentido naquela situação.

Como mencionado acima, é esperado que os integrantes de um diálogo cooperem entre si, configurando, assim, o Princípio da Cooperação. As trocas feitas por duas pessoas não constituem informações desconexas, pelo contrário, existe um propósito em tudo que é dito e os participantes sabem disso e devem caminhar na mesma direção, com o objetivo de criar sentidos congruentes. Portanto, espera-se que a sua contribuição, de acordo com o contexto no qual você está inserido, seja feita da maneira com a qual ela é solicitada. O autor ainda fala sobre a Teoria das Máximas Conversacionais e como a manutenção dessas auxilia em resultados positivos dentro dessa cooperação.

Ao dividir quatro categorias: qualidade, quantidade, relação e modo, Grice explica cada uma delas dentro de um diálogo e seu papel em busca da eficiência conversacional. Oliveira (2007) as explica de forma sucinta, são elas:

O princípio da cooperação de Grice constitui-se das categorias: Qualidade, Quantidade, Relação e Modo. Pela primeira máxima, pressupõe-se que tudo que o interlocutor diz é verdadeiro; pela segunda, que ele só diz o necessário; pela terceira, que só diz o que é pertinente para aquela comunicação e, por fim, o faz do melhor modo possível. (p. 1601-1602)

Há mais de uma maneira de um interlocutor deixar de cumprir uma dessas Máximas Conversacionais, o mesmo ainda espera que o seu receptor atribua um determinado sentido à sua mensagem, contudo, a partir de algum propósito seu, essa violação ocorre e é feita de uma das seguintes formas: a) uma máxima é simplesmente violada, b) não há integração na área de atuação do Princípio de Cooperação ou c) uma máxima é ignorada para preservar outra. Cada uma das quatro categorias, quando violada, tem isso ocorrendo de maneira distinta:

- Quebra da máxima de qualidade: Acontece quando não há veracidade naquilo que é dito por um dos participantes, não se deve dizer aquilo que acredita ser falso.
- Quebra da máxima de quantidade: Ocorre quando um participante de um diálogo decide utilizar de mais ou menos informação do que o necessário diante daquilo que precedeu a sua mensagem.
- Quebra da máxima de relação: Neste caso, a quebra acontece quando um dos interlocutores traz para a conversa algo que não é relevante para a discussão proposta naquele contexto em questão.

- Quebra da máxima de modo: Se um interlocutor não transmite a sua mensagem de uma maneira adequada, de forma clara, evitando ambiguidades, então ali existe uma quebra da máxima de modo.

A partir disso, sabe-se que os falantes de uma língua, buscam refúgio no sentido literal das palavras, partindo de uma zona de conforto linguística, onde não há esforço em se aprofundar em uma interlocução. Apesar de tal estratégia funcionar em boa parte das interações, Grice explica que nem toda mensagem parte daquilo que é convencional. A partir de um esforço maior, se faz possível passear por outros sentidos de um mesmo diálogo. Em seu trabalho, o autor aborda a discussão desses possíveis aspectos de uma conversa, e até explica o que ele chama de Implicaturas. O conceito de Implicatura deve ser visto de maneira que:

O significado do falante, não estando totalmente subordinado ao código, pode ser inferido por processos diferenciados da decodificação gramatical e lexical. Neste sentido, é central o conceito de implicatura: uma inferência sobre a intenção do falante, que resulta da decodificação de significados e da aplicação de princípios conversacionais. (OLIVEIRA, 2007, p. 1602)

Grice fala sobre dois tipos de Implicatura, convencionais e conversacionais, e as diferentes situações para que elas surjam. A primeira se relaciona com o sentido literal, com o sentido de um item linguístico, e não ocorre necessariamente em uma conversação. Já a segunda, vai além daquilo que está escrito, está relacionada aos traços mais gerais do diálogo, envolve contexto, conhecimento prévio, entre outros elementos da interlocução.

Em suma, Grice passeia por níveis diferentes de diálogos do nosso cotidiano. A sua proposta permite uma visão mais profunda de situações comuns, das quais, muitas vezes, diversos elementos não são levados em consideração. A sua teoria estuda as intenções dos interlocutores e a sua capacidade de seguir, através do seu conhecimento prévio e noção de contexto, um princípio que nos guia a entender/compreender o que está sendo dito, mesmo que implicitamente.

## **ANÁLISE DAS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS EM “SIMON VS. THE HOMO SAPIENS AGENDA”**

São analisados 3 recortes de e-mails retirados do livro *Simon vs. A Agenda Homo Sapiens*, traduzido por Regiane Winarski. Durante o processo de escolha dos trechos a serem analisados, foi

levada em consideração a presença de Quebras de Máximas Conversacionais e as possíveis Implicaturas que seriam resultado desse processo comunicativo.

O livro é considerado uma literatura *Young Adult* por ser escrita para um público adolescente e trazer consigo características específicas que devem se relacionar com as situações enfrentadas pelo seu público-alvo. Assim, Albertalli explora a homossexualidade como tema principal na sua narrativa, tendo uma perspectiva adolescente em sua narração. Cart (2016) explica a relação dos jovens com essa literatura:

[...] alguém que se enxerga nas páginas de um livro de literatura infanto-juvenil, tem a certeza que não está sozinho apesar de tudo, ele não é o “outro”, não é um “alienígena”, pelo contrário, ele é parte de uma comunidade de seres que compartilham os mesmos aspectos humanos. (p. 274, tradução nossa)

O enredo do livro conta a história de Simon, um adolescente tímido que está descobrindo a sua sexualidade e enfrenta o desafio de ser forçado a assumir-se gay para seus familiares e amigos depois de ser chantageado por um colega, Martin Addison, que teve acesso aos seus e-mails, nos quais o jovem conversava com um garoto que ele gostava. Sob os apelidos de Jacques e Blue, Simon Spier e Bram Greenfeld, respectivamente, se conhecem através de uma rede social onde os alunos da sua escola, Creekwood High, postam, usando apelidos, os seus segredos e todos podem ver. A partir de um *post* de Blue sobre a solidão da descoberta da sua sexualidade, Simon, como Jacques envia uma mensagem privada por e-mail, sem saber que o seu destinatário, na verdade, era Bram, um amigo não tão próximo. Os dois começam a conhecer um pouco mais sobre o outro através de suas mensagens cautelosas, pois existe uma espécie de pacto entre os personagens, no qual nenhum deles deve partilhar informações demais sobre si mesmo ou até perguntar algo sobre o outro. Simon, enquanto narrador em primeira pessoa, explica para o leitor como funciona esta relação:

Claro, tem um monte de coisas que não contamos um para o outro. Nós conversamos sobre todos os assuntos importantes, mas evitamos detalhes que possam revelar nossa identidade, como nomes de amigos e qualquer coisa específica demais sobre a escola. Todas as coisas que eu achava que me definiam. Mas não penso nelas como segredos. O que temos é mais uma espécie de acordo tácito. (ALBERTALLI, 2016. p.21)

Após meses conversando, Simon é exposto por Martin no *Creeksecrets* (nome do perfil *online* da escola) e, assim, ele enfrenta a homofobia na escola, após ter a sua intimidade violada, tendo o apoio total da sua família e amigos. A história termina com Blue revelando a sua identidade para

Jacques, logo Bram e Simon assumem o seu romance publicamente e juntos mostram o quão normal é ser um casal LGBTQ+.

No capítulo 6, os personagens conversam sobre festas à fantasia, como *Halloween* e *Spirit Week*, um evento que aconteceria em *Creekwood* na semana seguinte e, logo, Jacques pergunta sobre a fantasia de Blue:

**Recorte 1:**

**Jacques:** *O que você acha que vai vestir amanhã? Sei que você não vai responder.*

**Blue:** *[...] não quero dizer nada sobre a Semana do Espírito Esportivo e as fantasias. Não quero que você some dois mais dois e descubra quem eu sou. Seja lá o que for que estivermos fazendo aqui, acho que não vai dar certo se soubermos a verdadeira identidade um do outro. Tenho que admitir que fico nervoso só de pensar em você como alguém realmente ligado à minha vida, em vez de uma pessoa anônima da internet. Obviamente, algumas coisas que contei sobre mim são coisas sobre as quais nunca falei com ninguém. Não sei, Jacques, tem alguma coisa em você que dá vontade de me abrir, e isso é um pouco apavorante para mim. [...]* (ALBERTALLI, 2016, p. 57)

Blue viola a Máxima de Quantidade ao contribuir bem mais do que o solicitado em sua interação com Jacques. Na linha 2 do recorte ele se esquivava da pergunta, pois sabe que, por estudarem na mesma escola, dizer qual fantasia ele iria usar certamente entregaria a sua identidade assim que Simon (Jacques) o visse nos corredores. O personagem segue por quebrar a máxima ao se estender com a sua resposta ao longo de todo o recorte por ter um afeto pelo seu interlocutor, querendo justificar o motivo para ele não responder a sua pergunta. Neste e-mail Blue demonstra ser verdadeiro e relevante, assim mantendo as Máximas de Qualidade e Relação, entretanto, há certa ambiguidade no que é dito. Nas linhas 3 e 4 ele diz que não quer que Jacques tenha informações suficientes para descobrir a sua identidade, mas também, na linhas 8 e 9, termina escrevendo sobre a sua vontade de se abrir mais e mais com ele. Além disso, o seu e-mail não é escrito de maneira breve, resultando, também, em uma Quebra da Máxima de Modo. A partir do que se lê nesse primeiro recorte é possível inferir o receio de ambos os personagens em relação a compartilhar informações precisas do seu cotidiano com o outro. Jacques, na linha 1, já antecipa que Blue não responderia algo tão específico como a roupa que ele usaria nos corredores da escola para ele. Então, nas suas respostas Blue acaba por cumprir essa expectativa, mesmo fugindo daquilo que lhe é pedido.

Mais à frente, no capítulo 14, Blue desabafa com Jacques sobre não ter conseguido assumir-se gay para o seu pai. Jacques, então, responde o seu e-mail cedendo mais informações do que deveria:

**Recorte 2:**

**Blue:** *Por que é tão mais fácil falar sobre isso com você?*

**Jacques:** *Quanto ao que você disse sobre ser fácil falar comigo sobre essas coisas... será que é porque eu sou fofo e gramaticalmente correto? E você me acha mesmo gramaticalmente correto? O sr. Wise vive dizendo que uso muitas frases soltas.*

**Blue:** *Você é fofo, Jacques. E talvez realmente use muitas frases soltas, mas eu adoro. Não sei bem se você tinha a intenção de me contar o nome do seu professor de literatura. Você está soltando muitas pistas, Jacques. Às vezes, me pergunto se você solta mais pistas do que pretendia. (ALBERTALLI, 2016, p. 106)*

O personagem Blue, mais uma vez, demonstra a sua insegurança diante da possível descoberta das suas identidades recriminando Jacques por ter exposto o nome de um dos seus professores. Uma Quebra da Máxima de Quantidade acontece da linha 6 até a 8 do recorte, já que a informação em questão não necessariamente precisava de uma resposta e também de Relação, pois o segredo deles não era o assunto discutido nos e-mails desse capítulo, até então. Está presente nos recortes o quanto Blue se estende para impedir que tudo seja revelado, ele quebra diálogos para manter o adendo de que eles precisam ser cautelosos, não importa quanta intimidade seja criada, alimentada entre os dois personagens, não há segurança em se assumir gay para outro aluno da mesma escola.

O final do recorte ainda ressalta que Blue recrimina não só essa fala de Jacques, mas o seu comportamento nos e-mails em geral. Implica-se que o contexto em que ambos estão inseridos, tanto na escola quanto em casa, coloca a homossexualidade como tabu. O medo dos personagens faz o leitor acreditar que caso as pessoas descobrissem seus segredos elas teriam uma reação negativa, que os amedronta. Isso não permite que haja uma confiança concreta entre os personagens, a narrativa apresenta dois interlocutores que estudam cada palavra do que dizem antes de enviar seus e-mails – apesar do personagem Blue apresentar uma frequência de violação de máximas maior – tendo, assim, a construção de um casal que tem suas cenas de afeto sempre interrompidas pela insegurança.

Ao longo da história algumas menções a aulas de francês são feitas e, no capítulo 26, Blue descobre quem Jacques realmente é por conta do jogo “Jacques a dit”, que em inglês “Simon Says”. Logo, Simon pede a Blue que ele também revele a sua identidade:

**Recorte 3:**

**Jacques:** *Eu entendo. Só porque fui descuidado, não quer dizer que seja justo forçar você a se revelar, não se ainda não estiver pronto. E, acredite, sou especialista nesse tipo de situação. Mas agora você sabe minha identidade de super-herói e eu não sei a sua, e isso é esquisito, não é?*

**Blue:** *Ah, Blue de certa forma é minha identidade de super-herói, então você quer dizer minha identidade civil. (ALBERTALLI, 2016, p. 182)*

Esse trecho traz uma Quebra de Máxima de Qualidade em forma de ironia. Na linha 5, Blue esquiva-se do questionamento de Jacques, agora já sabendo que se trata de Simon Spier, e se recusa



a revelar sua identidade, não cooperando com o diálogo proposto pelo seu interlocutor. Tal quebra traz consigo a função de reafirmar o quanto o personagem não quer tocar naquele assunto, tentando mudar o tema e até o tom da conversa. De certa forma, apesar de condizer com a pergunta de Jacques, a resposta de Blue também não é relevante para o que foi dito anteriormente, ele não mantém a Máxima de Relação brincando com o que, na verdade, era um momento crucial da narrativa. Mais uma vez Blue reafirma seus medos em relação a revelar a sua identidade, pois mesmo sabendo a identidade do seu interlocutor, de que não se trata de alguém com intenções negativas, ele ainda assim segue por se esquivar do que lhe é pedido.

Logo após esse recorte, os e-mails se encerram, um conflito se estabelece pela cobrança de Jacques pela identidade de Blue e os diálogos já não funcionam mais, pois Blue pára de responder os e-mails de Jacques, agora já assinando como Simon. Os e-mails constroem uma realidade paralela para os personagens, na qual mesmo estando protegidos por informações falsas, eles ainda assim não se sentem seguros para partilhar informações mais profundas um com o outro.

Sabendo que a Violação das Máximas Conversacionais tem a função de proteger as aparências (BROWN; LEVINSON, 1987; PINKER, 2008), os presentes recortes demonstram que o principal objetivo dos personagens sempre foi esse, o de preservar as suas identidades. Becky Albertalli consegue, com sua escrita, retratar a insegurança de um adolescente LGBTQ+ e denunciar como o preconceito afeta diretamente o comportamento de quem o sofre, criando enigmas entre seus personagens com os seus diálogos cheios de meias respostas, ao passo que essas violações de máximas são usadas como estratégia para driblar o questionamento alheio.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise proposta de recorte de e-mails contidos no livro “Simon vs. a agenda homo sapiens” pode-se atestar, através da teoria de Grice, que tais fragmentos conversacionais trazem jogos linguísticos para cumprir com as intenções dos interlocutores de ocultarem as suas identidades. Tal aspecto é mais expressivo na escrita do personagem Blue, Bram Greenfeld, que, ao longo das conversas, foge dos assuntos propostos por Jacques, Simon Spier, que, apesar de também ter medo, demonstra ter mais esperanças em viver uma relação normal, sem amarras, nem esconderijos.

As estratégias nos e-mails revelam o medo dos jovens, de estarem lidando com um estranho, um possível homofóbico, com uma infinidade de possibilidades, as quais eles se submetem por receio. Albertalli escreve apontando fragilidades reais do mundo LGBTQ+. Aa sua crítica enraizada na

construção do relacionamento de Simon e Bram retrata o que, no dia a dia, jovens do mundo inteiro enfrentam. As Quebras de Máximas Conversacionais expressas nos e-mails do livro se assemelham a conversas reais, uma problemática do gênero literário *Young Adult*, com o intuito de não apenas mostrar a realidade de jovens homossexuais e suas dificuldades em relacionar-se emocionalmente com outro alguém, como também de conectar-se com o leitor e mostrar que tal questão deve ser debatida para garantir a voz de minorias como essa.

Apesar da continuidade de violação das máximas, não se conclui uma total falta de cooperação entre os personagens. Ambos se comunicam com o acordo de que as suas identidades precisam ser preservadas e, quando um descumpra isso, o outro reforça a ideia de que eles devem manter, antes de qualquer cumplicidade, o total sigilo sobre quem eles são.

A importância de estudar narrativas LGBTQ+ sob uma teoria da Pragmática Conversacional demonstra o paralelo entre ficção e realidade e o quão próximos os diálogos do cotidiano estão daqueles descritos em uma história escrita por alguém. A visibilidade que uma história como essa traz reforça a importância da discussão sobre a sexualidade entre os jovens, retratando efeitos da homofobia em um dos aspectos mais “simples” do cotidiano, o diálogo.

## REFERÊNCIAS

ALBERTALLI, Becky. *Simon vs. a agenda homo sapiens*. Intrínseca: Rio de Janeiro, 2016.

BROWN, P; LEVINSON, S. *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CART, M. *Young adult literature: From romance to realism*. Chicago: American Library Association. 2016.

COSTA, C. G.; OLIVEIRA, J. M.; NOGUEIRA, C. Os discursos das pessoas LGBT. In C. Nogueira & J. M. Oliveira (Eds.), *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de gênero* (pp. 211-242). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. 2010.

GRICE, H. P. *Logic and Conversation*. In: COLE, P; MORGAN, J. (ed.). *Syntax and Semantics, Volume 3: Speech Acts*, Nova York: Academic Press, 1975.

NAHUR, Marcius Tadeu Maciel; DA SILVA, Jefferson. A FORÇA TRANSFORMADORA DA NARRATIVA EM PAUL RICOEUR: ENFRENTAMENTO DO “ANALFABETISMO” EXISTENCIAL-CULTURAL. *Kínesis-Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia*, v. 12, n. 31, p. 55-76, 2020.

OLIVEIRA, M. L. S. O humor em Mafalda e a violação das máximas conversacionais. In: SIGET 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão - SC. Programação e resumos do 4º Siget. Tubarão: Unisul, 2007.

PINKER, S. Do que é feito o pensamento: a língua como janela para a natureza humana. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

# A SEMÂNTICA DISCURSIVA NO CORDEL: EXPRESSÕES REGIONAIS/POPULARES

Rossana Tavares de Almeida (UFPB)

**Eixo temático 6:** Estudos linguísticos: teorias e práticas

**GT 13:** Dados de línguas naturais

**RESUMO:** O cordel é uma Literatura Popular escrita em versos carregados de valores de uma cultura e lugares sociais que possibilitam identificar o sujeito social por meio de marcas discursivas que revelam identidades. O estudo da lexicologia relaciona-se também com a ideologia e valores das práticas socioculturais que criam e modificam o léxico, identificando o uso variado da linguagem e seus sujeitos. Como o estudo do léxico está relacionado também com a semântica, considera-se para este estudo descrever algumas expressões do cordel por meio da tematização e figurativização da semântica discursiva, segundo a semiótica gerativa. No discurso a concretização ou a materialização do sentido dar-se por meio da tematização e figurativização. Assim, o objetivo deste estudo é identificar os temas e figuras, conforme a estrutura discursiva da semiótica gerativa, do cordel intitulado *A mulher que tocou fogo no 'negócio' do marido* (2010) do cordelista Marcelo Soares, a partir do levantamento de palavras e expressões regionais/populares, inferindo seus significados a partir da semântica do próprio texto. A escrita do cordel analisado se aproxima de uma linguagem falada, carregado de regionalismo nordestino. Os temas e as figuras da discursivização são mais identificados e compreendidos a partir da relação e observância conferida a semântica dos léxicos populares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lexicologia; Discursivização; Cordel

## INTRODUÇÃO

O cordel é uma Literatura Popular escrita em versos carregados de valores de uma cultura e lugares sociais que possibilitam identificar o sujeito social por meio de marcas discursivas que revelam identidades. Além disso, o cordel traz aspectos léxicos e semânticos da linguagem regional popular.

O estudo da lexicologia relaciona-se também com a ideologia e valores das práticas socioculturais que criam e modificam o léxico, identificando o uso variado da linguagem e seus sujeitos. Como o estudo do léxico está relacionado também com a semântica, considera-se para este estudo descrever algumas expressões do cordel por meio da tematização e figurativização da semântica discursiva, segundo a semiótica gerativa. No discurso a concretização ou a materialização do sentido dar-se por meio da tematização e figurativização.

Assim, o objetivo deste estudo é identificar os temas e figuras, conforme a estrutura discursiva da semiótica gerativa, do cordel intitulado *A mulher que tocou fogo no 'negócio' do marido* do

cordelista Marcelo Soares, a partir do levantamento de palavras e expressões regionais/populares, inferindo seus significados a partir da semântica do próprio texto.

## 1 PRINCÍPIOS TEÓRICOS

### 1.1 Lexicologia

A ciência que estuda o léxico/vocabulário (vocabulário é um tipo especial do léxico) de uma língua é a Lexicologia, que tem como foco de estudo a “palavra” e sua relação com outros subsistemas da língua, principalmente, sua estrutura interna e interrelações, como por exemplo a Semântica (MARINHO, 2015). Compreendendo o léxico como um conjunto de todas as palavras de uma determinada língua, podemos defini-lo como um subsistema aberto, pois está sujeito à efemeridade do mundo e da história (MARINHO, 2015).

Consoante a isso, Aragão (2018) entende que o léxico não está relacionado apenas a questões da estrutura da língua, já que outras questões devem se relacionar com o processo de produção do léxico: “toda a visão de mundo, a ideologia, os sistemas de valores e as práticas socioculturais das comunidades humanas são refletidos em seu léxico” (ARAGÃO, 2005, p.01).

Nos atos de fala, os falantes de uma determinada língua agem sobre a estrutura lexical, mudando os campos semânticos das palavras, uma vez que conferem conotações particulares aos lexemas (BIDERMAN, 1978). Dessa forma, a Lexicologia pode ser entendida como uma disciplina sociológica, posto que o léxico é um fato social, por isso, não pode ser considerado isoladamente, fora da estrutura social. Assim, a palavra é resultado de um processo sócio-histórico, por essa razão, para explicar uma determinada sociedade é importante conhecer o léxico compartilhados pelos os usuários.

Como já foi mencionado, a lexicologia está intrinsecamente relacionada com a semântica, pois os falantes de um grupo social, em suas práticas discursivas no dia a dia modificam a significação das palavras, conseqüentemente, criam a semântica de sua língua. Dessa maneira, o contexto, para a lexicologia, é importante entender esta nova significação:

A análise léxico-discursiva concebe o *contexto* um elemento essencial, lugar de atualização semântica da lexia, que em contato com outras lexias no discurso, formam uma cadeia em que o sentido de cada uma vai estar vinculado e dependente das outras que compõem o enunciado. Podemos dizer, a partir disso, que cada lexia abarca uma rede de significações determinadas principalmente, por um contexto estabelecido (LIMA, 2015, p.26).

Através dos conceitos apresentados, percebe-se que o léxico é resultado de uma interação sócio-discursiva, ou seja, é produto das relações humanas, no que tange ao uso da língua. Assim, pode ser caracterizado como uma unidade linguística metamórfica, por sempre estar em processo de transformação, estando à mercê da criatividade humana. Por isso, o estudo de léxico observa vários fatores que vão além da estrutura da língua:

A essa rede de significações atribuídas a uma lexia chamou Biderman [...] “campo semântico”. Consoante a autora, “o mapeamento dos campos semânticos do léxico” é tarefa complexa, uma vez que, o léxico é um sistema aberto, em constante expansão e sujeito à criatividade humana. Assim sendo, compreender os sentidos de um vocábulo é, entre outras coisas, percebê-lo num contexto específico, observando seu conteúdo denotativo ou conotativo, além de suas referências sociolinguísticas (LIMA, 2015, p.26).

Com o intuito de compreender os sentidos das lexias em contextos específicos, busca-se descrever os aspectos semânticos de algumas expressões do cordel *A mulher que tocou fogo no ‘negócio’ do marido*, de Marcelo Soares (2010), através da tematização e figurativização da semântica discursiva.

## **1.2 Semântica discursiva: aspectos semióticos**

A semiótica é o estudo da significação entendida como a função semiótica, que se refere à relação de dependência entre o plano do conteúdo e o plano da expressão (HJELMSLEV, 2013). A significação é resultado do percurso do plano do conteúdo até o plano da expressão, por isso, os semioticistas entendem que a significação advém de um percurso gerativo, que apresenta três estruturas ou níveis: fundamental, narrativa e discursiva.

Como este estudo objetiva busca descrever os aspectos semânticos de algumas expressões do cordel por meio da tematização e figurativização da semântica discursiva, será abordado somente considerações acerca da estrutura discursiva da semiótica.

No discurso a concretização ou a materialização do sentido dar-se por meio da tematização e figurativização. Os temas são abstratos e podem ou não estar presentes no texto, sendo inferidos através das figuras que são mais concretas (FIORIN, 2013). Destarte, são as figuras que conferem materialidade ao tema por exemplo, as figuras: casamento, Deus, sino, bíblia, caso estejam presentes em algum texto, poderíamos inferir o tema religiosidade.

Tema é um revestimento semântico, de natureza conceitual, é uma forma de caracterizar, organizar e ordenar os elementos do mundo natural, todavia, não remete a algo concreto do mundo, pois é uma ideia. Por exemplo, elegância é um conceito não palpável, mas pode ser percebido pela figura roupa. Assim, os temas apresentam uma função interpretativa, enquanto as figuras apresentam uma função representativa.

### **1.3 Literatura Popular Escrita: o Cordel**

Há uma confusão quanto ao termo utilizado para designar Literatura Popular, pois ela é, normalmente, denominada literatura de folheto ou literatura de cordel. Esta nomenclatura tem sua origem na forma com que era comercializada – era vendido em Portugal, pendurados por uma corda fina, nas barracas de feira, nas portas das Igrejas, nos mercados públicos (BATISTA, 2014).

Segundo Batista (2013) a palavra cordel não designa mais gênero, mas configura um suporte, já que o cordel pode trazer diversos gêneros literários e textuais, como o romance, desafios, contos tradicionais, textos filosóficos etc.

Além destas duas distinções, há diferença entre a literatura popular escrita, representada pelo o cordel e o folheto, e a literatura popular oral. Esta é tida como um processo de comunicação entre os indivíduos, realizada entre o falante e o ouvinte, tendo como característica principal a transmissão oral. O autor normalmente é desconhecido, sendo difícil afirmar sua origem, porque sua formação advém de diferentes fontes e épocas. Além disso, muda de acordo com a cultura, língua e época. Assim, como a literatura popular escrita, a oral pode ser em prosa ou em verso (BATISTA, 2014). Apesar de hoje concebermos o cordel e o folheto como literatura popular escrita, também teve sua origem na tradição oral:

Sua origem é lusitana, vinculada à tradição escrita ou à tradição oral. Da tradição escrita, são referência às folhas volantes ou folhas soltas (pliegos sueltos). Antes de haver uma impressão, eram feitos em cadernos manuscritos. Da tradição oral, as narrativas de cordel mais antigas provêm dos romances tradicionais orais: Carlos Magno e os Doze Pares de França, Roldão e Oliveiros. Esta tradição romancística surgiu no Norte da França (na langue d'oïl) com a publicação de La Chanson de Roland que deu origem ao ciclo carolíngio de narrativas orais no século XI (BATISTA, 2014, p.95).

Na literatura popular escrita a comunicação ocorre entre o escritor e o leitor, já a oral ocorre entre o falante e o ouvinte. No cordel há uma indicação mais "precisa de tempo, espaço e ator com o foco narrativo em 3º pessoa" (BATISTA, 2014, p.95). O cordel também apresenta em sua capa uma

xilogravura – uma técnica de fazer gravuras em madeira. Geralmente, pode apresentar um acróstico indicando o nome do autor (BATISTA, 2014).

Antigamente havia um rigor maior no que tange a métrica, muitos folhetos eram compostos por estrofes de seis versos (sextilhas), ou também septilhas e décimas, mas hoje em dia os poetas se preocupam mais com o conteúdo do que com a métrica (BATISTA, 2014).

Segundo Lima Filho (2015, p. 37) “Folhetos de cordel são textos curtos, em verso, de natureza marcadamente popular, que retratam a memória de um povo”. Conforme o autor, cordéis, de origem lusitana, significa corda fina, e eram assim que estes textos eram vendidos – pendurados em cordas. Os cordéis tornaram-se popular, ou seja, acessíveis às camadas populares, pelo preço e pela diversidade temática, abordando acontecimentos, fatos do cotidiano, narrativas, etc. (LIMA FILHO, 2015).

Tem-se a ideia de que a literatura popular escrita no Brasil tem origem lusitana, Pinto (2011, p. 1990) aduz que não há um consenso quanto a esta afirmação. Vejamos:

[...] Márcia Abreu, opondo-se explicitamente a essa perspectiva, exhibe uma pesquisa bastante detida, na qual declara que as semelhanças entre as duas produções de cordel são mínimas e as diferenças inúmeras: ‘Nenhuma semelhança formal, condições de produção radicalmente distintas, apenas três casos de adaptação de uma mesma história nos anos iniciais de publicação no Nordeste’ [...] Grosso modo, o que fica patente é que, ostentando caráter genuinamente nacional, o cordel do Brasil ter-se-ia originado de cantorias nordestinas (contenda verbal ou desafio, na forma de poesia improvisada, da qual participam, pelo menos, dois poetas).

Para a autora, a busca por um começo é uma discussão infrutífera, que tende a favorecer a ideia da cultura hegemônica, excluindo a origem nacional, reforçando a concepção de que nossa literatura popular é cópia, negando a originalidade do cordel brasileiro.

## **2 ANÁLISE DO CORPUS**

### **2.1 O autor**

Marcelo Soares não é apenas cordelista como também poeta, artista gráfico, editor de arte e educador. Nasceu em Olinda, Pernambuco, em 1953. Influenciado pelo pai, José Soares, começou, em 1974 a fazer para folhetos de cordel,. Trabalhou em diversas editoras *Brasiliense, Itatiaia, Paulinas, Contexto, Prelo e Global* e também em jornais como *O*



*Globo, Jornal do Brasil, Jornal do Commercio, Diário de Pernambuco, O Pasquim*. Também trabalhou com Ariano Suassuna por quatro anos consecutivos.

As obras de grande destaque de Marcelo Soares são suas xilogravuras. Iniciou a carreira de xilógrafo no primeiro curso realizado na Escola de Artes Visuais do Parque Lage (1984), como professor ensinou na Escolinha de Arte do Brasil (1984-1985) e trabalhou no ateliê de Augusto Rodrigues (1987-1991).

Foi Diretor de Cultura do Município de Timbaúba (1992-1996), em Pernambuco, fundou a *Folheteria Cordel* (1997). Difundiu a Literatura popular no Brasil e no mundo através de oficinas de gravura nas cidades de Marseille, Toulon, Poitiers e Paris, em 2005, nas comemorações do Ano do Brasil na França e na Universidade do Porto, em Portugal (2007). É membro da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, em Pernambuco, desde 2011.

## **2.2 Estrutura do cordel**

O cordel apresenta em sua capa (Figura 1) uma xilogravura, de autoria do próprio Marcelo Soares. O título do cordel apresenta a palavra “negócio” entre aspas, para indicar a ambiguidade do termo, em que assume dois sentidos: o culto, com referência ao comércio ou empresa, e a expressão popular, que se refere ao órgão sexual, gerando comicidade.

O título e a xilogravura sugerem o que será tratado no cordel – de um casal – devido aos papéis sociais do matrimônio indicado pelo título. O cordel traz uma narrativa, apresentada em 30 estrofes com sete versos. Antes de começar a contar a história, o cordelista traz um dos seus pseudônimos, Marcelo Olecram (Olecram – inverso do nome Marcelo), indicando ser o autor do cordel.

## **2.3 Temas e figuras: vocabulários regionais/populares**

A escrita do cordel é um falar popular erudito, pois está em versos e ao mesmo tempo traz as expressões e palavras regionais pernambucanas como também nordestinas.

O intuito desta análise não é trazer um glossário das lexias regionais utilizadas pelo cordelista, muitos menos indicar quais são dicionarizadas ou não. Como mencionado anteriormente, o objetivo deste estudo é identificar os temas e figuras, no sentido semiótico, do corpus, a partir dos vocabulários de palavras e expressões regionais/populares, inferindo seus significados a partir da semântica do próprio texto.

Inicialmente, a primeira estrofe apresenta uma introdução, em que seu tema é uma metalinguagem, pois o cordel diz quais são as características que um cordelista deve ter:

Cordelista deve ser  
Xereteiro e enxerido  
Para ouvir disse-me-disse  
Conversa de pé-de-ouvido [...]  
E pode falar sem rogo  
D' A Mulher que Tocou Fogo  
No Negócio do Marido

(SOARES, 2010, p.1)

Observa-se que o autor utilizou palavras de uso popular para descrever os adjetivos que um cordelista deve ter. Estes adjetivos, dentro da discursivização semiótica, funcionam como figuras que concretizam o tema da primeira estrofe – o cordel. Xereteiro e enxerito refere-se às pessoas que se intrometem em assuntos que não lhe dizem respeito, por isso, os cordelistas ouvem fofocas “disse-me-disse”, “conversa de pé-de-ouvido”. Neste caso, mostra que o cordelista deve ser uma pessoa curiosa, e que o assunto tratado no cordel surge a partir do povo.

Na segunda estrofe situa a história em um tempo passado (SOARES, 2010, p.1):

História que nos remete  
Aos tempos de “Seo Onça”  
Em que qualquer máquina velha  
Se chamava “geringonça”  
E toda e qualquer mocinha  
Dissimulada quietinha  
Era chamada de “sonsa”

O uso das palavras que se se aproximam da linguagem falada é colocada entre aspas, como o termo *Seo*, uma forma coloquial do pronome de tratamento *Senhor*. Essas duas primeiras estrofes são uma forma de convocar ao leitor a mergulhar na história do casal João e Joana que eram pobres.

Inconformada com a situação, Joana manda o marido falar com o primo do prefeito. Este sugeriu que abrisse uma bodega, da qual Dona Joana nunca gostou, pela fama de ser brega e, justamente por isso prosperou. Por detestar a bodega incendiou-a, por esta razão, ficou conhecida como a mulher que colocou fogo no negócio do marido.

Outro tema que perpassa quase toda a história é a pobreza, não tratada de uma maneira triste, mas cômica. Dentre as diversas vezes que este tema é apresentado, há uma em que descreve o espaço (SOARES, 2010, p.1):

Num lugarejo esquecido  
Lá pras bandas de Furunca  
Onde o progresso só vai  
Quando é dia de São Nunca  
Um casal: João e Joana  
Moravam numa choupana  
Ou melhor, numa espelunca

A partir da descrição trazida nessa estrofe, percebe-se que é um lugar na zona rural, simples e precário. O uso da expressão “Lá pras bandas” e “dia de São Nunca” mostram que se trata de um lugar tão longe que o progresso nunca irá chegar na região.

Joana inconformada com a pobreza, manda o marido arrumar um emprego, mas ao invés disso, ele pensa em abrir uma bodega e começa a sonhar nas riquezas que teria a partir do novo negócio. Por isso, a esposa acha o marido um sonhador utilizando a expressão: “escorregando/Na maionese mental” (SOARES, 2010, p.03). Pelo fato de João só sonhar e não tomar nenhuma atitude, mas mesmo assim fazer vários planos, Joana achava que o marido iria enganar ou iludir alguém, perguntando ao marido: “Em quem vais passar a perna?”

A esperança é um tema que envolve o personagem João, pois apesar da pobreza e da visão pessimista da esposa Joana que reclamava muito, por isso a chama de “Velhota da boca grande”, João sonhava que um dia iria ser rico (SOARES, 2010, p.03):

O velho disse: -Cuidado  
Velhota da boca grande!  
A sorte está ao meu lado  
Em todo lugar que eu ande  
Vou apostar com capricho  
Neste tal jogo do bico  
E nosso poder se expande!

As figuras que mantêm a relação com o tema esperança, na estrofe acima, são: *a sorte está ao meu lado, vou apostar com capricho e nosso poder se expande.*

A personagem Joana não gosta da bodega do marido porque:

Uma coisa que eu detesto  
É essa tal de bodega  
Vem trambiqueiro, pingunço...  
A gente nunca sossega  
Não se pode dar as costas  
Que vem logo um bola-bostas  
E os produtos carrega!  
(SOARES, 2010, p.03):

A palavra trambiqueiro é utilizada para pessoas que não pagam suas dívidas e pingunço para pessoas ébrias. A expressão “*nunca sossega*” diz respeito a falta de tranquilidade, ao trabalho e responsabilidade que precisavam para administrar um comércio. Já a frase “*Não se pode dar as costas*” designa a atenção que a personagem deve ter no comércio, sempre observando para que não seja roubado “E os produtos carrega!”. O vocábulo carrega, na frase citada, não possui apenas o sentido de levar como também furtar/roubar.

A personagem usa a expressão bola-bosta para reportar as pessoas que roubam seu comércio. Bola-bosta ou rola-bosta é a palavra popularmente usada para os besouros escaravelho, por causa do hábito que possuem de fazer bolas com fezes.

Depois que João ganha no jogo do bicho compra várias coisas para a esposa, entre elas um cavalo (SOARES, 2010, p.07):

O cavalo que eu comprei  
Não é animal de carga  
É um belo marchador  
Puro-sangue, manga-larga  
Cavalga tal qual um raio  
Quando solta uma descarga!

Veja que a personagem usa várias expressões para dizer que o cavalo é de raça “*Não é animal de carga*”, fazendo menção a duas raças de cavalos bastante conhecidas: Mangalarga marchador (raça brasileira) e Puro-sangue (raça inglesa). Para falar da rapidez com que o cavalo corre é utilizada a seguinte expressão: “Cavalga tal qual um raio/Quando solta uma descarga”.

A regionalidade da fala típica nordestina está presente no discurso direto da personagem: “Dona Joana disse: Vôte!” (SOARES, 2010, p.07). A palavra vote é usada para expressar o desprezo que Joana sente pela bodega do marido, afirmando que nunca irá entrar no comércio: “Inda assim não boto nunca/ Os meus pés lá na bodega” (SOARES, 2010, p.07).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estrutura literária, linguagem e a temática do cordel analisado, traz características do povo, do regionalismo nordestino, por meio de uma escrita que se aproxima de uma linguagem falada. A forma com que as personagens vivem, seus costumes, suas crenças revelam um universo sócio-linguístico-cultural de pessoas do campo e simples, no sentido econômico.

A maneira como o narrador insere os discursos diretos das personagens são formas de manifestação da linguagem popular, através do léxico, por meio de expressões e palavras regionais/populares. Dessa forma, os temas e as figuras da discursivização são mais identificados e compreendidos a partir da relação e observância conferida a semântica dos léxicos populares.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LITERATURA DE CORDEL. **Marcelo Soares**. Disponível em: <http://acordacordel.blogspot.com.br/2011/09/ablc-em-caruaru.html>. Acesso em: 28/02/2019.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. **Linguística aplicada aos falares regionais**. João Pessoa: A UNIÃO Cia. Editora, 1983.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. A linguagem regional – popular no Nordeste do Brasil: aspectos léxicos. In: **IX Simpósio Internacional de Comunicação Social, 2005, Santiago de Cuba**. Actas I: Centro de Linguística aplicada, 2005, v. I, p. 457-459.

BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. O gênero literário de expressão popular. In: ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. (Org.). **II Congresso Nacional De Literatura, Anais**. João Pessoa: Mídia, 2014, 94-102 p. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/conali2/wp-content/uploads/2015/02/ANAIS.pdf>. Acesso em: 28/02/2019.

BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. Os discursos etnoliterários: o fazer intersubjetivo e a produção do saber. **65º Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC – Anais**. Recife, PE, 2013. 158-171.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria Linguística: linguística quantitativa e computacional**. Rio de Janeiro - São Paulo: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A ciência da Lexicografia. In: **ALFA: Revista de Linguística**. Universidade Estadual Paulista. São Paul: v. 28. Supl. Janeiro, 1984, p. 1-26.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria Linguística: teoria lexical e linguística computacional**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15. Ed., 1ª reimpressão. –São Paulo: Contexto, 2013.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LIMA, Fernanda Barbosa de. A Lenda da Pedra do Reinado Encantado:

uma análise semântico-lexical. In: ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de (Org.). **A linguagem Regional Popular: aspectos léxico-semânticos**. João Pessoa: Ideia, 2015, (p.23-35).

LIMA FILHO, Jailto Luis Chaves de. A linguagem popular em verso: análise da oralidade e da escrita no romance popular. In: ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de (Org.). **A linguagem Regional Popular: aspectos léxico-semânticos**. João Pessoa: Ideia, 2015, (p.34-44).

MARINHO, Clécia Maria Nóbrega. o cenário da seca nas metáforas e comparações: uma incursão em O *Quinze*, de Rachel de Queiroz. In: ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de (Org.). **A linguagem Regional Popular: aspectos léxico-semânticos**. João Pessoa: Ideia, 2015, (p.14-22).

**MEMÓRIAS DA POESIA POPULAR:** informações sobre vida e obra de poetas populares brasileiros. Disponível em: <https://memoriasdapoesiapopular.com.br/>. Acesso em: 28/02/2019.

PINTO, Maria Isaura Rodrigues. Literatura de cordel do Brasil e de Portugal: elementos articuladores de cumplicidades e conflitos. **XV Congresso nacional de linguística e filologia**. Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

SOARES, Marcelo. **A mulher que tocou fogo no “negócio” do marido**. Folheitaria cordel. 2010. Timbaúba -PE.

**GT 14: ESTUDOS DIALÓGICOS DO DISCURSO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ASPECTOS  
TEÓRICOS, METODOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS**

**Pedro Farias Francelino (UFPB)**

**Wilder Kléber Fernandes de Santana (UFPB)**

Os estudos do discurso derivados dos pressupostos filosóficos, linguísticos e literários de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev têm se consolidado em solo brasileiro não apenas do ponto de vista da pesquisa acadêmica na seara dos estudos da linguagem, mas também, de forma bastante nítida, no contexto educacional, tanto nos fundamentos teórico-metodológicos de documentos oficiais, orientações curriculares e livros didáticos da área quanto em discussões pedagógicas acerca do ensino e aprendizagem de língua e literatura. Este GT se propõe a oportunizar um espaço de reflexão sobre a contribuição dos estudos dialógicos do discurso para o ensino de língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa. Para isso, reúne trabalhos que discutam questões relacionadas à leitura e produção de textos orais, escritos e verbais em gêneros de qualquer esfera discursiva, à análise linguística, aos letramentos múltiplos, às novas tecnologias em sala de aula e à abordagem do texto literário, desde que focalizem, preferencialmente, aspectos pertinentes a objetos, abordagens, metodologias, estratégias e recursos de ensino de língua nessa perspectiva.

# O ENSINO DE LP NO CURSINHO PRÉ-UNIVERSITÁRIO PET/CONEXÕES DE SABERES: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Driely Xavier de Holanda (UFPB)  
Suelidia Maria Calaça (UFPB)  
Maria Elizabeth Silva de Brito (UFPB)

**Eixo temático 6:** Estudos linguísticos: teorias e práticas

**GT 14:** Estudos dialógicos do discurso e ensino de Língua Portuguesa: aspectos teóricos, metodológicos e pedagógicos.

**RESUMO:** O presente trabalho pretende relatar a experiência com leitura e escrita trabalhadas com os estudantes do curso Pré-universitário PET Conexões de Saberes- UFPB, por meio das aulas de Língua Portuguesa e sua relação com o acesso ao ensino superior de jovens de origem popular sob a perspectiva dos direitos humanos. Para isso recorreremos à ideia de educação como um direito fundamental, pois inclui o processo de desenvolvimento individual próprio a condição humana. Em contramão a essa perspectiva, o Exame Nacional do Ensino Médio aponta que ao final da educação básica os estudantes apresentam dificuldades no que tangem as habilidades de ler, interpretar e produzir textos, tal dificuldade impedem que os estudantes consigam ingressar na universidade. Nesse sentido, o debate a cerca das práticas de leitura e escrita sob a perspectiva da formação social do aluno se torna essencial para que os estudantes consigam compreender a proposta de redação e consigam ter um bom desempenho no ENEM. Tal prática das aulas de LP do cursinho está diretamente ligada ao pensamento de Freire (1970), segundo qual a emancipação do sujeito oprimido se efetiva quando esse passa a conhecer, torna-se cognoscente, conhecedor e produtor do ato de conhecer. Além disso, a ideia de emancipação discursiva está ligada as concepções de Bakhtin (1992) de que o texto, seja ele oral ou escrito constitui uma realidade imediata pela qual se pode estudar o homem em sociedade, pois é através dele que o ser humano exprime suas ideias, pensamentos e sentimentos Metodologicamente a pesquisa ganha um caráter qualitativo e interdisciplinar, escolhemos como instrumento de pesquisa o protocolo verbal aplicado via grupo focal composto por cinco participantes com encontros semanais realizados a cada oito dias. Os resultados parciais apontam que quando a leitura, a escrita são trabalhadas de modo a explorar o senso crítico do estudante a emancipação discursiva acontece gradativamente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; Escrita; Curso pré-universitário; Enem

## INTRODUÇÃO

A ideia de que a leitura e a escrita podem contribuir para transformar a realidade de muitos estudantes há muito tempo tem sido estudada, inclusive há vários olhares apontados para a construção dessas habilidades linguísticas que são emergentes na vivência social. Uma vez que é por meio dessas práticas que o sujeito insere-se em processos humanizados construídos a partir da significação que faz do mundo por meio das relações dialógicas que estabelece a partir da leitura e da escrita.

O presente trabalho pretende relatar a experiência com a leitura e a escrita trabalhadas com os estudantes do curso Pré-universitário PET Conexões de Saberes- UFPB, por meio das aulas de Língua



Portuguesa e sua relação com o acesso ao ensino superior de jovens de origem popular sob a perspectiva dos Direitos Humanos.

Desse modo, partimos da concepção de educação como um direito humano do qual emerge todos os outros direitos. Nesse sentido, é preciso pensar a Educação como um eixo forte para a efetivação dos Direitos Humanos. Pensada primeiro sob a ótica da política relacionada à projeção de modificação, perceberemos que nela está à essência para a efetivação de direitos frequentemente violados. É fato que tal perspectiva se constitui a partir de uma ressignificação social, na qual a Educação não é vista como o remédio para todos os problemas, mas como parte indissociável da solução.

Ao longo de nossas conversas com os (as) estudantes Projeto do Curso Pré-universitário PET/Conexões de Saberes, observamos que a maioria, se não todos relatavam as dificuldades em ler, escrever, interpretar um texto, apresentar uma ideia e assumir um posicionamento diante dos vários temas que a eles eram colocados no contexto social, em especial, quando se submetia ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Diante desses relatos propomos trabalhar o gênero discursivo “redação do ENEM” a partir do ciclo leitura-escrita-reescrita. Esse trabalho contribuiu para que os estudantes desenvolvessem habilidades linguísticas que colaboraram para um bom desempenho na redação oficial, por conseguinte ingressavam no ensino superior.

É a partir dessa vivência e experiência que emerge a preocupação com relação à Educação Linguística do educando durante sua trajetória escolar, especialmente no Ensino Médio, modalidade na qual pressupomos que todas as habilidades linguísticas necessárias para a emancipação discursiva do sujeito tenham sido adquiridas, assim como este esteja preparado para ingressar na universidade. Teoricamente esse trabalho ganha um caráter interdisciplinar uma vez que dialoga com as teorias da educação, da linguagem e dos direitos humanos, fundamentados na ideia de educação libertadora de Paulo Freire (1970) e Mikhail Bakhtin (1992) e Metodologicamente a pesquisa ganha um caráter qualitativo e interdisciplinar, escolhemos como instrumento de pesquisa o protocolo verbal aplicado via grupo focal composto por cinco participantes com encontros semanais realizados a cada oito dias. Os resultados parciais apontam que quando a leitura, a escrita são trabalhadas de modo a explorar o senso crítico do estudante a emancipação discursiva acontece gradativamente.

## **A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL**

Pensar em educação como um direito humano e emancipatório é necessariamente atribuir a ela um poder político e transformador, capaz de modificar todo e qualquer contexto. Logo recorreremos concepção da educação como prática da liberdade apontada por FREIRE (1999) e entendemos que o ensino de Língua Portuguesa precisa se constituir a partir desses ideais.

Tal perspectiva nos leva a compreender a linguagem a partir de um olhar dialógico pelo qual o enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social (BAKHTIN, 2002[1934-35], p. 86).

Ao aliarmos à concepção de educação libertadora e a perspectiva dialógica da linguagem apontamos para formação do sujeito de direito, o qual se constitui a partir de das práticas de leitura e escrita que compõem o processo educativo multidimensional que devem explorar as dimensões do saber, desde a apreensão do conhecimento historicamente construído sobre os Direitos Humanos; a afirmação de valores; atitudes e práticas sociais. A formação de uma consciência capaz de se fazer presente em níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos desenvolvendo posicionamentos participativos e de construção coletiva utilizando-se da linguagem como meio de se posicionar em sociedade.

Nesse sentido, abrimos mão do conceito de leitura e escrita como processos de decodificação e codificação da língua, que leva o sujeito apenas a copiar e decodificar o que lhe é apresentado corriqueiramente nas atividades práticas do dia-a-dia. E acrescentamos a esses o Direito à Educação de qualidade, emancipadora e baseada nos princípios de liberdade.

Defendemos a ideia de que a leitura e a escrita sejam utilizadas de modo a emancipar o sujeito e fazê-lo compreender a necessidade de conhecer a si mesmo e ao mundo no qual este está inserido. Partindo desse pressuposto levantaremos bandeira para o Ensino voltado à criticidade e autonomia dos estudantes, para que esses adquiram habilidades linguísticas que os tornem autônomos e protagonistas.

As habilidades linguísticas que defenderemos aqui se voltam para a interpretação e produção de sentidos, tanto na leitura quanto na produção textual. São atos simples e que estão naturalmente inseridos em processos comunicativos, porém poucos explorados pela escola, e perdem espaço para análises isoladas do código linguístico que pouco emancipam os estudantes com relação à produção de sentidos. Inferimos que os estudantes produzem sentidos quando se inserem, ou seja, se reconhecem e interagem no texto que estão produzindo ou lendo, pois,

“[...] a língua é mais que um simples instrumento de comunicação; mais do que um código ou uma estrutura. Como atividade, ela é indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático. Por isso, as significações e os sentidos textuais e discursivos não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas linguísticas, nem podem ser confundidos com conteúdos informacionais.” (MARCUSCHI, 2008, p. 241).

Para tanto entendemos que a linguagem é sem dúvidas um elemento importante para a vivência em sociedade, nesse sentido recorreremos à teoria dialógica proposta por Bakhtin e outros autores em seu Círculo. Em *Marxismo e Filosofia da linguagem*, Bakhtin (Volóchinov) apresenta a ideia de que um signo não existe apenas como parte da realidade, porém ele está para além, talvez seja ele a reflexão da própria realidade com algumas modificações. (BAKHTIN, 2006, p. 32). O que implica o fato das relações sociais se concretizarem por meio da linguagem. É por meio dela que o sujeito se comunica e expressa seus pensamentos e sentimentos conforme Bakhtin:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] (BAKHTIN, 2000[1952-53], p. 279).

Tais relações devem nortear as práticas linguísticas de ler, interpretar, de compreender e produzir textos, uma vez que para Bakhtin os enunciados se constituem de maneira oral ou escritos e refletem as condições e as finalidades dos diversos contextos sociais. Nos ajuda a compreender que a leitura e a escrita devem ser encaradas como práticas sociais que inserem ou excluem os sujeitos na sociedade.

Ainda nesse sentido, Paulo Freire (1987) acredita que a palavra ajuda o homem a se tornar homem. Assim, a linguagem passa a ser também cultura a leitura nesse contexto passa a ser um elemento norteador, a palavra passa a ser de fundamental importância de compreensão do mundo e do espaço.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, p11, 1992).

Partindo desse pressuposto, a leitura vai além da decodificação da língua. Assim, a leitura de mundo é um elemento importante para compreensão do meio, da realidade a qual o sujeito está

inserido. A leitura é um importante elemento para prática social. É por meio dela que o sujeito se insere em contextos diversos. Ela permite que os sujeitos percebam a si mesmo.

## **UM OLHAR DIALÓGICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA**

Ler é, portanto, interpretar o mundo e poder lançar no mundo sua palavra e interferir no mundo por meio da compreensão da sua realidade, logo a leitura é antes uma interpretação do mundo. No entanto, lê-lo apenas não basta, é preciso também representá-lo, assim ler e escrever são, sem dúvidas, ações dialógicas dentro de uma perspectiva dos Direitos Humanos, pois tais atos permitem ao sujeito lutar por seus direitos.

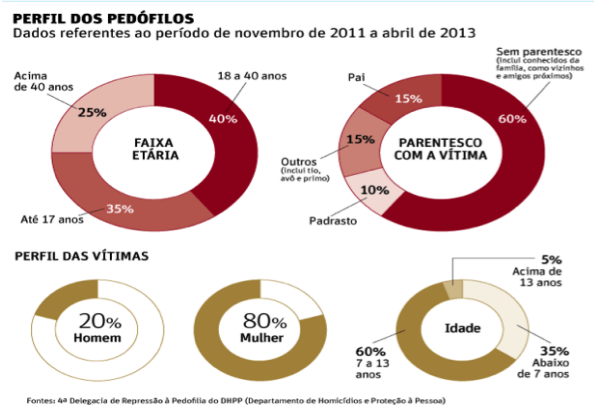
Quando paramos para analisar as produções escritas dos (as) estudantes do cursinho Pré-universitário PET/Conexões de Saberes percebemos que a proposta metodológica de trabalhar a leitura e a escrita de maneira associada em função da construção de habilidades linguísticas permite a esses sujeitos um bom desempenho dentro da estrutura exigida pelo gênero textual redação do ENEM.

Os dados que trazemos aqui são resultado do trabalho realizados nas aulas de Língua Portuguesa no curso Pré-universitário PET/Conexões de Saberes. O curso prepara jovens e adultos de origem popular para realizarem as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse contexto, o gênero dissertativo-argumentativo é trabalhado a partir das cinco competências, a saber: **competência I:** demonstrar domínio da norma culta da língua portuguesa; **competência II:** compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo; **competência III:** selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista **competência IV:** demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; **competência V:** elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Para a análise neste artigo observaremos a produção textual a partir da perspectiva dialógica, baseada nas ideias de Freire (1970) e Bakhtin (1992).

Tabela 1: Proposta de redação

**PROPOSTA DE REDAÇÃO: COMO COMBATER A PEDOFILIA NO BRASIL?**  
**TEXTO I**



**TEXTO II**  
**PEDOFILIA: AFINAL, O QUE É E QUEM É O PEDÓFILO?**

Muitas são as perguntas sobre a pedofilia. Os estudos de psicanalistas tentam encontrar uma definição e as razões para que um adulto sinta prazer em olhar crianças despidas e abusar sexualmente delas, até de lactentes. Perguntas respondidas ou não, a pedofilia é motivo de grande repúdio na sociedade.

Para a psicanálise, a pedofilia é definida como uma perversão sexual, na qual não se trata de uma doença, mas de uma parafilia, ou seja, um distúrbio psíquico que se caracteriza pela obsessão de práticas sexuais não aceitas pela sociedade.

A população é firmemente alertada sobre o alto índice de pedofilia que acontece em ambientes diversos que vão desde o ambiente virtual das páginas da Web (maior propagadora desse crime), passando pelas instituições e arrombando a porta de lares.

É importante ressaltar que uma criança vítima de pedofilia fica com implicações emocionais que, se não forem bem trabalhadas com apoio de especialistas, podem perdurar por toda uma vida. Entre os danos estão má formação de estruturas cerebrais, depressão, predisposição para o uso de álcool e drogas e maiores chances para ser um futuro agressor.

Além disso, a criança que é vítima de um crime ligado à pedofilia tem evidentemente desrespeitados seus direitos à saúde (uma vez que agredida fisicamente pelo abuso sexual), à vida, à dignidade, ao respeito e à liberdade. A criança que é vítima de pedofilia tem atacada de maneira drástica sua autoestima, via de regra tendo atingidos, pois, seus direitos à saúde (também mental), à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização e à cultura. Disponível em: <http://www.aprendiz.edu.br/ultimas-noticias/projeto-quinzenas-informativas-pedofil>

**TEXTO III**  
**Governo federal recebe cerca de 70 denúncias de abuso contra crianças por dia.**

Meninas são maioria das vítimas e, em 48% dos casos, o abuso acontece dentro de casa.

No ano de 2014, o governo federal recebeu, por meio do disque 100, mais de 180 mil denúncias de violência contra crianças e adolescentes. Desse total, 26 mil tratavam de abuso sexual, o que representa uma média de 70 denúncias por dia. São Paulo lidera os casos, com 14,5%, seguido da Bahia, com 8,74%, e do Rio de Janeiro, com 8,34%. Esta segunda-feira (18) é Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Os dados alarmantes indicam um aumento do número de casos em comparação ao ano de 2013, quando foram feitas 150 mil denúncias no mesmo canal, sendo 23 mil de abuso sexual. Do total, 48% das crianças e adolescentes foram agredidas dentro de casa e 23%, na casa do próprio suspeito. Esses dados serviram como base de estudo para a 4ª Delegacia de Repressão à Pedofilia de São Paulo, criada em novembro de 2011. Desde então, a unidade tem feito um levantamento do perfil dos abusadores e das vítimas, que pode ajudar a entender a ação dos suspeitos.

Nos casos registrados no período entre janeiro de 2012 e março de 2014, 60% dos abusos sexuais não foram cometidos por parentes da vítima. Em 15% das ocorrências, o suspeito era o pai; em 10%, o padrasto; em 15%, outro grau de parentesco, como avô, tio ou primo. Em 80% dos casos, as vítimas eram meninas e 60% tinham a idade entre sete e 13 anos.

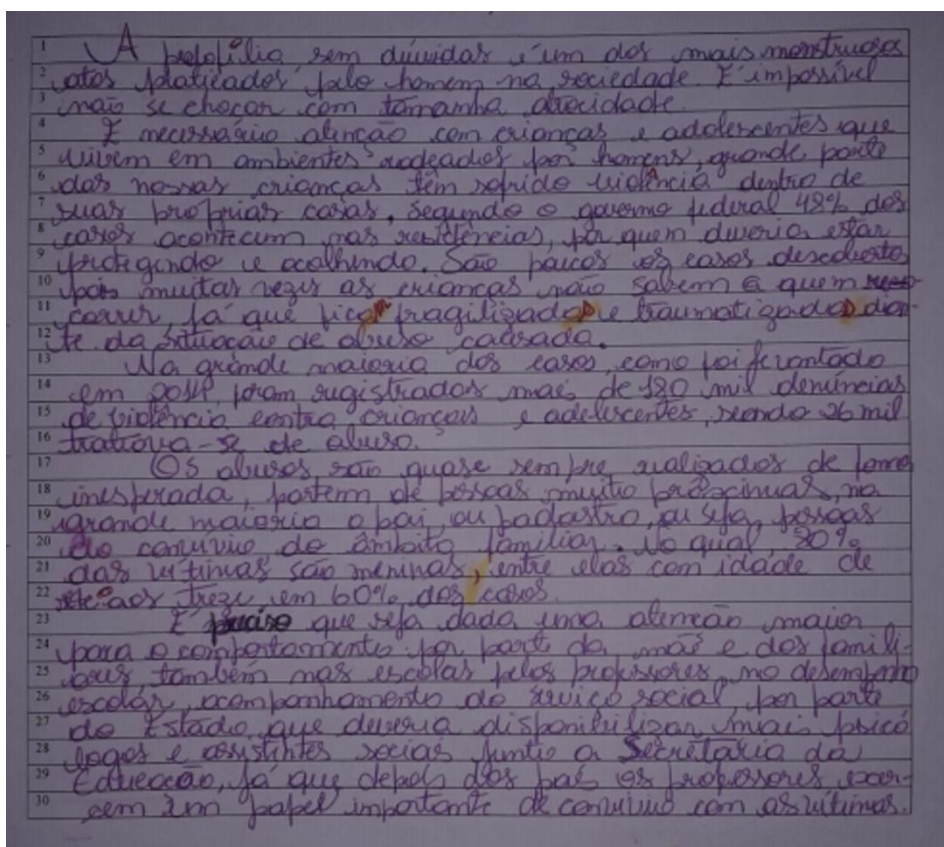
Fonte: <http://noticias.r7.com/cidades/governo-federal-recebe-cerca-de-70-denuncias-de-abuso-contra-criancas-por-dia-18052015>

**PROPOSTA DE REDAÇÃO**

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da Língua Portuguesa sobre o tema **“COMO COMBATER A PEDOFILIA NO BRASIL”**.

Quando paramos para analisar os textos motivadores percebemos que há três perspectivas discursivas nesses. O primeiro texto apresenta uma lógica voltada para o perfil dos acusados. Já o segundo texto apresenta a pedofilia como um transtorno psicológico. E o terceiro apresenta uma perspectiva do aumento das denúncias com base nos dados apresentados. Logo, fica evidente que a proposta aponta discursos diferentes em relação à mesma temática, como o estudante escreve seu texto:

Figura 1: REDAÇÃO



Fonte: arcevo da autora

O texto escrito pelo (a) participante apresenta a apropriação discursiva. Percebemos que esse se apropria de dados dos textos motivadores I e III. Logo, percebemos que o (a) participante dialoga com os dois textos e se apodera de alguns dados presentes nos mesmos para fundamentar a sua ideia. No fragmento: “É necessário atenção nas crianças e adolescentes que convivem em ambientes rodeados por homens, grande parte das nossas crianças tem sofrido violência dentro de suas próprias casas. Segundo o governo federal 48% dos casos acontecem na residência, por quem poderia estar protegendo e acolhendo.” vemos que o (a) participante recorre ao discurso do outro para assumir seu

ponto de vista (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 1981, p. 113). Logo, percebemos que as escolhas realizadas pelo (a) estudantes estão sempre sujeitas a todos os aspectos que o rodeia. Desse modo, surge o juízo de valor, a expressividade e o lugar social assumido pelo enunciador, como afirma Bakhtin:

Como palavra neutra da língua que não pertence a ninguém, como palavra do outro pertencente a outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (BAKHTIN, 2000, p. 294).

Essa expressividade é perceptível no fragmento “*Segundo o governo federal 48% dos casos acontecem na residência, por quem poderia estar protegendo e acolhendo.*”. Mesmo que recorrendo aos dados apresentados pelo governo federal o (a) participante aponta seu ponto de vista “*por quem poderia estar protegendo e acolhendo*”, o qual aparece carregado de suas ideologias e entendimentos como podemos inferir pelo fato desse assumir que as crianças são violadas por quem deveria cuidar e amá-las. Além desses detalhes percebemos que o (a) participante abre mão da perspectiva da pedofilia como um transtorno psicológico, linha de pensamento do texto II e se fundamenta nos dados apresentados pelo texto III quando esse recorre na sétima linha (da produção textual) ao dado 48%, na vigésima linha 80%, 60 % na vigésima segunda linha; dados que constituem a ideia do texto III. Assim, por meio desses dados, a apropriação do discurso vai se efetivando. Além dos traços presentes nos textos motivadores, o (a) participante expressou suas diversas experiências com o eixo temático trabalhado, sempre recorrendo ao discurso do outro para fundamentar sua ideia.

Bakhtin e Volóchinov (2006) apontam dois estilos de apropriação do discurso: a forma de apropriação linear, que se caracteriza por citações diretas, com o uso de aspas e mantém o respeito à integridade do enunciado do outro. Já a forma de apropriação com o estilo pictórico caracterizado pelas citações indiretas, as quais as fronteiras entre o discurso citado e citante não aparecem de maneira tão evidente. Na produção analisada há a predominância do discurso pictórico, uma vez que no fragmento o (a) participante utiliza-se do discurso sem deixar explícito que tal discurso é do outro. No entanto, esse deixa evidenciadas suas réplicas e seus comentários; como em: “*80% das vítimas são meninas*”, quando esse (a) explora os dados sem apresentar a pesquisa, por exemplo. Se analisarmos os outros trechos do texto perceberemos que essa é a apropriação assumida pelo (a) estudante.

Além disso, percebemos que essa apropriação do discurso fica evidenciadas por meio dos elementos interventivos, analisados por meio da competência V da matriz de referência do ENEM. Desse modo, entendemos apropriação a partir de duas perspectivas: a retomada do discurso de outro por meio direto e indireto e também a intervenção (uma tomada de decisão, uma resposta, um posicionamento diante da problemática). Para tanto, nos dedicaremos à análise da intervenção proposta pelo (a) estudante. Analisemos:

*“É preciso que seja dada uma atenção maior para o comportamento por parte da mãe e dos familiares também nas escolas pelos professores no desempenho acompanhamento do serviço social por parte do Estado, que deveria disponibilizar mais psicólogos e assistentes sociais junto a Secretaria da Educação, já depois dos pais os professores exercem um papel importante de convívio com as vítimas.”*

Aqui, a apropriação fica evidenciada, mais uma vez, com o estilo pictórico. Há sempre a retomada do terceiro texto motivador como em: *“É preciso que seja dada uma atenção maior para o comportamento por parte da mãe e dos familiares também nas escolas pelos professores no desempenho acompanhamento do serviço social por parte do Estado [...]”* já aqui podemos observar a ação interventiva. No entanto, essa ação aparece de maneira implícita e está associada à valoração que o (a) estudante dá ao papel da mãe como um ser importante e parte fundamental desse enfrentamento uma vez que ele (a) a aponta como agente dessa ação, juntamente com a família e a escola. Logo, percebemos três elementos interventivos. O interessante é que essa apropriação materializa-se como a intervenção apontada pelo (a) estudante diante da problemática, pela qual percebemos os elementos interventivos: a ação, os agentes e como esses elementos interventivos estabelecem relações dialógicas em função do posicionamento valorativo do (a) participante.

Vemos que essa intervenção aponta possibilidades de mudança diante de uma situação problemática: transformação do contexto, de modificação. Percebemos que diante da necessidade de intervir o (a) participante reflete sobre as possibilidades de mudanças, quando este aponta os agentes e a ação. Observamos que esse assume a responsabilidade de intervir na problemática. Logo, podemos relacionar esse posicionamento ao pensamento de Freire (1987, p. 52).

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também, as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através da sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.



A partir dessa visão, podemos inferir que na produção de texto a intervenção é uma oportunidade do (a) participante refletir sobre a possibilidade de transformação, uma vez que para a construção dessa intervenção há um movimento em direção à refração do mundo, das concepções, da ação e do seu posicionamento enquanto ser social que pode interferir na realidade. É nesse contexto que fatores histórico-sociais, ideológicos e tantos outros que estão dentro do texto se relacionam com os que estão fora dele e, concomitantemente, os que estão fora do texto são trazidos para dentro dele. Isto é, nesse processo o (a) participante acessa suas redes dialógicas e realiza a apropriação do discurso, assumindo uma posição mediante a problemática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos o ensino de Língua Portuguesa a partir da concepção de educação como prática libertadora de Paulo Freire (1970) e visão dialógica da linguagem de Bakhtin (1992). Partindo dessa relação dialógica a educação é pensada como a centralidade do sujeito dialógico, e, portanto, essa centralidade precisa ter como objetivo o ser humano, visto como agente modificador do seu contexto.

Vemos que a metodologia do ensino do gênero dissertativo-argumentativo, o qual é cobrado no ENEM, dentro do Curso Pré-universitário PET/Conexões dos Saberes tem contribuído diretamente para a construção de habilidades linguísticas dos sujeitos envolvidos e para sua emancipação.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Apresentação do problema** (Introdução).

\_\_\_\_\_. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1987. p. 1-50.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_, **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

\_\_\_\_\_, **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_, **Conscientização: Teoria e prática da libertação**: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

\_\_\_\_\_, **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

## **GT 15: SEMÂNTICA E ENSINO**

**José Wellisten Abreu de Souza (UFPB)**

**Mariana Lins Escarpinete (UFPB)**

Pretende-se discutir o ensino de línguas, especialmente o de Língua Portuguesa como língua materna e/ou estrangeira, a partir da reflexão sobre as contribuições da área da Semântica para as práticas de leitura, escrita e análise linguística. Para tanto, espera-se desenvolver um debate sobre o quanto o estudo da significação pode contribuir nesse processo do ensino de línguas, considerando os espaços oficiais em que tal relação se manifesta, como materiais didáticos, avaliações e documentos orientadores, assim como a relevância desses estudos para a Formação Docente.

# LIVRO APOEMA: QUAL O ESPAÇO DA SEMÂNTICA NO LD DO NÍVEL FUNDAMENTAL?

João Henrique Borba Vilar (UFPB)  
Lullyana Bezerra da Silva (UFPB)  
José Wellisten Abreu de Souza (UFPB)

**Eixo temático 6:** Estudos linguísticos: teorias e práticas

**GT 15:** Semântica e ensino

**RESUMO:** O presente trabalho se propõe a compreender de que modo são tratados fenômenos semânticos em um livro didático que está na vigência do atual PNLD (2020-2023). Sendo assim, optou-se pela escolha de um exemplar do livro *Apoema: Português*, destinado ao 8º ano (TEIXEIRA et al., 2018). Dessarte, estabeleceu-se como recorte analítico verificar no referido material os fenômenos da sinonímia, hiperonímia e hiponímia, compreendidos neste trabalho sob a perspectiva de Henriques (2011), Cançado (2019) e Ferrarezi Jr. (2019). No tocante à metodologia, pode-se enquadrar este trabalho como uma pesquisa qualitativa, visto que foi operada uma reflexão analítica sobre o objeto de modo a compreendê-lo detalhadamente (OLIVEIRA, 2010). Em suma, percebeu-se que os fenômenos são trazidos de forma superficial pelas autoras do livro didático, confirmando o espaço secundário relegado à Semântica nas propostas de aula de português, conforme apontado por Antunes (2012), Oliveira (2008) e Souza (2017), de modo a endossar a necessidade de renovação da metodologia de ensino por parte dos docentes. Além disso, compreendeu-se também que, ao trabalhar com o manual didático em tela, é imprescindível a atenção do professor no que diz respeito aos conceitos prontos que são trazidos pelas autoras, tendo em vista a possibilidade da existência de falhas e a necessidade de complementação, haja vista a omissão de informações que são de relevância para um estudo aprofundado dos fenômenos semântico-lexicais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fenômenos semântico-lexicais; Livro didático; Ensino

## 1 INTRODUÇÃO

À guisa de introdução, sabe-se que a Semântica é um campo de estudos que permaneceu, durante muito tempo, ausente dos materiais didáticos e das aulas de Língua Portuguesa na educação básica. Isso é reforçado pelo fato de a aula de português ser fortemente caracterizada pela hegemonia da análise sintática, envolvida da exercitação mecânica, e pela presença extenuante de nomenclatura metalinguística, perfazendo um enredo tal que a aula de português se torna sinônimo de aula de gramática normativa (ANTUNES, 2012).

No entanto, Oliveira (2008, p. 153) afirma que já é possível “perceber uma mudança de atitude nos livros didáticos de português em relação aos fenômenos do significado no sentido de dedicarem mais atenção a questões semânticas”. Em outras palavras, o trabalho desenvolvido pelos estudiosos da Linguística Aplicada tem lançado bases sólidas para a construção de novas metodologias de ensino que visem desconstruir os paradigmas cristalizados.

Assim, percebe-se que, na atualidade, os estudos referentes à significação têm sido trazidos à sala de aula da educação básica. Todavia, é possível encontrar manuais didáticos carentes de informações teóricas suficientes para conduzir um trabalho de excelência com o conteúdo semântico.

Diante dessa realidade, o presente trabalho se propõe a compreender de que modo os fenômenos de natureza semântico-lexicais são abordados em um livro didático do atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja vigência vai de 2020 a 2023 (BRASIL, 2020). Para tanto, optou-se pela escolha de um livro do 8º ano da coleção *Apoema: Português*, das autoras Lúcia Teixeira, Sílvia Maria de Sousa, Karla Faria e Nadja Pattresi, com publicação datada do ano de 2018. Justifica-se a importância de se pesquisar livros didáticos com base em Souza (2017). Nas palavras do autor,

tudo o que concerne às orientações pedagógicas dos documentos oficiais e também em relação às discussões teóricas desenvolvidas no campo da Linguística ganham maior ressonância aplicacional, exatamente, nos Livros Didáticos, por isso a relevância ao se analisar esse tipo de *corpus*. Além disso, os livros didáticos são a ferramenta que representa a fonte primeira (muitas vezes, a única) de consulta e trabalho dos professores e dos alunos (SOUZA, 2017, p. 67).

Pelo sumário do exemplar em análise, percebe-se que suas autoras organizaram todo o conteúdo em oito unidades temáticas, que se desdobram, cada uma, em dois capítulos. A partir de uma observação mais geral, constatou-se, em unidades distintas, a referência explícita a alguns fenômenos que interessam ao campo da Semântica. De maneira precisa, tais conteúdos estão dispostos da seguinte forma:

Tabela 1: Conteúdos da Semântica presentes no livro *Apoema: Português – 8º ano*

CONTEÚDO	CAPÍTULO/UNIDADE
Sinônimos, hiperônimos e hipônimos	1º/1ª
Homônimos	2º/3ª
Parônimos	2º/6ª

Fonte: os autores, 2020.

Considerando esse panorama, estabeleceu-se como recorte analítico para este trabalho os fenômenos da sinonímia, hiperonímia e hiponímia, visando compreender se o ensino de tais fenômenos está em consonância com o referencial teórico da área da semântica linguística, bem como alinhado à perspectiva epilinguística de trabalho com a Língua Portuguesa na educação básica. Por

fim, pretende-se incidir luz sobre a relação entre Semântica e Ensino, com vistas à dicotomia teoria *versus* prática.

Além desta seção de introdução, ora encerrada, este trabalho ainda está dividido em mais quatro seções, a saber: a seção seguinte, que trata da conceituação dos fenômenos semântico-lexicais escolhidos para serem analisados no *corpus*. Logo após, apresenta-se como esses fenômenos são trazidos pelas atividades sugeridas no LD Apoema. Em seguida, discute-se proposta de atividades que visem complementar o que está posto no LD. Por último, são trazidas algumas considerações finais e as referências consultadas.

## 2 CONCEITUAÇÃO DOS FENÔMENOS

Em primeiro plano, convém discutir o que se pode entender por sinonímia. Uma primeira definição sobre a referida operação semântica se encontra em Henriques (2011, p. 80), que a compreende como a “propriedade que dois termos têm de serem empregados como substitutos um do outro”, de modo que essa substituição não cause “prejuízo no que se pretende comunicar”. Dito de outra forma, entende-se que o fenômeno em tela ocorre quando há possibilidade de haver uma permuta entre um par de palavras (ou frases) sem que a informação pretendida inicialmente tenha seu conteúdo alterado.

Em viés parecido, Ilari e Geraldi (2006) fazem uma explanação com base nos postulados da semântica das condições de verdade e definem sinonímia como: “(...) duas palavras são sinônimas sempre que podem ser substituídas no contexto de qualquer frase sem que a frase passe de falsa a verdadeira, ou vice-versa” (ILARI; GERALDI, 2006, p. 44). Os autores ainda argumentam que ao falarmos de sinonímia lidamos com identidade de sentido, sendo necessário entender que “a sinonímia de palavras depende do contexto em que são empregadas” (ILARI; GERALDI, 2006, p. 45).

Por último, Ferrarezi Júnior (2019, p. 90) define sinonímia como uma “relação situacional entre palavras, uma condição em que certas palavras podem ser utilizadas sem grande diferença de sentido e com uma representação bastante similar”. Esse autor concluiu seu raciocínio afirmando que “palavras não *são* sinônimas; elas podem *estar* sinônimas em certas condições”. Desse modo, traz evidência para o fato de que a sinonímia só funciona a depender de fatores linguísticos e extralinguísticos.

Apesar das nuances de diferença nas definições supracitadas, os autores em questão são unânimes ao apontar que não existe “sinonímia perfeita”. Em outro dizer, todos evidenciam que é necessário um **contexto** para que ocorra o intercâmbio eficaz entre os termos. Mesmo duas palavras que funcionam como sinônimas no contexto X podem assumir outra relação no contexto Y. Portanto, antes de empregar uma palavra como sinônima de outra, é preciso verificar se a aplicação é cabível naquela situação comunicativa.

Prosseguindo à discussão conceitual, é interessante apresentar as noções de hiponímia e hiperonímia contidas nos referenciais consultados. Henriques (2011, p. 113) entende os referidos fenômenos como uma “relação de sentido que conjuga as ideias de ‘parte e todo’, de maneira que a hiponímia parte do significado específico para o geral, ao passo que a hiperonímia parte do significado geral para o específico”. Em outras palavras, há um elo semântico de convergência entre hipônimo e hiperônimo: o primeiro funciona como uma palavra dotada de uma característica mais peculiar, enquanto o segundo congrega as características mais globais. Como exemplo, tem-se a relação entre *animal* (hiperônimo) e *asno* (hipônimo), ou entre *árvore* (hiperônimo) e *juazeiro* (hipônimo).

De maneira símile, Ferrarezi Júnior (2019, p. 102) afirma que “a relação de hiponímia/hiperonímia se estabelece entre dois sinais (palavras) em função da extensão de seus significados. Uma palavra é hipônima da outra quando a extensão de seu significado está contida na extensão do significado da outra”. Dito de outra forma, o vínculo que existe entre as palavras parte do fato de que o hipônimo deve possuir uma característica exclusiva se comparado ao hiperônimo, denotando, desse modo, a referida extensão do significado.

Diante do exposto, percebe-se que as considerações teóricas são salutares para que seja possível proceder à análise do material didático escolhido, processo empreendido na seção seguinte.

### **3 DIDATIZAÇÃO DOS FENÔMENOS NO LD**

Inicialmente, a primeira observação relevante diz respeito ao fato de que os fenômenos da sinonímia, hiponímia e hiperonímia são abordados pelas autoras em apenas uma página do livro. Com isso, postula-se a hipótese de que o espaço dado no manual didático ao componente semântico não parece ser suficiente para a promoção do aprofundamento teórico-prático necessário à compreensão funcional dos fenômenos em tela.

Ademais, percebe-se que outros eixos de análise da língua têm maior “espaço” na organização do material. Tal afirmação pode ser exemplificada por este fato: em um capítulo de doze páginas, sete são destinadas à leitura e análise estrutural de um conto; quatro são destinadas à revisão de conceitos morfossintáticos e apenas uma é dedicada ao estudo de três fenômenos semânticos. Isso posto, percebe-se a discrepância no tocante à distribuição dos níveis de análise linguística, de modo a corroborar o pensamento de Antunes (2012):

Por muitas razões históricas, (...) a gramática assumiu nas atividades de ensino um lugar hegemônico, ou melhor dizendo, um lugar de quase monopólio, deixando fora de análise os outros componentes que tornam possível a atividade da comunicação verbal. Conseqüentemente, o estudo do léxico tem constituído um interesse secundário nas atividades do ensino, realizado de forma irrelevante e pouco significativa do ponto de vista dos usos sociodiscursivos da língua (ANTUNES, 2012, p. 13).

Dito isso, é lícito trazer a imagem da página do livro para que os comentários a serem tecidos sejam compreendidos com maior clareza pelos leitores deste trabalho:

**Figura 1: Mecanismos de coesão: sinônimos, hiperônimos e hipônimos**



1) Animais, bichos, animais domésticos, os das espécies mais agradáveis, pássaros, peixes, caracóis, cães, coelhos, macaquinho, gato, animal, gatos pretos.


**Mecanismos de coesão: sinônimos, hiperônimos e hipônimos**

1 Leia trechos do início do conto "O gato preto", de Edgar Allan Poe.

Para a muito estranha embora muito familiar narrativa que esta a escrever, não espero nem solicito crédito. [...] Gostava de modo especial de animais e meus pais permitiam que eu possuísse grande variedade de bichos favoritos. [...]

Casaria ainda moço e tive a felicidade de encontrar em minha mulher um caráter adequado ao meu. Observando minhas predileções pelos animais domésticos, não perdia ela a oportunidade de procurar os das espécies mais agradáveis. Tínhamos pássaros, peixes dourados, um lindo cão, coelhos, um macaquinho e um gato. Este último era um belo animal, notavelmente grande, todo preto e de uma sagacidade de espantar. Ao falar da inteligência dele, minha mulher que no íntimo não tinha nem um pouco de superstição, fazia frequentes alusões à antiga crença popular que achava todos os gatos pretos como feiticeiras disfarçadas. [...]

Edgar Allan Poe. *Contos de terror, de matos e de morte*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p. 142-151.



2) Considerando o que já conhece sobre o estilo do autor, como você imagina que o conto continua? Antes de responder, preste atenção nas pistas dadas nesses parágrafos iniciais.

b) Copie os substantivos e as expressões com valor de substantivo usados nesse trecho do conto para fazer referência a animais.

c) Observe estes substantivos: **cães, animais, gatos, peixes, bichos**. Quais deles têm um sentido mais genérico e poderiam ser usados para fazer referência aos demais? Copie-os.

3) Agora leia o título e a linha fina de uma notícia.

**O drama dos sobreviventes da erupção do vulcão na Guatemala**

Pessoas fogem a pé, carregando crianças e pertences. Número de desaparecidos no país centro-americano não para de aumentar

3

4) Na linha fina, que palavras retomam **sobreviventes** e **Guatemala**, respectivamente?

5) A linha fina amplia o conteúdo do título. Que informações novas há na linha fina?

6) Os substantivos **país** e **Guatemala** são sinônimos? Explique.

Palavras que têm significados semelhantes são chamadas de **sinônimas**, e a relação entre elas é de **sinonímia**. Outras relações possíveis entre vocábulos são a **hiperonímia** e a **hiponímia**. **Hiperônimos** são palavras que têm um sentido mais genérico em relação a outras; por exemplo, **país** é hiperônimo de **Brasil** e **Angola**. Já os **hipônimos** são palavras de sentido mais específico em relação a outras. Por exemplo, **cão** e **gato** são hipônimos de **animais**.

Fonte: (TEIXEIRA et al., 2018, p. 21)

Em primeiro plano, percebe-se que as autoras trazem dois textos a fim de trabalhar as relações semânticas. O primeiro diz respeito a fragmentos do conto de terror *O gato preto*, de Edgar Allan Poe. A partir da leitura desses excertos, são solicitadas aos alunos sob três questões que versam sobre: a) aspectos referentes à construção de um novo desfecho para a narrativa; b) a atividade mecânica de identificação de expressões com valor substantivo presentes no conto; c) outro exercício mecanizado de identificação de substantivos, sob o comando de “copie-os”.

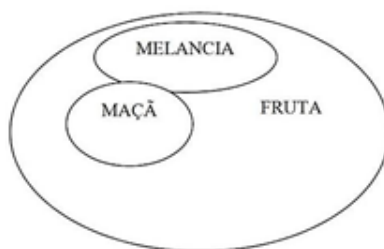
O segundo texto, por sua vez, trata-se de um título e de um subtítulo de uma notícia, o que novamente revela uma recorrência de trabalho com textos fragmentados em sua estrutura. Em seguida, é solicitada a resolução de três questões: a) identificar quais palavras remetem a dois substantivos presentes na linha fina da notícia; b) apontar quais informações novas são trazidas pela linha fina da notícia; c) solicitar ao estudante que identifique se existe relação de sinonímia entre dois substantivos e pede uma breve explicação.

Mais adiante, observa-se que, a fim de complementar o trabalho desenvolvido pelos alunos, as autoras apresentam breves explicações acerca do conceito de sinonímia, hiponímia e hiperonímia. De forma superficial, a sinonímia é definida como “palavras que têm significados semelhantes são chamadas de sinônimas e a relação entre elas é de sinonímia”. Por outro lado, afirmam que “hiperônimos são palavras que têm um sentido mais genérico em relação a outras”, ao passo que “os hipônimos são palavras de sentido mais específico em relação a outras” (TEIXEIRA et al., 2018, p. 21).

Nesse panorama, é importante salientar que a noção de sinonímia proposta pelas autoras do manual didático está, de certa forma, coerente com os estudos semânticos contemporâneos, haja vista que tem a preocupação de definir os sentidos como “semelhantes” e não como “iguais”, conforme se verifica em outros manuais mais obsoletos. No entanto, as autoras cometem um deslize ao omitir a informação de que a sinonímia não ocorre de forma perfeita, isto é, ela precisa funcionar em uma determinada situação enunciativa para que ocorra de forma eficaz, conforme apontam os estudos semanticistas consultados na bibliografia deste artigo.

De modo análogo, a explicação trazida pelas autoras sobre os conceitos de hiperonímia e hiponímia não comete nenhum equívoco do ponto de vista teórico. Contudo, percebe-se que há necessidade de aprofundar o desenvolvimento da definição conceitual, bem como é importante considerar que a exemplificação deveria ter sido melhor explorada com o uso, inclusive, de um sistema de diagramação que possibilitasse ao aluno visualizar a ocorrência da referida relação semântico-lexical. Como sugestão, apresenta-se um diagrama semelhante a este:

**Figura 2: Diagrama de hipônimos e hiperônimos**



Fonte: Google Imagens

Assim, constata-se a necessidade de o professor de Língua Portuguesa estar atento ao conteúdo do livro didático adotado em sua sala de aula, especialmente ao trabalhar com os três fenômenos supracitados. Diante disso, convém que o docente seja sempre preparado a complementar

as lacunas apresentadas pelo material. Dessa maneira, poderá dar um importante passo no sentido de colocar em prática o que Souza (2017, p. 157) propõe ao afirmar que “a aula de português deve ser transformada pelo professor-mediador em laboratório da língua, de modo que possa levar o aluno a se perceber como cientista da linguagem (...)”.

#### 4 COMO COMPLEMENTAR O CONTEÚDO SEMÂNTICO DO LD?

Uma vez que o centro da aula de Português deve ser o texto, torna-se necessário que o professor pense sempre em atividades que perpassem pelos eixos da Leitura e da Produção Textual, visando com isso desenvolver os processos de ensino da língua voltados para a perspectiva da análise linguística (cf. GERALDI, 1984) que busca a reflexão através do uso.

Dessa maneira, tendo como recurso didático o livro *Apoema* para a ministração de uma sequência didática cujo conteúdo seja os fenômenos semântico-lexicais da sinonímia, hiponímia e hiperonímia, o docente deve ter em mente a necessidade de adicionar outros recursos à sua prática, a fim de que a aprendizagem seja significativa.

Tomando por base a sugestão fornecida por Oliveira (2008) nos aspectos referentes ao trabalho com a Semântica na educação básica, o professor pode adotar a ideia de trabalhar com os campos associativos para a produção de um texto escrito. Ao planejar o trabalho com o fenômeno da sinonímia, o professor pode, por exemplo, discutir a temática da injustiça social decorrente da ineficiência da atuação política no Brasil.

Nesse sentido, ao fazer um esquema nos moldes do que é sugerido pelo supracitado autor, o professor pode escrever na lousa a expressão *injustiça social*, com linhas que brotem dela, a fim de formar uma espécie de mapa mental com palavras sugeridas pelos alunos, as quais versem sobre o âmbito da discussão presente na temática indicada pela expressão. Com isso, espera-se ativar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a temática, de maneira que o campo associativo funcione como “uma atividade de pré-leitura” (OLIVEIRA, 2008, p. 155).

Feito esse primeiro trabalho, o professor pode passar à seara da leitura, com vistas a compreender “o fato de as palavras poderem expressar posições ideológicas, opiniões ou sentimentos” (OLIVEIRA, 2008, p. 155). A partir disso, pode-se vislumbrar que não existe discurso que seja desprovido das crenças e das visões de mundo do emissor da mensagem. Nesse momento, o professor poderia considerar importante solicitar a leitura da seguinte charge:

Figura 3: Charge sobre sinonímia



Fonte: Google Imagens

De modo a favorecer a participação dos alunos no processo de aprendizagem, cabe ao docente mobilizar os aspectos envolvidos na interpretação da charge, a fim de que aqueles estudantes compreendam a relação de sinonímia envolvida no emprego da palavra “político” como uma expressão altamente pejorativa naquele contexto. Com isso, é cabível discutir a relação entre a fala do personagem e a conjuntura política brasileira, fortemente marcada por atos de corrupção e desvios de dinheiro público para fins pessoais. Assim, pode-se levar o estudante a compreender a natureza contextual do vínculo de sinonímia na atribuição da carga negativa à palavra *político*, bem como estabelecer uma relação com o campo associativo da temática das *injustiças sociais* causadas pela ineficiência da atuação política no Brasil.

Por fim, os alunos poderiam ser orientados a produzir uma carta aberta aos governantes do âmbito estadual, a fim de manifestar inquietações sobre alguma injustiça social vivenciada por sua comunidade, solicitando medidas eficazes no combate às desigualdades sociais.

Em segundo momento, o professor pode aliar o conteúdo semântico à leitura de textos literários. Nesse caso, sugere-se a discussão do conceito de hipônimo e hiperônimo por meio da letra de canção *Morena tropicana*, do compositor pernambucano Alceu Valença. Após proceder à conceituação dos fenômenos, deve-se induzir o aluno a perceber as maneiras como o eu lírico constrói a ideia de uma figura feminina:

#### **Morena Tropicana**

Da manga rosa  
Quero gosto e o sumo  
Melão maduro, sapoti, juá

Jaboticaba, teu olhar noturno  
Beijo travoso de umbu-cajá  
Pele macia  
Ai! Carne de caju!  
Saliva doce, doce mel  
Mel de urucu

Linda morena  
Fruta de vez temporana  
Caldo de cana-caiana  
Vem me desfrutar!  
[...]

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/alceu-valenca/98324/>. Acesso em 23 mar. 2020.

A forma como o eu-lírico descreve a sua musa, a Morena Tropicana, se dá pela comparação: “manga”, “melão”, “sapoti”, “juá”, “jaboticaba”, “umbu-cajá”, “caju”, chegando à conclusão de que a “linda morena” é “fruta de vez temporana”. Dessarte, acredita-se que os estudantes teriam acesso ao entendimento mais sólido dos fenômenos, visto que observariam em funcionamento a relação semântica que parte de um elemento genérico para o elemento específico.

Tais considerações podem servir tanto para os textos de natureza literária como para os demais gêneros, pois os fenômenos semânticos são vistos como recursos de coesão textual. Em se tratando do ensino de aspectos literários da linguagem, pode-se solicitar que os alunos produzam um poema de temática livre, no qual devem constar palavras associadas por meio da relação de hiponímia e hiperonímia.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, percebeu-se que as ideias trazidas por Antunes (2012) no tocante ao espaço secundário relegado à Semântica nas propostas de aula de português é uma realidade. Embora os manuais didáticos contemporâneos tragam o conteúdo semântico em suas páginas, verificou-se que ainda há necessidade de uma melhor exploração pelo professor, conforme apontam Oliveira (2008) e Souza (2017). Nesse sentido, entende-se a imprescindível atenção vigilante do professor em relação aos conceitos prontos trazidos pelos manuais, especialmente o livro que constituiu o *corpus* desse trabalho, haja vista a possibilidade da existência de falhas por parte dos autores e/ou a necessidade de agregar informações àquilo que é colocado como conceito definitivo.

Outrossim, argumenta-se em defesa da importância desse tipo de estudo para o processo de formação docente, uma vez que aliar teoria e prática deve ser o objetivo primordial de qualquer professor comprometido com a atuação profissional. Sendo assim, verifica-se a necessidade de renovar as metodologias e refletir acerca daquilo que se concebe como aula de Português que seja significativa, tanto para o professor quanto, principalmente, para o aluno. Sugere-se, por fim, que essa pesquisa pode ser melhor expandida por meio da análise da coleção completa, a fim de compreender se as autoras propõem um trabalho sistemático com a semântica no referido nível de ensino.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Guia digital PNLD 2020: língua portuguesa – Ensino Fundamental/** Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2020. Disponível em: [https://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2020\\_pnld2020-lingua-portuguesa.pdf](https://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-lingua-portuguesa.pdf), acesso em 19 mai. 2020.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Semântica**. São Paulo: Parábola, 2019.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 2ª. ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. **Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. – 11. ed. – São Paulo: Ática, 2006.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Manual de semântica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3ªed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOUZA, José Wellisten Abreu de. **Por uma semântica didática: estudos semânticos voltados ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio**. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9217/2/arquivototal.pdf>. Acesso em 19 mai, 2020.

TEIXEIRA, Lucia.; SOUSA, Silvia Maria de.; FARIA, Karla.; PATTRESI, Nadja. **Apoema: Português – 8º ano**. 1ª ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

## **GT 16: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SITUAÇÕES DE CONTATO**

**Rubens Marques de Lucena (UFPB)**

**Juliane Lopes Ribeiro Pedrosa (UFPB)**

Este grupo temático tem por objetivo reunir pesquisadores que venham desenvolvendo estudos sobre variação linguística nas mais diversas situações de contato: a) entre língua materna (L1) e língua estrangeira (L2); b) entre dialetos do PB; c) entre o PB e outras variedades do português. Propomos que o GT se abra para a aplicação dessas pesquisas para o ensino de L1/L2 e que também seja um espaço de diálogo e discussão para pesquisadores que venham trabalhando aspectos relacionados à interseção língua/sociedade, como os estudos sobre atitudes linguísticas, acomodação dialetal ou sociofonética. Serão bem-vindas todas as pesquisas que discutam fenômenos de variação em contato linguístico a partir de diferentes bases teóricas e abordagens metodológicas.



# O TRATO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA CONTEXTUALIZADO AO MEME DO BODE GAIATO: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE GUARABIRA-PB

André Luiz Souza da Silva (UEPB)  
Paulo Aldemir Delfino Lopes (SEECT-PB)

**Eixo temático 6:** Estudos linguísticos: teorias e práticas

**GT 16:** Variação linguística em situações de contato

**RESUMO:** O presente trabalho é resultado da prática de estágio, que é uma prática acadêmica/profissional necessária na formação inicial de futuros docentes. Assim, é componente obrigatório nos cursos de licenciatura. Nessa direção, o trabalho objetiva relatar uma prática de ensino da variação linguística, numa escola pública de Guarabira-PB, voltando-se à funcionalidade do gênero *meme* do bode gaiato no trato da variação linguística. A metodologia é de natureza qualitativa, de viés descritivo-interpretativista. A partir disso, debruça-se na pesquisa-ação, pois considera o contexto educacional como espaço de interação, no qual o professor não é apenas docente, mas pesquisador, e visa atitudes práticas que realcem a aplicação de teorias e métodos que oportunizem a produtividade dos discentes. A abordagem teórica enaltece alguns objetivos das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) em relação ao ensino de língua, tendo esse documento como âncora inicial, adota-se o viés dos gêneros textuais/discursivos, isso a partir das contribuições de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008), indicando os gêneros como objetos para o ensino de língua através das contribuições de Antunes (2009), o que nos coloca diante do contexto de ensino dos usos linguísticos, mais especificamente da variação linguística, abordada pela sociolinguística, por meio das postulações de Bagno (2009, 2017) e de Bortoni-Ricardo (2004). No mais, observa-se o proveito da experiência de estágio, para constatar a validade dos aportes da linguística e suas contribuições para o ensino de língua, bem como a produtividade do *meme* do bode gaiato para a questão do uso e da reflexão linguística.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relato de experiência; Ensino de variação linguística; *Meme* do Bode

## INTRODUÇÃO

No curso de Letras, campus III da UEPB, os estágios estão divididos em três etapas, sendo divididos em práticas de observações e regências no ensino fundamental e ensino médio. Nessa direção, Pimenta & Lima (2017) indicam que o estágio é um exercício para a produção de conhecimentos acerca da profissão do educador, desse modo, é uma atividade que engloba teoria, prática e reflexão. Por meio disso, é necessário estabelecer que teoria e prática não são atividades dicotômicas, são um duo processual, portanto, a atividade de estágio é teórico-prática.

Nesse sentido, os futuros professores devem aguçar um olhar de pesquisadores voltado para o desenvolvimento e eficiência de sua prática, interessados mais pelo processo do que pelo resultado. Assim, a natureza dessa metodologia é qualitativa por buscar “[...] construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para

a aprendizagem dos educandos (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42). Dessa natureza qualitativa emerge o caráter interpretativista que não se interessa pela descoberta de leis universais ou generalizações, interessa-se mais pelos detalhes da situação (*Idem*, 2008).

A atividade de estágio ocorreu numa escola pública da cidade de Guarabira-PB, as práticas ocorreram no mês de abril, na 3ª série do ensino médio, onde desenvolvemos aulas teóricas, exploratórias e discursivas, utilizando os gêneros textuais como objeto de investigação perante os fenômenos da mudança e diversidade linguística. Para essa prática, ministramos três aulas: duas foram para reflexões sobre os memes do bode gaiato e as marcas linguísticas e uma destinou-se a aplicação de uma atividade colaborativa e discursiva.

Este trabalho está organizado em seções, após esta introdução, apresentamos alguns fundamentos teóricos sobre gêneros textuais e variação linguística, indicando sua relevância para o ensino de língua(s); a seção seguinte explana nossas experiências nas aulas, expondo as práticas vivenciadas com os alunos. Por fim, apresentamos a seção de considerações finais, seguida das referências que ancoram nossas discussões e reflexões, apoiando-nos em Marcuschi (2008), Antunes (2009), Bagno (2017), entre outros.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O ensino de Língua deve estar pautado em suas múltiplas dimensões: linguística, textual, sociopragmática e cognitiva, como indicam as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), que também postulam que “[...] se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas que tem condições de refletir sobre si mesmo” (BRASIL, 2006, p. 23). Considerando os valores socioculturais, faz-se emergir um objeto de ensino dinâmico: os gêneros de texto.

Conforme Antunes (2009), os gêneros do texto consideram e estruturam-se além dos elementos linguísticos, pois também abarcam paradigmas e convenções sociais que se determinam e efetuem através da mediação da própria linguagem. Desse modo, deve-se compreender que, através da linguagem, a textualidade se faz nos gêneros textuais por meio da língua que é “[...] usada nos textos – dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social. Ou seja, as pessoas cumprem determinadas atuações sociais por meios verbais, e tais atuações – a exemplo de todo o social – são estabilizadas” (ANTUNES, 2009, p. 54).

O ensino com gêneros textuais possibilita refletir com os alunos sobre elementos internos e externos à língua, estabelecendo os usos linguísticos, tanto os da norma-padrão quanto as variedades, observando como elementos extralinguísticos determinam intenções, objetivos etc. Assim, os gêneros devem ser objeto de ensino, pois esses mecanismos viabilizam todas as práticas sociocomunicativas, por isso, Marcuschi (2008, p. 243) diz que: os textos sempre se realizam em algum gênero textual particular [...] E cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido [...]"

Nesse sentido, Bakhtin (2003) aponta que os gêneros são produzidos havendo uma correspondência com as necessidades das situações, desse modo, possuem estilos específicos, bem como diferentes funcionalidades. As condições de cada contexto produzem gêneros com enunciados de estilo, temática e composição estrutural diversos, como aponta Bakhtin (2003), o estilo está direcionado aos indivíduos, ou seja, à forma que os sujeitos decidem emitir informações; a temática direciona-se ao conteúdo, assim, parte da finalidade do indivíduo diante da situação comunicativa; e, por fim, a composição que permite o reconhecimento de um gênero por sua estrutura.

Na era das tecnologias, pode-se compreender que as comunicações “saltam” do papel para emergir nas telas, por meio dos notebooks, tablets, computadores e celulares. Nesse contexto, a internet abriga os gêneros emergentes, os quais Paiva (2008) reconhece serem dinâmicos, efervescentes e relevantes neste cenário contemporâneo. Assim, observamos a realidade virtual em processo de ascensão e transmutação deixando de ser unicamente um corpo físico. A internet também direciona os gêneros digitais para uma interface com os gêneros tradicionais, pois os novos gêneros não são inovações absolutas, assim, é necessário observar, como já fora apontado por Bakhtin (2003), a transmutação dos gêneros e a assimilação de um gênero por um outro.

Dessa forma, entendemos que a tecnologia possibilita que novos gêneros surjam, todavia, não sendo estritamente novos. É por esse ideal de semelhança que estabeleceremos os memes do *Bode Gaiato* como um gênero novo na esfera social, pois situamos este gênero em analogia aos gêneros HQ, sendo aparentados às tirinhas, às charges, aos cartoons etc. Antes disso, devemos saber que a terminologia meme foi introduzida, na literatura, por Richard Dawkins (1979), indicando que podem ser músicas, ideias, modas do vestuário e, assim como biologicamente o gene transfere características hereditárias para cada indivíduo, os memes são os propagadores de cultura, isto é, genes culturais. Então, os memes, dentro do contexto digital, propagam, de forma instantânea, contextos culturais e comportamentais. A respeito desse fenômeno, Paiva (2018) estabelece que a interatividade com os memes é de valor ideológico, tendo em vista que as ideias e intenções presentes têm sentido para os sujeitos da ação.

Corroborando Paiva (2018, p. 53), estabelecemos que “[...] o meme é um gênero digital [novo] tendo em vista ser um gênero que circula há poucos anos no ambiente virtual.” Assim, partimos de um estudo analógico entre outros gêneros que também possuem o contexto digital como suporte e a partir disso a autora salienta que os memes circulam de variadas formas, como em vídeos, textos, imagens, etc. A partir disso, focalizaremos o formato de imagem. Como dito, iremos ancorar os ideais desse novo gênero em alusão aos gêneros HQ, como a charge que é um dos gêneros mais socialmente críticos e traz consigo a crítica como parte de seu estilo, pois “[...] o texto chargístico é fundamentalmente crítico; e para que critiquemos a realidade utilizamos a charge como ferramenta para tal” (MARTINS; SANTOS, 2017, p. 54). Nesse ideal analógico, os memes do Bode Gaiato também podem apresentar críticas sociais. Em relação a sua apresentação, temos um caráter híbrido – linguagem verbal e não verbal.

Os memes aqui em destaque são apresentados em quadros e, assim como as tiras, ocorrem em variados formatos. Além disso, tiras comumente ocorrem em sentido horizontal, os memes do bode gaiato ocorrem em sentido vertical, isto é, uma variação possível para o gênero, inclusive por sua dinamicidade e por seu novo contexto de ocorrência (RAMOS, 2017). Desse modo, os memes se posicionam como flexíveis e dinâmicos. Entretanto, o Bode Gaiato, especificamente, aparece em posição vertical, sendo em quadros duplos ou triplos, geralmente. Dito isso, os memes do Bode Gaiato estão imersos na composição estrutural, temática e estilística das tirinhas e das charges.

Dessa forma, constata-se a seguinte estrutura mediante os parâmetros discursivos apontados por Bakhtin (2003), juntamente com as colocações de Paiva (2018), para se estabelecer um novo gênero textual/discursivo: a) conteúdo temático: humor em relação aos comportamentos da vida humana; b) estilo: textos informais de teor crítico por meio de variedade coloquial; e c) estrutura composicional: comporta linguagem híbrida - variedade linguística regional e o uso da imagem do personagem bode que se faz pela montagem do corpo humano e da cabeça de bode.

A partir dessa perceptiva dos gêneros textuais, vemos a possibilidade de emergir os gêneros como objetos para o ensino de língua. Nesse caso, apontamos o meme do Bode Gaiato como um novo elemento das práticas sociocomunicativas. De acordo com Ramos (2017), mesmo que os textos em quadros sejam curtos, há uma reunião maciça de informações e é nesse formato diminuto e condensado do conteúdo que se observa a contribuição para que o gênero faça parte da narrativa educacional brasileira. Assim, nessa perspectiva de objeto de ensino, acredita-se que os memes do Bode Gaiato possibilitem promover uma reflexão acerca da variação linguística em contexto de sala de aula por apresentar aspectos linguísticos e socioculturais nordestinos.

Esses aspectos podem e devem ser abordados numa relação indissociável, isto intrínseco às práticas sociais e a escola pode e deve promover a reflexão sobre o uso da linguagem em contextos diversos, para que os alunos possam agir socialmente. Então, trabalhar língua/linguagem não precisa se resumir a trabalhar textos escritos, tampouco a designar os usos gramaticais corretos – trabalhar isso é importante, mas não são é o único objetivo. Deve-se conceber a língua como uma entidade heterogênea (BAGNO, 2017), cabendo ao professor realizar “passeios” entre aspetos universais e regionais e vice-versa. Assim, o aluno poderá compreender a sociedade como uma construção plural de linguagens diversas. Então, é preciso que o aluno assuma uma postura reflexiva diante das diversas práticas letradas (BRASIL, 2006)

O professor não pode nem deve estar limitado a trabalhar com o alunado apenas a norma-padrão da língua portuguesa, as diversas práticas linguísticas devem promover uma reflexão sobre os usos da língua, buscando compreendê-los e como determinar o porquê de suas ocorrências. Assim, além de um instrumento comunicativo cotidiano, estabelece-se que é possível o aluno refletir sobre a língua que ele já fala e domina (BAGNO, 2009).

Mas por que a variedade linguística é conteúdo nas salas de aula brasileiras? As aulas de língua materna devem priorizar o contato com as mais variadas práticas sociocomunicativas, desse modo, o professor de língua(a) acaba por ambientar suas aulas diante dos textos, os quais são dotados de informações, estas viabilizadas por manifestações linguísticas diversas. Então, ensinar português deve ir além de uma abordagem à norma-padrão, compreendendo que a aprendizagem não se resume às normatizações.

A pluralidade sociocultural potencializa as variedades linguísticas, além da posição geográfica, que passa a constituir a identidade de um povo, de um grupo e/ou de uma comunidade. Há uma relação entre a diversidade linguística, papéis sociais e domínios discursivos, pois “quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23). A partir desses papéis sociais e da interação humana estabelecemos a língua como uma manifestação social que é indissociável dos falantes. Assim, a língua, que pode e deve ser estudada nas salas de aula, considera os textos, as esferas sociais e os enunciados reais.

Desse modo, o professor de português deve assumir uma postura diante de uma gramática não só normativa, mas também do uso. Ressaltamos que a regra do suposto vale-tudo que alguns “desinformados” pregam é muito, se não bastante equivocada. Necessariamente, os linguistas contemporâneos determinam que outras visões também devem adentrar às salas de aula, pois pautar-

se em critérios estritamente estruturais, no ideal de que o sistema vale por si, direciona as aulas ao famigerado discurso: “não gosto de aula de português porque não sei português”.

## RESULTADOS & DISCUSSÕES

Em 02 de abril de 2019, em duas aulas de 45 minutos cada, foi apresentada para os alunos nossa proposta de atividades para o do estágio. Nossos objetivos na turma foram dois: a) analisar memes do bode gaiato e b) refletir sobre os usos linguístico presentes no gênero. Para tanto, fez-se uma seleção de nove memes do bode gaiato, os quais foram distribuídos para a turma. Os memes foram recolhidos da página do Bode Gaiato no Facebook. Abaixo, dois dos memes selecionados para análise e reflexão:

Figuras 01 e 02 – suco de manga com leite e limão no “suvaco”



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/BodeGaiato/>.

Ambos os memes selecionados são de temáticas da vida cotidiana, da relação entre familiares e dos comportamentos humanos. Nessa concepção, vemos as crendices populares emergirem como fomentadoras destas relações humanas. Em se tratando de textos em sala de aula, nossa primeira prática deve ser o método de leitura. Selecionamos o método da leitura colaborativa, no qual o professor e os alunos leem em voz alta. Observe que os memes do bode apresentam diálogos, assim, determinamos que a leitura seria em dupla, cada aluno representaria um personagem. Por tratar de

valores socioculturais e por seu caráter cômico, a leitura proporcionou a interação dos alunos em classe e a “quebra do gelo” entre o estagiário e os discentes.

Passada a prática de leitura, caminhamos para a reflexão acerca do gênero proposto. Desse modo, passamos a pontuar com os alunos primeiramente as temáticas presentes nos memes. Questionamos aos alunos se eles vivenciam ou vivenciaram as práticas sociais vividas pelos personagens dos memes do bode gaiato. Os alunos disseram que sim e que os memes representavam a cultura do povo nordestino. Assim, foi possível dialogar com os alunos como os contexto e práticas sociais motivam os usos linguísticos.

A partir disso, caminhos com a análise, passamos a refletir sobre o estilo de linguagem utilizado no gênero, gabaritamos a presença de uma linguagem mista, isto é, a presença de linguagem verbal e não verbal, esta pelo uso do personagem bode e aquela pela presença da variedade linguística. Indagamos aos alunos se eles utilizavam de variedades linguísticas presente nos memes e disseram que sim, além de afirmaram que os pais também utilizam, juntamente com os avós. Adiante, partimos para a análise estrutural, observando a composição física do gênero.

Questionamos aos alunos se eles considerariam os memes do bode gaiato parecidos com outro gênero, eles ficaram em dúvida inicialmente. Apresentamos elementos constituintes: quadros, diálogos, imagens, cores, então, os alunos logo entoaram: gibis; tirinhas. A partir disso, foi possível realizar uma analogia com os gêneros do universo HQ e a análise foi de forma colaborativa, fomos analisando os elementos composicionais com os discentes. E, enquanto apresentávamos em quadro, os alunos esquematizavam no caderno junto da colagem do meme que receberam.

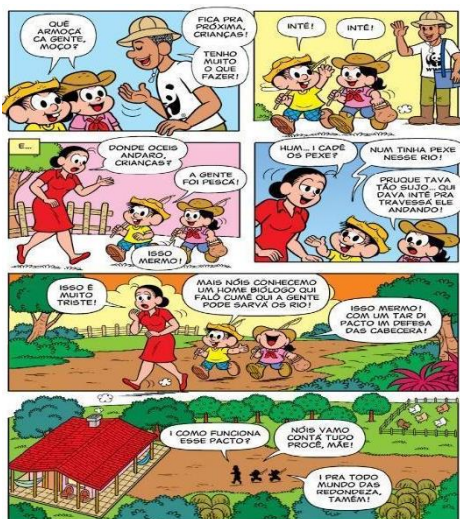
Estabelecida a análise do gênero, os alunos também disseram que comumente veem os memes nas redes sociais. As mídias digitais viabilizam a propagação e viralização desses excertos culturais. Como tais, apresentam aspectos linguísticos específicos. Na figura 02, identificamos, com os alunos, as variedades fonéticas: “pá” que resulta de “para” que também se identifica “pra”, ocasionando na queda de dois fonemas no interior da palavra; adiante, na mesma figura, temos o termo “suvaco”, marcado foneticamente pelo /u/ invés do /o/, além do termo que é uma variedade lexical de axila. Por fim, temos a monotongação em “geladêra”, o ditongo “ei” sofre apagamento da semivogal /i/, ocorrência comum no processo de mudança das línguas naturais.

Na figura 01, identificamos o uso do termo “bicho” com a finalidade de expressar um sentido diferente do denotativo, nesse caso, remete a Ciço, aquele que ameaçou se matar “tomando suco de manga com leite”, essa é uma crendice popular, isto é, faz parte do senso comum e não é comprovada cientificamente. Também gabaritamos o uso de “mainha” como uma variedade de valor significativo,

pois é comum para os falantes da região Nordeste e a expressão “levar um chifre” foi apontado pelos alunos. Vemos assim despertar uma reflexão diante do uso linguístico, o qual direciona seu sentido ao fato de a esposa de Chico ter sido infiel no relacionamento. Ademais, os alunos também levaram para casa uma atividade impressa a qual deveria ser respondida em dupla e no caderno, através da qual os alunos obtiveram um visto, pois o professor-supervisor da escola-campo pontuou, antecipadamente, que a atividade de estágio seria proveitosa para a turma e para o andamento das avaliações, se fossem feitas atividades.

Em 09 de abril, realizamos a terceira aula, propondo uma atividade reflexiva para os alunos, crendo que os gêneros textuais são objetos de investigação para o ensino de língua(s), então a atividade enalteceu este objeto, e ao posicionarmos nosso interesse no universo metodológico das HQ, enaltecemos um recorte de um gibi de Maurício de Sousa, o qual apresenta o Chico Bento:

**Figura 03** – recorte de gibi de Chico Bento



Fonte: Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/chico-bento-vai-ao-pantanal/>.

No recorte, Chico e sua amiguinha tomam para si a responsabilidade de conscientizar a população sobre os maltratos com o meio ambiente, isso após conhecer um biólogo que os deixa a par da situação e dos descuidos com o rio no qual eles foram pescar. Questionamos aos alunos se eles observavam no texto uma situação de crítica à sociedade e se seriam participativos numa atitude de conscientização social, obtivemos algumas respostas como: “*Sim, essa crítica faz o povo refletir sobre a poluição ao meio ambiente e eu teria sim a mesma atitude*”, outro discente concorda com a crítica



presente, mas sobre contribuir com a conscientização afirmou que “*não teria [a mesma atitude] pois 90% das pessoas não ajuda*”.

Também questionamos se o aluno poderia identificar a presença de variedades linguísticas no texto, caso sim, apresentasse-as. Apontaram termos como: “*mermo, armoça, peixe, num, cumê, intê*” entre outros léxicos. A partir disso, refletimos com os alunos como o uso linguístico marca a regionalidade dos personagens e como representa uma variedade geográfica, mas também sociocultural. Questionamos oralmente se os alunos considerariam Maurício de Sousa um preconceituoso linguístico, unanimemente entoaram que não, mas não souberam justificar o porquê, após discutirmos sobre o personagem Chico Bento, foi possível estabelecer que a variedade linguística de Chico não é posta como feia, ruim ou como motivo de riso entre os demais personagens.

A próxima questão, a respeito do gibi foi sobre sua estrutura composicional. Indagamos se os alunos teriam condições de indicar os elementos que compunham o fragmento do gibi. A resposta foi padrão: “*Sim, são eles estrutural: quadros, imagens e balões, estilo: linguagem mista – imagem de ordem não verbal e de ordem verbal uma linguagem informal; temática: crítica social [...]*”. Passada essa análise, caminhamos para a análise de um novo meme do bode, vejamos:

**Figura 04** – comunicado importante



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/BodeGaiato/>.

Perguntamos aos alunos se eles conseguiam identificar uma semelhança entre o texto acima e o fragmento do gibi. Um dos discentes determinou que “*os dois fazem uma crítica [...] e estrutura parecida*”, outro confirma e acrescenta “[...] *uso de linguagem verbal e não verbal*”. Assim, revisamos a associação estrutural entre os gêneros. Por fim, questionamos aos alunos sobre a crítica social presente no gênero, os discentes apontaram prontamente a crítica política: “*crítica aos políticos brasileiros, mostrando que eles desaparecem durante seu mandato*”; “*uma crítica nacional aos*

*políticos brasileiros que desaparecem sem fazer nada a favor da população e reaparece na época de eleição para pedir votos”, e outro responde: “uma crítica às atitudes dos políticos brasileiros que passam anos sem apresentar projetos mas na hora da votação são os primeiros a aparecer”, os demais alunos não foram contra essas leituras.*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do exposto, vemos como a prática linguística pode se voltar ao uso da língua, assim enalteçamos também uma reflexão mediante esses usos, pois, desse modo, passamos a trabalhar a competência sociopragmática dos alunos. Pudemos refletir sobre adequação linguística, respeito à diversidade cultural, compreensão das críticas diante dos mais variados textos, bem como a promoção do respeito a toda e qualquer variedade linguística, o que contribui como o combate ao preconceito linguístico. Assim, o processo de ensino-aprendizado é mediado por nossas ações, reflexões e interações diante dos nossos alunos, dos quais somos agentes colaborativos e eles são agentes sociais em constante formação. Por fim, na teoria é bom e na prática também, mesmo que ações e práticas escolares apresentem-se como problemáticas e difíceis, nem todas são possíveis, mas é a reconfiguração das práticas que oportuniza a melhoria do trabalho docente.

## **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim**: em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. Maris. **Educação em Língua Materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. v. 7. Tradução Geraldo H. M. Florsheim. Belo Horizonte: Itatiaia, 1979. (Coleção o homem e a ciência).

MARCUSCHI, L. Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, I. F. de M.; SANTOS, M. A. dos. A leitura de charges políticas: acionando múltiplos sentidos. IN: LINS, J. N.; LINS, C. R. R. da R. (orgs.). **Linguagem e Ensino**: discussões teóricas, possibilidades e práticas. João Pessoa: Ideia, 2017, p. 45-66.

PAIVA, M. N. da Silva. **Bode Gaiato**: uma proposta para o ensino da variação linguística no livro didático. 170 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – PROFLETRAS, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

## **GT 17: O DISCURSO E SEUS EFEITOS DE SENTIDO EM PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS**

**Amanda Batista Braga (UFPB)**

**Edjane Gomes de Assis (UFPB)**

Desde seu surgimento, ao final da década de 1960, a Análise do Discurso vem contribuindo significativamente para a compreensão dos discursos em sua historicidade, abrindo espaço para uma análise que não está circunscrita tão somente aos aspectos linguísticos da produção de sentido, mas que se estende aos aspectos históricos. Partindo desse pressuposto, este GT tem por objetivo congrega trabalhos que derivam das discussões empreendidas por autores como Michel Pêcheux, Michel Foucault e Jean-Jacques Courtine, considerando: a) os conceitos fundantes e basilares da disciplina propostos por Michel Pêcheux; b) a perspectiva arqueológica, bem como as relações entre saber e poder apresentadas por Michel Foucault e, por fim; c) as atuais discussões empreendidas por Jean-Jacques Courtine acerca das imagens e do corpo. Assim, à esteira de Pêcheux, Foucault e Courtine, e tendo em vista a complexidade das materialidades discursivas contemporâneas em suas múltiplas modalidades, este GT tem o intuito de discutir a produção de sentido em diversos lugares sociais: na política, na mídia, nas artes, na educação, bem como em outros espaços demarcados pelo discurso.

# FRANKENSTEIN OU O MORO MODERNO: UMA ANÁLISE DOS EFEITOS DE SENTIDO NO DISCURSO DAS REVISTAS *PIAUI* E *VEJA*

Jéssica de Oliveira Grandino (UFPB)  
Rayane Medeiros dos Santos Cavalcante (UFPB)  
Edjane Gomes de Assis (UFPB)

**Eixo temático 7:** Linguagens e práticas sociais

**GT 17:** O discurso e seus efeitos de sentido em práticas contemporâneas

**RESUMO:** Nosso trabalho tem como objetivo fazer uma análise comparativa de duas capas, a primeira é da revista *piauí* (edição 161, publicada em fevereiro de 2020), e a segunda é a capa da *Veja*, (edição 2666, publicada em dezembro de 2019), em que buscamos analisar os efeitos de sentido articulados no jogo verbo-visual que demarcam o atravessamento da memória social. Ambas as capas trazem figuras públicas do cenário político brasileiro atual: o presidente, Jair Bolsonaro e o juiz, Sérgio Moro. A capa da revista *piauí* ed. 161, promove, de forma irônica uma interdiscursividade com o clássico do horror, *Frankenstein ou o Prometeu Moderno* (Mary Shelley). E a revista *Veja* ed. 2666, que traz como capa a foto do presidente Bolsonaro, vestido de maneira “comum”, com uma camisa de time de futebol e sandálias, em frente ao Palácio da Alvorada. Para tanto, utilizaremos os pressupostos teóricos da Análise do Discurso, sobretudo na esteira de Davallon (1999), Charaudeau (2006), Le Goff (1990), Foucault (2000) e Courtine (2013). Entendemos, assim, que as capas dos periódicos trazem discursos fundamentais para a formação da memória individual e coletiva. Deste modo, compreendemos que, através do interdiscurso, retomamos essas memórias por meio dos ditos e não-ditos que ressurgem em nossas produções discursivas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Piauí; Veja; Frankenstein; Discurso; Memória

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a capa da revista *piauí*, da edição de número 161, publicada em fevereiro de 2020, em comparativo com a da revista *Veja*, cuja edição é a de número 2666, publicada em dezembro de 2019. Nesta análise, buscamos identificar os efeitos de sentido, produzidos pelo interdiscurso anterior aos sujeitos discursivos, que surgem a partir do jogo verbo-visual que delimita a memória social; ou seja, como enxergamos a nossa sociedade, bem como os conflitos atuais que giram ao redor dela.

Em suma, a *piauí* produz suas capas sempre utilizando-se de ilustrações, ao contrário da maioria das revistas do mercado que utilizam de fotografias - imagens “reais”. A edição de fevereiro de 2020, promove, por meio do humor, uma interdiscursividade com a obra clássica “Frankenstein ou o Prometeu Moderno”, escrito por Mary Shelley. Ao ilustrar o atual presidente do Brasil como o

cientista, e o juiz como o monstro criado por ele. Além de retomar as imagens do presidente já antes veiculadas pela mídia.

Já a capa da *Veja* apresenta o presidente por meio de uma fotografia, uma imagem real, tirada enquanto caminhava pelo Palácio da Alvorada; nela, Bolsonaro aparece vestindo bermuda, camiseta de time de futebol e sandálias, em conjunto com uma manchete principal “Um presidente sem filtro”, anunciando uma entrevista exclusiva dada por ele.

Para tanto, utilizaremos dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, sobretudo na esteira de Davallon (1999), Charaudeau (2006), Le Goff (1990), Foucault (2000) e Courtine (2013). Os seguintes conceitos: memória discursiva, história, interdiscurso, imagem e também algumas características que compõem o jornalismo de revista, inclusive as que permeiam a *piuí*, como por exemplo, ao se utilizar do jornalismo literário, aspecto que a diferencia das revistas convencionais do mercado editorial brasileiro.

Dessa forma, iniciamos discutindo sobre as noções de credibilidade e legitimidade do jornalismo. Em seguida, abordamos a função da capa na revista, que retoma outros discursos - o que é fundamental para entender a articulação da memória discursiva. Um aspecto de extrema importância para compreender a formação do discurso midiático. E no tópico de nossa análise, observamos os efeitos de sentido instaurados nas imagens presentes nas capas de ambas as revistas.

## **IMAGEM E JOGOS DE MEMÓRIA: UMA ARTICULAÇÃO NO (RE)DIZER MIDIÁTICO**

A capa de uma revista é como se fosse a vitrine de uma loja. Com suas manchetes ela apresenta ao leitor as principais matérias da edição. Também compreende uma função lucrativa, pois é por meio dela que há o primeiro contato que o leitor tem com a revista, sendo o ponto de partida para tentar chamar atenção de possíveis compradores, além de demonstrar a sua identidade. Ou seja, é a partir da capa que a revista se vende. Por isso, não é à toa que os editores reservam um tempo da confecção da revista para a elaboração da capa e muito menos estranho que contratem profissionais específicos para isso. (SCALZO, 2011).

Além disso, a revista, como sendo um dos meios de comunicação do jornalismo, carrega outra função direcionada ao leitor: a de verdade. Por fazer parte desses mecanismos há a concepção de que as informações veiculadas por essa mídia sejam verdadeiras, legítimas, reais. O mesmo acontece com as imagens reproduzidas nesses meios. Dessa forma, quando utiliza-se de imagens (nas capas ou reportagens), pode-se concluir que essa imagem está reproduzindo fielmente a realidade,

configurando noção de credibilidade e legitimidade aos fatos que são noticiados, porém, essa mesma imagem retoma outras imagens que interferem em como a entendemos (CHARAUDEAU, 2006). O autor ainda complementa:

A imagem produz igualmente efeito de *evocação*. Ela desperta, em nossa memória pessoal e coletiva, lembranças de experiências passadas sob a forma de outras imagens. (...) Esse poder de evocação da imagem vem perturbar seu efeito de transparência, pois interpretamos e sentimos a imagem, ao mesmo tempo, através da maneira pela qual ela nos é mostrada e através de nossa própria história individual ou coletiva. (CHARAUDEAU, 2006, p. 255. *Grifo do autor*).

Para compreendermos mais profundamente esse processo de formação dos efeitos de sentido, antes precisamos entender do que se trata o conceito de “sujeito discursivo”, visto que todos nós somos um. O estudioso Fernandes (2008, p. 22-23) resume bem esse conceito:

[...] afirmamos que o sujeito, mais especificamente o sujeito discursivo, deve ser considerado sempre como um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um “eu” individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro. A voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade histórica e social; de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico.

Dessa forma, os leitores das revistas são sujeitos discursivos, ou seja, atravessados pelas instâncias sociais, ideológicas e históricas, assim, suas histórias são retomadas através de suas memórias individuais e coletivas para produzirem discursos verbo-visuais (como as capas das revistas) ou para atribuírem efeitos de sentido a eles.

Os efeitos de sentido que estão constituídos nas imagens foi bem fundamentada por Courtine (2013, p. 156-157), sendo denominada de “intericonicidade”:

A rede de reminiscências pessoais e de memórias coletivas que religam as imagens umas às outras. É deste modo que toda fotografia suscita outra, que toda imagem estende ramificações genealógicas a memória das imagens. Porque existem imagens debaixo destas imagens: na escolha de seus temas, na apresentação destes em quadro, na construção de um olhar pelos enquadramentos e pelas montagens que elas operam, na lógica do discurso que as ordena implicitamente em sequências, elas repetem o mais frequentemente, sem olo-lo, outras imagens. Da mesma forma que existe o “sempre já” do discurso, existe o sempre já da imagem.

Ademais, é esse “sempre já” do discurso que se dá no “interdiscurso”. É ele que está presente nos discursos que retomam outros discursos sejam eles verbais ou visuais, advindos das relações de

cada sujeito dentro de suas instâncias sociais, históricas e ideológicas. Como bem explica Fernandes (2008, p. 36):

[...] podemos atestar que toda formação discursiva apresenta, em seu interior, a presença de diferentes discursos, ao que, na Análise do Discurso, denomina-se interdiscurso. Trata-se, conforme assinalamos, de uma interdiscursividade caracterizada pelo entrelaçamento de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais.

Nesta perspectiva observamos que a imagem funciona como um dispositivo de memória, fundamental no discurso midiático. A imagem promove um efeito de credibilidade e legitimidade para as informações que estão sendo passadas. Portanto, quando uma imagem é utilizada pela mídia, sendo repetida diversas vezes e de diferentes formas, ela se enraíza em nossas memórias com efeitos de imagens reais, o que fundamenta como lembraremos dos acontecimentos passados e como vamos significar os acontecimentos presentes e futuros.

Por isso, Le Goff (1990) afirma que o jornalista é um profissional da memória, visto que, ele é responsável também pela construção da memória coletiva de um povo. “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro.” (Le Goff, 1990, p. 478). É dessa maneira que se faz o jornalismo, e também é dessa forma que estão construídas as capas de revista que serão analisadas no tópico seguinte.

## **NOS PALCOS DA PIAUÍ E VEJA: A REPRESENTAÇÃO DAS CRIATURAS E SEUS CRIADORES**

A revista *oloc* se distingue de outros periódicos de circulação mensal por utilizar uma narrativa ficcional embora trate de informações cotidianas, sobretudo no cenário político. A revista surgiu em 2006 trazendo um caráter cômico em seus textos, desde o processo de diagramação das capas. Assim, ao fazer um jogo entre ficção e realidade, já que se identifica como veículo que faz um jornalismo literário, a revista estabelece um entrecruzamento de vozes proferidas de lugares outros atuando por meio de uma ironia e outros fenômenos linguístico-discursivos para cristalizar dizeres na sociedade, e, assim, conquistar o público. Partiremos agora para a análise do corpus.

Um aspecto que tem chamado atenção, sobretudo nos últimos anos, é o trabalho de capa da revista *piauí*. Um processo de aprimoramento sobre os assuntos políticos que aparecem



predominantemente envolto de histórias outras, dispersas na descontinuidade do (re)dizer, que circundam os temas atuais. É o que acontece na capa que ora analisamos.

Nosso primeiro ponto de parada compreende a materialidade discursiva: a capa da revista *oloc* de edição número 161, publicada em fevereiro de 2020, que tem como título “Liberais de Laboratório”. Como dissemos, a *oloc* é conhecida pelo seu jornalismo literário, caracterizado pela riqueza de detalhes e o caráter prosaico do texto, e nessa edição em específico, esse jornalismo se manifesta inclusive em sua capa, como podemos ver a seguir:

Figura 1: Liberais de laboratório – capa da revista *oloc*



Fonte: Revista *oloc* (ed. 161, 2020).

Na ilustração da capa, através de nossa memória discursiva, vemos a retomada de duas figuras da política brasileira. Do lado esquerdo, vemos a representação de um personagem que sugere ser do atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, e ao seu lado, o juiz Sérgio Moro, ex-ministro da justiça do governo Bolsonaro. O presidente está com vestes “comuns”, blusa de time de futebol, calça bege

e sandálias. Além disso, Bolsonaro está vestindo um jaleco, luvas de látex, e segura, em uma das mãos, um tubo de ensaio. Todos esses elementos, produtores de sentido, nos fazem inferir que ele está caracterizado como um cientista. Essa afirmativa se confirma ao analisarmos a figura do juiz Sérgio Moro. Sua feição monstruosa retoma a figura do Frankenstein, famoso personagem do romance *Frankenstein ou o Prometeu moderno*, escrito por Mary Shelley.

O romance da escritora conta a história de Victor Frankenstein, um cientista que tinha um grande desejo de criar um ser humano de maneira não convencional. O resultado foi uma criatura monstruosa, chamada Frankenstein. Após ser criado, o monstro se voltou contra seu criador, e decidiu matar todos aqueles à quem Victor amava. Ao retomarmos a história do romance, percebemos sua ressignificação a partir da ilustração da capa da revista *oloc*. Assim como é colocado por Davallon (2007, p. 28), “com efeito, aquele que observa uma imagem, desenvolve uma atividade de produção de significação; esta não lhe é transmitida ou entregue toda pronta.” Ou seja: para que ocorra a ressignificação da imagem e sejam produzidos novos efeitos de sentido a partir desta, é necessário retomar, em nossa memória, fatos antigos, presentes na memória coletiva dos sujeitos.

Ainda sobre os aspectos da ilustração, percebemos que atrás das duas figuras centrais da imagem encontra-se o Palácio do Planalto, sede do poder executivo federal. Este está envolto de uma atmosfera sombria e macabra (uma noite de lua cheia, com nuvens em que sobrevoavam morcegos), e à frente, estende-se uma estrada, que sugere um tapete, de cor vermelha que lembra o sangue derramado. Toda essa atmosfera retoma também o aspecto característico do conto de terror, presente no romance de Mary Shelley.

Por fim, temos ainda o título principal: “Liberais de Laboratório”, que denota uma crítica ao liberalismo do governo Bolsonaro, ou seja, é um liberalismo falso, que não agrada a elite. Esse título dialoga diretamente com as duas figuras centrais da ilustração, que por conseguinte, dialogam com o romance *Frankenstein ou o Prometeu moderno*. O título e a imagem compõem o discurso presente na capa da revista. Moro, criatura horrenda criada por Jair Bolsonaro, se volta contra seu próprio criador.

Isso se confirma ao compararmos o enunciado da revista com os acontecimentos políticos: o pedido de demissão do juiz Sérgio Moro do cargo de ministro da justiça. Em contrapartida, analisando outros dizeres, há ainda um contra discurso o qual afirma que Moro seria, na verdade, o criador, e Jair Bolsonaro, a sua criatura, visto que, a operação Lava Jato, comandada por Moro, foi uma grande alavanca, na qual Bolsonaro se apoiou para eleger-se presidente do Brasil, em 2018. Construiu-se um

discurso anticorrupção que, de certo modo, contribuiu para disciplinar o olhar dos eleitores, sobretudo aqueles que não se sentiam representados pelos governos anteriores.

Com base nos discursos que se entrecruzam na capa da *oloc*, detectamos, enfim, que para se produzir sentido, a revista se utilizou da retomada da memória e da história do personagem Frankenstein, para retomar as figuras políticas, Jair Bolsonaro e Sérgio Moro. Além disso, a análise se configura a partir da busca de fatos exteriores à ilustração, bem como coloca Foucault (2000, p. 25): “por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz.” O sentido de um discurso não está apenas em sua materialidade, mas também fora dela, em sua exterioridade que reconhecemos a partir da singularidade dos enunciados que são povoados de outros enunciados.

Seguindo as trilhas discursivas dos periódicos, adentramos nos bastidores de capa da revista *Veja*, de edição número 2666, publicada em dezembro de 2019 que aparece da seguinte forma:

Figura 2: Um presidente sem filtro – capa da revista *Veja*



Fonte: Revista Veja (ed. 2666, 2019).

A imagem da capa compreende uma fotografia projetada em frente ao Palácio do Planalto. Na fotografia o atual presidente da república aparece vestido de maneira simples: camiseta de time de futebol, bermuda e sandálias que deixa os dedos à mostra. Dessa forma, percebe-se que se mantém um padrão de imagem do presidente, tanto na capa da revista *Veja* quanto na ilustração de capa da revista *oloc*. Esse aspecto, promove efeitos de sentido no sujeito leitor, que poderá relacioná-lo como uma pessoa humilde, agregando sua imagem como “presidente do povo” que dialoga diretamente com o título principal, “Presidente sem filtro”. Mas pode ser visto também, por alguns leitores, de modo ironicamente como aquele que não tem classe, ou não é digno do cargo que ocupa.

Assim como é dito por Davallon (1999, p. 30) “a imagem é um operador de simbolização”, observamos que a capa da *Veja*, se utiliza desse caráter de simbolização atribuído à imagem, para construir a figura de um presidente humilde e próximo ao povo. Tudo isso ainda é legitimado pelo caráter de verdade da fotografia, afinal, segundo Davallon (1999, p. 27): “(...) a imagem representa a realidade, certamente; ela pode também conservar a força das relações sociais (e fará então impressão sobre o espectador).”

Temos o título da capa, “Um presidente sem filtro”, promovendo um sentido de que Bolsonaro é um presidente franco, verdadeiro, sem máscaras. Isso se confirma com o texto abaixo do título, em que estão colocadas algumas afirmações do presidente sobre as diversas polêmicas com os quais está envolvido, como o “caso Queiroz” e o episódio da facada. Por fim, o texto termina afirmando que Bolsonaro projeta uma chapa “imbatível” com o juiz Sérgio Moro, para 2022.

“Em entrevista exclusiva, Jair Bolsonaro faz um balanço de seu primeiro ano de governo, acusa Wilson Witzel de querer destruí-lo no caso Queiroz, diz que um ex-assessor estaria envolvido no plano para assassiná-lo e projeta uma chapa “imbatível” com Sérgio Moro para 2022.” (VEJA, 2019).

Nota-se que a revista *Veja* se utiliza da ironia ao colocar aspas na palavra “imbatível”. Dessa forma, a revista interdiscursivamente lança a candidatura de Moro para 2022, e ao se utilizar da ironia na palavra imbatível, infere que, Moro não encontraria grandes vantagens ao fazer parceria com Bolsonaro.

Um aspecto que difere da capa da *oloc* é porque agora, na *Veja*, temos uma fotografia diferente da capa da *oloc* que traz uma ilustração. Contudo, o fato de se tratar de uma fotografia, que promove uma credibilidade do dizer, valor de verdade da informação, não escapa do jogo de edição, da manipulação do dizer, pela forma como o ângulo é dado, como se o presidente estivesse caminhando,

ou seja, em processo, em continuidade – o que dialoga também com seu mandato e que o difere dos demais líderes de outros mandatos presidenciais.

Diante disso, vemos que os *efeitos de verdade*, conceito trabalhado por Foucault (1999), produzidos pela revista *oloc* e pela revista *Veja* são diferentes. Dado o caráter verossímil da fotografia, o discurso presente na capa é legitimado pelo jogo de relações que se coloca neste efeito imagético. Em contrapartida, o discurso presente na ilustração da revista *oloc*, com seu traço literário e cômico, se distancia do caráter legitimador de uma imagem, o qual talvez apenas uma fotografia carregue. A revista *Veja* utiliza um ângulo, um perfil, como se quisesse revelar uma biografia do presidente. O periódico se coloca como porta-voz do povo, responsável em formar opinião.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a mídia, por ocupar um lugar de verdade, um saber-poder, promove sentidos na sociedade capaz de disciplinar o olhar dos leitores, sobretudo quando retoma os fatos políticos. O jogo que se estabelece nas capas de periódicos recebe um aprimoramento e suscita outros discursos e, assim, ativa outros sentidos.

Concluimos, deste modo, que tanto a revista *Veja* quanto a *oloc*, retoma em suas capas, figuras políticas e a partir delas, estabelecem um (re)dizer em atualizar outras memórias. No que concerne à *oloc*, temos a presença da ironia que se sustenta na opacidade do jornalismo literário para produzir seus *efeitos de sentido*. Em contrapartida, a revista *Veja* também pode revelar uma ironia, dependendo do olhar de cada sujeito. O periódico se utiliza da fotografia para legitimar seu discurso como “real” e “verdadeiro”, sendo esse discurso retomado no título da capa, “Um presidente sem filtro”, produzindo um efeito de verdade.

No entanto, o discurso da *Veja*, interdiscursivamente, está ancorado no juiz Sérgio Moro, na medida em que a revista atua como cabo-eleitoral de Moro para a campanha presidencial de 2022. Isso porque, a revista está alinhada ao discurso neoliberal, voltado para as elites, e seu interesse está em vender uma nova figura que corresponderá aos seus interesses, e essa figura é o juiz Sérgio Moro.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Pedro Luis N. O papel da imagem e da memória na escrita jornalística da história do tempo presente. In: GREGOLIN, M. R. (Org). **Discurso e Mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Claraluz, 2003.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias**. Tradução Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.

COURTINE, Jean Jacques. **Decifrar o Corpo: pensar com Foucault**. Tradução Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, P. et al. **Papel da Memória**. Tradução José Horta Nunes. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

EDIÇÕES – Revista Veja. **Veja**, 2020. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/edicoes-veja/2666/>>. Acesso em 20 jun. 2020.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2008.

FOUCAULT, **As palavras e as coisas**. Tradução Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas, SP: Unicamp, 1990.

NA REVISTA. **Uol**, 2020. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/edicao/161/>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SCALZO, Marília. **Jornalismo de Revista**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

# UM ESTUDO DA ANÁLISE DO DISCURSO: COMO A IMPARCIALIDADE SE COMPORTA NOS DISCURSOS MIDIÁTICOS JORNALÍSTICOS

Maria Eduarda de Oliveira Alves (UFPB)

Emanoel Raiff Nóbrega (UFPB)

**Eixo temático 7:** Linguagens e práticas sociais

**GT 17:** O discurso e seus efeitos de sentido em práticas contemporâneas

**RESUMO:** Este artigo visa fazer uma análise acerca das atitudes discursivas presentes nos discursos jornalísticos apresentados pela mídia. Diante de tal proposição, pretendemos fomentar a discussão de que não há possibilidade de total imparcialidade na construção dos discursos, pois todo o sujeito discursivo inserido em sociedade detém, em sua formação social, visões de mundo e ideologias que diferem de ideais propagados pela imprensa, desta forma, vale-se de artifícios da linguagem para amenizar o conteúdo a ser reportado. Para tanto, nos valem de mais de um portal jornalístico reconhecido e que contém visibilidade pública abrangente, assim, demonstraremos que esse tipo de ocorrência não se faz presente apenas em um portal da mídia jornalística, mas em uma totalidade da mesma. Para corroborar com nossos estudos utilizamos Possenti (2009), Amossy (2017, 2018), Brandão (2004), Fairclough (2007), dentre outros, tendo em vista que são estudiosos do discurso imersos em diferentes construções discursivas, portanto, em lugares de fala relevantes. Como metodologia buscamos fragmentos de falas dos jornalistas que demonstram esse desvio da imparcialidade, para dessa forma proceder com as análises em questão e chegar aos resultados de que, efetivamente, não há, linguisticamente, como propor que haja imparcialidade nos discursos apresentados através dos jornais, levando em consideração que cada sujeito ali disposto pressupõe características identitárias próprias que inconscientemente são carregadas em suas falas ou momentos de construção do discurso.

**PALAVRAS CHAVE:** Análise do Discurso; Mídia; Imparcialidade; Análise.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho visamos construir uma análise demonstrativa acerca da imparcialidade que, a priori, os jornalistas pretendem ter ao escrever, falar ou apresentar um discurso jornalístico na mídia, pois assim constroem o mesmo fazendo uso de métodos e ou engajamentos linguísticos possíveis a sua aceitação de “não manifestar-se” diante das notícias. No entanto, sabemos que essa imparcialidade não existe em discursos como esses, e para tal, faremos nesse artigo um apanhado geral sobre a vertente teórica que sustenta tais argumentações e contém figurações relevantes para comprovar de que forma essa dita “imparcialidade” se comporta.

Para tais levantamentos utilizamos teóricos com lugares de fala que colaboram com essas perspectivas da Análise do Discurso (AD): Possenti (2009), Amossy (2017, 2018), Brandão (2004), Fairclough (2007), dentre outros autores. Após as leituras e o olhar crítico para o discurso,

selecionamos nosso *corpus* a partir de notícias amplamente divulgadas na mídia televisiva e virtual, essas, tendo um alcance internacional e com um destaque que promovessem questões circundantes a educação, cultura e ou política. Desta forma o material foi recolhido no período do mês de janeiro de 2020, mais especificamente no dia 17 de janeiro, dia ocorrido da polêmica do atual Ex Ministro da Cultura Roberto Alvim quando proferiu parafrasticamente um discurso do Joseph Goebbels, ministro da Propaganda da Alemanha Nazista.

Com isso, buscamos para o corpus, jornais virtuais que veiculassem a mesma notícia, no mesmo dia e essencialmente sobre o mesmo fato, para assim mostrar nos diversos discursos como a sua construção não é imparcial e leva sempre a uma direção diferente a partir dos diversos posicionamentos. É relevante salientar que as mídias jornalísticas encontradas nesse trabalho são de âmbito nacional e internacional, abrangendo não apenas América latina, como também a América do norte. Podemos citar como fontes a BBC Brasil, CNN, The New York Times, El País e Folha de São Paulo.

Portanto, pretendemos de forma completa abranger o tocante discursivo dos diferentes pontos de vista e, conseqüentemente, de quais formas esses diferentes lugares de fala jornalísticos trazem a questão aqui proposta como um fato a ser desconstruído, já que nós não podemos ser imparciais em questões de cunho sociais, levando em conta nosso envolvimento através da cultura, das instituições as quais nos aproximamos, as nossas crenças ou não crenças, além da nossa vivência social que acarreta uma bagagem linguística dotada de um posicionamento ideológico, bem como de todas as características citadas a pouco.

Esperamos conseguir demonstrar de maneira efetiva os problemas dessas questões dentro da Linguística, com ênfase a Análise do Discurso, a qual estamos nos apoiando para reivindicar aspectos de construção que desconstruam essa visão de imparcialidade pregada pelos jornalistas e o meio editorial.

### **1. Um pouco mais sobre a Análise do Discurso: aporte teórico**

Essa vertente teórica estuda aspectos linguísticos, sociais, ideológicos e culturais que, direcionados por meio da língua, nos levam a uma interpretação discursiva das formas pelas quais se pode compreender o discurso. Diante tal afirmativa podemos dizer ainda que a Análise do Discurso (A.D.) relaciona entre si os aspectos citados anteriormente pelo fato de levar em consideração



enfoques constitutivos do sujeito, esse como o ator da construção do seu dito, que resvala discursivamente sua forma de pensar e agir, além de se mostrar como um ser social efetivo.

Com isso a A.D. começa seus estudos categorizando métodos e formas de estudar os diversos discursos disseminados através das diversas linguagens e meios, permitindo uma ampla divulgação, como também permitindo que o conhecimento de determinados causos sociais atinja o maior número de interlocutores possíveis, tornando as informações críticas um alvo para estudos.

Lembrando que Discurso é aqui adotado como o “uso da linguagem”, por isso podemos estudar discursivamente um diálogo, um texto ou até mesmo uma imagem, peça de teatro, cinema etc., como diz Norman Fairclough:

[...] o discurso é socialmente constitutivo. [...] O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhes são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2016, p.95)

## **2.A diversidade jornalística: como se comporta a imparcialidade?**

De maneira geral grande parte dos jornalistas prezam por dizer que fazem jus a imparcialidade propagada em seu meio, no entanto, hoje em dia e com tantas fontes de pesquisas nas áreas de língua e linguagens, é possível observar que a imparcialidade não ocorre exatamente como dizem. Os diversos fatores de constituição social tornam os sujeitos detentores de aspectos culturais, históricos, econômicos, políticos formadores e formados de diferentes ideologias que causam em seu discurso um instintivo posicionamento acerca de tudo que o cerca, como também influenciados pelas demais instituições que lhes cerceiam.

Sendo assim, a formação ideológica do *status quo* torna o caráter das manifestações linguísticas um jogo de palavras que procura camuflar o poderio político de quem profere o discurso, ou seja, seu locutor/sujeito provedor de uma situação prototípica de um dado fato que deseja ser inserido em mídia para alcance populacional, dessa forma, torna alcançável as suas palavras e concomitantemente sua ideologia permeada de um discurso imparcial, que, no entanto, é permeado de ações constituidoras de novos sujeitos, tornando-os adeptos ou não do que profere.

A formação ideológica é de tal forma forte que a depender do público e do horário de transmissão dos telejornais, a forma de apontar a notícia é modificada, trazendo aspectos diversos

dando a eles prioridade de acordo com seu telespectador alvo, fazendo tornar-se atraente a quem assiste. Outra questão de grande relevância são as formações discursivas abrangidas por cada emissora, pois essas aderem a pontos de vistas diferentes, tonando-se também um fator econômico/capitalista, pois promove a demanda de oferta e procura através da forma que propõem as notícias, principalmente as de cunho político-social.

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para iniciar a discussão das análises é necessário situar de que maneira o corpus foi selecionado, recolhido e estudado. Dessa forma, o artigo teve como base notícias de jornais nacionais e internacionais com três critérios de escolha: (1) notícias que estivessem sido publicadas no mesmo período de tempo; (2) jornais que continham a notícia como manchete; (3) conter o mesmo fato base como desencadeador da notícia. Em outras palavras, procuramos jornais que publicaram na forma de manchete a mesma notícia, com o mesmo fato que suscitou tal manchete. Como ponto de partida para nossas análises fizemos uso de cinco mídias jornalísticas (versão do jornal virtual) de referência no mundo para dar início aos estudos.

Recolhemos as matérias dos seguintes jornais: Folha de São Paulo, BBC News Brasil, CNN, The New York Times e El País, com notícias veiculados a uma das polêmicas do atual governo brasileiro sobre o ex-ministro da Cultura do Brasil, Roberto Alvim. Nosso critério de recorte foi o de recolher notícias do mesmo dia, para que dessa forma pudéssemos analisar diretamente como a construção linguística foi feita, sendo assim, todos os trechos trazidos nesse trabalho foram datados e publicados no dia 17 de janeiro de 2020.

#### 3.1. Os jornais internacionais: CNN, The New York Times e El País



Fonte: Dados do site cnn.com

Nessa primeira manchete do mundialmente conhecido canal de notícias online, CNN World, aparece o seguinte enunciado: “O secretário de cultura do Brasil foi demitido depois de parecer citar o líder nazista Joseph Goebbels em um vídeo”. Diante da apresentação discursiva demonstrada podemos perceber, pela ordem em que estão colocadas as palavras, seu direcionamento argumentativo, que a alusão do discurso do secretário é a acertiva para sua demissão, através do trecho “appearing to quote” menciona de maneira velada o mote da sua saída como ministro, pois citar o ministro da propaganda de Hitler é a real grande problemática da notícia.

Ao longo da matéria abordada em seguida dessa manchete aparece em sua grande maioria citações diretas das falas de Alvim, o atual presidente Bolsonaro e respectivamente falas da Embaixada Alemã que divulgou nota sobre o caso, além da Confederação Israelita Brasileira, provocando assim um distanciamento dos locutores discursivos envolvidos na polêmica, já que ao citar diretamente e referenciar suas falas, o jornalista deixa de ser o responsável pelo que está sendo escrito. Onde queremos chegar com esses apontamentos? É simples. O fato de o jornalista se distanciar do discurso provoca nos leitores a sensação de imparcialidade pretendida pelos profissionais, no entanto, as escolhas feitas sobre a ordem e conteúdo das ditas citações revela o posicionamento ideológico de tais locutores.



Fonte: Dados do site nytimes.com

Na manchete do aclamado jornal The New York Times aparece a seguinte notícia: “O principal funcionário da cultura do Brasil foi demitido por evocar a propaganda nazista”. Aqui é perceptível que o foco está centrado totalmente na postura do secretário diante o seu discurso, ao

longo da notícia é possível perceber que o cunho de direcionamento e posicionamento do jornal está voltado para visões ideológicas e culturais, pelas quais são relatados em discursos do próprio jornalista de como o discurso de Alvim revela apego a ideais nacionalistas e de direita.

Ainda nessa matéria, o locutor, traz com maior veemência os vários “sinais” dados ao longo da declaração feita por Roberto Alvim, como por exemplo os fatos notáveis presentes no cenário do vídeo: a foto do presidente Jair Bolsonaro enquadrada na parede atrás dele, uma cruz em sua mesa, e talvez o que mais contribuiu para a polêmica e um dos pontos mais tocados nessa mesma matéria, que foi a ópera de Richard Wagner com a melodia de *Lohengrin*, música que segundo a autobiografia do fúher foi a que mais o influenciou em sua vida.

Aqui o ponto de vista não destoa do anterior, mas apresenta uma nova característica: pouco aparecem os discursos diretos por citação, dessa forma o distanciamento que encontramos na CNN não é tão praticado aqui, fazendo com que o discurso do jornalista tenha maior propriedade e uma carga maior de posicionamento sobre o tema, portanto, a imparcialidade é ainda menor, mesmo que esse posicionamento seja colocado sobre uma “cortina” histórica apresentada na matéria, como também através das poucas citações, pois são verossímeis e efetivas pelas vozes de personalidades conhecidas no país.



Fonte: Dados do site elpais.com

A tradução da manchete do jornal El País foi colocada da seguinte maneira: “Bolsonaro cessa o chefe da cultura do Brasil depois de citar Goebbels nazista em discurso”. Nessa, já se torna perceptível que o canal de veiculação da notícia dá mais ênfase ao presidente da república do que ao próprio ministro, promovendo assim um efeito de sentido com maior poder discursivo, dados os seus leitores, sendo a imparcialidade colocada ainda mais aparente, pois o jornalista aponta fatores durante a matéria que realmente orientam o leitor para o governo Bolsonaro, como trazer a combinação de

palavras “ultra-direitista” referindo-se ao mesmo para expor que havia soltado uma nota de repúdio as discurso do seu ex ministro da cultura.

Traz algumas citações fortes de referências no país iguais as citadas pela CNN, mas de forma pontual, corroborando com seu discurso jornalístico que apresenta mais os pontos negativos da notícia, sendo todas associadas diretamente ao atual presidente. Ainda faz menção direta a administração do país, sendo demonstradas porcentagens de comprometimento discursivo com a cultura local, além disso, cita o caso do ministro da economia, Paulo Guedes, que também defendeu por mais de uma vez o decreto AI-5 da Ditadura Militar brasileira. Promove um ideal ideológico que vai de encontro ao governo, sendo não imparcial e se posicionando sobre a polêmica acordando com sua visão cultural, política e econômica.

### 3.2. Os jornais nacionais: Folha de São Paulo e BBC Brasil



Fonte: Dados do site bbcbrasil.com

Ao nos voltarmos a imprensa brasileira, mas especificamente o canal de notícias acima demonstrado (BBC News Brasil), podemos de início ver que a própria manchete é um discurso relatado de forma direta e referenciado pelo antecessor de Alvim, que claramente não está satisfeito e não se sente representado pelos ideários promovidos na fala do atual ex ministro. Para tanto, ao longo de toda a matéria é notória a utilização de citações de políticos ou do presidente Jair Bolsonaro, mas o seu foco está voltado ao detentor do discurso polêmico.

São apresentados fatos já apresentados nesse trabalho, como a intertextualidade com o ministro da propaganda de Hitler, trechos citados de outros jornais etc., a diferença de estrutura é que são criados dois tópicos – ‘Dirigismo cultural’ e ‘Frase é perfeita’, disse Alvim – na primeira toda a discussão promovida pelo jornalista está voltada para a atribuição de falas de escritores, Planalto e antigos secretários da cultura de outros estados brasileiros, fazendo com que mais uma vez o autor (ou interlocutor) do discurso jornalístico tenha certo distanciamento e não responsabilidade com o que está sendo divulgado; na segunda, equivale-se de fatores históricos que contribuem para o repúdio ao vídeo divulgado por Alvim, como também a forma pela qual sua fala confirma o cunho ideológico de aceitação as ideias nazistas e as contradições encontradas em suas falas pós divulgação midiática.



Fonte: Dados do site folha.com

O conteúdo dessa manchete, ao contrário da anterior, busca por fontes de cunho científico para ser distanciado do seu direcionamento político, mas, a maneira em que lemos a matéria percebemos que esse distanciamento diminui, pois o pesquisador citado é o historiador Odilon Caldeira Neto, professor de História Contemporânea da UFJF que a citar é um dos estudiosos brasileiros do neofascismo e da extrema direita brasileira. Seus pontos de vista são bem direcionados e totalmente argumentados em torno da temática de um fascismo velado por meio da atuação dos atuais ministros e ex militares, bem como pelo presidente da república.

Nessa matéria, assim como já foi utilizado esse artifício nos demais jornais, há um grande uso de citação direta do professor Odilon, como também o fato por ele percebido de que o ministro da educação (Abraham Weintraub) do atual governo também fez uso de um discurso nazi-fascista ao se reportar as provas do Enem, bem como o próprio presidente Jair Bolsonaro ainda em fase de campanha, difundiu a ideia de purificação, como é dito pelas palavras do próprio autor em uma forma

de comprovar que a imparcialidade não está presente assim como é pregada; pelo seguinte enunciado: “traço dos regimes nacionalistas de matriz autoritária.”

Citam na matéria outros casos de polêmica envolvendo políticos que pregam por esse ideário de extremo nacionalismo, assim como também aspectos históricos e políticos que confluem para reafirmar o que vem sendo dito no discurso do jornalista através das palavras do professor da UFJF.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por fim, após todas as análises podemos apontar dois aspectos de construção das matérias do nosso corpus: (1) a imparcialidade por mais velada que seja aparece nos mais amplos discursos jornalísticos, esses discursos por sua vez, são cerceados por um poderio argumentativo, ideológico, político e cultural-histórico, fazendo dos efeitos de sentidos os mais diversos apreendidos pelos seus interlocutores/leitores; (2) o discurso cultural-ideológico pesam mais em uma leitura atenta, pois eles levam os leitores-interlocutores a aderirem ou serem contra o que está ali escrito, por isso tantos jornais são apontados como esquerdistas, ultra direitistas ou de direita, nenhum nunca foi tido como neutro, mas sim como cercado por um ponto de vista específico que, pelos usos práticos da linguagem encobrem boa parte do posicionamento dos discursos.

A Análise do Discurso vem então tentar explicar como esses fatores diversos são partes integrantes da formação discursiva dos diversos discursos, pois, com os estudos da referida vertente teórica é que conseguimos compreender as formas de construção dos textos estudados, permitindo que sejam acuradas as análises a partir de bases efetivas e sólidas, ou seja, por meio das diversas manifestações orais ou escritas. Esperamos com esse trabalho ajudar nos estudos de estudos da A.D., permitindo uma maior abrangência da força teórica e prática concomitantemente, dessa forma é que conseguir ter um olhar mais aguçado para o uso, manutenção e uso da nossa língua/linguagem.

Portanto, os estudos aqui dispostos são de relevância para os ramos das Letras e das Comunicações em geral, servindo de eixo de apoio para alimentar os estudos acerca da Linguística e das diversas formas de discussão sobre a amplitude do tema proposto.

## **REFERÊNCIAS**

ALESSI, Gil. *Bolsonaro cesa máximo responsable de cultura de Brasil tras citar nazi Goebbels em um discurso*, El País. Disponível em:

[https://elpais.com/cultura/2020/01/17/actualidad/1579278443\\_001108.html](https://elpais.com/cultura/2020/01/17/actualidad/1579278443_001108.html). Acesso em 4 de fevereiro de 2020.

AMOSSY, Ruth. *A argumentação no discurso*. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira; tradução de Angela M. S. Corrêa... [et al.]. São Paulo: Contexto, 2018.

AMOSSY, Ruth. *Apologia da polêmica*. Coordenação da tradução: Mônica Magalhães Cavalcante; tradução: Rosalice Botelho Wakim Souza Pinto... [et al.]. São Paulo: Contexto, 2017.

BALLOUSSIER, Ana Virgínia. *Alvim é parte de um governo que flerta com ideais fascistas, diz pesquisador*, Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/01/alvim-e-parte-de-um-governo-que-flerta-com-ideias-fascistas-diz-pesquisador.shtml>. Acesso em 4 de fevereiro de 2020.

CASADO, Letícia. *Brazil's Top Culture Official Fired Over Speech Evoking Nazi Propaganda*, The New York Times. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/01/17/world/americas/roberto-alvim-brazil.html?searchResultPosition=1>. Acesso em 4 de fevereiro de 2020.

COTONIO, Vasco; GUY, Jack. *Brazil's culture secretary fired after appearing to Nazi leader Joseph Goebbels in a oloc*, CNN. Disponível em: <https://edition.cnn.com/2020/01/17/americas/brazil-culture-minister-goebbels-intl-scli/index.html>. Acesso em 4 de fevereiro de 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. 2. ed.

POSSENTI, Sírio. *Língua na Mídia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 1ª. ed.

SCHREIBER, Mariana. *'Vamos questionar na Justiça programa cultural criado por Alvim, diz ex-ministro da cultura'*, BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51156351>. Acesso em 4 de fevereiro de 2020.



# PODER E LUTAS IDENTITÁRIAS: UMA ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE O SUJEITO NORDESTINO

Emília Tavares (UFPB)  
Amanda Braga (UFPB)

**Eixo temático 7:** Linguagens e práticas sociais

**GT 17:** O discurso e seus efeitos de sentido em práticas contemporâneas

**RESUMO:** Ao passo que os discursos se materializam nas práticas sociais dos sujeitos, é também por elas que os sujeitos se constituem. No alcance e fluidez do discurso midiático, esses dizeres agem, ao mesmo tempo, sobre toda uma coletividade, objetivando-a e instituindo verdades sobre ela, como é o caso das afirmações sobre o sujeito nordestino. Neste trabalho, tomaremos da Análise do Discurso Francesa as noções teóricas e ferramentas metodológicas que nos permitirão refletir sobre a construção desse sujeito, de seu imaginário social. Para fins de análise, nos concentraremos no texto jornalístico cujos dizeres são atravessados pelas questões identitárias da região Nordeste. Nossa busca será, a partir da análise de textos midiáticos, desnaturalizar práticas discursivas que (re)produzem o discurso da estereotipia nordestina. Dito isto, interessamos, especificamente, apontar estratégias de estereotipização que compõem o imaginário do Nordeste, assim como apresentar o modo como esses dizeres passam a ser ressignificados na atualidade para afirmar o “orgulho nordestino”. Veremos que hoje as “verdades” históricas sobre esse espaço se encontram pressionadas pelas forças de uma luta identitária; por movimentos esses que buscam afirmar uma identidade como uma forma de resistência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso; Identidade; Nordeste

## INTRODUÇÃO

No início do século XX, o discurso regionalista delineou, para além das configurações do mapa, traços que dariam forma à imagem coletiva de Nordeste, permitindo que fosse construída e distribuída uma noção de região. Ainda hoje, esses contornos se mostram muito vivos, são imagens frequentemente recuperadas e atualizadas. Sobre isso, é com uma certa facilidade que podemos observar esses acontecimentos circularem na mídia, essa grande força (re)produtora de identidades e um dos principais ringues de nossas lutas identitárias. Por isso, abordaremos esse espaço de circulação de dizeres, analisando, em especial, o discurso sobre a identidade nordestina. Para tanto, assumiremos a perspectiva da Análise do Discurso Francesa, a partir das reflexões de Michel Foucault.

A proposta desta discussão é analisar práticas discursivas que trabalhariam na manutenção de uma identidade construída negativamente, a saber, a nordestina. Por prática discursiva, entendemos [...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que

definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.” (FOUCAULT, 2019, p.144).

Para tanto, selecionamos um texto midiático, mais especificamente, uma notícia veiculada pelo *GI*, site jornalístico de grande alcance, em que o presidente busca se retratar por ter feito uso depreciativo de “paraíba”; além de algumas formas de resistência nordestina a esse discurso. Primeiro, apresentaremos nosso lugar nos estudos discursivos, em seguida, refletiremos sobre a construção histórica da identidade nordestina e, finalmente, realizaremos a análise proposta.

#### 4. A ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA

A Análise do Discurso passou por muitas (re)formulações teóricas, havendo o seu quadro atual se delineado a partir da década de 80, fase em que Pêcheux dialoga com outros teóricos. É um momento em que se evidencia a heterogeneidade discursiva e são postas de lado as ideias marxistas de “aparelho ideológico” e “luta de classes”. Passa-se a reconhecer que a dominação ideológica do sujeito é um ritual passível de falhas. Se antes se alegava impossível resistir às injunções da ideologia dominante, agora, compreende-se que o sujeito “[...] não é totalmente livre, dado o próprio modo de sua constituição, nem é totalmente determinado por mecanismos exteriores.” (FERREIRA, 2000, p. 23).

O afastamento das ideias althusserianas em direção a Foucault é empreendido por Pêcheux em meio a autocríticas e redefinições propiciadas também por Jean-Jacques Courtine. No texto “O estranho espelho da análise do discurso” (2009), Pêcheux traz reflexões sobre o seu trabalho a partir da leitura que fez de Courtine em *O discurso comunista endereçado aos cristãos* (2009). Nesse trabalho, Courtine analisa a heterogeneidade constitutiva do discurso comunista, o que foi possibilitado “[...] pela apreensão das idéias de Foucault, principalmente do seu conceito de ‘formação discursiva’ para a análise do interdiscurso e das heterogeneidades.” (GREGOLIN, 2006, p. 174).

À luz dessas reflexões teóricas, Pêcheux abandona a análise exclusiva de textos considerados legítimos, ampliando o *corpus* para receber não somente o discurso político considerado “legítimo”, mas também o discurso cotidiano. Gregolin (2006) se refere a esse fato como um reflexo de sua aproximação com a *Arqueologia* foucaultiana, já que Foucault se interessava em abordar tanto os saberes da erudição, quanto os desqualificados para uma investigação das “verdades” instituídas.

Havendo Foucault entrado, definitivamente, para a Análise do Discurso, perspectivas foram revistas, métodos apreendidos e outras noções foram aderidas pela área. Para o filósofo, o enunciado “aparece como um elemento último, indecomponível, [...] como um átomo do discurso.” (FOUCAULT, 2019, p. 90). Além de indecomponível, outra característica principal do enunciado é que ele está sempre estabelecendo relação com outros enunciados. Tal observação reside no fato de não haver “[...] enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo [...] Não há enunciado que não suponha outros [...]” (FOUCAULT, 2019, p. 112).

O sentido não é linguístico, portanto, mas histórico; e por ser histórico é que um enunciado é retomado sempre de modo singular, pois as condições dadas nunca serão as mesmas. Por meio disso, podemos observar um mesmo enunciado sendo ressignificado.

A perspectiva foucaultiana buscar analisar o que foi efetivamente dito, sem se deter em determinar uma origem possível; procura refletir sobretudo *como foi possível dizer*. Nesse sentido, a intenção do sujeito não é uma preocupação, a postura do analista, na verdade, é a de questionar “[...] como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2019, p. 30).

Não é difícil identificarmos esses conceitos estruturando e fazendo funcionar o discurso midiático. Os dizeres da mídia são reproduzidos em larga escala e rapidamente agem sobre os sujeitos, formando e homogeneizando a opinião pública. Veremos essas relações ao olocá-las em análise, mas precisamos, ainda, pensarmos sobre algumas questões históricas que envolvem a identidade nordestina.

## **2. ACERCA DA FORMAÇÃO HISTÓRICA DA IDENTIDADE NORDESTINA**

“Até meados da década de 1910, o Nordeste não existia, ninguém pensava no Nordeste, os nordestinos não eram percebidos, nem criticados como gente de baixa estatura, diferente e mal adaptada.” (RAGO, 2011, p.13). Algumas décadas depois ainda será muito comum usar “Norte” e “Nordeste” numa mesma fala, referindo-se ao mesmo lugar. A migração da região nordeste para a norte para extração de borracha contribuirá para essa diferenciação, mas, principalmente, a problemática da seca sertaneja e a relação desse espaço com o Sul do país.

A seca é a memória do Nordeste mais frequentemente recuperada. Foram as difíceis condições de sobrevivência no campo durante os longos períodos de estiagem que marcaram a região pelo seu espaço e clima típico, pelos seus habitantes e problemas sociais, por sua economia e pobreza; ligando

sua imagem à paisagem árida, suas condições limites às exigências de ações governamentais que intervissem numa realidade já muito particular. Mas não é somente em torno de si mesmo que o discurso sobre o nordeste brasileiro se constituiu. Foi sobretudo a partir da relação de alteridade com o Sul — aquele que se tornaria o seu principal outro — que a região passou a constituir-se. Ao passo que o Nordeste foi inferiorizado como pouco promissor, o Sul/Sudeste foi enaltecido como mais desenvolvido. Além das relações de comparação, o jogo dos ditos e não-ditos sobre cada um desses lugares funcionou para compor as verdades sobre estes espaços, como explica Albuquerque Júnior: “São Paulo é visto, na maioria das vezes, como a área da cultura moderna e urbano-industrial, omitindo-se sua cultura tradicional e a realidade do campo. Já com o Nordeste se verifica o inverso.” (2011, p. 120).

Dessas impressões afixadas sobre o Nordeste, o cangaço — movimento caracterizado como um fenômeno de banditismo social que ocorreu por volta da segunda metade do século XIX e a primeira do século XX — contribuiu para caracterizar o nordestino como violento e, portanto, temível. Discorrendo sobre o assunto, Albuquerque Júnior explica que o movimento serviu “[...] para atestar as consequências perigosas das secas e da falta de investimentos do Estado na região, de sua não modernização, adquire uma conotação pejorativa que vai marcar o nortista ou o nordestino com o estigma da violência, da selvageria.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 74).

Não estamos negando as problemáticas sociais nordestinas, mas lembrando que essa imagem é apenas um recorte da região. Ou devemos pensar que todo o Nordeste foi tomado pela seca no início do século XX? Por que não se falava, naquele momento, das praias? De seus outros climas que não o semiárido? Tudo isso já existia, paralelamente à seca, mas o recorte operado é exclusivamente aquele que se apresenta como radical oposto do Sul/Sudeste, um fragmento útil. Chamamos atenção para o fato de que o discurso que se formula sobre a seca faz produzir determinados sentidos e não outros; para o modo como a seca passa a ser uma metonímia do Nordeste.

## **5. “DAQUELES GOVERNADORES DE ‘PARAÍBA’...”**

Na manhã de 19 de julho de 2019, no Palácio do Planalto, o presidente Jair Bolsonaro se preparava para dar início a um momento de entrevista com a imprensa. Ao seu lado direito estava presente Onyx Lorenzoni, ministro da Casa Civil, ambos conversavam à mesa na companhia de um dos microfones da *TV Brasil*, mas sem perceberem que estavam no ar. O diálogo estava sendo

transmitido via internet, por isso um sem número de usuários teriam acesso ao vídeo em tempo real. Dali a pouco, aquela conversa viralizaria e se tornaria um dos assuntos mais comentados do *Twitter*.

A repercussão partiu de uma fala do presidente, em especial: “Daqueles governadores de ‘paraíba’, o pior é o do Maranhão. Tem que ter nada com esse cara”. Após um trecho incompreensível, Bolsonaro ainda usou o termo “picaretas”. O governador referido foi Flávio Dino, do Maranhão (PcdoB). O tratamento pejorativo dado aos nordestinos provocou indignação nos chefes executivos da região e desencadeou a revolta de internautas que postavam suas afirmações de identidade nordestina ao passo que rejeitavam o uso feito pelo presidente. Diante da declaração, os governadores dos estados nordestinos divulgaram uma carta coletiva, afirmando terem reagido “com espanto e profunda indignação” (G1, 2019<sup>a</sup>).

A indignação está nos efeitos de sentido produzidos pelo termo “paraíba” quando usado no tratamento de pessoas. Nesse caso, já não é mais um estado do Nordeste brasileiro, o termo está ressignificado e traduz um estereótipo que reúne muitos dizeres depreciativos sobre o lugar. O “paraíba” seria um habitante proveniente de qualquer estado do Nordeste, não importando especificá-lo, pois o que se aponta é aquilo que a região como um todo representaria no cenário nacional, sobretudo, em relação ao Sul/Sudeste do país. Ser chamado de “paraíba” causa indignação porque traz à memória a ideia de superioridade sulista e de subserviência nordestina.

Gostaríamos de analisar o que informou o *G1*, site de notícias de alcance nacional, acerca de uma tentativa de retratação do presidente após o ocorrido (G1, 2020b). A ocasião se deu em Vitória da Conquista, Bahia, quatro dias depois da declaração de Bolsonaro sobre os governadores de “paraíba”. O evento foi a cerimônia de inauguração do Aeroporto Glauber Rocha que contava com o discurso do Presidente. A notícia traz algumas falas do discurso do presidente, a começar pelo título: “‘Eu amo o Nordeste’, diz Bolsonaro em visita à Bahia após polêmica sobre governadores da região.”

Acusado de reproduzir um discurso de ódio baseado em origem, surge para o presidente uma urgente necessidade: é preciso afirmar o contrário, negar o que foi dito antes e repetidamente afirmando “eu amo o Nordeste”. Essa declaração de amor está no título da notícia, na legenda do vídeo com um trecho do discurso, bem como em fonte aumentada na citação que foi destacada no corpo do texto. A fala do presidente na inauguração do aeroporto da Bahia girará em torno dessas tentativas de retratação, de dizeres afetuosos e de álibis, tal como o de ter na família um sogro nordestino.

O presidente disse ainda: “Eu amo o Nordeste, afinal de contas, a minha filha tem em suas veias sangue de cabra da peste. Cabra da peste de Crateús, o nosso estado aqui, mais pra cima, o nosso

Ceará.”. De modo geral, “cabra da peste” designa o sujeito nordestino valente e forte. Provavelmente, essa ideia está atrelada à sobrevivência num espaço pouco propício, em que por isso mesmo os corpos frágeis não prevaleceriam, somente aqueles adaptados como o da “mulher-macho” e o do “cabra” que suporta a peste. Esses sim poderiam continuar existindo. São considerados resistentes por se encarregarem do serviço pesado e das atividades insalubres. Esse discurso recupera aquilo que foi dito antes em *Os Sertões*, obra que marcou o discurso regionalista sobre o Nordeste: “O sertanejo é, antes de tudo, um forte” (CUNHA, 1905, p. 114).

Como trouxemos anteriormente, todo enunciado supõe outros, por isso, embora não sejam as mesmas palavras, as condições de produção e os efeitos de sentido expressos em “Eu amo o Nordeste, afinal de contas, a minha filha tem em suas veias sangue de cabra da peste” estabelecem relações que se ligam, discursivamente, a enunciados tais como: “Não sou racista, até tenho amigos que são negros”, “Não sou homofóbico, até tenho parentes que são gays”. Num primeiro momento, poderíamos pensar que a estrutura seria a base dessa significação, algo como apenas preencher a sentença: não sou [o qualificativo de quem revela algum tipo de preconceito], até tenho [a ligação] que são [a vítima]. Essa forma não é tão fixa, tendo em vista o fio discursivo que liga os enunciados para além da estrutura, isto é, levando em conta as relações de sentido aí estabelecidas. Daí essa memória compreender outros enunciados como “Poxa, não sou machista! Até ajudo em casa!” e “eu tenho irmão negro, tenho pessoas que cortam o meu cabelo que são negros, amigos que são negros.” (G1, 2019c). Prosseguimos com um outro trecho do pronunciamento do presidente.

“Não estou em Vitória da Conquista, não estou na Bahia, nem no Nordeste. Estou no Brasil. Não há divisão entre nós: [divisão por] sexo, raça, cor, religião ou região. Somos um só povo com um só objetivo: colocar esse grande país em um lugar de destaque que merece” (G1, 2019b).

Para negar o estereótipo de região que utilizou, o presidente tenta desfazer de sua generalização com uma outra ainda mais abrangente, afirmando agora um discurso sobre um Brasil sem divisões, unido. O lugar de poder de um representante político nacional certamente produz força para fazer funcionar vontades de verdade controversas como a que foi colocada. Tanto é que o público de nordestinos ali presente realiza gestos de concordância, ovacionando, aplaudindo e até mesmo atendendo aos comandos do presidente que dizia “Quem concorda com o presidente Jair Bolsonaro levanta o braço.”

A notícia veiculada pelo *G1* diz ainda que, em um segundo pronunciamento, Bolsonaro continua falando em sua defesa, diz-se honrado em ser nordestino naquele momento, veste um chapéu

de vaqueiro e estende a sua declaração para que não soe um ataque aos nordestinos ou paraibanos: “Não é qualquer um que usa um trem desses na cabeça, não. Somos todos paraíba, somos todos baianos. O que nós não somos é aqueles que querem puxar pra trás o nosso estado, o nosso Brasil. Aí nós não somos”. Vejamos que o presidente, que é paulista, assume uma identidade provisória e afirma o sentimento de honra em *ser* nordestino. Para entrar no personagem tal como ele é lembrado, Bolsonaro veste o figurino ao colocar o chapéu de couro, como quem realiza uma performance. Por um breve momento — embora numa fala um pouco confusa, a usar a variante mineira “trem” para falar do adereço nordestino —, a declaração de pertencimento é aceita e o presidente é ovacionado por isso. Além do “Somos todos paraíba”, Bolsonaro afirma que “somos todos baianos”. Lado a lado, como uma espécie de paralelismo sinonímico, paraíba e baiano significam o mesmo estereótipo de região, o primeiro mais comum no Rio de Janeiro, o segundo mais utilizado em São Paulo. Aquela era uma ocasião propícia para falar aos baianos que se sentissem ligados pelo mesmo estereótipo do “paraíba”.

Essa imagem não fala sozinha, nela existem várias outras que lhes são anteriores, conectadas por uma rede de memórias. O chapéu de couro é um elemento que remete ao tipo de trabalho do homem nordestino, braçal e rural. Além do vaqueiro, personagens centrais na história do Nordeste aparecem ligadas a esse enunciado pelo uso do chapéu de couro: o cangaceiro e o cantor Luiz Gonzaga. O chapéu de couro meia-lua foi perpetuado pela figura do cangaceiro. O item era um dos traços que compunham a indumentária do cangaceiro, não só enquanto utilidade para atividades diárias, mas enquanto marca identitária do grupo. Gonzaga, por sua vez, incorporou o chapéu de couro para, junto a outros traços de sua vestimenta, sua música e seu sotaque, referenciar sua origem e a sua proposta de promover uma música essencialmente nordestina. Dessa forma, a imagem do presidente usando o chapéu de couro representa uma memória a manifestar a sua regularidade e que, ao mesmo tempo, é atualizada pelas condições únicas estabelecidas pelo momento em que foi enunciada. O mesmo sujeito que usa o chapéu de couro é o que segura o microfone, representando um lugar que tem voz e exerce o poder de enunciar. Ele também está de chapéu de couro, mas permanece de terno. O chapéu a lembrar os menos prestigiados, mas o terno, muito pelo contrário, a recordar o traje dos que ocupam os altos lugares, para quem o calor não é um problema. A indumentária de couro do vaqueiro é para que se proteja das queimaduras solares e dos ferimentos de galhos e espinhos, mas o presidente, não obstante o chapéu, vestia tecido fino e gravata.

O enunciado “paraíba” retomado na fala do presidente, teve por resposta, além da carta de repúdio dos governadores e da repercussão nas redes sociais, outras formas de resistência. A gestão

do governador da Paraíba João Azevedo, apresentou, em janeiro de 2020, uma nova marca: *Somos todos PARAÍBA*, em lugar de *Segue o trabalho*. O governador declarou que a escolha foi parte da campanha em defesa do Nordeste após a declaração do presidente Bolsonaro e reforçou a necessidade de dizermos “claramente que somos todos Paraíba” (CLICKPB, 2020).



Figura 1 – Marca inicial da gestão de João Azevedo, governador da Paraíba. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br>. Acesso em: 07 ago. 2020.

Figura 2 – Segunda marca da gestão de João Azevedo, governador da Paraíba. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br>. Acesso em: 07 ago. 2020.



Observemos as escolhas na atualização da marca do Governo da Paraíba. Na antiga (figura 2), visualizamos, em fonte preta, *Governo da Paraíba* seguido de *Segue o trabalho*, o que produzia o sentido de continuidade do trabalho da gestão anterior. Na segunda (figura 3), vemos o nome do Governo e seu slogan unido pela ambiguidade de sentido produzida em *PARAÍBA*. Em caixa alta, essa ambiguidade é reforçada, já que não é possível diferenciar pela inicial maiúscula/minúscula o “paraíba” que é o sujeito, da “Paraíba” que é o estado. A fonte vermelha não é por acaso, está ali para chamar atenção para esse enunciado motim da mudança. É um destaque que se mostra em consonância com o desejo de expressar “claramente que somos todos Paraíba”, para citar mais uma vez o governador paraibano.

*Somos todos* (figura 3) traz um tipo de fonte cursiva que imita a escrita manual, fazendo distinção com a fonte de *Governo do Estado*, mais parecida com aquela produzida pela máquina. Isso e o fato de *Somos todos* vir antes (e não depois) de “Governo”, produz o sentido de frase acrescida à mão, à próprio punho pelo povo paraibano. Trata-se do mesmo enunciado “Somos todos paraíba”, dito por Bolsonaro na busca pela retratação, mas podemos perceber nessa retomada do enunciado uma atualização de seu sentido, sendo ressignificado à luz de um novo acontecimento discursivo.

No mês seguinte à mudança da marca do Governo da Paraíba, o *Jornal da Paraíba* noticiou: “Lei que rebate Bolsonaro e cria o Dia do Orgulho Paraibano é publicada no DOE — lei foi pensada após presidente chamar governadores nordestinos de ‘paraíba’” (JORNAL DA PARAÍBA, 2020). A



Assembleia Legislativa da Paraíba havia publicado uma lei que instituiu o Dia do Orgulho Paraibano, ela foi pensada em resposta ao que foi dito pelo presidente. A data escolhida foi 16 de junho, mesmo dia do nascimento de Ariano Suassuna, escritor paraibano que ficou nacionalmente conhecido por sua literatura regional, por afirmar sua identidade nordestina, e por ter sido um incentivador da valorização da língua e da cultura brasileira. A criação de um dia para celebrar o orgulho paraibano (assim como o do Dia do Orgulho LGBTQ+) tem a ver com um modo de resistir ao discurso que discrimina certos modos de identificação. É afirmar o “orgulho” não só para negar qualquer sentimento de vergonha, mas dizer o contrário disso; porque se vive condições históricas em que é preciso dizer, e também ressignificar dizeres que são práticas discursivas de preconceito.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Direcionamos o nosso olhar para práticas discursivas relacionadas à identidade nordestina, de modo que enxergamos motivações históricas que as construíram e as fazem reverberar hoje. Refletimos acerca de antigas verdades sobre o Nordeste que ainda são preservadas.

Analisamos um texto midiático, sobretudo a fala de uma figura política de nível nacional. Pudemos ver, nas declarações do presidente, as tentativas de retração dos sentidos negativos que seu uso de “paraíba” produziu. Para tanto, ele buscou atribuir outros sentidos para a sua declaração: ao invés de um sujeito que usa de generalizações estereotipadas, o que existiria seria um representante que pensa no país enquanto espaço unificado, de igual importância. Um exemplo da busca constante dos sujeitos de controlarem os sentidos daquilo que falam, de como serão compreendidos. Vimos também os efeitos produzidos pelo discurso imagético. A foto do presidente usando um elemento símbolo da cultura nordestina pode ser vista dentro de suas relações com outras imagens e à luz de um acontecimento.

Embora “paraíba” ainda encontre condições de emergência como fala depreciativa sobre a região Nordeste, já provoca movimentos de resistência de nordestinos que rejeitam esse uso. Nisso, observamos esse enunciado ser ressignificado para contrapor dizeres tais como os retomados na fala do presidente; negando qualquer razão para vergonha e afirmando o orgulho nordestino.

## **REFERÊNCIAS**

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CLICKPB. **João revela novo slogan para o governo em 2020: “Somos Todos Paraíba”**. 06 jan. 2020. Disponível em: <https://www.clickpb.com.br/paraiba/joao-revela-novo-slogan-para-o-governo-em-2020-somos-todos-paraiba-275298.html>. Acesso em: 12 ago. 2020.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. 3. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Laemmert C, 1905.

FERREIRA, M. C. L. **Da ambigüidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: ed. Universidade UFRGS, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos-SP: Claraluz, 2006.

G1. **‘Daqueles governadores de ‘paraíba’, o pior é o do Maranhão’, diz Bolsonaro**. 19 jul. 2019<sup>a</sup>. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/07/19/daqueles-governadores-de-paraiba-o-pior-e-o-do-maranhao-diz-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 29. jul. 2020.

G1. **‘Eu amo o Nordeste’, diz Bolsonaro em visita à Bahia após polêmica sobre governadores da região**. 23 jul. 2019<sup>b</sup>. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia /noticia/2019/07/23/eu-amo-nordeste-diz-bolsonaro-em-visita-a-bahia-sao-polemica-sobre-governadores-da-regiao.ghtml>. Acesso em: 09 ago. 2020.

G1. **‘Tem pessoas que cortam o meu cabelo que são negras, amigos que são negros’, se defende suspeito de injúria racial no Mineirão**. 12 nov. 2019<sup>c</sup>. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/11/12/tem-pessoas-que-cortam-o-meu-cabelo-que-sao-negras-amigos-que-sao-negros-se-defende-suspeito-de-injuria-racial-no-mineirao.ghtml>. Acesso em: 25 nov. 2019.

JORNAL DA PARAÍBA. **Lei que rebate Bolsonaro e cria Dia do Orgulho Paraibano é publicada no DOE**. 12 fev. 2020. Disponível em: <https://www.jornaldaparaiba.com.br /politica/lei-que-rebate-bolsonaro-e-cria-o-dia-orgulho-paraibano-e-publicada-no-doe.html>. Acesso em: 08 ago. 2020.

PECHEUX, M. O estranho espelho da análise do discurso. In: COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdufScar, 2009. p. 21-26.

RAGO, Margareth. Sonhos de Brasil. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.13- 19.

# MULHERES NEGRAS NO BRASIL: O PODER DO DISCURSO DO FEMINISMO NEGRO E SUA INFLUÊNCIA NA RECONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE BELEZA POR MEIO DO GÊNERO PROPAGANDA

Carina Targino Gomes (UFPB)  
Rafaela Narque Agripino (UFPB)  
Henrique Miguel de Lima Silva (UFPB)

**Eixo temático 7:** Linguagens e práticas sociais

**GT 17:** O discurso e seus efeitos de sentido em práticas contemporâneas

**RESUMO:** O presente artigo propõe-se a mostrar como o consumo rege a constituição do ideal de beleza feminina sobre uma tendência que não evidencia a beleza real, mas as diferenças tratando-as como “problemas” equiparando corpos às aparências comuns que sobrevivem a uma lógica de mercado. Este trabalho objetiva compreender a trajetória dos discursos de empoderamento e valorização da real beleza negra trazendo como objeto de estudo enunciados midiáticos. De forma mais específica vamos trabalhar o feminismo negro, fazer uma desconstrução do estereótipo de beleza racionalizada e trazer a representação das mulheres negras em propagandas midiáticas. Partimos da problemática de que por muitos anos a mulher negra se escondia por conta de padrões preconceituosos que associavam a beleza da mulher a traços caucasianos, evidenciamos que essa ideia de “padrão de beleza” precisa ser desconstruída. Além disso, a presente pesquisa mostra que com o surgimento do feminismo negro há uma crescente valorização da sua imagem dessas mulheres no mercado da beleza. Defendemos a ideia de que mesmo com todo o avanço obtido, a busca pela igualdade deve ser constante. Optamos por analisar a presença da imagem feminina e negra como representante de poder dentro da publicidade. Abordamos um estudo de (RIBEIRO, 2017) que mostra de que maneira o feminismo negro trás relações que vão além de discursos identitários e fundamentamos nossa pesquisa na relação “Sujeito e Poder” abordada por Foucault (1995) para abordar a influência do poder midiático na formação de discursos. Dessa maneira, traremos uma nova perspectiva onde por meio de um estudo a respeito do poder do discurso da mulher negra, mostraremos o quanto elas têm ganhado representatividade na contemporaneidade.

**PALAVRAS- CHAVE:** Feminismo Negro; Identidade; Poder do discurso; Propagandas midiáticas; Valorização de Imagem

## O PODER DO DISCURSO: UMA PERSPECTIVA DA INFLUÊNCIA DO DISCURSO A PARTIR DO CONCEITO DE FOUCAULT

O discurso constitui uma relação de ligação entre a linguística propriamente dita e a extralinguística, ou seja, as condições sócio-históricas que participam do seu significado como um todo. “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.” (FOUCAULT, 2000, P. 217)

Da mesma maneira que somos incentivados a falar, somos também induzidos a controlar aquilo que dizemos, da mesma maneira que nos sentimos incentivados a começar, também nos sentimos receosos por conta de possíveis constrangimentos.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 1995, p. 247)

Falar sobre feminismo negro e mostrá-lo dentro da publicidade não é uma tarefa fácil devido ao seu grau de complexidade e a polêmica que pode gerar. Por isso decidimos investigar esta relação entre propagandas midiáticas e representatividade da mulher negra. “A AD (análise do discurso) observa o sujeito e seu discurso como o resultado de elementos sociais, históricos e ideológicos.” (ASSIS, Edjane Gomes, 2017), então a partir dessa perspectiva estudaremos a apresentação das mulheres negras nos discursos midiáticos.

Mas trata-se de três eixos os quais é preciso analisar a especificidade e o intrincamento: o eixo do saber, o eixo do poder e o eixo da ética. Em outros termos, a ontologia histórica e nós mesmos deve responder a uma série aberta de questões: ela se relaciona com um número não definido de pesquisas que é possível multiplicar e precisar tanto quanto se queira: mas elas responderão todas à seguinte sistematização: como nos constituímos como sujeitos e nossos saber, como nos constituímos como sujeitos que exercem ou sofrem as relações e poder, como nos constituímos como sujeitos morais e nossas ações. (FOUCAULT, 2008, p.350)

Para Foucault, o discurso antecede o sujeito e o sujeito é construído pelo discurso. O discurso é, portanto, uma maneira de definir a posição do sujeito através do social e colocá-lo em determinada situação estabelecendo relações de poder. O poder apresenta relações entre os sujeitos e o discurso tem como objetivo mostrar o lugar desse sujeito.

## **FEMINISMO NEGRO**

Uma vez que o feminismo tradicional não conseguia atender as necessidades das mulheres negras, fez-se necessário a criação de um novo movimento.

Devido ao fato de não se identificarem com um movimento até então majoritariamente branco e de classe média e pela falta de empatia em perceber que mulheres negras possuem pontos de partidas diferentes, especificidades que precisam ser priorizadas. (RIBEIRO, Djamila 2017).

O feminismo tradicional nesse contexto deve ser estudado para que se possa perceber a falta de representatividade da mulher negra dentro dele, pois Côrtes e Giovana (2012) nos levam a pensar que tipo de mulher é representada nesse feminismo, haja vista que a mulher negra não poderia combater o papel de rainha do lar se ela nem mesmo é tida dentro dos estereótipos de mulher para casar, além disso muitas delas não conseguem cuidar dos próprios filhos por estarem cuidando dos filhos dos outros, ou porque perdem a maioria do seu tempo em trabalhos precarizados.

Djamila Ribeiro (2018) fala como a luta contra o racismo é uma questão de todos ao mesmo tempo que é uma luta incômoda por precisarem sair de seus lugares de conforto, onde os brancos devem entender sua responsabilidade nessa mudança e entender criticamente seu lugar de poder na branquitude.

O feminismo negro, é um movimento que além de representar uma luta por gênero também representa uma luta por raça, pois os movimentos tradicionais não englobam as marcas identitárias dos sujeitos que passam por outros tipos de exclusão, a interseccionalidade, conceito apresentado nos estudos de Kimberle Crenshaw, mostra como raça, gênero e classe se entrecruzam e como o feminismo tradicional não abraça as relações de poder da mulher negra, e como elas acabam perdendo seu lugar de fala dentro do feminismo tradicional, pois o seu discurso está numa posição de uma posição social de vulnerabilidade.

A visibilidade que a mulher negra necessita vai além das questões do feminismo tradicional, por isso, “se fez necessário o surgimento de um feminismo negro, onde mulheres negras pudessem buscar militância que levasse em consideração suas experiências como mulher e como negra.” (Côrtes. Giovana X.C, 2012).

## **VISIBILIDADE DA MULHER NEGRA**

As mulheres negras desde cedo se habituaram ao discurso sociocultural que atribui a beleza a um padrão onde somente as mulheres de pele clara tem representatividade. A mídia que sempre tem grande influência na propagação desses padrões atualmente tem se rendido cada vez mais a um novo ideal de beleza. As mulheres negras através de discursos de empoderamento conseguiram ter representatividade e alcançaram uma visibilidade e representação, onde elas estão inserindo cada vez mais seus traços naturais no conceito de beleza. “O exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder.” (FOUCAULT, 2007, p. 80).

A pesquisa “todxs?” realizada pela Heads propaganda, mostra que em 2015 apenas 1% das mulheres em comercias eram negras e em 2017 esse número passou a ser de 21%, que como podemos analisar é um aumento significativo para o curto período de tempo.

[...] surgiu uma pseudo-justificativa oficial para a administração controlada da raça e da população: os outros elimináveis não possuiriam as boas qualidades desejáveis a um corpo social normal ou ideal. O outro indesejável, anormal, logo passível de eliminação, seria aquele que possui alguma falha, seria aquele que não possui os atributos plenos do ser humano civilizado normal (CASTELO BRANCO, 2004, p. 139).

Essa afirmação de Castelo Branco (2004) explica o porquê as fontes midiáticas excluírem os corpos femininos negros do conceito de beleza, pois pelo motivo do corpo negro ser considerado inferior através dos anos desde que a escravidão vigorou no Brasil, essa ideia de inferioridade ficou presente até os dias atuais fazendo com que o corpo feminino negro precise de afirmar sua identidade para ser valorizado.

Apesar dessa inserção das mulheres negras no mercado de beleza ter aumentado, ainda é nítido que elas são minoria e que a muito a ser mudado, é importante perceber que a visibilidade que essas mulheres estão ganhando está cada vez mais associada a uma tentativa de tornar positiva a imagem das empresas do que realmente incluir essas mulheres e sua identidade na sociedade. Não é a inclusão na intenção de atender ao público feminino negro, e sim uma tentativa de promover as marcas através de um conceito de inclusão.

Para Foucault, o poder é uma prática, por isso as mulheres negras estão alcançando cada vez mais espaço na mídia, por isso atualmente elas se veem com mais poder e “Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade.” (FOUCAULT, 2007, p. 42).

## **VALORIZAÇÃO DA IMAGEM DA MULHER NEGRA NA PUBLICIDADE E PROPAGANDA**

Levando em conta aspectos socioculturais e históricos, sabemos que no decorrer do tempo foi-se reafirmando uma ideia errônea de inferioridade dos corpos negros e normalizando a ideia de que somente a mulher branca (geralmente com traços europeus) compunha o conceito de beleza, a partir daí, originou-se o que hoje é considerado padrão de beleza. Foucault traz essa discussão quando afirma o “discurso da luta de raças como princípio de eliminação, de segregação e, finalmente, de

normalização da sociedade” (FOUCAULT, 1997, p. 53; 2010a, p. 65). Assim, ele afirma que o discurso que embeleza o corpo branco é o mesmo discurso que mostra a feiura no corpo negro, pois para todo conceito no discurso há uma oposição.

Ademais, com uma maior representatividade da mulher, sobretudo da mulher negra na contemporaneidade, elas estão cada vez mais travando embates com o propósito de que sua voz, sua beleza e sua identidade sejam afirmadas, a fim de quebrar esse conceito de padrão de beleza.

A quebra do conceito de padrão de beleza fica evidenciada quando a mulher negra busca ser representada e inserida, principalmente dentro da indústria de cosméticos e beleza. A partir de uma necessidade de inserção de produtos que atendam as especificidades das mulheres negras, como maquiagens para peles mais escuras, produtos de cuidados para a pele, e também produtos para cabelos crespos e cacheados, fornecendo para essas mulheres, aquilo que já existe para o público que está inserido no conceito de padrão de beleza até então apresentado pelo mercado.

Por meio principalmente de influenciadoras digitais, o mercado tem se atentado para essa necessidade de expandir a variedade de produtos de beleza voltados para negras, além de trazer lucro para essas empresas, haja vista que há cada vez mais a adesão por parte desse público no comércio da beleza, essa expansão também traz uma grande visibilidade para a beleza da mulher negra, rompendo com o estereótipo de conceito de beleza racionalizado.

## **PROPAGANDA (ANÁLISE)**

Estudar a mídia como um espaço (re)produtor de identidades é algo quase imprescindível na atual conjuntura social, tanto nacional como internacional, sobretudo neste momento de profundas confluências ideológicas. (ASSIS, Edjane Gomes, 2017)

Apresentaremos então, alguns exemplos de propagandas midiáticas na área da beleza, onde mulheres negras estão inseridas e abordaremos a maneira como ocorre essa inserção e se ela pode ser vista como positiva ou não.

### **Lola Cosméticos**



Figura 1- meu cacho minha vida da marca lola. Disponível em:

<https://www.meioemensagem.com.br/home/marketing/2016/09/26/mais-do-que-discurso-consumidor-quer-pratica.html>

A Lola Cosméticos é uma marca bem atual no mercado de beleza, mas tem se destacado muito de outras marcas por transmitir além da qualidade de seus produtos, mensagens de autoestima e empoderamento em suas redes sociais e em suas embalagens. Esta marca tem uma atenção especial para mulheres negras como afirma a diretora executiva:

Nós observamos um movimento muito forte com as meninas cacheadas, que é um movimento social, e não só uma moda. A mulher negra está se afirmando e criando seu espaço. No momento em que se faz um produto, essa menina também precisa ter uma opção de qualidade. (Vasconcellos, Dione)

A marca traz em sua linha produtos com os nomes “Meu cacho minha vida” e embalagens com os dizeres “Abaixo à ditadura do liso”, isso mostra que atualmente as mulheres negras estão a cada dia mais respeitando suas raízes, a identidade refletida de dentro para fora, antes era muito comum que as cacheadas alisassem o cabelo para serem aceitas, pois o cabelo cacheado e crespo era alvo de estereótipo, isso vem mudando cada vez mais, as mulheres estão perdendo a vergonha de seus cabelos cacheados, passando pelo processo de transição capilar, que se refere ao processo em que as mulheres deixam de lado os procedimentos de alisamento e libertam seus cachos.

A linha de cosméticos Lola segue esta tendência trazendo produtos com dizeres de empoderamento, aceitação e respeito com as mulheres crespas ou cacheadas, quando a linha capilar traz os dizeres “Abaixo a ditadura dos lisos” mostra que as mulheres tem a liberdade de escolher o que querem e ter o cabelo liso não é mais uma “obrigação” mostrando que a indústria de beleza



precisa se adaptar a diversidade de mulheres que existe e apoiar a aceitação de cada uma pelos seus traços e sua identidade.

### Elseve



Figura 2- soltar meu black campanha publicitária da L’Oreal paris. Disponível em: <http://platinaline.com/black-power-invade-loreal-paris-tais-araujo-erika-januza-raissa-santana-nova-campanha-publicitaria/>

Assim como muitas linhas de produtos para cabelos, a L’Oreal paris mostrou que estava atenta no mercado para as mulheres negras, criando a linha Elseve de cuidados especiais para cabelos crespos e cacheados pois, de acordo com pesquisas feitas pela empresa, 45% das consumidoras brasileiras têm cabelos cacheados ou crespos. A linha promete um cuidado prático para esse público.

Como é observado em um dos registros dessa campanha publicitária, as atrizes: Erika Januza, atriz global; Tais Araújo, porta-voz de L’Oréal Paris e Raissa Santana vencedora do Miss Brasil 2016, elas são apresentadas em primeiro plano com um fundo escuro na imagem que lhes permite uma posição de destaque, evidenciando o protagonismo que a mulher cacheada recebeu na criação dessa linha. Percebe-se as posições nas quais as atrizes se encontram, a cabeça erguida apresenta a ideia de poder, além do modo que elas estão posicionadas se apoiando uma na outra, gerando assim uma ideia de sororidade entre as mulheres em destaque.

Essas mulheres carregam uma história de luta na quebra de padrões na mídia, e que buscam cada vez mais a visibilidade da mulher negra, os corpos e também a identidade dessas mulheres trazem o poder da mulher negra. Raissa Santana, a primeira mulher negra eleita Miss Brasil, Thaís Araújo, atriz renomeada e conhecida nacionalmente, que em 2015 foi alvo de comentários racistas na rede social “facebook” e reagiu afirmando que não iria abaixar a cabeça e nem se intimidar e recebeu um prêmio Trip em 2016 em homenagem a sua luta contra o racismo. Erika Januza, atriz e modelo

brasileira que além de fazer sucesso em seus trabalhos também é muito conhecida nas redes sociais por incentivar e apoiar mulheres negras a se aceitarem.

A sociedade impõe que o bonito é o liso, o comprido, posso ser bonita da forma que eu quiser. Se o meu cabelo é crespo, tenho que me sentir feliz e bonita com ele. Não estou dizendo que é fácil. Foi a decisão mais radical que tomei, mas estou muito feliz. (JANUZA, Érika, 2020)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção social que padroniza a beleza e lhe atribui regras, excluindo quem se encontra fora dos padrões, a mulher negra vem se afirmando a cada dia e mostrando que a beleza está muito além dos padrões, mostrando uma beleza autêntica, empoderada e cada vez mais valorizada.

Mesmo com toda a segregação que a mulher negra sofreu no decorrer dos séculos, atualmente ela se encontra num status de crescente valorização de sua imagem, como demonstração de beleza, força e empoderamento. A inserção dessas mulheres dentro do mercado publicitário de beleza evidencia que a representatividade e o protagonismo delas dentro desse espaço auxiliam na construção de uma percepção de beleza trazendo a identidade da mulher negra.

Contudo, ainda que essa valorização esteja cada vez mais presente, ainda há muito que ser feito para que essas mulheres estejam inseridas de forma igualitária dentro do conceito de beleza, sem que seus traços naturais precisem ser mudados para se adequar aos moldes de um “padrão de beleza” que não leva em conta o conceito real do belo, mas sim o belo como algo racionalizado.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Edjane Gomes de. As novas configurações identitárias e seus efeitos de sebrasileira.

**Linguagem em (Dis)curso**- LemD, Tubarão, SC, v. 17, n. 3, p. 433-448, set./dez. 2017.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução À Análise Do Discurso**. 3ªed. São Paulo: editora Unicamp, 2012.

BUENO, Winnie. **Repensando a Interseccionalidade**. Rio Grande do Sul: 2019. disponível em: [https://www.geledes.org.br/repensando-a-interseccionalidade/?gclid=CjwKCAjwltH3BRB6EiwAhj0IUfBA7RGHRfVqzjSV193uGq\\_Cw5-v81jGU-9bcioUmWmO7yM9XiHgbxoC9v0QAvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/repensando-a-interseccionalidade/?gclid=CjwKCAjwltH3BRB6EiwAhj0IUfBA7RGHRfVqzjSV193uGq_Cw5-v81jGU-9bcioUmWmO7yM9XiHgbxoC9v0QAvD_BwE)

CASTELO BRANCO,ntido na mídia Guilherme. **O racismo no presente histórico**. A análise de Michel Foucault. Kalágatos, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 129-144, jan-jun 2004.

CÔRTEZ, Giovana X. da C. **Branças de almas negras?: beleza, racialização e cosmética na imprensa negra pós-emancipação** (EUA, 1890- 1930). Campinas, SP : [s.n.], 2012. Disponível em: [https://emancipacoesesabolicao.files.wordpress.com/2014/02/xavier\\_giovana\\_branças\\_de\\_almas\\_negras.pdf](https://emancipacoesesabolicao.files.wordpress.com/2014/02/xavier_giovana_branças_de_almas_negras.pdf). Acesso em 23 de abril, 2019.

EFFGEN, Dídimo. **Orgulho define o cabelo de Tais Araújo em campanha da L'Oréal**. Blog Mídia e Mercado, 2018. Disponível em: <http://www.folhavoria.com.br/geral/blogs/midiaemercado/2018/03/21/orgulho-define-o-cabelo-de-tais-araujo-em-campanha-da-loreal/#prettyPhoto/0/>. Acesso em 23 de abril, 2019

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Sujeito e poder**. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. Michel **Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel **“Il faut défendre la société”**. Cours au Collège de France 1976. Paris: Gallimard, 1997.

NEXO, jornal. O feminismo negro: entrevista com Djamila Ribeiro, youtube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0k1mh7N8Caw&feature=youtu.be>. Acesso em 28 de maio, 2020.

PEREIRA, Tânia M. A. **O espetáculo de imagens na ordem do discurso midiático: o corpo em cena nas capas da revista Veja**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013.

Pesquisa realizada pela **heads propaganda**, em 2015 e 2017. Disponível em: <https://www.b9.com.br/84190/participacao-da-mulher-negra-na-publicidade-brasileira-aumentou-em-2017-mas-ainda-com-destaque-para-celebridades/> acesso em 10 de abril, 2019

RIBEIRO, Djamila. **Feminismo negro: para além de um discurso identitário**. São Paulo: editora bregantini, 2017. disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/feminismo-negro-para-alem-de-um-discurso-identitario/>. Acesso em 30 de abril, 2019.

## **GT 18: CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

**Maria Luiza Teixeira Batista (UFPB)**

**Mônica Mano Trindade Ferraz (UFPB)**

O Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica têm como objetivo contribuir para a ampliação dos espaços formativos nos cursos de licenciatura, partindo de uma base teórico-metodológica que busca promover a articulação entre a teoria e prática docente através da imersão dos licenciandos no contexto das escolas de educação básica da rede pública (SILVA e CRUZ, 2018; GUEDES-PINTO e REICHMANN, 2018 ). Além disso, objetiva-se estreitar o diálogo entre a IES e as escolas, aproximando os professores em formação da desafiadora realidade da escola pública. Como parte da Política Nacional de Formação Docente, tais programas possibilitam a criação de espaços compartilhados de formação (FONTOURA, 2011) e impulsionam o aperfeiçoamento desta e a valorização docente. O GT receberá trabalhos que apresentem pesquisas, concluídas ou em andamento, e relatos de experiência que sejam resultado de atividades realizadas no âmbito desses projetos e que proponham a discussão sobre as práticas docentes e o ensino de português (língua materna) e espanhol e inglês como línguas estrangeiras no contexto das escolas de educação básica.

# RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM LÍNGUA PORTUGUESA NO IFPB CAMPUS CABEDELO: QUANDO A TEORIA ENTRA EM PRÁTICA

Antônio Barboza da Silva (UFPB)  
Myllena Araujo do Nascimento (UFPB)  
José Wellisten Abreu de Souza (UFPB)

**Eixo temático 8:** Formação e trabalho docente

**GT 18:** Contribuições da Residência Pedagógica e do PIBID para a formação docente

**RESUMO:** A Residência Pedagógica (RP), Programa articulado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), se apresenta como uma ação que visa à formalização de uma Política Nacional de Formação de Professores, cujo modelo organizacional tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é fazer um relato de experiência que demonstre a evolução de desempenho na escrita de participantes da Oficina de Argumentação ministrada entre os meses de fevereiro a outubro de 2019, no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB, *campus* Cabedelo). Entre os parâmetros de avaliação adotados durante a concepção e realização da oficina, está o rol de competências exigidas na prova de redação aplicada pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O enfoque metodológico adotado, enquanto relata-se a experiência com o programa, é o de avaliar quali-quantitativamente os resultados de evolução de desempenho na escrita do gênero textual dissertativo-argumentativo, levando em conta o parâmetro acolhido integralmente a partir das competências já adotadas na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A análise, portanto, é produzida a partir de uma amostra de textos colhidos da produção individual de dois discentes, e ainda da vivência construída ao longo deste quase um ano de regências e coletas de informações. Para isso, utilizamos como fundamentação teórica Bunzen (2006), Kleiman (2006), bem como alguns documentos norteadores do Enem (2017; 2019). Em síntese, demonstraremos o resultado e a relevância da RP para a formação dos estudantes e autores do presente trabalho e o impacto positivo no desempenho educacional dos discentes membros das práticas pedagógicas oferecidas pelo programa desempenhado no IFPB, *campus* Cabedelo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Residência Pedagógica; Argumentação; Enem

## INTRODUÇÃO

A Residência Pedagógica (RP) é um programa articulado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que compõe a Política Nacional e possui o intuito de melhorar o ensino público através da profissionalização dos licenciandos, promovendo uma vivência de imersão no ambiente escolar orientada por docentes universitários de suas respectivas áreas, além dos preceptores (termo designado pelo programa Residência Pedagógica para intitular os professores da Educação Básica inscritos no programa) de cada escola conveniada.

Articulados com esta proposta de trabalho, o núcleo de Letras vinculado à RP na UFPB, ofertou para os alunos matriculados no EM do IFPB um curso de produção textual que inicialmente

se propôs a ser uma *Oficina de Argumentação*, perdendo depois esta característica devido à longa duração e frequência dos encontros ocorridos durante o ano de 2019.

Lançando mão de uma amostra dos dados colhidos ao longo do curso de argumentação citado, o presente trabalho pretende, então, promover um relato de experiência aliado a uma análise quali-quantitativa do desempenho de dois alunos do IFPB frente a propostas de produção de textos do gênero dissertativo-argumentativo. O recorte da análise está definido com base nos parâmetros preconizados pelas competências 2 e 3 do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os textos analisados são produtos da participação de alunos matriculados em um curso de argumentação promovido coletivamente por um grupo de estudantes membros do Programa Residência Pedagógica que, munidos de orientações para suas práticas, atuaram durante nove meses junto aos candidatos.

Sendo fiel às escolhas ora externadas, o percurso deste artigo seguirá um itinerário que se inicia com uma breve exposição sobre a fundamentação teórica necessária para a análise das competências 2 e 3 do Enem, ponto bastante caro ao debate que se espera fazer no presente texto. Ademais, apresentam-se, ao longo do texto, alguns trechos de redações produzidas por alunos da escola-campo, cujos resultados subsidiarão a tessitura de uma análise crítico-reflexiva acerca da produtividade da oficina ministrada, no que tange ao desempenho dos alunos. Em consequência da avaliação da produtividade da oficina, realiza-se, também, uma avaliação quanto à pertinência da RP enquanto espaço destinado à formação docente. Por fim, indicam-se nossas considerações finais e as referências utilizadas para a produção deste artigo.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, desde o final do século XVIII até meados do século XX, houve uma relevância maior para o ensino das regras gramaticais e da leitura do que para a escrita. Segundo Bunzen (2006, p. 144) “foi apenas durante as décadas de 1960 e 1970 que começamos a perceber algumas novidades em relação ao ensino da então chamada redação escolar”.

A incorporação da *redação escolar*, naquela época, trouxe consigo a percepção geral de que a língua era um código, sendo essa visão uma influência “da teoria matemática da comunicação, mais especificamente, dos trabalhos de engenharia de telecomunicação, que descreviam os processos físicos de transmissão de informação” (CUNHA, 2004). Esta visão obteve forte presença nas aulas de Língua Portuguesa até o final da década de 1970.

Em resultado do advento da Linguística Textual, e apesar de todo o progresso oriundo da implantação do ensino dos mais diversos gêneros textuais escritos e orais nas aulas de Língua Portuguesa, percebe-se, na contemporaneidade, a continuidade da prática quase unificada do ensino de apenas determinados gêneros textuais escritos no Ensino Médio brasileiro, geralmente ratificados pelos principais vestibulares do país, o que não reproduz os preceitos postos nos documentos educacionais. Conforme Bunzen (2006),

É decisão política escolher se teremos como objetivo principal e final a formação de alunos no EM que produzem na escola (e nos cursinhos) apenas as propostas de redações do vestibular das principais universidades de cada estado ou investiremos em um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração a prática social de textos em outras esferas de comunicação (BUNZEN, 2006, p. 151).

Ou seja, notamos que há, atualmente, uma distorção da produção textual enquanto prática comunicativa e uma distância entre a vivência escolar e a realidade social dos alunos, visto que, ao escrever quase que majoritariamente gêneros designados por provas de vestibulares, há uma dissociação entre a adoção da concepção de prática social e o ensino de produção textual, pois “é a prática social que viabiliza a exploração do gênero, e não o contrário” (KLEIMAN, 2006, p. 33).

Apesar de o Brasil possuir vários vestibulares estaduais importantes (Fuvest, o vestibular da UNICAMP etc), atualmente, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é o principal meio de entrada para as universidades públicas brasileiras, além de ser aceito como ingresso em instituições estrangeiras. A prova foi criada em 1998 com o intuito, inicialmente, de avaliar a qualidade da educação brasileira e desde 2009 tem sido usada, também, para o acesso ao ensino superior. A área de *Redação* exige do discente “a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política” (BRASIL, 2019, p. 5). Além disso, os alunos são avaliados pelos corretores mediante cinco competências, dentre estas, nosso foco será a análise das competências II e III, como veremos na próxima seção.

## **ANÁLISE DO CORPUS**

Durante a execução da *Oficina de Argumentação* oportunizaram-se aulas sobre os aspectos estruturais e linguísticos que abarcam o gênero dissertativo-argumentativo, além de debates semanais sobre diferentes temas socioculturais. Como fruto desses debates, os alunos escreviam redações semanalmente, sendo estas devidamente corrigidas pelos então residentes e autores deste artigo.

Conforme as correções ocorriam, notas quantitativas eram atribuídas e os textos eram arquivados, subsidiando também a atualização de uma planilha contendo informações sobre a presença e o desempenho de cada discente ao longo da oficina. Com amparo em uma amostra do arquivo destas ações realizadas ao longo do ano de 2019, o presente artigo inicia, nesta seção, a análise de trechos de dois textos produzidos por dois alunos assíduos do curso realizado no IFPB - Campus Cabedelo.

Dentre os vários temas socioculturais debatidos ao longo da oficina, o escolhido para o presente trabalho foi “O abandono do idoso no Brasil”. As dinâmicas dos debates aconteciam através da explanação sobre o tema a partir da leitura dos textos motivadores e apresentação de repertórios socioculturais pertinentes à temática. Além disso, debatíamos, juntamente aos alunos, as principais causas e consequências de cada tema em relação ao contexto brasileiro atual.

Durante toda a oficina, buscamos enfatizar a relevância do domínio dos conhecimentos exigidos nas competências II e III, pois são as duas que avaliam o tema e o tipo do texto, bem como a construção de sentido da redação, sendo ambas essenciais para a efetivação, ou não, da função autoria por parte do aluno.

O primeiro trecho a ser analisado (copiado da forma original escrita pelo aluno, sem as devidas correções da norma culta e dos problemas coesivos) se refere à introdução da redação, do aluno 1, do tema citado acima:

“Após a segunda Guerra Mundial, a ONU promulgou, a Declaração dos direitos humanos, a qual assegura diversos direitos aos cidadãos, como a inclusão social e ao bem-estar. Porém, fora dos papéis, evidencia-se o abandono do idoso na sociedade brasileira por parte dos familiares. Tal situação ocorre à cultura de depreciação da imagem do idoso e os crimes de abandono, tanto material quanto afetivo” (ALUNO 1, TRECHO 1).

Apesar de alguns problemas nas competências I e IV, não focaremos nossa análise nessas, dados os propósitos deste artigo. Contudo, vale mencionar que no processo da oficina atenção foi dada a todo o processo de produção de textos dos alunos, visando à preparação para o Enem.

Percebemos, já no primeiro parágrafo da redação, a apresentação de um repertório sociocultural pertinente ao tema e uma relação adequada deste com a realidade brasileira. Além disso, há o enfoque da frase temática a partir do trecho “*evidencia-se o abandono do idoso na sociedade brasileira*”, o que configura uma abordagem inicial satisfatória no que diz respeito à articulação temática. O discente termina a introdução com a apresentação de duas problemáticas, isto é, a tese, que consideramos relevante e congruente ao tema.



Assim como em outros gêneros textuais, a originalidade é uma das características de avaliação do gênero dissertativo-argumentativo. Mata (2017) aponta que a união entre forma e conteúdo é uma das formas de valorização da originalidade, ou seja, a forma como os elementos ligados à forma ajudam no arranjo das informações ou imagens para a construção de uma argumentação, narração ou descrição pode ser uma das maneiras de determinação da originalidade. A noção de autoria está intrínseca à originalidade, pois “a originalidade pressupõe uma forma de elaboração que necessariamente tem um sujeito por detrás de si” (MATA, 2017 p. 95).

Nesse sentido, apesar de a originalidade ser um dos requisitos exigidos para a construção de uma autoria com qualidade nos textos dissertativo-argumentativos, o que percebemos na prática, atualmente no Brasil, é uma relativa reprodutibilidade de “fórmulas” textuais ensinadas aos alunos, principalmente ao longo do Ensino Médio e em cursos pré-vestibulares. Nós, enquanto residentes, buscávamos debater, em conjunto com os alunos, as consequências negativas dessa prática para a formação da competência escrita desses sujeitos em diferentes gêneros textuais presentes em nossa sociedade.

A parte destinada ao desenvolvimento, no gênero dissertativo-argumentativo, é o espaço em que o aluno dedica a maior quantidade de linhas e exercita com maior ênfase a sua capacidade de originalidade através de uma relação de causa e efeito entre os argumentos apresentados. Eis o primeiro parágrafo de desenvolvimento da redação em análise:

“Em primeira análise, vale ressaltar que na maioria das vezes a terceira idade é vista de forma negativa na contemporaneidade. Nessa ótica, o pensamento de Confúcio retrata que devemos corrigir nossas falhas para que não seja cometido novos erros. Trata-se, pois, de discriminação sofrida pelos idosos por parte de uma parcela da sociedade, principalmente pelos mais jovens. Uma das principais causas é à ausência de planejamento por parte do Governo, em que a falta de infraestrutura, por consequência, dificulta a inclusão destes” (ALUNO 1, TRECHO 2).

Neste trecho, há a condução de um fio argumentativo através do uso de termos que ligam coerentemente os períodos entre si, além do uso produtivo do repertório sociocultural, pois o aluno consegue tecer uma relação produtiva entre o pensamento do filósofo e a temática na realidade vigente. Apesar de alguns desvios da norma culta, estes não comprometem a aparição do autor neste texto que, conforme Foucault (2009), é parte do tecido discursivo. Mais do que a simples descrição de ideias, o aluno consegue construir uma relação de causa e efeito entre estas que resultam na marca autoral deste trecho.

O último fragmento a ser analisado desta redação é o segundo parágrafo de desenvolvimento, transcrito da seguinte forma:

“É importante ressaltar que, o abandono material e principalmente afetivo acarreta diversas problemáticas na vida do idoso. Segundo Confúcio “A humildade é a base sólida de todas as virtudes”. Tal pensamento pode ser referido à falta de consciência e fraternidade por parte das famílias, em que a ausência do carinho, amor e acolhimento acarreta diversas doenças de saúde do idoso, como doenças psíquicas, ansiedade, depressão e demais causas pela má alimentação. Ademais, vale ressaltar o dado da Secretaria dos direitos humano, em que foram realizadas 51 denúncias em relação à violência psicológica” (ALUNO 1, TRECHO 3).

Diferentemente dos outros parágrafos analisados anteriormente, no segundo parágrafo de desenvolvimento o aluno 1 não apresenta autoria. Os desvios cometidos nas competências I e IV comprometem a articulação dos argumentos presentes no trecho. Apesar de o discente inserir dois argumentos que legitimam as ideias presentes, ele não conseguiu realizar uma relação de causa e efeito produtiva entre os repertórios socioculturais e os outros argumentos contidos no parágrafo. Assim, não é possível diferenciar, nesse trecho, um repertório legítimo do aluno. Em termos quantitativos, avaliamos a redação do discente em 200 na competência II e 160 na competência III, pois este apresenta repertório legitimado e produtivo em boa parte da redação, além de construir um projeto textual com poucas falhas.

O segundo texto a ser analisado, produzido pelo Aluno 2 sob as mesmas condições e durante o mesmo encontro em que se deu a produção do primeiro texto já analisado, lança mão de alguns problemas que são associados ao tema do abandono do idoso desde a sua introdução, momento em que o autor do texto afirma que:

“destacam-se, entre os principais fatores responsáveis pela problemática, a marginalização dos mais velhos e o forte individualismo na atual geração” (ALUNO 2, TRECHO 1).

A partir do trecho citado, evidencia-se a preocupação do redator com a explicitação de dois tópicos frasais articulados à frase temática da proposta de redação: *a marginalização dos mais velhos e o forte individualismo na atual geração*. O uso deste recurso aumenta a viabilidade de uma boa avaliação nas competências II e III, visto que nelas analisamos a tessitura da relação do texto produzido com a frase temática da proposta, aspecto bastante evidente na escolha feita pelo redator dos tópicos que integram a sua *tese*. Ainda sobre a *tese*, percebe-se que é a partir da elaboração dela que também se evidencia uma preocupação do redator com o projeto do texto, avaliado na competência III.

O projeto do texto, conforme sabemos, não é explícito e não está visível na materialidade da escrita entregue pelo autor, mas é a partir dela que conseguimos percebê-lo implicitamente no texto analisado, verificando a preocupação do redator com o planejamento para a seleção, relação, organização e hierarquização das informações articuladas ao longo da produção do texto. Isso é o que defende Abaurre (2012), uma das tantas referências acolhidas como fundamentadoras dos critérios analíticos adotados pelo Enem. Levando isso em conta, destacamos este trecho constante no desenvolvimento do texto:

“É importante pontuar, de início, que o preconceito com a terceira idade, manifestado também indiretamente, gera diversas consequências a essa parcela da sociedade. Nesse viés, o filósofo iluminista Voltaire já afirmava que o preconceito é uma opinião sem conhecimento. À vista disso, os brasileiro, aos estarem inseridos numa cultura que depressia os idosos ao tratá-los como ultrapassados e inválidos, configuram na perpetuação do abandono para com os idosos. Essa que é exercida pelo corpo social, bem como pelo Estado, seja na precariedade do Sistema Previdenciário, que é insuficiente para atender essa população, seja pela exclusão no meio social e digital. Prova disso se mostra em dados da folha uol, em que foi divulgado crescimento de 16,4% de abandono e violência física e moral contra idosos no país” (ALUNO 2, TRECHO 2).

Neste trecho reproduzido da redação do Aluno 2, para além dos desvios gramaticais e ortográficos que não serão aqui apreciados, temos evidenciada uma preocupação que se direciona para a citação de repertórios legitimados, pertinentes diante do tema proposto, e que efetivamente são interpretados produtivamente em favor do ponto de vista já externado tanto nos segmentos finais da introdução - vinculados ao tópico frasal da *marginalização dos mais velhos* - como nas opiniões constantes no próprio trecho reproduzido, o que eleva a avaliação da competência II, devido aos mesmos motivos já expostos.

Além disso, há outro aspecto que pode ser observado no mesmo parágrafo e que eleva também a avaliação da competência III, devido à evidente preocupação com a organização e relação das informações, fatos e opiniões que se mostram ao longo do excerto. Note-se que a citação ao filósofo Voltaire, recorrendo à uma definição do que vem a ser o preconceito, tem vinculação direta com o tópico da *marginalização dos mais velhos*, relação que é feita de maneira organizada e coerente com a tese enunciada na introdução.

Estruturalmente, o texto produzido pelo Aluno 2 apresenta quatro parágrafos e demarca em sua sequência, respectivamente, a introdução (1º parágrafo), o desenvolvimento (2º e 3º parágrafo) e a conclusão do texto (4º parágrafo), atendendo a outro aspecto avaliado na competência II, no que diz respeito à fidelidade do texto produzido diante das características da tipologia argumentativa.

Quanto à abordagem do tema de forma completa e fidelidade à tipologia, nota-se que todos os parágrafos do texto, de modo geral, apresentam elementos suficientes para a recepção da nota máxima na competência 2 (200 pontos). Em contrapartida, percebe-se que o autor não trabalha de forma efetiva, em sua conclusão, um dos elementos constantes na sua tese, o que situou sua avaliação na competência III em um nível abaixo da nota máxima. Vejamos a conclusão elaborada pelo redator:

“Torna-se evidente, portanto, a exclusão e estereotipação dos idosos na sociedade e a necessidade de medidas que revertam esse quadro. Para isso, o Estado deve fiscalizar o cumprimento da lei que dita o direito dos idosos, por meio de projetos levados à Câmara e ao Senado, estes que intensifiquem a atuação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), a fim de que os mais velhos não seja mais negligenciados. Ademais, Escola e Mídia devem estimular e difundir a importância dos idosos no País, excluindo a visão negativa que se tem deles. Só assim, os direitos da terceira idade serão assegurados, como ditos na Constituição” (ALUNO 2, TRECHO 3).

Apesar de a conclusão elaborada atender ao aspecto da proposta de intervenção, ponto analisado em outra competência (CV), nota-se que este fragmento pouco aborda o ponto do *forte individualismo na atual geração*, tópico constante na introdução e fundamentado no desenvolvimento do texto produzido. A falta de uma abordagem mais profícua, na proposta de intervenção, para essa questão levantada ao longo do texto, direciona a nota da competência III para 160 pontos, portanto, um nível abaixo da nota máxima prevista nos níveis preconizados pelo Enem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A vivência advinda da aplicação da *Oficina de Argumentação* além de acionar conhecimentos teóricos relativos ao curso de Letras Língua Portuguesa, oportunizou a aplicação prática desses pressupostos, a partir das estratégias didático-metodológicas obtidas por meio de planejamentos e ações conduzidas na escola-campo.

Em síntese, a Residência Pedagógica permitiu desenvolver um viés de formação inicial e continuada aos futuros professores. Tal processo lança luz reflexiva não só sobre a apropriação prática dos residentes, mas também sobre a fonte promotora da formação, o que pode culminar, inclusive, com rearranjos do Projeto Político Pedagógico, bem como na Grade Curricular das Licenciaturas.

## **REFERÊNCIAS**

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar**. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2012.

BRASIL. MATA, Anderson. **Originalidade e consciência da escrita: indícios de autoria na argumentação em textos escolares**. In: Textos dissertativo-argumentativos : subsídios para qualificação de avaliadores / Lucília Helena do Carmo Garcez, Vilma Reche Corrêa, organizadoras. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2019: cartilha do participante**. Brasília, 2019.

BUNZEN, Clecio. **Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio**. In: Português no ensino médio e formação do professor / Clécio Bunzen, Márcia Mendonça (organização). – São Paulo : Parábola Editorial, 2006.

CUNHA, D. A. C. (2004). **Uma análise de concepções e conceitos: linguagem, língua, sentido, significação, gênero e texto**. In: SOUSA, M. E. V.; VILAR, S. F. P. (orgs.) (2004). Parâmetros curriculares em questão: ensino médio. João Pessoa: Editora da UFPB, pp. 27-47.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** In: \_\_\_\_\_. Ditos & Escritos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. v. 3.

KLEIMAN, Angela. **Leitura e prática social no desenvolvimento de competências do ensino médio**. In: Português no ensino médio e formação do professor / Clécio Bunzen, Márcia Mendonça (organização). – São Paulo : Parábola Editorial, 2006.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE VIVÊNCIAS ATRAVÉS DO PIBID

Caroline Marinho da Silva (UFPB)  
Josilane Márcia Justiniano da Silva (UFPB)

**Eixo temático 8:** Formação e trabalho docente

**GT 18:** Contribuições da Residência Pedagógica e do PIBID para a formação docente

**RESUMO:** O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é um meio pelo qual estudantes de licenciaturas podem antecipar o contato com o cotidiano escolar. Nesse contexto, este relato é proveniente de experiências vivenciadas através do subprojeto Letras Português da UFPB, *campus* I, ao longo dos anos de 2018 e 2019. O objetivo geral é apresentar reflexões teóricas a partir das vivências de práticas literárias na educação básica proporcionadas pelo PIBID, envolvendo também as contribuições para a formação profissional dos futuros mediadores. Assim, esta produção justifica-se pela necessidade de refletir sobre os impactos positivos do PIBID, bem como pela importância de observar a relevância que o programa possui no cenário da educação brasileira, especialmente no que se refere ao âmbito da docência. Para isso, serão utilizados como pressupostos teóricos: BNCC (2018), PCNs (1998), COSSON (2011), entre outros. A metodologia aqui empregada está baseada na pesquisa bibliográfica realizada através de livros, periódicos e artigos; além da pesquisa descritiva, baseada na observação e no registro das atividades desenvolvidas pelo subprojeto. Por fim, os resultados alcançados corroboram a ideia de que o contato prévio com as práticas de mediação literária, por meio das atividades desenvolvidas pelo PIBID, influencia positivamente na construção do perfil do professor em formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID; Docência; Literatura; Educação básica

## INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) objetiva inserir os professores em formação no contexto escolar antes da conclusão da graduação. Dessa maneira, os alunos da graduação podem refletir sobre a prática docente, adquirir experiências em sala de aula e lidar com as demandas escolares com o apoio dos docentes colaboradores.

Assim, tal programa é de extrema importância para a formação docente, visto que, através dele, é possível promover o contato prévio com o ambiente escolar, bem como a associação entre prática e teoria constantemente. Nesse contexto, os professores em formação podem conviver com os problemas e com a dinâmica da docência, experimentar teorias e ferramentas, assim como atuar de modo a aprimorar a práxis docente ainda durante a graduação.

Um dos aspectos pertinentes que podem ser experimentados pelos bolsistas e voluntários do PIBID é o trabalho com a literatura na educação básica. Há a oportunidade de observar as práticas e refletir sobre esse assunto, levando em conta os aprendizados adquiridos em disciplinas que abordam

o ensino de literatura. Portanto, há um espaço para a reflexão acerca do ensino de língua e também do tratamento dado ao texto literário e ao espaço que a leitura deve ocupar.

Dessa forma, este relato é resultado das experiências proporcionadas pelo Subprojeto Língua Portuguesa do PIBID da UFPB (*campus I*) ao longo dos anos 2018 e 2019. O local de atuação foi uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de João Pessoa-PB. Foram acompanhadas, junto com outra bolsista e a docente de Língua Portuguesa, três turmas, uma do 7º e duas do 9º ano

O objetivo geral deste trabalho é apresentar reflexões teóricas a partir das vivências de práticas literárias na educação básica proporcionadas pelo PIBID, envolvendo também as contribuições para a formação profissional dos futuros mediadores. Já os objetivos específicos são: expor algumas considerações teóricas sobre a literatura em contexto escolar; refletir acerca das vivências literárias propiciadas pelo PIBID; e expor algumas das contribuições do programa para a construção da identidade profissional.

Diante disso, é importante ressaltar que este relato de experiência se justifica pela necessidade de refletir sobre os impactos positivos do PIBID, bem como pela importância de observar a relevância que o programa possui no cenário da educação brasileira, especialmente no que se refere à formação de professores.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica realizada através de livros, periódicos e artigos; além disso, recorreu-se à pesquisa descritiva, efetivada a partir da observação e do registro das atividades desenvolvidas pelo subprojeto (por meio de diário de bordo e de relatórios).

Ademais, os referenciais teóricos que serviram como base das discussões são: BNCC (2018), PCNs (1998), COSSON (2011), entre outros.

Por fim, é conveniente mencionar que, em primeiro lugar, serão realizadas algumas reflexões sobre o lugar da literatura em sala de aula; em seguida, serão elencadas algumas das vivências propiciadas pelo PIBID; ademais, serão apresentadas algumas contribuições do programa para formação docente; e, por fim, serão expostas as considerações finais.

## **1. REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA LITERATURA EM SALA DE AULA**

Com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a literatura passou a ter um espaço mais delimitado no contexto escolar, apesar de ainda ocupar uma posição secundária dentro da disciplina de Língua Portuguesa. É preciso observar que, desde então, as orientações curriculares

apontam para um novo enfoque: a formação de leitores. Desse modo, o aluno passou a ser visto como um sujeito ativo, que não precisa apenas estudar conteúdos acerca de gêneros ou conhecer o enredo e os personagens de obras clássicas. O que está em jogo é o desenvolvimento de habilidades, o aguçamento do senso crítico e a capacidade de experimentar o prazer estético.

A respeito disso, os PCNs indicam que:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p. 27).

Percebe-se que o texto literário passa a ser reconhecido como um objeto dotado de singularidade e que, por isso, deve ser tratado de forma a fazer jus à sua natureza específica. Além disso, a concepção acerca da literatura parece trazer à tona o reconhecimento da literatura oral, da formação de leitores e da incoerência de certas práticas em relação ao trabalho com as manifestações literárias em ambiente escolar.

Por conseguinte, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta uma visão análoga em relação ao assunto:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2018, p. 138).

Nota-se que há uma preocupação em dar continuidade à formação do leitor, que deve ser iniciada nas etapas anteriores. Além do mais, a fruição possui um espaço de privilégio porque o tipo de sujeito a ser formado é aquele capaz de fruir e apreciar os textos literários, isto é, um leitor-fruidor.

Destarte, ambos os documentos dão respaldo para um trabalho com a literatura em sala de aula de forma a contemplar a leitura como um processo humanizador e estético. Assim sendo, procedimentos que tomem as obras como instrumento, transformando a experiência literária em uma atividade utilitária, devem ser desencorajados.



Acerca da literatura enquanto experiência, vale a pena mencionar as ideias apresentadas pelo Letramento Literário:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (COSSON, 2011, p. 17)

À vista disso, é necessário refletir sobre o lugar que a literatura deve ocupar em contexto escolar, levando em consideração os documentos norteadores e as teorias ou concepções que ampliem as possibilidades em relação ao modo como as manifestações literárias são abordadas em sala de aula. É urgente, ainda, repensar o tipo de leitor que se pretende formar para, então, adotar determinadas posições pedagógicas. Por isso, investir na formação docente, permitindo um maior contato com a realidade escolar, é tão essencial.

## **2. VIVÊNCIAS LITERÁRIAS POR MEIO DO PIBID**

Como já foi mencionado anteriormente, o PIBID é um importante meio para proporcionar uma melhor preparação dos futuros professores. Em relação ao trabalho com a literatura, é possível perceber que um contato prévio com a mediação de experiências literárias é fundamental para formação de profissionais verdadeiramente engajados em formar leitores – tal como propõem os PCNs e a BNCC.

Uma das primeiras percepções sobre a abordagem adotada pela professora de Língua Portuguesa que nos acolheu em sua sala de aula foi a sua dedicação em não transformar a leitura literária em um mero exercício ou pretexto para trabalhar conteúdos outros. Sua postura, então, estava afastada da leitura burocrática e próxima da fruição. Acerca disso, é válido destacar que “[...] antes que as informações sejam sistematizadas, de modo a serem úteis numa prova, que se abra espaço para a simples partilha de comentários e opiniões a respeito do que foi lido.” (CADEMARTORI, 2012, p. 81). Portanto, antes de vislumbrar uma finalidade prática, é preciso promover a partilha de experiências e impressões.

Nesse sentido, há outro ponto interessante a ser citado: a mediadora sempre abria espaço para que alunos pudessem expressar suas opiniões, impressões e reflexões desencadeadas pela leitura realizada. Dessa forma, alguns discentes costumavam apresentar ideias ou tecer comentários sobre os

textos. A prática de escuta era constante, o que, na maioria das vezes, proporcionava uma maior interação entre todos os presentes.

Além disso, a mediadora sempre buscava priorizar, antes de tudo, a relação entre leitor e obra, levando em consideração os gostos e preferências dos discentes. Assim, as escolhas dos textos eram realizadas com base nos gêneros mais aceitos pelos estudantes e nos temas que fazem parte do universo deles. O foco no leitor não era apenas o requisito para a seleção do que seria lido, mas do próprio processo de leitura também. O objetivo principal da docente era permitir que os leitores desenvolvessem suas interpretações sobre o texto, ou seja, havia o estímulo à construção de sentidos por parte dos adolescentes.

Essa forma de abordar a literatura deixava em evidência um dos pressupostos da Estética da Recepção: o leitor é um sujeito ativo na leitura. Wolfgang Iser, um dos fundadores dessa linha teórica, afirmou que ler é um processo que envolve o cruzamento entre a perspectiva do leitor e as informações oferecidas pelo texto (ISER, 1999). Portanto, “Esse é o processo que o autor chamou de interação entre texto e leitor, relação em que se observa a interseção entre a visão de mundo do leitor e o repertório do texto.” (TRAGINO, 2013, p. 28-29). Tal concepção pode ser observada na forma como a professora colaboradora se portava durante as aulas de leitura.

Ademais, a mediadora buscava ampliar o horizonte de expectativas dos alunos, propondo a leitura de obras ou textos progressivamente mais complexos e densos (isto é, aqueles que eram capazes de romper com o horizonte atual). Um exemplo disso é uma das seleções feitas: após ler uma sequência de contos humorísticos e um texto curto do gênero dramático, a docente iniciou, junto com uma turma do 9º ano, a obra “Menino de Engenho”. Essa evolução aumentava, gradualmente, o nível de complexidade das leituras.

Acerca da ampliação do horizonte de expectativas é coerente afirmar que “O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele, mais altera os limites desse horizonte de expectativa, ampliando-os. Isso ocorre porque novas possibilidades de vivências foram aceitas e acrescentadas às possibilidades de experiência do sujeito.” (SEGABINAZI, 2014, p. 62). Logo, providenciar leituras que rompem com as expectativas dos sujeitos, como fazia a colaboradora que acompanhamos, é um procedimento que amplia as suas vivências literárias.

Além das observações pontuadas até aqui, existem muitas outras. Entretanto, é necessário centralizar as atenções para aquelas que mais foram marcantes. Por isso, para concluir a discussão deste tópico, é pertinente destacar outro aspecto importante: a concepção sobre leitura e literatura apresentada pela professora. Suas decisões, posturas e práticas pedagógicas indicavam que a sua ideia

a respeito do assunto estava voltada para a leitura literária enquanto experiência capaz de marcar profundamente a subjetividade do leitor.

Dessa maneira, é interessante lembrar que “A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.” (COSSON, 2011, p. 17). Assim, as obras são capazes de desencadear no leitor vivências significativas sobre o mundo, a realidade e a própria natureza artística desses textos. Enfim, a leitura enquanto processo de conhecimento, de humanização, de fruição e de descoberta de si era ponto-chave presente nas aulas observadas no campo de atuação.

## **2.1 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Uma das principais contribuições do PIBID é a aproximação entre o Ensino Superior e a educação básica, permitindo que os docentes em formação experimentem a rotina escolar de antecipadamente. Tal fato é muito benéfico porque promove o intercâmbio de experiências não apenas entre universitários, graduados e alunos da escola, mas também entre as práticas pedagógicas atuais e os avanços teóricos que circulam no meio acadêmico.

Sendo assim, fica claro que o PIBID visa, acima de tudo, promover uma formação docente mais consistente e ligada ao cotidiano do ensino básico. Isso é capaz de formar futuros professores mais qualificados e preparados para enfrentarem problemas presentes no processo de ensino-aprendizagem.

A atuação dos licenciandos é voltada para observação, reflexão e elaboração de intervenções pedagógicas no ambiente escolar. Tudo isso pode promover o exercício da associação entre teoria e prática, colaborando, assim, para a experimentação metodológica. Isso contribui para o próprio exercício da futura docência.

Desse modo, a participação no subprojeto de Língua Portuguesa da UFPB foi extremamente relevante para o desenvolvimento da identidade profissional. Uma das melhores coisas propiciadas pelo PIBID foi o espaço para a constante realização de reflexões teórico-práticas, fator muito caro aos acadêmicos e futuros profissionais.

Outro aspecto positivo propiciado pelo programa foi a prévia inserção no contexto escolar, estimulando a segurança em relação a posterior atuação nesse local. Ao longo das atividades, foi possível analisar, conviver e refletir sobre as problemáticas educacionais a serem superadas.

Além disso, foi possível compreender que é necessário haver um constante intercâmbio entre as instituições de ensino superior (especialmente as públicas) e a sociedade. No caso dos cursos de licenciatura, como o de Letras, isso pode ser feito por meio de ações como o PIBID. Através dele, o ensino básico e o superior podem compartilhar e ampliar conhecimentos mutuamente.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, conclui-se que, de acordo com os mais recentes documentos norteadores do ensino no âmbito da área de Língua Portuguesa, o trabalho com a literatura em sala de aula deve ter como prioridade a formação de leitores. Dessa maneira, é preciso que essa e outras questões sejam discutidas ainda durante o processo de formação dos professores.

Nesse sentido, o PIBID é um meio produtivo pelo qual os futuros mediadores podem antecipar o contato com trabalho com o texto literário, refletindo sobre teorias e práticas concomitantemente. A partir disso, é possível que haja uma melhora significativa nos processos de mediação atuais e futuros, visto que os licenciandos e professores formados podem atuar em conjunto, trocando experiências e conhecimentos entre si.

Da perspectiva dos estudantes da graduação, especificamente, percebe-se que o programa permite inúmeras vivências produtivas, capazes de impactar positivamente na formação e na construção da identidade profissional, pois há a oportunidade de pôr em prática conceitos aprendidos ao longo da graduação, bem como de aprender e refletir com os professores já atuantes.

Portanto, são inúmeras vantagens que o PIBID possui, especialmente no que diz respeito à formação docente por meio de experiências reais em contexto escolar, incluindo também aquelas de natureza literária.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Versão final*. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996a, 1 v.

SEGABINAZI, Daniela. Aula de literatura: o imaginário coletivo sobre minorias e gênero nas obras de ficção e nas leituras dos leitores. In.: BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico (Org.). *Ensinar literatura através de projetos didáticos e temas caracterizadores*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

TRAGINO, Arnon. O leitor, a leitura, o livro e a literatura na Estética da Recepção e na História Cultural. *Revista Mosaicum*, Teixeira de Freitas, v. 9, n. 18, p. 24-34, jul./dez. 2013.

# MAÍZ: DEL TEOCINTLE A LOS TRANSGÉNICOS

Eduardo Ferreira Silva (UFPB)  
Rafael Eduardo Santana de Sousa (UFPB)  
Ana Berenice Peres Martorelli (UFPB)

**Eixo temático 8:** Formação e trabalho docente

**GT 18:** Contribuições da Residência Pedagógica e do PIBID para a formação docente

**RESUMO:** Os festejos juninos no Brasil, em especial na região Nordeste, são marcados pela presença do milho como base de variadas receitas, como canjica, pamonha e munguzá. Embora esse grão esteja arraigado à nossa cultura, seu berço se localiza em uma área que se estende, em parte, pelo atual território do México, fato que acabou nos levando a refletir acerca do referido cereal como um ponto possível de intersecção entre a cultura nordestina e a mexicana. A partir dessas considerações e dos pressupostos para o ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) de Irala (2010), lançamos mão do milho como elemento catalisador do processo de ensino-aprendizagem de E/LE. Desse modo, objetivamos com este trabalho relatar as experiências da oficina intitulada “*Maíz: del teocintle a los transgénicos*”, realizada pelos bolsistas do Pibid Letras-Espanhol da UFPB na escola EECIT José Guedes Cavalcanti, no município de Cabedelo (PB). A atividade, que ocorreu no período junino, abrangeu o milho sob diversos enfoques: mito de origem; domesticação; variedades e cores; uso na culinária mexicana; hegemonia dos transgênicos. Ao final da oficina, os alunos puderam evidenciar a direta relação que há entre manifestações culturais hispano-americanas e brasileiras, o que gerou a identificação proposta pelo conceito de interculturalidade (GARCÍA MARTÍNEZ et al, 2007), processo este de reconhecimento de si e do outro. Nisso, servimo-nos também dos conceitos de letramento crítico (ROSA, 2016), posto que a reflexão e a crítica se fizeram presentes por parte dos alunos ao longo de toda a oficina.

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID; Ensino de E/LE; Interculturalidade; Letramento crítico

## INTRODUÇÃO

O Brasil, em especial a região Nordeste, todos os anos comemora as denominadas festas juninas. De cunho originalmente religioso, os festejos para Santo Antônio, São Pedro e São João são marcadas por músicas, danças e comidas típicas. No que diz respeito à culinária, indubitavelmente, o milho se configura como base de variadas receitas, posto que, além de espigas cozidas e assadas, temos pratos como a canjica, a pamonha e o munguzá.

Embora o milho esteja arraigado à cultura nordestina, seu berço se localiza em uma área que se estende pelos atuais México e Guatemala. Estes países são parte fundamental da região cultural conhecida como Mesoamérica, um território que em período pré-hispânicos assistiu à emergência de grandes civilizações que guardavam em comum a utilização do milho como protagonista e base da alimentação.

Diante do exposto até o momento, é possível afirmar que o milho pode funcionar como ponto de intersecção entre a cultura nordestina e a mexicana. Tendo isso em mente, o referido cereal foi eleito como elemento catalisador do processo de ensino-aprendizagem da oficina intitulada *Maíz: del teocintle a los transgénicos*, realizada pela equipe do Pibid de Letras-Espanhol da Universidade Federal da Paraíba na EECIT José Guedes Cavalcanti, localizada no município de Cabedelo, no estado da Paraíba.

Este texto, apresenta um relato da referida oficina, que foi realizada no período junino e abrangeu o milho sob diversos enfoques. Como fundamentação teórica, lançamos mão de conceitos de Interculturalidade (GARCÍA MARTÍNEZ, 2007), (WALESKO, 2006) e Letramento crítico (ROSA, 2016).

Com a abordagem intercultural, as aulas de língua estrangeira fogem dos moldes mais tradicionais que prevaleceram por muito tempo e buscavam se ater exclusivamente a aspectos mais estruturalistas da língua-alvo por meio de, por exemplo, listas de vocabulários fora de um contexto real de uso, cópias e ditados de textos sem significado para o aluno ou mesmo enfoque em regras gramaticais

De acordo com a abordagem intercultural, há um intento de aproximar o aluno da realidade da cultura alvo para que, reconhecendo o outro, suas crenças, valores, modos de ser e existir, tome consciência de sua própria cultura e de seu lugar no mundo (WALESKO, 2006). Tal abordagem, contribui para “superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância frente ao ‘outro’, construindo uma disponibilidade positiva da pluralidade social e cultural” (SANTOS, 2004, p.154).

Interculturalidade significa, portanto, interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas (...) é percebida como um conjunto de princípios antirracistas, antissegregadores, e com um forte potencial de igualitarismo. A perspectiva intercultural defende que se conhecermos a maneira de viver e pensar de outras culturas, nos aproximamos mais delas (GARCÍA MARTÍNEZ et al 2007, p. 134)

Já o Letramento, de acordo com Soares (2003), teria surgido na década de 1980. Confundido muitas vezes com o conceito de alfabetização, posto que o termo letramento tem sua origem no inglês *literacy*, cujo significado corresponde ao estado ou condição de ser letrado, que assume aquele que aprende a ler e escrever (SOARES, 2000). Embora o letramento englobe a leitura e a escrita, para Soares (2003), ele vai além, tocando no que diz respeito às habilidades ligadas ao uso da leitura e da escrita em práticas sociais. Kleiman (1995) dá um exemplo de como essas habilidades podem ter lugar em atividades rotineiras, como fazer compras em um supermercado, onde, por exemplo,

“escrevemos uma lista de produtos que precisamos comprar; já no local de compras, lemos e comparamos rótulos, preços, datas e validades, ingredientes e cartazes promocionais; usamos ainda algum método para computar e fazer contas, (...) (KLEIMAN, 1995, p. 7). Neste exemplo, há a associação de conhecimentos adquiridos com a alfabetização (leitura e escrita) a conhecimentos ligados ao convívio social, como fazer compras.

A partir do exemplo, pode-se perceber que o letramento vai além da alfabetização, ao transcender a leitura e a escrita para vincular-se ao contexto social. A alfabetização, contudo, não é pré-requisito para o letramento. De acordo com Soares (2003), ambos podem se dar de modo simultâneo, ou seja, pode-se alfabetizar letrando, o que pode ocorrer na alfabetização por meio de “diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita, com diferentes funções envolvendo tais práticas”. (SOARES, 2006, p. 20). Apesar disso, durante muito tempo, como salienta Rosa (2016) “a leitura em sala de aula foi abordada como simples decodificação e memorização de palavras e frases, ao passo que a escrita, era reduzida a cópias e ditados ou ainda construção de textos sem significado algum para o aluno”.

A propósito desse conceito, Duboc (2014, p.219) afirma:

A proposta de letramento crítico consiste em trabalhar a leitura e a produção de sentido dos alunos de forma que estes compreendam a teia de privilégios e apagamentos nas práticas sociais (COMBER, 20001). Para Shor, o letramento crítico possibilita que o aluno compreenda sua construção socio-histórica, permitindo ou aumentando as chances da transformação de sua situação se ele desejar.

Para além da compreensão de sua construção socio-histórica, o letramento crítico pode contribuir para “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 128)

## **DA CRIAÇÃO À MANIPULAÇÃO**

A oficina foi dividida em dois momentos, um de caráter mais teórico e outro mais prático. No primeiro, buscou-se explorar o milho sob diversos pontos de vista, partindo desde sua domesticação há milhares de anos em terras que correspondem atualmente a territórios pertencentes a países como México e Guatemala; passando pelo mito asteca de criação do milho; também por algumas das dezenas de variedades mexicanas do grão encontradas em nossos dias; até chegar à produção



contemporânea de milho, que traz consigo a problemática dos transgênicos, assim como o risco de extinção das ditas *razas criollas*.

Quando os alunos entraram na sala de espanhol, informamos que a aula seria sobre o milho e, a partir disso, perguntamos se eles poderiam sugerir um possível motivo para tal escolha temática. Não demorou para que um deles levantasse a mão e dissesse que estávamos a uma semana do dia de São João e que, talvez, essa fosse a relação com a aula. De fato, tal alimento é a base das comidas típicas do período junino, o que converte esse cereal no grande protagonista dessa festividade.

Em seguida, perguntamos se eles saberiam dizer de onde o milho era originário. Alguns sugeriram o Brasil, o que não é de se estranhar, tamanha a identificação que o brasileiro, mais especificamente o nordestino, tem com tal alimento. Para a surpresa de muitos, informamos que o milho é originário do México. A partir de tal informação, contamos a lenda asteca de como o milho foi entregue à humanidade por meio do esforço do deus *Quetzalcoatl*, a serpente emplumada, que teria se transformado em formiga e buscado o grão em uma terra distante.

Logo depois, abordamos a versão científica de como o milho teria surgido. Para isso, mostramos fotografias do *teocintle*, aquela que teria sido a gramínea a partir da qual o milho se originou. Comparamos, mediante fotografias, uma espiga de *teocintle* a uma espiga de milho amarelo. Falamos sobre o processo de seleção e hibridação, dos grãos maiores e mais produtivos, que povos mesoamericanos desenvolveram ao longo de milhares de anos no processo de “domesticação” do referido cereal.

Posteriormente, perguntamos aos alunos se já haviam visto uma espiga de milho que não fosse amarelada. Um deles afirmou ter visto em alguma feira-livre grãos avermelhados. Então projetamos fotografias de diversas variedades de milhos mexicanos, como o *maíz ajo*, o *maíz granada*, o *maíz rompe ollas*, o *maíz quetzalcoatl* e o *maíz morado*, milhos com diferentes tamanhos e colorações. À medida que fazíamos a exposição das imagens das referidas variedades, os alunos se mostravam muito surpresos e curiosos. Depois, falamos do milho como base da culinária mexicana. Apresentamos fotografias da *tortilla*, alimento que alguns afirmaram conhecer, e a partir disso mostramos imagens de pratos feitos com tal ingrediente, como a *quesadilla*.

Por fim, abordamos a produção de milho transgênico no mundo. Começamos perguntando se eles sabiam o que era um produto transgênico, se comiam ou se conheciam alguém que comia. Enquanto alguns dos alunos afirmaram não saber do que se tratava, outros disseram que eram alimentos geneticamente modificados em laboratório para que fossem mais fortes às doenças.

Apresentamos números em que o Brasil era o segundo maior produtor de alimentos transgênicos do mundo, perdendo apenas para os EUA que, além de deter a maior parte da produção mundial deste tipo de alimento, foi quem estimulou a indústria agrícola brasileira a produzir em larga escala milho, soja, algodão, entre outros produtos. Trouxemos falas de pessoas que defendem este tipo de produção agrícola, que afirmavam que as sementes de alimentos transgênicos são resistente à pragas, tem um custo-benefício muito maior e, como resultado, são maiores e visualmente mais atraentes. Também trouxemos falas de especialistas ambientais, que defenderam que o cultivo dessas sementes, além do prejuízo ao meio ambiente, posto que colocam em risco de extinção as raças *criollas*, podem provocar possíveis doenças naqueles que as consomem.

Na segunda parte da oficina trabalhamos com um formato mais dinâmico e interativo. Utilizamos uma adaptação do jogo campo minado que, fazendo referência aos temas trabalhados na primeira parte da oficina, foi utilizado como meio para a internalização dos conteúdos de modo mais divertido para os alunos.

Para a realização do jogo, a turma foi dividida em 3 grupos. No quadro, escrevemos números de 1 a 15, que correspondiam a 9 perguntas, 5 “bombas” e 1 coringa, similar à modalidade convencional. A cada rodada, os times escolhiam um número, que podia resultar em uma pergunta ou uma bomba. As perguntas eram relacionadas à temática apresentada na primeira parte da oficina. No final, o time vencedor foi aquele que somou a maior pontuação. A interação dos alunos no decorrer da atividade foi positiva, proporcionando uma satisfação e impulsionando-os a participar da aula. A ideia central dessa segunda parte foi revisar os temas já tratados.

Realizamos nas duas etapas das aulas uma conscientização da pluralidade cultural. Com essa conscientização, pudemos interagir com o tema através de aparatos tradicionais em teor das festas juninas aqui no Brasil, que é comum ligar o milho a este festejo. A ideia principal da oficina foi tirar proveito do momento cultural que os alunos estavam inseridos e abranger a temas relacionados com nossa cultura e de demais países, envolvendo, também, as semelhanças entre os temas tratados e a cultura brasileira.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A oficina sobre a qual nos debruçamos ao longo deste trabalho foi realizada pelos alunos do PIBID de Letras-Língua Espanhola, da UFPB. Desde as primeiras reuniões de planejamento das aulas e oficinas, os membros do grupo chegaram a um acordo acerca do uso da cultura como elemento

fundamental no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira na escola vinculada ao projeto. Diante dessa certeza, a diversidade cultural dos países hispano-americanos surgiu como uma espécie de macro-tema a ser explorado.

Dentro dessa perspectiva inicial de se trabalhar os aspectos culturais, que mais tarde se enriqueceram pela leitura de textos de autores que trabalham a interculturalidade, como Irala (2010), nasce a oficina intitulada *Maíz: del teocintle a los transgénicos*. Nesta, o milho foi explorado como um possível elemento que permitiria aos alunos um mergulho em formas diversas de conceber e utilizar tal alimento por uma parte considerável dos povos hispanohablantes e, nesse processo, olhar para a sua própria realidade enquanto brasileiros, nordestinos, paraibanos, moradores da cidade de Cabedelo e que, periodicamente, de forma especial, utilizam este item na culinária local.

Sob essa ótica de mudar a forma como se concebe o mundo, o letramento crítico, promovido sobretudo pelas discussões acerca do cultivo e consumo dos produtos transgênicos, foi um elemento fundamental. Para além disso, o uso do jogo como parte importante da oficina possibilitou uma interação ativa dos alunos, que tiveram a oportunidade de repassar os temas trabalhados na primeira parte da aula de um modo diferente daquela que estavam acostumados. E acreditamos que este também é um dos papéis das ações dos membros do PIBID, experimentar, inovar e colocar em prática teorias e conceitos com os quais eles, enquanto graduandos, estão em contato na universidade.

Além de expor os alunos ao contato com outra cultura que guarda alguns elementos de conexão com a nossa, tratamos de levá-los a perceber que podemos ser diferentes de outros povos, mas somos ao mesmo tempo parecidos.

Para Enrique Dussel e Paulo Freire, o reconhecimento da alteridade, da diferença, é condição constituinte do próprio Eu e do Outro, os quais se constituem na relação, na intersubjetividade, tal que o Eu somente existe a partir do Outro, fazendo com que o magistério, nesse contexto, torne-se um compromisso existencial. (FREITAS & FREITAS, pp.207-208, 2019.)

Dessa maneira, o ensino de línguas estrangeiras não deve ser pautado apenas nos aspectos gramaticais e conversacionais. Nós, professores em formação e já formados, devemos ter a consciência de ir mais além, de ver no ensino de línguas uma oportunidade para fazer com que os alunos despertem para a cultura do outro e que, nesse processo, olhem para sua própria cultura com lentes diferentes.

## **REFERÊNCIAS**

DUBOC, A. P. M. **Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras**. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014b, p. 209–29.

FREITAS, André Luís C. de.; FREITAS, Luciene Albernaz de A. *Alteridade e relações dialógicas: aproximações entre os pressupostos de Enrique Dussel e Paulo Freire*. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 202-216, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11965/8083>. Acesso em 29 de ago de 2020.

GARCÍA MARTÍNEZ, A.; ESCARBAJAL FRUTOS, A.; ESCARBARAL DE HARO, A. **La interculturalidad. Desafío para la educación**. Madrid: Dykinson, 2007 MACHADO, Maristela G. S. MOZZILLO, Isabella. *O ensino da língua estrangeira e a competência intercultural*. São Paulo. 2016. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE\\_IV/IV\\_SENALEIsabella\\_Mozzillo\\_e\\_Maristela\\_Machado.htm](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALEIsabella_Mozzillo_e_Maristela_Machado.htm). Acesso em 03 de mar de 2020.

IRALA, Valesca B. **Construção de identidade e discurso: implicações no ensino-aprendizagem de língua espanhola**. In: BARROS, Cristiano S. de.; COSTA, Elzimar G. de M. *Coleção Explorando o ensino*. v.16, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.pp. 175- 190.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MENEZES DE SOUSA, Lynn Mario T. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação**. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, Paco editorial, 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/595539/Para\\_um\\_redefinicao\\_de\\_letramento\\_critico\\_conflito\\_e\\_producao\\_de\\_significacao](https://www.academia.edu/595539/Para_um_redefinicao_de_letramento_critico_conflito_e_producao_de_significacao). Acesso em 20 de ago de 2020.

ROSA, A, A, S. **Letramento Crítico e Ensino Intercultural: um diálogo possível**. In: BAPTISTA, L. M. T. R. (Org) *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. 1 ed. Campinas: Pontes, 2016, p. 43-64.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 2004. 432p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269430> . Acesso em: 20 de ago de 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WALESKO, A. M. H. **A interculturalidade no ensino comunicativo de Língua Estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês**. Dissertação em Letras. UFPR, 2006. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/>

1884/10383/ANGELA\_M\_H\_WALESKO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 de ago de 2020.

# TEXTO LITERÁRIO E TIRAS CÔMICAS NA AULA DE ELE

Ana Maria Arruda de Moura Cavalcante (UFPB)  
Maria Luiza Teixeira Batista (UFPB)

**Eixo temático 8:** Formação e trabalho docente

**GT 18:** Contribuições da Residência Pedagógica e do PIBID para a formação docente

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo apresentar uma investigação sobre a importância da literatura nas aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE) para o desenvolvimento da competência leitora. O interesse pela realização dessa pesquisa se deu a partir da nossa participação no Programa da Residência Pedagógica da Universidade Federal da Paraíba. Ao longo do trabalho nesse projeto, vários questionamentos surgiram e um deles se referia às formas de trabalhar com a literatura e com a leitura literária nas aulas de ELE. Para a sua realização, fizemos uma pesquisa bibliográfica na qual estudamos alguns autores importantes sobre esse tema, tais como María Dolores Albaladejo García (2007), María Sequero Ventura Jorge (2014), Antonio Mendonza Fillola (2008) e Cecília Natoli (2012). Todos eles são unânimes quando apontam a importância da literatura nas aulas de ELE, principalmente pelo fato de o texto literário ser um material autêntico, uma vez que contém aspectos linguísticos, históricos e culturais que são fundamentais para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Vimos também que o incentivo à leitura de literatura nas aulas de língua estrangeira também estão presentes nos documentos oficiais, como os OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2016). Após essa investigação, elaboramos uma atividade que teve como objetivo construir uma tira cômica a partir de uma interpretação do conto *El diario a diario* de Julio Cortázar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto literário; Língua espanhola; Leitura; Tira cômica

## INTRODUÇÃO

Neste texto relataremos o resultado de uma pesquisa realizada no âmbito do subprojeto de Letras Inglês e Espanhol do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal da Paraíba. Esta pesquisa teve como ponto de partida nossas reflexões sobre a importância da literatura nas aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE). Essas reflexões nos levaram a pensar como poderíamos trabalhar com literatura e com a leitura literária na aula de ELE de uma maneira instigante, diferente e que despertasse o interesse do alunado da escola pública não só pela leitura de literatura como também pelo idioma que eles estavam estudando.

Para contextualizar nossa pesquisa, começaremos descrevendo o ambiente no qual nosso trabalho esteve inserido: a Escola Cidadã Integral e Técnica Erenice Cavalcante Fideles (ECIT-BY). Esta escola, selecionadas para participar do subprojeto de Letras Inglês e Espanhol do Programa Residência Pedagógica, está localizada no bairro do Sesi na cidade de Bayeux, Paraíba, e conta com

os cursos de design de móveis e mecânica na sua base diversificada. A Residência Pedagógica (RP) é um programa da CAPES que faz parte da Política Nacional de Formação de Professores e tem como objetivos principais

aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, objetivando a adequação das práticas e ensinamentos do currículo de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, 2018)

Nosso subprojeto contou com uma equipe formada por residentes (alunos de Letras Inglês e Letras Espanhol), professores-preceptores (professores de inglês e espanhol da rede estadual de ensino) e professores-orientadores (docentes da UFPB). Ao longo dos dezoito meses de vigência do projeto, essa equipe realizou uma série de trabalhos entre os quais estão a observação de aulas, a regência e a execução de um plano de intervenção na escola-campo.

A escola ECIT-BY é pioneira no modelo de escola Cidadã e Técnica no estado da Paraíba, possui três eixos fundamentais para seu desenvolvimento que são a formação acadêmica de excelência, a formação para vida e a formação para o desenvolvimento das competências do século XXI. Também possui a base comum e a base diversificada que faz parte das escolas que seguem o modelo cidadã e integral. As disciplinas da base comum são português, matemática, biologia, história, geografia, artes, língua espanhola e língua inglesa e as disciplinas ou atividades da base diversificada são projeto de vida, estudo orientado, avaliação semanal, eletiva, acolhimento, tutoria, clubes e protagonismo juvenil.

No ano de 2018, fizemos nossas primeiras observações de ambientação e no ano de 2019 demos continuidade ao trabalho de observação de aulas, realizamos as regências e o projeto de intervenção. Além das atividades na escola-campo, participamos de uma série de reuniões de formação e oficinas entre as quais citamos uma sobre literatura na aula de línguas estrangeiras. A partir de então, surgiu o interesse de trabalhar com textos literários nas aulas de espanhol na ECIT-BY. Outro motivo que nos levou essa determinação foi a constatação de reações negativas por parte de alguns alunos quando tinham que ler um texto literário, nem sempre eles estavam dispostos a ler. Por esse motivo, decidi encarar o desafio de ler um texto literário na tentativa de desmistificar a imagem da literatura como uma leitura pouco interessante.

## DESENVOLVIMENTO

Começaremos esta seção do nosso texto, apresentando um breve histórico sobre a presença da literatura no ensino de línguas estrangeiras na tentativa de avaliar porque hoje ela ainda é discreta. Segundo alguns pesquisadores, como Albaladejo García e Jorge, nem sempre foi assim, houve uma época na qual o texto literário ocupava um lugar importante. Até a primeira metade do século XX, por exemplo, o ensino de LE obedecia ao método chamado: gramática e tradução. Esse método estava baseado na transposição de uma língua para outra e, segundo Jorge (2014), seu objetivo principal “no era enseñar literatura sino, simplemente, dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para la realización satisfactoria de traducciones de un conjunto de obras literarias canónicas desde la lengua meta a la lengua materna” (JORGE, p.32, 2014).

A partir de então, começaram a surgir novos métodos entre os quais citamos o estruturalista, voltado principalmente para o estudo das estruturas linguísticas e do vocabulário. Nesse período, o texto literário foi deslocado das salas de aula de LE. Mais tarde, com a chegada do método comunicativo se acreditou que seria um bom momento para incluir de volta os textos literários, porém, mas, segundo Albaladejo García (2007, p.04), a linguagem literária foi “vista como una forma de lengua esencialmente escrita y estática, muy alejada de las expresiones utilizadas en la comunicación diaria”, o que terminou por deixá-la em um plano secundário na sala de aula e por esse motivo não entrou nos currículos de ensino de forma efetiva. Finalmente, é no final do século XX que a visão sobre o ensino de línguas estrangeiras muda, tornando-se talvez mais eclética ao incluir outros campos do conhecimento nos seus programas. A partir de então, surgem muitos pesquisadores em busca de investigar sobre a inclusão da literatura na aula de LE.

São muitos os motivos que justificam a inclusão da literatura na aula de ELE. Segundo Natoli, um deles está no fato de o texto literário ser um material autêntico. Nesse sentido, a escritora afirma que,

La literatura brinda al estudiante de una lengua extranjera un material auténtico que aglutina una riqueza excepcional ya que ofrece: amplios contenidos culturales propios del contexto social en el que se desarrolla la lengua meta que se está adquiriendo; es fuente de ejemplos gramaticales y da cuenta de diferentes usos de la lengua, fomentando la reflexión lingüística; acoge varios registros y variedades de la lengua; permite una multiplicidad de interpretaciones y favorece el desarrollo de la competencia comunicativa en nuestros alumnos. (NATOLI, 2012, p.4)



Diante disso, concluímos que a literatura envolve muito mais que a leitura e que é possível explorar conteúdos gramaticais, linguísticos e culturais, que podem promover o desenvolvimento das habilidades presentes nas OCEM tais como a leitura, a escrita e a comunicação oral contextualizada (BRASIL, 2006).

O primeiro passo para incluir a literatura nas aulas de ELE é a seleção de material. Esse processo pode gerar alguma insegurança, principalmente em professores que estão iniciando sua carreira profissional. Dúvidas como: que texto selecionar, que critérios utilizar nessa seleção, pensar se os alunos vão conseguir fazer a leitura ou se vão participar ativamente da leitura, estão presentes no dia a dia do professor. Para ajudar a sanar essas dúvidas, citamos Albaladejo García (2007). Na sua pesquisa, ela afirma que, em primeiro lugar, os textos devem ser acessíveis, ou seja, o professor deve selecionar textos que sejam coerentes com o nível linguístico dos estudantes. Em segundo, devem ser significativos e motivadores, devem levar em conta os interesses dos estudantes, textos cujos temas se aproximem da vida ou da realidade do aluno. Em terceiro, selecionar textos que ofereçam diferentes possibilidades para serem explorados. E, por último, devem incluir conotações socioculturais para possibilitar o diálogo com a cultura dos países falantes da língua espanhola. O próximo passo seria a escolha dos objetivos didáticos, segundo Cecília Natoli (2012), “es conveniente diseñar actividades compuestas de varios ejercicios interrelacionados con el texto, que fomenten el trabajo creativo de los alumnos y activen sus capacidades interpretativas” (NATOLI, p.6, 2012).

Avaliar todas essas etapas foram fundamentais para o desenvolvimento do nosso trabalho, uma vez que nos ajudaram a escolher um conto para a atividade que relataremos em seguida. Por ser uma narrativa breve, acreditamos que o conto seria um texto adequado para ser lido em uma aula de 50 minutos. Após selecionar esse gênero, buscamos alguns escritores importantes da literatura hispano-americana e encontramos o Julio Cortázar que é um nome de destaque nesse tipo de narrativa.

Escolhemos então o conto “El diario a diario” que pertence originalmente ao livro *Historias de cronopios y de fama* (1962). Essa narrativa trata de um assunto importante na vida dos alunos, o cotidiano, e relata as metamorfoses de um jornal impresso e suas diversas utilidades que vão além da leitura das notícias diárias. Essa narrativa também abrange outros assuntos que podem ser trabalhados na aula, tais como, a temática da reutilização, sobre o avanço da tecnologia e sobre as mudanças nas formas de leitura, comparando como as pessoas liam antes e como leem agora. Ainda destacamos o título do conto como um jogo de palavras com duplo sentido: dia a dia e jornal.

Nossa intenção foi elaborar uma atividade que envolvesse a leitura do conto de Cortázar citado aqui e a construção de uma tira cômica partindo de uma interpretação e releitura dessa narrativa. Para

tanto, buscamos nos apoiar nas palavras de Natoli (2012, p.6) quando afirma que a leitura pode fomentar o trabalho criativo dos alunos ativando suas capacidades interpretativas.

Para a elaboração das atividades, também levamos em consideração o contexto no qual os alunos da escola ECIT-BY estão inseridos. Essa escola oferece os cursos de mecânica e de design de móveis, portanto nosso público alvo seriam alunos desses cursos. Constatamos que a maioria deles tem habilidades com desenhos e se interessam bastante por trabalhos que envolvam esse tipo de prática, por esse motivo, acreditamos que a produção de uma tira cômica a partir da leitura do conto de Cortázar seria um meio eficaz para atingir nossos objetivos.

A atividade que propusemos foi aplicada em três turmas do segundo ano, cada uma com aproximadamente 35 alunos. Organizamos a atividade em três momentos com duração total de 50 minutos, que corresponde ao tempo de uma aula no ensino médio. No primeiro momento, apresentamos aos alunos uma caixa tampada e, para aguçar a curiosidade, pedimos que imaginassem que objeto estaria dentro da caixa. A maioria deles respondeu que seria comida, outros falaram que seria alguma brincadeira ou jogo, e ainda houve quem dissesse que seria uma surpresa. Em seguida, pedimos que, em duplas, observassem o que tinha dentro da caixa sem revelar seu conteúdo. Lá havíamos colocado um jornal impresso em espanhol.

Após essa revelação, debatemos sobre a função do jornal impresso através de algumas perguntas, como: para que servia aquele objeto, se eles o utilizavam hoje em dia, quais as diferenças entre os jornais de antes e os de hoje, e se eles encontravam para comprar esse objeto facilmente. Em todas as turmas, os alunos responderam que não liam jornais e que se fossem buscar alguma notícia seria pela internet e redes sociais. Houve também quem respondeu que é fácil encontrar jornais impressos em bancas de revistas, mas acreditava que ninguém tinha interesse em comprá-los.

No segundo momento, antes de iniciarmos a leitura do conto, escrevemos no quadro o título e o nome do autor. Em seguida, apresentamos uma breve biografia de Julio Cortázar e, a partir do título, perguntamos sobre o trataria aquele conto. Basicamente responderam que iria tratar do dia a dia das pessoas e falaram que poderia tratar algum assunto relacionado ao jornal, já que começamos a atividade discutindo sobre esse tema.

Entregamos o conto “El diario a diario” para ser lido silenciosamente, pedimos também que marcassem as palavras que não conseguissem entender pelo contexto. Após essa primeira leitura, tiramos as dúvidas sobre as palavras desconhecidas e lemos o conto em voz alta. Para a compreensão e debate, buscamos reconstruir a narrativa e perguntamos qual seria a função do jornal tanto no conto como na vida dos alunos. Muitos alunos conseguiram relatar com detalhes a história narrada, falaram

sobre as duas funções do jornal que aparecem no conto: uma delas é a de passar informações ou notícias e a outra de embrulhar objetos.

Por último, como uma forma de dar sentido à leitura que foi realizada, solicitamos aos alunos que fizessem uma releitura do conto, reconstruindo a narrativa em forma de tira cômica, um gênero no qual eles já estavam familiarizados. Nosso objetivo com essa atividade era estimular a criatividade dos alunos a partir da leitura e interpretação realizadas anteriormente. Como resultado, tivemos diversas releituras da narrativa de Cortázar que relata uma história de um jornal, comprado por alguém, lido e abandonado em um banco de uma praça para voltar a ser lido por outra pessoa e mais outra, até o final do seu ciclo de vida ao transformar-se em papel para embrulhar hortaliças.

Como resultado, observamos que os alunos conseguiram alcançar o objetivo, muitas de suas narrativas foram além da releitura simples ao incorporar nos seus textos assuntos da realidade como a importância da reciclagem e sobre como se obtêm informações ou notícias hoje em dia. Em uma das releituras aparece uma crítica direta à forma como as pessoas têm acesso à informação e como elas dão pouca importância à escrita. Com relação ao uso da língua percebemos que, apesar de encontrar alguma interferência da língua materna, comum nessa etapa da aprendizagem, os alunos conseguiram usar adequadamente as formas verbais e vocabulário exigidos.

De maneira geral, os alunos foram capazes de concluir a atividade de forma satisfatória. Para realizá-la, tiveram que ler, reler e interpretar o conto. Também tiveram que lançar mão de elementos linguísticos, utilizar informações do cotidiano, empregar suas habilidades nos desenhos e pesquisar sobre o uso de um determinado léxico para construir a tira cômica. Com relação ao texto, apesar das interferências da língua materna, conseguiram redigi-lo de forma autônoma. Percebemos também que suas ilustrações foram feitas com muito capricho, dedicação e criatividade, revelando a maneira particular como interpretaram a narrativa cortazariana.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vimos através desse trabalho, que, desde os anos 50 até os dias atuais, houve uma mudança significativa no que diz respeito à presença da literatura na aula de língua estrangeira. Hoje em dia encontramos muitos pesquisadores que se dedicam tanto a estudar a importância da literatura para a aprendizagem de um idioma estrangeiro como também buscam investigar sobre formas de incluir o texto literário nas aulas de LE. Dessa forma, o objetivo desse trabalho foi refletir sobre essa

importância, como também responder ao questionamento de como podemos trabalhar com textos literários de uma forma interessante nas aulas do ensino médio.

Encontramos algumas razões para ler literatura nas aulas de ELE, entre elas podemos citar o fato de o texto literário ser um material autêntico, trazer temas universais e principalmente por ser um material que permite ao estudante ampliar seus conhecimentos da língua espanhola.

Ao longo da pesquisa, pudemos comprovar através das atividades feitas pelos alunos que os textos literários promovem o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão e escrita. A nossa proposta da atividade buscou conjugar a leitura de um conto com a produção de uma tira cômica, permitindo ao aluno utilizar sua criatividade na hora de interpretar o texto literário.

## REFERÊNCIAS

ALBALADEJO GARCÍA, M. D. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. **MarcoELE**, 5. 2007. Disponível em <http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>. Acesso em: 08, dez. 2019.

BALLESTER, Josef Roca; IBARRA, Noelia Ruis. Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). **Studia Romanica Pornaniensia**, v.43, n.3, p.117-130, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o ensino médio**. Vol.1. Brasília, 2006. ISBN 85-98171-42-5.

CAPES. Edital nº 06/2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 08, dez. 2019.

CORTÁZAR, Julio. **Cuentos Completos 1**. Buenos Aires: Punto de Lectura, 2016.

FILLOLA, Antonio Mendonza. Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. **RedELE**. n.1, 2008.

JORGE, María Sequero Ventura. La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. **Tejuelo**, n.21, p.30-35, 2015.

NATOLI, Cecilia. La literatura en la enseñanza de ELSE: un recurso que permite trabajar diferentes aspectos de la lengua y la cultura meta. In: VIII CONGRESO INTERNACIONAL DE TEORÍA Y CRÍTICA LITERARIA ORBIS TERTIUS, 2012, La Plata. **Anais do VIII Congresso Internacional de teoría y crítica literaria Orbis Tertius**. La Plata: Universidad nacional de la Plata. Disponível em:<http://citclot.fahce.unlp.edu.ar/viii-congreso>. Acesso em: 27/08/2018.



**GT 20: O ENSINO DE LEITURA E DA ESCRITA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: DISCUSSÃO DE PROPOSTAS DIDÁTICAS E RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

**Alyere Silva Farias (UFPB)**

**Josete Marinho Lucena (UFPB)**

**Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (UFPB)**

Este Grupo Temático tem como objetivo promover discussões que permitam refletir, analisar e avaliar questões concernentes às metodologias de ensino da leitura e da escrita, presentes na formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa e de Literatura, sobretudo, quando se trata de formar leitores e escritores de texto na perspectiva da indissociabilidade do ensino de língua e literatura. Neste sentido, serão aceitos trabalhos que apresentem propostas didáticas ou experiências de práticas de leituras e/ou escrita literárias e/ou de leitura e produção de textos não-literários ocorridas na escola do ensino básico, na universidade e em espaços não-escolares, a exemplo de planos de aula, sequências didáticas, oficinas e propostas de leitura e/ou de escrita, e também produtos de disciplinas da licenciatura em Letras e áreas afins que se utilizem de metodologias ativas de ensino e contribuam para a melhoria do ensino de leitura e escrita, além de relatos de experiência resultantes de ações de estágio, de práticas profissionais e de ações de projetos voltados para a melhoria do ensino de leitura e escrita, como o PROBEX, o PROLICEN, o PIBID, a Residência Pedagógica e o PLEI, e demais atividades semelhantes que versem sobre o desafio de formar(-se) professor tendo como foco a aprendizagem autônoma e participativa dos estudantes, a partir de reflexões sobre seus problemas cotidianos.

# A LEITURA EM SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

Ellem Kyara Pessoa dos Santos (UFPB)

## **Eixo temático 8:** Formação e trabalho docente

**GT 20:** O ensino de leitura e da escrita na formação do professor de Língua Portuguesa: discussão de propostas didáticas e relatos de experiência

**RESUMO:** O presente artigo traz uma discussão acerca da leitura literária em sala de aula. Nesta direção, fazemos uma reflexão sobre o ensino da leitura na escola, como também apresentamos estratégias de leitura, pois compreendemos o quão relevantes são as estratégias de compreensão leitora para a formação de alunos-leitores proficientes. Em vista disso, nosso objetivo consiste em buscar a formação de um leitor autônomo e ativo, que consiga enxergar a leitura como uma fonte de prazer, não como uma mera obrigação. Nesta perspectiva, nosso estudo se fundamenta nos pressupostos teóricos de Cosson (2011), Solé (1998), Bordini e Aguiar (1993), entre outros. Para a construção desta pesquisa, fizemos uma revisão teórica sobre as concepções de leitura, levantamos, ainda, propostas de práticas de leitura que podem ser utilizadas na escola, evidenciando, assim, que a construção de um leitor crítico é possível quando há uma mediação do professor em sala de aula. Por fim, acreditamos que este trabalho pode contribuir para o ensino de leitura literária na educação básica, além de revelar a importância da mediação docente na construção de leitores autônomos e competentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura literária; Estratégias de leitura; Formação leitora

## **INTRODUÇÃO**

Este estudo trata de questões referentes ao tratamento do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa, bem como do papel do professor-mediador na formação do leitor. Tendo em vista a relevância do papel docente é que acreditamos na urgência de aplicabilidade de práticas didático-metodológicas que objetivem formar leitores que saibam compreender e interpretar os textos, o que está a sua volta e o mundo.

Nessa direção, apresentamos, sumariamente, as estratégias de leitura desenvolvidas por Isabel Solé (1998). Pois, identificamos nessa abordagem metodológica um caminho viável de trabalhar a leitura em sala de aula como uma fonte de prazer inesgotável, que favorece não somente a formação leitora, mas, sobretudo, a formação crítica do alunado.

Desse modo, intentamos, com essa pesquisa, possibilitar uma reflexão sobre o tratamento do texto literário em sala de aula. Para tal, ancoramos este estudo em alguns referenciais teóricos, como Solé (1998), Bordini e Aguiar (1993), entre outros. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva, quanto a coleta de dados, esta se deu por meio de levantamento bibliográfico

## **A LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: DISCUSSÕES NECESSÁRIAS**

É sabido que a escola, enquanto principal agência de letramento, é o espaço responsável por desenvolver competências leitoras em seus alunos. Isso porque o ato de ler exige habilidades e competências dos leitores para que estes consigam dar sentido ao que é lido. Logo, o ambiente escolar, na figura do professor, é o principal condutor do encontro entre o texto e o leitor. Assim sendo, é de competência da escola auxiliar e desenvolver no aluno sua formação leitora. Porém, alguns requisitos são necessários para que essa atuação logre êxito, como nos mostram Bordini e Aguiar (1993):

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor. (BORDINI E AGUIAR, 1993, p.17).

Face ao exposto, podemos afirmar que a leitura não se trata de um processo simples ou reducionista, mas sim de algo que demanda a articulação de uma multiplicidade de fatores, como bem nos evidenciam Bordini e Aguiar (1993). Além desses pontos apresentados pelas autoras, faz-se necessária a boa preparação e formação do docente, haja vista que é este que irá aplicar de forma sistematizada a leitura em sala de aula. Ao planejar suas aulas, o professor deve levar em conta elementos como: qual texto trabalhar, faixa etária da turma, perfil do alunado, objetivos de leitura, entre outros. Esses pontos devem ser pensados e articulados no planejamento, pois a leitura tem uma função na escola, logo, não pode e nem deve ser feita de forma aleatória e/ou superficial. Na ótica de Solé (1998), as estratégias de leitura devem permear a prática docente antes, durante e após a leitura.

Vale salientar que para tornar os alunos em leitores ativos e proficientes, o professor precisa compreender a importância de sua atuação no intercâmbio leitor-texto, habilitando seu alunado a compreender, analisar e inferir sobre o que é lido. Sobre isso, Solé (1998) assevera:

Para ler necessitamos simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e apontar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23).



Desse modo, a leitura não deve ser espaço de solidão, de reducionismo ou de desconectividade com o mundo, ao contrário, ela deve ser lugar de autonomia, de voz, de criatividade. Mas para que isso que isso se concretize em nossas escolas é importante que os profissionais da educação estejam preparados, além de dominarem os conceitos que envolve esse complexo processo. Compete, assim, ao professor provocar, instigar e desenvolver alunos ativos nesse processo de leitura, utilizando uma ou mais estratégias de leitura, é fundamental que essa tarefa seja feita de forma direcionada e intencional, pois é através de um trabalho coerente que a escola conseguirá habilitar seus alunos a lerem além das letras.

De acordo com Solé (1998), o professor precisa ter clareza quanto aos seus objetivos e competência frente às estratégias que irá utilizar no processo de leitura. Vejamos o que diz a autora:

Não vamos esperar que os alunos aprendam o que não lhes foi ensinado, nem vamos esperar que aprendam de uma vez só e para sempre. Trata-se apenas de fazer com a leitura o que se faz com outros conteúdos do ensino: mostrar como um especialista os maneja; planejar situações em que o aprendiz possa abordar progressivamente este manejo e ajudá-lo para que, partindo de onde se encontrar, possa ir sempre um pouco além no sentido do domínio autônomo. (SOLE, 1998, p. 171-172).

Nesse prisma, a leitura não pode ser concebida como um fenômeno isolado ou fragmentado, mas sim como um fenômeno dinâmico, interativo e de múltiplas facetas. É através da leitura que descobrimos nossa identidade, nossos anseios, nossos desejos, enfim, o nosso “eu”. Assim, concordamos com Cosson (2011), quando este fala:

Na literatura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um reconhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2011, p. 17).

Diante disso, podemos afirmar que a literatura permite múltiplas interpretações, uma vez que é na e pela leitura que o leitor projeta seus conhecimentos de mundo, suas crenças, experiências de vida, tecendo com os outros suas histórias de leitura, tendo em vista que é na recepção que o texto adquire significados.

## **A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES**

É sabido que face ao atual contexto da educação brasileira é cada vez mais urgente buscar formas de garantir a formação do aluno-leitor. É possível assim inferirmos em razão dos reflexos das avaliações externas, as quais nos evidenciam os vários entraves que existem na escolarização da leitura, a título de ilustração podemos citar a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (2016), que teve o propósito de conhecer e analisar o comportamento do leitor e as condições de leitura e acesso da população brasileira.

É importante frisar, ainda, que embora os estudos relevem a ineficiência da escolarização da leitura, a escola ainda mantém atividades centradas em fichas de leitura, resumos, fragmentos de obras apresentadas pelos livros didáticos. Ao cometer tais equívocos, o trabalho com a literatura se torna cada vez mais deficiente, isso porque ao trabalhar nessa perspectiva, o professor ensina o alunado a apenas decodificar, não o levando a enxergar e a experienciar outras possibilidades existentes na leitura literária.

Logo, os docentes que adotam tais práticas acabam prejudicando seus alunos, haja vista que estes se tornam leitores com dificuldades de compreensão. Assim sendo, é responsabilidade da escola capacitar seus professores de modo que haja a aplicabilidade de práticas pedagógicas para o bom ensino da leitura.

Nessa direção, Solé (1998) assevera:

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura, talvez não vejam muitos alunos lendo; talvez ninguém lhes leiam livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento ou aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição. (SOLÉ, 1998, p.51).

Dessa forma, podemos afirmar que o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer de forma sistematizada e, sobretudo, contextualizada, de modo que os discentes consigam relacionar os aspectos de sua vida pessoal ao sociocultural, mobilizando, assim, as competências e habilidades para a (re)construção do conhecimento. Com isso, fica notório que a escola deve ter como propósito formar leitores que contextualizam o objeto lido, isto é, que sejam capazes de correlacionar a leitura ao mundo, de forma crítica e proficiente.

O papel da escola é decisivo nesse processo, daí a importância de neste espaço haver metodologias que viabilizem a formação leitora. Bordini e Aguiar (1993) defendem a introdução de métodos pedagógicos para o ensino da leitura:

[...] A pluralidade de métodos limita o autoritarismo do sistema educacional, por não depender de alvos preestabelecidos e imutáveis, e pressupõe uma atuação docente flexível, pois não permite a repetição rotineira de atividades ou o cumprimento passivo de um programa inalterável. (BORDINI E AGUIAR, 1993, p. 42).

A esse respeito, as autoras nos mostram o quão necessárias são as estratégias didáticas para que se consiga chegar a um nível satisfatório de compreensão e aproveitamento da leitura, tendo em vista que ao sistematizar os procedimentos didáticos, os docentes terão um itinerário, um recurso que irá refletir se seus objetivos estão sendo alcançados ou se necessitam ser revisados. Portanto, a metodização desse ensino é muito importante, pois o aluno é o protagonista, é o agente transformador do processo que orienta o fazer docente, coisa que com as atividades estáticas, a exemplo as do livro didático, não seria capaz de promover.

## **REPENSANDO O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA: ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA**

Refletindo em torno do ato de ler enxergamos a importância da escola e, principalmente, do educador no processo de formação leitora dos sujeitos. Desse modo, nota-se que ler não é uma atividade natural, mas que precisa ser ensinada, necessitando, assim, de mediação, haja vista que entre leitores e livros a presença de mediadores se faz indispensável. Nas palavras de Solé (1998, p. 173): “Aprender a ler requer que se ensine a ler. O modelo do leitor oferecido pelo professor e as atividades propostas para o ensino e a aprendizagem da leitura não são um luxo, mas necessidade.”

Nessa perspectiva, é imperativo dizer que a leitura exerce um papel essencial e indispensável na formação integral do cidadão. Para tanto, a escola deve exercer seus deveres frente às suas atribuições para que o hábito da leitura seja inserido no ambiente escolar se estendendo para os diversos contextos.

Assim sendo, faz-se importante que a instituição tenha uma biblioteca bem equipada, disponha de uma estrutura de boa qualidade, além disso, os professores além de capacitados, devem ser leitores assíduos, de modo que saibam fazer uma boa seleção dos textos, motivar os alunos à leitura, entre outros fatores substanciais para o processo.

Enfim, é fundamental que a escola promova a cultura da leitura e assim formar sujeitos críticos e autônomos, em outras palavras, a escola tem o dever de inserir seus educandos na sociedade por meio da leitura. Visto que:

Cabe ao professor o papel de desenvolver no aluno o gosto pela leitura a partir de sua aproximação significativa com os livros. Não há receitas a seguir: cada professor com sua história de leitura e as necessidades de seus alunos tem condições de avaliar melhor o caminho a ser desbravado. No entanto, para que haja êxito na formação do leitor, precisamos efetivar uma leitura estimulante, reflexiva, diversificada, crítica, ensinando os alunos a usarem a leitura para viverem melhor. (BRASIL, 2007, p. 26).

Nesse prisma, podemos afirmar que para despertar o gosto pela leitura, é preciso o uso de algumas estratégias, ou seja, planejar ações com vistas a atingir determinados objetivos. Tratando-se de estratégias de leitura, o intento é desenvolver habilidades leitoras de modo que o aluno encontre sentido e funcionalidade nos textos lidos.

Todavia, é importante salientar que tais estratégias não podem ser concebidas como receitas prontas, pois isso seria rotulá-las e conseqüentemente mecanizaríamos o processo de leitura, ao contrário, as estratégias são meios proveitosos de promover a interação entre professor e aluno no tratamento da leitura literária no contexto escolar.

A estudiosa Isabel Solé (1998) nos apresenta estratégias de compreensão leitora que se estruturam em três etapas de atividades com o texto, a saber: o antes (pré-leitura), o durante (leitura), e o depois (pós-leitura). Acerca das contribuições oferecidas por tais estratégias, a autora pontua:

As estratégias que vamos ensinar devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela; facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos. (SOLÉ, 1998, p. 73).

No ato de ler, o leitor, adquire habilidades que possibilitam o melhor entendimento do texto, ajudando-o, assim, a dar sentido ao que é lido.

A estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, a medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos. (VALLS apud SOLÉ, 1998, p. 69).

Seguindo as etapas elencadas por Solé (1998), temos:

<b>PRÉ-LEITURA</b> <b>(antes da leitura)</b>	<b>LEITURA</b> <b>(durante a leitura)</b>	<b>PÓS-LEITURA</b> <b>(após a leitura)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais;</li> <li>- Levantamento do conhecimento prévio acerca do assunto;</li> <li>- Expectativas em função do autor e/ou ideia principal e/ou suporte e/ou gênero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retificação, confirmação ou rejeição das ideias levantadas previamente;</li> <li>- Esclarecimentos de palavras desconhecidas através de consulta ao dicionário;</li> <li>- Identificação de palavras-chave;</li> <li>- Formulação de hipóteses;</li> <li>- Construção de sentido global do texto;</li> <li>- Busca de informações complementares;</li> <li>- Relação de novas informações ao conhecimento prévio;</li> <li>- Identificação de referências a outros textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção da síntese do texto;</li> <li>- Troca de opiniões e impressões sobre o texto;</li> <li>- Relação de informações para criar conclusões;</li> <li>- Avaliação das informações e opiniões emitidas;</li> <li>- Avaliação crítica do texto.</li> </ul>

Em síntese, a primeira etapa, denominada “Pré-Leitura”, consiste em atividades previamente elaboradas pelo docente com a finalidade de instigar os alunos a mobilizar hipóteses acerca do texto que será lido. A segunda etapa, a da “Leitura”, é o momento em que o professor atua como mediador, isto é, abrir um leque de possibilidades para a construção de sentidos durante a leitura. E por fim, a “Pós-leitura” constitui-se, basicamente, na exposição da experiência literária vivenciada pelo leitor. Sobre tais estratégias, a autora assevera que:

[...] Estas estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e do que não entende, para poder resolver o problema com o qual se depara. [...] 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 e se debate. Assim, o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender. (SOLÉ, 1998, p. 71-72).

Feitas essas breves explicações acerca das estratégias de compreensão leitora desenvolvidas por Solé (1998), podemos afirmar que o seu uso é efetivo e enriquecedor em sala de aula quando há a mediação de um professor que direcione os alunos a como proceder ao longo da leitura, tendo em vista que se tratam de estratégias que demandam o domínio dos níveis mais básicos de leitura. Outro ponto que merece destaque é que essas estratégias mobilizam os alunos a construírem uma interação constante entre: aluno-aluno; aluno-professor; aluno-texto; aluno-autor; aluno-mundo. Em suma, os educandos são motivados, a todo instante, a assumir uma postura crítica-participativa.

Compreendemos, portanto, que ao adotar estratégias de compreensão e de interpretação leitora, como as desenvolvidas por Solé (1998), o professor estará promovendo, de forma consciente e sistematizada, meios para a autonomia e proficiência do leitor em formação. Podemos, assim, afirmar que adotar práticas didático-metodológicas, como as estratégias de leitura aqui apresentadas, é ter o compromisso de abandonar o ensino mecanicista e conteudista das aulas de Língua Portuguesa, visto que as estratégias nos convidam a assumir uma nova postura frente às aulas de leitura, fazendo-nos enxergar o potencial que podemos explorar através da leitura literária, mostrando-nos que é a partir de nosso trabalho, enquanto profissionais da área, que conseguimos habilitar os educandos a assumir o papel de protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Logo, a escola, enquanto uma das principais agências de letramento, é o lugar no qual os alunos devem ser ensinados a ler as letras e, sobretudo, o mundo. Entretanto, para que consigamos atingir esse fim, é necessário que existam profissionais que acreditem na potencialidade das estratégias e que estejam capacitados a executá-las, para que assim haja êxito no ensino da leitura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesse estudo buscamos refletir sobre o tratamento do texto literário em sala de aula, bem como sobre a formação leitora no espaço escolar. Nessa direção, observamos que embora estejamos inseridos em uma sociedade grafocêntrica, que demanda de seus usuários múltiplas leituras, a escola permanece, ainda, com atividades de leitura desvinculadas das necessidades de seu alunado.

Nessa perspectiva, buscamos apresentar meios que viabilizassem um ensino profícuo da leitura em sala de aula. Logo, abordamos aqui as estratégias de leitura de autoria de Isabel Solé (1998) pois reconhecemos que estas conseguem promover com êxito a formação de um leitor autônomo,

habilitando-o não somente a decodificar o que está lendo, mas de refletir, inferir, questionar e se posicionar frente ao texto e à sociedade em que vive. Desse modo, acreditamos que é possível ressignificar as aulas de leitura, desde que o professor, consciente de sua função, coopere para a formação leitora dentro e fora da escola.

## **REFERÊNCIAS**

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura a formação do leitor:** alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental:** Alfabetização e Linguagem. Ed Revista e ampliada incluindo SAEB/PROVABRASIL. Brasília: MEC, 2007.

COSSON, R. **Letramento Literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011.

FAILLA, Z. (orgs). **Retratos da leitura no Brasil.** 4ª edição. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura.** 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

# **A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROJETO PET/CONEXÕES DE SABERES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE ENSINO DE REDAÇÃO NO CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO DA UFPB**

Maria Elizabeth Silva de Brito (UFPB)  
Suelidia Maria Calaça (UFPB)  
Tiago de Aguiar Rodrigues (UFPB)

**Eixo temático 8:** Formação e trabalho docente

**GT 20:** O ensino de leitura e da escrita na formação do professor de Língua Portuguesa: discussão de propostas didáticas e relatos de experiência

**RESUMO:** Sob a perspectiva de uma educação dialógica e emancipadora, o projeto PET/Conexões de Saberes: Acesso e Permanência de Jovens de Origem Popular à Universidade: Diálogos Universidade-Comunidade atua, desde 2010, no processo formativo de graduandos em licenciaturas, contribuindo para relação significativa entre teoria e prática. Entre suas ações, o Curso Pré-universitário, realizado na Universidade Federal da Paraíba, atinge um público de cerca de 180 pessoas anualmente, propondo diversas atividades as quais os discentes de graduação são inseridos. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência com o ensino de redação nos anos de 2019 e 2020, discutindo acerca do ensino da escrita para jovens e adultos de origem popular, os quais desejam ingressar no ensino superior, destacando-se a significância da formação e prática educativa. Nesse sentido, fundamentado em Antunes (2005), Freire (2016; 2019), Koch (2018) entre outros, que norteiam suas obras sobre educação e linguagem, este estudo evidencia a importância da tríade pesquisa, ensino e extensão, que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, no qual o projeto está inserido. Para tanto, este trabalho descreve as metodologias utilizadas para a disciplina redação, as quais estão sendo desenvolvidas presencialmente (2019) e a distância (2020), utilizando multiletramentos e análises da realidade dos educandos. Os resultados de 2019 comprovaram o rendimento formativo e o efeito positivo na avaliação, por parte dos cursistas, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), estendendo-se, assim, os mecanismos de ensino em 2020.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; Formação de professores; Projeto PET; Redação; ENEM

## **INTRODUÇÃO**

O projeto PET/Conexões de Saberes: Acesso e Permanência de Jovens de Origem Popular à Universidade: Diálogos Universidade-Comunidade – tem contribuído significativamente para a formação de graduandos na Universidade Federal da Paraíba, campus I, desde seu surgimento em 2010. Com uma equipe de bolsistas e voluntários de diversas licenciaturas, o projeto oportuniza a formação de docentes interligando a teoria à prática. Desse modo, com base nas experiências e resultados advindos dos estudantes de origem popular, faz-se nítido o diferente olhar construído para e com a educação de qualidade, dado que a prática educativa se elucida no percurso da graduação.



Assim, sob a perspectiva de uma educação dialógica e emancipadora, o projeto PET/Conexões de Saberes atua no processo formativo de graduandos em licenciaturas, contribuindo para relação significativa entre teoria e prática. Entre suas ações, o Curso Pré-universitário, realizado na Universidade Federal da Paraíba, que atinge um público de cerca de 180 pessoas anualmente, propondo diversas atividades as quais os discentes de graduação são inseridos. À vista disso, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência com o ensino de redação nos anos de 2019 e 2020, discutindo acerca do ensino da escrita para jovens e adultos de origem popular, os quais desejam ingressar no ensino superior, destacando-se a significância da formação e prática educativa.

Para tal, apresentaremos os estudantes/alunos dessa ação como “cursistas”, e “docentes” os professores em formação. Nesse sentido, fundamentado nas reflexões propostas por Antunes (2005), Freire (1970; 2019), Koch (2011; 2018) entre outros, que norteiam suas obras sobre educação e linguagem, no presente relato evidencia-se a importância da tríade pesquisa, ensino e extensão, que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, na qual o projeto está inserido. Dando continuidade às atividades desenvolvidas, o planejamento e a reflexão do ensino norteiam a prática, sobretudo no que diz respeito ao entendimento da função comunicativa do texto dissertativo-argumentativo, como chave para a ascensão de determinados conhecimentos. Como afirma Irandé Antunes (2005): “A língua é universal. Ter competência para saber usá-la adequadamente em textos bem organizados e relevantes é um direito de todos.” (p.21). Assim sendo, este trabalho apresenta algumas metodologias adotadas na disciplina redação, nos anos de 2019 e 2020.

## **ENSINO DE REDAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO**

O Curso Pré-universitário, atividade criada e desenvolvida pelo projeto acima citado é um grande ensejo para graduandos de licenciaturas aplicarem e aprimorarem conhecimentos vistos durante a graduação, dado que a perspectiva de um curso preparatório para vestibulares e, mais especificamente, para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), abarca as principais disciplinas da educação básica: História, Geografia, Inglês, Espanhol, Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas, Sociologia, Filosofia e Língua Portuguesa (Literatura e Redação).

Desse modo, a partir de estudos teóricos sobre a educação dialógica, torna-se possível criar e aplicar propostas de aulas que considerem os cursistas como sujeitos ativos, capazes de participar inteiramente da troca de aprendizagens, bem como transformar, com os ensinamentos do docente, a sua realidade. Logo, o ensino de Redação é idealizado e praticado de maneira que os cursistas se

sintam autores do próprio texto, isto é, reconheçam-se como produtores de argumentos inseridos numa dada posição. Dessa forma, o curso pré-universitário viabiliza ao graduando construir-se como um professor mediador, o qual compreende a realidade dos cursistas e busca inseri-la nos planos de aula, assim como em todos os momentos e fases do aprendizado. Portanto, a oportunidade de fortalecimento e reflexão sobre a docência nas escolas, lidando com um público diversificado nesse curso, possibilita aos graduandos bolsistas e voluntários do projeto enxergarem o quanto o papel do professor é relevante para a construção do conhecimento e, sobretudo, é indispensável enxergar o educando no processo de troca de saberes.

O projeto propõe diversas atividades nas quais os discentes de graduação são inseridos, incentivando e proporcionando o pensar educação numa perspectiva dialógica e emancipadora, considerando os conceitos de Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessa forma, o PET possui um diferencial dos demais projetos, pois, além da contribuição para a prática docente, estimula e possibilita o desenvolvimento dos alunos enquanto discentes na academia, dado que a finalidade é o acesso e a permanência de jovens e adultos de origem popular à universidade. De suma importância, o curso pré-universitário se torna, pois, uma ação que possibilita diretamente a tríade: pesquisa, ensino e extensão.

Logo, ao se trabalhar com esse público-alvo, é necessário valorizar a historicidade, a cultura e o conhecimento prévio dos sujeitos de classes populares, sendo precípua a inserção de temas relevantes os quais façam parte de sua realidade. Além disso, no curso também percebemos e reconhecemos os impactos sobre os cursistas, o público a quem somos direcionados durante o ano. Ressaltamos, portanto, a relevância das reuniões de planejamentos e grupos de estudos.

## **O ANO DE 2019 E O PRIMEIRO DESAFIO**

No ano de 2019, o curso foi ministrado presencialmente, no campus I da Universidade Federal da Paraíba. Nesse ano, foram abertas três turmas, com um número total de 180 cursistas, as quais foram administradas aulas de Redação por três professores diferentes. Para este estudo, evidenciaremos a experiência realizada na “turma 3”. Com base nos conhecimentos adquiridos na graduação, a prática tornou-se um desafio que permeava questionamentos e reflexões sobre o ensino. Uma das maiores inquietações nesse primeiro ano de experiência, concomitante uma instigação, tratava-se do “Como abordar um assunto”, considerando o público-alvo diversificado, ou seja, pessoas de diferentes idades, conhecimentos, mundos, e divergentes ideias. Assim, o papel do docente

em sala de aula seria, sem dúvidas, mediar o conhecimento apresentado, dado que inconcebível seria admitir a concepção de que os alunos não sabiam produzir um texto, ou eram iniciantes no processo de escrita.

Desse modo, para o início e continuidade da experiência, temos como base o pensamento de Freire (2019), o qual atenta: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2019, p. 47). Logo, a prática em ensinar, teoricamente, as possibilidades de fazer um texto dissertativo-argumentativo, abrange outros conhecimentos e nos acresce saberes das diferentes realidades. Em outras palavras, antes de planejarmos aulas, compreendemos que os educandos não são depósitos de conhecimentos; de maneira oposta, estes já vêm para sala de aula com aprendizados, sejam adquiridos na escola formal ou em ambientes informais.

Os planejamentos de aulas pensados para o ano de 2019, contemplavam duas principais perspectivas: a pesquisa, observando e debatendo sobre o comportamento e reação dos cursistas diante do material escolhido e trabalhado; e a formação docente, uma vez que esse era o primeiro contato como graduanda de licenciatura assumindo uma aula com uma turma de 60 pessoas. Nessa perspectiva, os planos eram flexíveis, dado que, ao ter contato com a turma e sua diversidade, tudo possivelmente seria alterado.

Assim, ressaltamos o primeiro efeito da experiência: a aplicação de planos e suas mudanças na prática, pois a teoria vista na formação superior deve e necessita ser praticada ainda com vínculo com a universidade, levantando debates sobre como o pensar prévio pode ser modificado ao se deparar com a realidade. Isto é, destacamos a importância de projetos como o PET/Conexões de Saberes que permitem superar os estágios obrigatórios, possibilitando ampliar a visão dos futuros professores sobre os saberes necessários para os educandos. Logo, a reflexão de quais os desafios no processo pedagógico entre sujeitos educadores e sujeitos educandos, reafirmou-se na prática, pois o discurso de que a teoria é mais relevante que a própria metodologia, é falho. Em razão disso, as primeiras aulas se detêm no exercício do olhar, ouvir e compreender do docente. O olhar que dialoga com os futuros planos, inserindo a realidade dos alunos nas próximas aulas, ou seja,

“[...] a observação avalia, diagnostica a zona real do conhecimento para poder, significativamente, lançar (casando conteúdos da matéria com conteúdos do sujeito, da realidade) os desafios da zona proximal do conhecimento a ser explorado”. (FREIRE, 1996, p.2).

Detalharemos a seguir a primeira aula de 2019, com o objetivo de encadear a importância da formação docente e a prática em sala de aula. Atentando-se ao desconhecimento da diversidade dos cursistas, todavia levando em consideração ser um público de jovens e adultos de origem popular, a aula foi planejada com intuito de observar como era a reação deles em grupo e como enxergariam uma professora ainda em formação. Dividida em dois momentos, um que se referia diretamente ao conhecimento específico de Redação e Língua Portuguesa; e outro que indicaria o nível de disponibilidade de cada um para interação num primeiro contato, a aula teve um total de 1h e 20 minutos, à noite.

Assim, no primeiro momento da aula, foi entregue um papel para os cursistas para que eles registrassem suas dúvidas sobre a Língua Portuguesa. Apesar de a disciplina ser sobre a redação do texto dissertativo-argumentativo cobrado como avaliação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingresso no ensino superior, foi proveitoso saber quais eram as dificuldades na escrita e na língua como um todo. Feito isso, constatamos que alguns estavam “presos” à ideia da Língua Portuguesa como uma somatória de regras e adornos. As dúvidas frequentes, registradas nos papéis, se davam por lacunas da Gramática Normativa, e, sem dúvidas, decorrentes do déficit de ensino das escolas. Para tanto, consideramos tanto a má formação de professores dessa área, em alguns casos, quanto a má qualidade no ensino público, oferecida em algumas escolas.

Sendo assim, ao notarmos a recorrência de dúvidas estritamente voltadas às regras e normas da gramática tradicional, enfatizamos a importância de destacarem anseios, questionamentos e inseguranças com relação à produção textual. A finalidade desse primeiro momento foi, certamente, analisar e compreender quais os conteúdos e metodologias possíveis de abordar e aplicar, previamente, para então chegar ao gênero textual dissertativo-argumentativo, com vistas ao funcionamento social da língua e da produção, tal como afirma Ingedore Villaça Koch (2018):

[...] podemos dizer, numa primeira aproximação, que textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza. (p. 26)

Dessa maneira, admitimos a realidade e os saberes prévios dos educandos, incluindo os não conhecimentos relatados, como base para os demais saberes necessários dentro da perspectiva do curso, os quais incluem os conteúdos da disciplina Redação. Ademais, enxergamos que o ensino de produção textual é incluído na carga básica dos alunos desde o Ensino Fundamental, tal como a Base Nacional Comum Curricular aponta. Todavia, na maioria das vezes, apenas no Ensino Médio da

Educação Básica as metodologias de ensino enfatizam a importância dessa atividade, comprimindo o que seria um trabalho com diversos gêneros textuais, ao gênero dissertativo-argumentativo, ou seja, um treinamento para o ENEM.

Em seguida, no segundo momento da aula, realizamos uma dinâmica em grupos, semelhante a “Desenho sem fios”. A atividade elencava três principais pontos: a recepção de outras perspectivas, outras visões por cada sujeito, os quais participam da brincadeira; a comunicação apenas por expressões entre os cursistas e o planejamento em equipe. A metodologia da dinâmica foi de distribuir um papel para cada grupo com no máximo oito pessoas, somando cerca de seis grupos dos alunos presentes no primeiro dia. A cada grupo entregamos um papel enumerado, “Grupo 1 – papel com o número 1” e assim sucessivamente. A intenção da enumeração era apenas para que, ao fim da atividade, seguissemos uma sequência lógica de apresentação dos desenhos.

Feita a divisão dos grupos, pedimos para que guardassem todo o material que estava em cima das carteiras e deixassem apenas uma caneta para o grupo. O objetivo era que eles trabalhassem o espírito de equipe, a paciência, respeitassem as diferenças e enxergassem o outro como sujeito também pensante. No início ficaram sem entender o motivo de apenas uma caneta para tantas pessoas. Explicamos como funcionaria: uma pessoa do grupo iniciaria um desenho, totalmente em silêncio, sem explicar para os demais do grupo o que estava desenhando. O papel em branco seria então rabiscado pela primeira pessoa e, num dado momento, fazíamos um sinal, indicando para a pessoa que então iniciara o desenho, mesmo inacabado, passasse o papel para outro membro da equipe, normalmente a que está ao seu lado, ainda com todo o grupo permanecendo em silêncio. Intencionalmente, o intervalo de pessoa para pessoa era muito curto, resultando num intenso momento de risos com perguntas cochichadas “- que é isso?!” “- isso é um olho? ”. A pressa para desenhar, muitas vezes sem reflexões mais profundas, causava um certo desespero, o qual trabalharia a paciência em grupo.

Na semana posterior, tentamos realizar a mesma dinâmica, porém em duplas e para produção de um texto, em que entregamos temas geradores, tais como: Desigualdade social no Brasil, o Sistema Público de Saúde brasileiro (SUS), Bullying nas escolas etc. Todavia, a atividade não suscitou o desenvolver esperado, tampouco boa recepção pelos educandos, visto que a escrita é um processo mais complexo, compreendendo um pensar mais apurado. Como afirma Luiz Antônio Marcuschi (2008):

Produzimos textos por processos de textualização inadequados quando não conseguimos oferecer condições de acesso a algum sentido, seja por ausência de informações necessárias,

ou por ausência de contextualização de dados ou então simplesmente por inobservância de restrições na linearização e violação de relações lógicas ou incompatibilidades informativas [...]. (p. 98)

Assim sendo, a escrita como um processo que não é estritamente linguístico, isto é, que envolve fatores sociais, intelectuais, extralinguísticos, realizado em curto tempo cronometrado, além de envolver dois produtores para o mesmo texto concomitantemente, causará incompreensão de ideias ou falta de encadeamento de argumentos. O resultado dessa atividade com a escrita foi negativo, admitindo, inclusive, produções com problemas de coerência e coesão, sobretudo a dificuldade em produzir no máximo dois parágrafos com cinco linhas. Por fim, ambas as dinâmicas testadas com a turma, renderam experiências da teoria vista na prática, um dos nossos principais objetivos.

É sabida a importância da formação de professores que aborde conhecimentos específicos de sua área, bem como metodologias possíveis de apresentar o conteúdo que leciona. Salientamos, contudo, a relevância do olhar docente sobre a historicidade dos alunos, bem como a construção crítica e consciente do saber. Para tanto, desenvolvemos uma atividade na qual os cursistas, em grupo, corrigiriam uma redação que não pertencia a eles. O acervo de produções de textos dissertativo-argumentativos, criado por nós, professores e docente em formação, contemplavam notas abaixo de 500, provocando, portanto, que os educandos identificassem as possíveis problemáticas e, ao final, atribuísem uma nota; vale salientar que essa atividade foi desenvolvida no segundo mês de aula, e ainda não tínhamos apresentado as competências avaliativas e específicas do ENEM. Em outras palavras, analisamos quais pontos e justificativas os cursistas consideravam positivos e negativos numa redação, a partir do olhar subjetivo e dos conhecimentos prévios.

Assim, é imprescindível que os educadores fortaleçam a identidade e diferentes realidades no espaço educativo, para que a partir desse olhar educativo, reflexivo e desafiador o professor possa trabalhar o desenvolvimento da autonomia e reconhecimento, uma vez que é possível o ensino de Língua Portuguesa proporcionar sujeitos ativos capazes de refletir e praticar ações, tais como a produção textual, conscientemente.

## **O ANO DE 2020 E O DESAFIO DA PANDEMIA**

No ano de 2020, devido a pandemia do COVID-19, tivemos duas aulas presenciais e continuamos a distância, via chamada de vídeo. Seguindo a proposta dos anos anteriores, foram abertas novamente três turmas e enfatizaremos a aplicação das duas primeiras aulas presenciais na turma “3”

de 2020. Sob o olhar integrador e com o intuito de conhecermos o novo público-alvo, criamos um questionário que apresentava a questão: “A partir de suas lembranças acerca de como eram as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, redija um texto relatando sua experiência com leitura, produção de textos e gramática normativa, considerando suas dificuldades e sugestões.”

Exemplos de relatos:

- A partir de suas lembranças acerca de como eram as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, redija um texto relatando sua experiência com leitura, produção de textos e gramática normativa, considerando suas dificuldades e sugestões.

① Período que estudei no ensino médio: estudei muita gramática <sup>precisa</sup> ~~precisa~~ em livros, grande textos. Muitas vezes esses textos era prepara ~~terio~~ para o enem. A professora por mais que fosse chata mas era uma boa professora, colocava os alunos pra ler, interpretar texto. Entrava à fundo quando ~~falava~~ o assunto era ensinar. Mas como faz algum tempo que deixei de estudar percebi que esqueci de muita coisa praticamente preciso voltar ao zero.

- A partir de suas lembranças acerca de como eram as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, redija um texto relatando sua experiência com leitura, produção de textos e gramática normativa, considerando suas dificuldades e sugestões.

A matéria era boa, mas sempre ficava com muita dificuldade e como minha sala era horrível, ela não dava muita atenção. Minha experiência com leitura não é muito boa, acho que em 20 anos só li 3 livros, sou horrível em gramática.

Fonte: Autoria dos cursistas (2020)

Analisamos, portanto, que as experiências dos cursistas, em suma, foram medianas, considerando ser um público de jovens e adultos. Sendo assim, as aulas presenciais seriam, estritamente, baseadas nos relatos exclusivamente recolhidos da “turma 3”, todavia, devido a circunstância, assumimos aulas com as demais turmas, unificando e percebendo as experiências dos demais educandos na prática textual. Nesse sentido, os planejamentos para as aulas de 2020 foram pensados para as outras turmas “1” e “2”, com as quais, atualmente, trabalhamos. Contudo, semelhante a 2019. Além disso, a metodologia utilizada permite, apesar dos déficits, o envio constante de materiais, produzidos por nós, em formato PDF, os quais também utilizamos no

momento da aula e os cursistas podem acessar a qualquer momento. Desse modo, tentamos construir, constantemente, o diálogo a distância, por meio da Tecnologia de Comunicação e Informação (TICs).

## CONCLUSÃO

Considerando o ENEM um dos objetivos, mas não único do curso o qual faz parte do projeto PET/Conexões de Saberes, obtivemos cerca de oito alunos da turma “3” aprovados para instituições públicas, dentre elas a UFPB e o Instituto Federal da Paraíba. Além disso, reservamos alguns momentos das aulas para realizar atendimentos individuais, nos quais apresentávamos a nota de alguma produção, a partir de temas, com as devidas observações, promovendo o diálogo e autoavaliação.

Todavia, para muitos docentes, explanar os conteúdos e mediar as competências imprescindíveis no que tange ao saber para os educandos ainda é um impasse, dados os avanços tecnológicos em questão no século XXI. Nesse sentido, o diálogo e o reconhecimento da realidade dos educandos são de suma importância, visto que a produção de textos dissertativo-argumentativos transpassa a identidade dos cursistas.

Em síntese, durante todas as aulas de 2019 a 2020, apresentamos conteúdos de acordo com o desenvolvimento dos cursistas e refletindo sobre a prática docente. Essa experiência de lecionar, colocando em prática a teoria, traz uma significativa contribuição para formação do graduando, uma vez que, o projeto oportuniza dando a liberdade de agir da melhor forma possível, compreendendo o contexto dos alunos e não meramente distribuindo conteúdos e enxergando os alunos como depósitos. Portanto, como Paulo Freire (2016) afirma, o curso pré-universitário é uma troca de saberes, na qual o docente em formação é o educador mediador, aprendendo com os demais alunos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FREIRE, Madalena. Educando o olhar da observação: aprendizagem do olhar. In: **Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I**. 2ª Ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.



KOCH, Ingedore Grufeld Villaça. **O texto e a construção de sentidos.** São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

# ATIVIDADE DE LEITURA À LUZ DA INFORMATIVIDADE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DO ESTÁGIO DE REGÊNCIA

André Luiz Souza da Silva (UFPB)  
Karla Valéria Araújo Silva (UFPB)

## Eixo temático 8: Formação e trabalho docente

**GT 20:** O ensino de leitura e da escrita na formação do professor de Língua Portuguesa: discussão de propostas didáticas e relatos de experiência

**RESUMO:** O presente trabalho resulta de uma experiência vivenciada por um aluno de licenciatura em Letras de uma universidade pública do Estado da Paraíba, durante o estágio de regência. Para tanto, o intuito desse artigo é apresentar os resultados de atividades de leitura promovidas com alunos do 9º ano do ensino fundamental, as quais poderão ser vistas como propostas a serem aplicadas por outros docentes de língua portuguesa. Assim, tomando por base um dos critérios de textualidade - a informatividade - foram sugeridas em três aulas, discussões a partir de temática atual e de relevância social, as *fake news*. Tal escolha se justifica pelo fato de o aluno ser um sujeito proativo, que age em sociedade e que precisa ter acesso aos princípios éticos que arregimentam suas condutas e relações interpessoais. Dessa forma, esse estudo, que se apoia na abordagem qualitativa de investigação, busca ratificar o contexto de estágio como *locus* propício para reflexões e ações interventivas de ressignificação. Nessa direção, esse trabalho encontra-se teoricamente fundamentado nos pressupostos de autores como: Koch & Elias (2006), Antunes (2003, 2009), Marcuschi (2008), entre outros. Além disso, traz algumas contribuições dos documentos oficiais de Língua Portuguesa (1998a) e Ética (1998b). Os resultados da intervenção sinalizam a eficácia de se promover discussões que ampliem nos alunos a capacidade de interpretação mediante o princípio da informatividade. Este, como pudemos constatar, configura-se uma estratégia para se despertar o senso crítico e reflexivo dos indivíduos, o qual pode ser ativado nos mais variados contextos de interação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio de regência; Atividades de leitura; Informatividade; Senso crítico

## INTRODUÇÃO

As atividades de estágio supervisionado são obrigatórias para os discentes de quaisquer licenciaturas, e isso porque ele consiste em um processo que “[...] permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar. Essa postura investigativa favorece a construção de projetos de pesquisa a partir do estágio” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 21). Nesse sentido, o presente trabalho faz referência a uma experiência vivenciada por um aluno curso de Letras – Língua Portuguesa – da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus III, em que os estágios estão divididos em três etapas, as quais Lopes & Silva (2018, p. 173) expõem ser: “[...] Estágio Supervisionado I (observação em nível fundamental e médio), Estágio Supervisionado II (regência em nível fundamental) e Estágio Supervisionado III (regência em nível médio)”.

Nosso objetivo geral é relatar as experiências na atividade de estágio supervisionado em uma turma de 9º ano do fundamental, realizada em setembro de 2018, durante 3 aulas de 45 minutos cada. E, para tanto, nos deteremos de forma mais pontual a: i) refletir sobre a prática de leitura enquanto competências indispensáveis para o desenvolvimento crítico-reflexivo dos alunos e ii) descrever como a atividade promovida em um estágio de regência, numa escola pública da cidade de Guarabira-PB, pode sinalizar uma possibilidade de intervenção na sala de aula a partir do princípio da informatividade. Tais objetivos estabelecem a metodologia aplicada desta pesquisa, na qual entendemos como de natureza qualitativa, tendo um caráter descritiva-interpretativista, pois, além do relato descritivo das atividades e experiências vividas em estágio, também as interpreta com a finalidade de compreender quais os impactos resultantes da abordagem.

Para o desenvolvimento da intervenção, associamos a prática de leitura ao critério da informatividade, e para tanto, foram selecionados textos atuais e relevantes e com temáticas inovadoras, como é o caso das *fake News*. Além disso, elegemos os PCN de ética como um documento também pertinente para as reflexões, juntamente com concepções de leitura que não visem o aluno como assujeitado, ou seja, em papel unicamente passivo.

Sendo assim, o presente artigo encontra-se articulado em mais duas seções além desta introdução: Na primeira, serão discutidas algumas concepções sobre linguagem e ensino, leitura e o critério de informatividade; na segunda, traremos os resultados e discussões das experiências da intervenção promovida durante o estágio. Por fim, temos as considerações finais, seguidas das referências que embasam nosso estudo.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A partir dos estudos desenvolvidos em meados do século XX, o ensino de língua passa a conceber as mais variadas concepções da linguagem seja como: a) expressão do pensamento, b) instrumento de comunicação e c) ferramenta de interação social. Na concepção “a” observamos a expressão das ideias e dos desejos, em “b” uma ferramenta com um pressuposto exclusivamente comunicativo e “c” como instrumento de caráter dialógico, isto é, interacionista, que passa a compreender o homem, não sozinho, mas situado em um contexto específico, em uma dada época, em uma determinada comunidade e em uma sociedade múltipla e, portanto, heterogênea.

Assim, de acordo com Martins (2016, p. 22), a linguagem é um espaço e território de ação e reação, no qual os sujeitos possuem a prerrogativa de agir pela interação, pois a linguagem “se

inscreve e circunscreve, fazendo uso da palavra”, pois é a multiplicidade de visões e leituras que determinam e condicionam a diversidade social. A linguagem, de forma simultânea, representa tudo e todos.

Dentro do âmbito educacional, a linguagem se perpetua tradicionalmente pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (doravante PCN). Logo, tem sido a partir desse documento que os professores têm buscado debater, refletir e dialogar sobre o ensino de língua portuguesa, teorizando e criticando suas variadas vertentes – leitura, escrita e análise linguística – desde os anos 70. Sendo assim, temos o seguinte apontamento no que diz respeito ao conceito de linguagem:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de construir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998a, p. 19).

Isto posto, constata-se nessa visão dos PCN o valor expressivo da linguagem, pois a compreende tanto como um instrumento dinâmico, quanto um mecanismo de ação e interação do homem nos domínios discursivos. A partir disso, podemos emergir alguns objetivos para o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental: i) utilizar a linguagem para explicar a realidade; ii) analisar os diferentes discursos de forma crítica; e iii) reconhecimento e valorização das linguagens.

Nesse viés, entende-se que a compreensão de leitura, por exemplo, não deve ser limitada apenas à decodificação do sistema linguístico, ou ser vista apenas como “[...] uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10). Por ser um indivíduo social e interativo, o leitor é muito mais do que um simples decodificador do signo linguístico idealizado por um emissor, e muito mais que um receptor passivo de informações. Mas deve ser visto e considerado como um interactante ativo que pode acionar os mais variados conhecimentos para a produção e construção de sentidos. A prática leitora resulta, portanto, de um diálogo entre sujeito e objeto, entre o sujeito e o mundo, sendo assim, entre texto e leitor.

Dessa maneira, a leitura também possibilita ao sujeito, de acordo com Martins (1989, p. 29): “[...] transformações na visão de mundo em geral e na de cultura em particular.” E estabelece-se então como uma prática complexa de compreensão discursiva que visa reflexão e ampliação dos

conhecimentos prévios dos indivíduos, sejam escolares ou não. De acordo com os PCN (1998a), a leitura é um processo através do qual o leitor tem a possibilidade de interpretar textos, por meio do entendimento que possui das mais variadas linguagens. Assim, devemos ter em mente o que indica Marcuschi (2008, p. 229):

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade que se vive. Compreender algo exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Seguindo tal perspectiva do autor, entende-se que o ato de ler é mediador não da informação, mas um constituinte de sentidos através do qual os sujeitos interagem fazendo uso das palavras, dos gestos, das imagens etc. A leitura é, pois, mediadora de uma ação que vai além dos conhecimentos linguísticos e textuais, pois abrange o ato de compreender, o qual necessita de incentivo, e isso não se faz solitário. Portanto, é incoerente pensarmos na formação de sujeitos leitores sem que agucemos a prática reflexiva, e no que diz respeito à escola, é imprescindível que os docentes promovam com seus alunos, atividades que os estimulem à criticidade, viabilizando-os a oportunidade de identificar que nenhum texto é neutro, mas que apresenta de alguma forma um viés ideológico, o qual é hermético diante dos recursos presentes nos textos, sejam imagens, escritos ou híbridos (ANTUNES, 2003).

Considerando todos esses aparatos que constituem o processo da leitura, faz-se necessário apontar um critério importante da textualidade a ser trabalhado na sala de aula: a informatividade. Esta, de acordo com Antunes (2009), é a competência dada ao texto através da propriedade de novidade e de imprevisibilidade que o texto pode e deve possuir. Ou seja, mais novidade, mais informatividade. Para tanto, observemos a seguir: “[...] o interesse que o discurso pode suscitar no interlocutor decorre desse maior grau de imprevisibilidade. Dizer o que o outro já sabe, a priori, não provoca nenhum interesse” (ANTUNES, 2009, p. 126). A partir disso, Marcuschi (2008, p. 132) esclarece: “a rigor, a informatividade diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido”.

Tendo em vista que os textos possuem funcionalidade e dinamicidade, compreender os contextos dos alunos, bem como suas vivências em grupo, possibilita a busca por textos que corroborem a reflexão e a crítica. Deve-se emergir então, no trabalho com o texto, uma perspectiva

pragmática, em que a análise linguística seja guiada pelo caráter textual-discursivo e não apenas gramatical. Isso implica, portanto, em depreender o que está sendo dito, como está sendo dito, para quem e porque está sendo dito.

Ao compreendermos a necessidade de trabalhar transversalidades, podemos eleger a partir do critério de informatividade, temáticas cotidianas e atuais buscando trabalhar as mais diversas propostas dos *Parâmetros Curriculares Transversais*. O trabalho com o tema ética, por exemplo, é possível nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, é admissível pontuar a necessidade de posicionamentos éticos perante a sociedade, pois, através da leitura e análise de textos podemos identificar e refletir sobre as verdades postas e impostas. A escola deve permitir ao aluno o questionamento de tudo, porém, este questionamento deve ser baseado na informação e no conhecimento, compreender que juízos de valor, o senso comum e “achismos” não baseiam todo e qualquer conhecimento. É então necessário que o leitor avalie questões linguísticas e extralinguísticas voltadas ao texto.

A formação do sujeito-leitor é também responsabilidade do professor, pois, de acordo com os PCN de Ética (1998b), o professor pode mobilizar, através do seu saber e seu poder recursivo, práticas para o bem coletivo e para a valorização da moral e do respeito, afinal, é necessário que o professor possibilite práticas de linguagem que formem o cidadão para além dos muros da escola. Ressalta-se como objetivo, “[...] o reconhecimento de que as atitudes das pessoas precisam ser pautadas por princípios de respeito, justiça, solidariedade e diálogo, que devem estar expressos na ação cotidiana da escola” (BRASIL, 1998b, p. 87). A escola não deve nem pode limitar-se aos conteúdos programáticos, visto que a escola é formadora social, a qual tem sob sua responsabilidade sujeitos que são cidadãos e devem ser mobilizados ao respeito, aceitação e reflexão diante dos mais variados valores sociais.

Acerca do papel da escola nesse viés, Macedo (1999, p. 44) advoga o seguinte:

Definidas as responsabilidades da escola, reaparecem velhas questões. São as disciplinas escolares clássicas incapazes de desenvolver tais capacidades necessárias para a participação social efetiva? Na literatura pedagógica, foi sempre uma constante a preocupação de trazer a realidade para dentro da escola. Essa preocupação gerou inúmeras respostas, mas ainda nos deixa a questão sem solução. Em qualquer escola de ensino fundamental, pode-se ouvir pelos corredores, e mesmo nas salas de aula, alunos questionando a utilidade dos conhecimentos que aprendem na escola. Seria isso uma demonstração da dificuldade da atual estruturação disciplinar do currículo para lidar com os problemas postos pela realidade?

Mediante a tal colocação, fica evidente a necessidade de estabelecermos um trabalho que vise a ampliação da competência comunicativa dos alunos, no contexto de ensino de português. As

práticas tradicionais voltadas apenas para a nomenclatura não dão conta das inúmeras necessidades sociais, os conteúdos pautados apenas na forma e na estrutura não comportam significância suficiente para a formação crítica dos alunos. Por isso, torna-se urgente uma abordagem que leve em conta o aspecto funcional, usual e social da língua, a exemplo da proposta realizada na intervenção que será descrita na próxima a seguir.

## **RESULTADOS & DISCUSSÕES**

Sabe-se que a internet é uma tecnologia que favorece o acesso às mais variadas informações; porém, nem sempre é possível avaliar a qualidade destas. A rede virtual e global, que une os computadores, oportuniza uma visão que se justifica pela expressão popular “faca de dois gumes”, conforme apontado por Rajagopalan (2013, p. 38): “ao mesmo tempo há entusiastas que celebram o novo invento e os possíveis benefícios que ele poderá trazer para a humanidade, também há sempre um pequeno grupo de céticos que, desconfiados, costumam proclamar desastre iminente de proporções apocalípticas”

Apesar da visão cética, podemos e devemos enxergar as proposições positivas diante das tecnologias da informação e comunicação, pois é necessário visar práticas sociais, mas também digitais diante do século XXI. A partir disso, selecionamos um texto para ser discutido com alunos do ensino fundamental, seguindo o critério da informatividade apontado por Antunes (2009) como sendo um elemento de significativa relevância que o texto deve possuir, a fim de despertar no leitor uma aspiração pela leitura.

Por esse prisma, decidimos trabalhar com o texto **Fake news: o impacto das notícias falsas em ano de eleições** (cf. ROSA, 2018), essa temática é relevante no atual contexto social e como apontam os PCN de Língua Portuguesa (1998a), o ensino de língua portuguesa deve subsidiar aprendizagens voltadas para as práticas sociais da linguagem, isto é, corroborar com leitura e escrita de relevância para o letramento extraclasse, até mesmo, para além da escola. Dessa forma, é necessária a ampliação para a diversidade de textos e gêneros que são, devem e podem ser objeto de análise em sala, seja textual ou gramatical.

Para tanto, a intervenção que se deu em três aulas, realizou-se com uma prática mediada, isto é, a partir da leitura dos alunos, foram feitos alguns comentários orais de cada parágrafo, para que eles pudessem expressar suas opiniões acerca do conteúdo. De acordo com os PCN (1998a), esse tipo de leitura tem caráter **colaborativo**, por ser

[...] uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. É uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores, principalmente para o tratamento dos textos que se distanciem muito do nível de autonomia dos alunos (BRASIL, 1998a, p. 72).

Desse modo, foi possível uma discussão a respeito dos elementos composicionais do gênero proposto – artigo científico, na seção **política** do *site* acessado – assim, discutiu-se sobre o uso da linguagem formal empregada, como parte do estilo do texto e do autor que o produziu, apontando a necessidade e importância também da norma-padrão da língua e seu valor social. A autora do artigo apresentou citações de entrevistas com diversos especialistas da área, e tal característica foi também observada na discussão com os alunos por se tratar de um elemento intertextual explícito, que compõe normalmente a estrutura formal. A partir disso, foi debatida um aspecto importante presente nas *fake news*: “O tom é **alarmista**, exagerado e desperta o que há de mais curioso em você. Ou então, são duas ou três linhas dizendo aquilo tudo exatamente que você queria ouvir sobre o político x”.

O texto discutido aponta para a relevância das chamadas *fake news* no processo de eleição, focaliza as eleições estadunidenses e mostra como houve uma ascensão de um candidato A diante das mentiras elaboradas e propagadas por eleitores a respeito de um candidato B, isso foi discutido com os alunos, incentivando-os a desenvolverem posicionamentos embasados na criticidade. A leitura foi mediada no modelo integral, a qual compreende “[...] fazer a leitura sequenciada e extensiva de um texto” (BRASIL, 1998a, p. 55). Assim, debateu-se e refletiu-se acerca do conteúdo e temática retratados no texto, enfatizando sempre o caráter da informatividade. Por ser um texto de caráter contemporâneo, foi possível tratar de uma temática transversal que trouxesse à tona a importância da ética diante das ações sociais e de cidadania. Como apontado pelos PCN de Ética (1998b), o trabalho com a temática é extremamente formador através da reflexão. Considerando essa finalidade, dispôs-se da reflexão acerca do quão antiético é se usar de medidas errôneas e maldosas para se destacar e ganhar visibilidade.

De acordo com Antunes (2009, p. 193), “a leitura expressa [...] o respeito ao princípio democrático de que todos têm direito à informação [...]”, o que não deixa de considerar o trabalho com o princípio ético. Afinal, segundo os PCN (1998b), o desenvolvimento das dimensões fundamentais da individualidade deve apontar para a afetividade e para a racionalidade. Assim, galgamos alcançar um dos objetivos do trabalho com a ética que é o de desenvolver a arte do diálogo. Então, nas aulas buscamos dar espaço para essas discussões, visando ampliar as competências de oralidade, escrita e, sobretudo, de escuta.



Nessa direção, sabe-se que é por intermédio do trabalho com textos que podemos constituir um trabalho com a linguagem que abarca não só a leitura decodificadora, mas a interacionista, não só a análise estrutural, mas de conteúdo e não só o apontamento gramatical, mas linguístico funcional, como já enfatizamos. É a partir do trabalho com textos que podemos desenvolver as competências propostas pelos próprios PCN (1998a). Afinal, “[...] pela leitura promovemos nossa entrada nesse grande e ininterrupto diálogo empreendido pelo homem, agora e desde que o mundo é mundo” (ANTUNES, 2009, p. 193). O segmento principal do trabalho com o texto escolhido e com a temática transversal foi o seguinte:

Guia para não cair em notícias falsas na internet: 1. Nunca leia apenas o título ou manchete; 2. Desconfie dos textos com tons alarmistas; 3. Saiba diferenciar informações vagas e imprecisas de informações contextualizadas; 4. Confira a data de publicação do artigo; 5. Cuidado com os vídeos e áudios porque são facilmente editáveis; 6. Pesquise se a informação foi publicada por outras mídias de sua confiança. Busque em sites de jornais algo relacionado aquele conteúdo; 7. Consulte as fontes oficiais, caso a informação seja atribuída a algum órgão público; 8. Verifique antes de compartilhar. Antes de repassar qualquer conteúdo, certifique-se de que ele é confiável (ROSA, 2018, s/p).

Diante do meio jornalístico sensacionalista, os títulos e manchetes são chamativos com o intuito de que os internautas apenas cliquem e gerem acesso aos sites, o que é feito em tom alarmista a fim de chamar a atenção de quem acessa. Sem fundamentos diante da produção do texto, a vagueza confirma a imprecisão da informação veiculada, assim, nascem as *fakes news*, notícias sem direcionamento discursivo que não têm base informacional seja de documentos ou de entrevistas comprovadas. O acesso à data deve ser a primeira ação, pois a relação entre temas, possibilita que associem as informações e divulguem como fato novo, mas na realidade é incoerente de forma temporal.

A falsificação de áudio, imagem e audiovisual são possíveis diante do caráter infográfico que as máquinas permitem aos sujeitos. Assim, é necessário avaliar a produção, principalmente audiovisual. Na dúvida, é aconselhável buscar a mesma notícia em portais midiáticos de maior influência e de amplo acesso. Muitas *fake news* estão associadas a celebridades e órgãos públicos, estes podem confirmar a veracidade das informações. Ao fim, ainda restando dúvidas, opte por não compartilhar a ‘notícia’.

Por esse ângulo, é necessário compreender que a internet é um espaço no qual os sujeitos desempenham funções de atores sociais, porque as ações não são estáticas, pois os internautas são escritores e leitores simultaneamente (CARVALHO; KRAMER, 2013). Os internautas recebem influências sociais e políticas durante o ato de ler. Portanto, é fundamental desenvolver uma visão

questionadora durante o ato de leitura, escrita e compartilhamento de textos na internet mediante as redes sociais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante as discussões teóricas e dos relatos feitos, considera-se o proveito didático-metodológico resultante das atividades de estágio regência. Assim, estabelece-se uma ampliação no domínio de teoria e prática. A partir da regência, os alunos de estágio passam a exercer uma função que requer flexibilidade e dinamicidade, pois passam a compreender que não serão mais alunos e irão ser construtores de novos conhecimentos.

Ao trabalhar com Língua Portuguesa, o professor deve assumir uma concepção de língua e linguagem com a qual irá trabalhar e constituir sua pedagogia, direcionando suas atividades para a autonomia crítica-reflexiva dos alunos, compreendendo que o ensino de linguagem deve e pode se voltar às práticas sociais. Afinal, a escola é um contexto de formação cidadã e que constrói conhecimento e também o propaga. Dessa maneira, faz-se necessário o debate, reflexão e crítica sobre toda e qualquer temática que seja ou que gere um problema social.

Galga-se a formação cidadã de cada aluno que será contribuinte na formação da sociedade e de suas gerações. Para tanto, o ensino deve considerar a pluralidade de textos e gêneros na esfera social, bem como emergir critérios de textualidade que ampliem a habilidades não só linguísticas, mas também de leitura. Destarte, considera-se a atividade estágio proveitosa e enriquecedora, não só por seu caráter de formação curricular obrigatório, mas por sua contribuição pedagógica e humana. Afinal, o professor é um sujeito que também aprende com os alunos.

Por fim, a proposta de ação com os alunos foi bastante proveitosa e, apesar do curto tempo, foi perceptível o interesse dos alunos pelo debate. Ressaltamos que também teria contribuído com as reflexões se tivéssemos exposto algumas fake news, para que eles avaliassem o teor do conteúdo temático, mas isso não invalida nossas experiências, apenas constata nosso interesse em buscar fazer mais e melhor, considerando nosso papel de professores-pesquisadores, interessados não só nos produtos que o processo de ensino-aprendizagem pode fornecer, mas também no processo pelo qual podemos refletir e reconfigurar nosso fazer docente.

## **REFERÊNCIAS**

- ANTUNES, I **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- CARVALHO, N.; KRAMER, R. A linguagem no Facebook. In: SHEPHERD, Tania, SALIÉS, Tania G. (org.). **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 77-92.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LOPES, Paulo A. D.; SILVA, Liliane T. de. O estágio supervisionado em Letras e sua realização na educação de jovens e adultos – EJA. In: LINS, J. N.; LOPES, P. A. D.; OLIVEIRA, A. F. F. de (orgs.). **Linguagem e usos sociais: práticas linguísticas, literárias e discursivas**. João Pessoa: Ideia, 2018, p. 173-187.
- MACEDO, E. F. de. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia dos seus temas transversais. In: A. F. B. Moreira (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, Iara. Linguagem, Inclusão e Ensino. In: LINS, J. N. (org.). **Estudos na área de linguagem: ensino, pesquisa e formação docente**. Recife/PE: EDUEPE, 2016, p. 17-27.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MARTINS, V. A educação em valores em sala de aula. **Parlare** – Revista da pós-graduação da UVA, v. 1. n. 1. jan/dez., 2008, p. 09-24.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. N. S. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Goiás v. 3, n. 3 e 4, p. 05-24, 2005/2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>>. Acesso em: 19 de mai. 2019.
- RAJAGOPALAN, K. Como o internetês desafia a linguística. In: SHEPHERD, Tania; SALIÉS, Tania G. (org.). **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 37-54.
- ROSA, A. B. **Fake news: O impacto das notícias falsas em ano de eleições**. [https://www.huffpostbrasil.com/2018/07/20/fake-news-o-impacto-das-noticias-falsas-em-ano-de-eleicoes\\_a\\_23486175/](https://www.huffpostbrasil.com/2018/07/20/fake-news-o-impacto-das-noticias-falsas-em-ano-de-eleicoes_a_23486175/). Acesso em: 23 de set. 2018.

# AULAS DE PLE NO GOOGLE SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE ALUNOS PRÉ-PEC-G NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Taliana Mariane Dantas de Sousa Alves (UFPB)  
Karoline Kimbelly Pereira Batista (UFPB)  
José Wellisten Abreu de Souza (UFPB)

**Eixo temático 8:** Formação e trabalho docente

**GT 20:** O ensino de leitura e da escrita na formação do professor de Língua Portuguesa: discussão de propostas didáticas e relatos de experiência

**RESUMO:** O Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais da Universidade Federal da Paraíba (PLEI-UFPB) oferece cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE) para alunos que aspiram ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), cuja prioridade é a formação/preparação para a aprovação desses alunos estrangeiros (Pré-PEC-G) no exame Celpe-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros –. Devido à obrigatoriedade do distanciamento social, causado pela pandemia do novo Coronavírus, as aulas que, até então, eram ministradas presencialmente tiveram que ser migradas para o ensino a distância. Para isso, foi implantado um ensino virtual por meio de videoaulas e de atividades postadas na plataforma do Google Sala de Aula. Considerando o exposto, este trabalho tem como objetivo apresentar estratégias de ensino de PLE na modalidade a distância. De caráter qualitativo-descritivo, esta pesquisa pretende responder às seguintes perguntas: a) Como gerir a transposição didática de um modelo presencial para um modelo a distância? b) como ensinar PLE para alunos Pré-PEC-G através da plataforma Google Sala de Aula? Do ponto de vista metodológico, destacamos o processo de elaboração das videoaulas e de algumas atividades das disciplinas de Leitura e de Conversação. Nossos pressupostos teóricos assentam-se em Bulla (2014) e Carilo (2012) para quem os recursos tecnológicos disponíveis ao exercício de práticas pedagógicas on-line sustentam o uso da língua nas diversas interações comunicativas, sendo necessária a adaptação da linguagem, no ensino a distância, como ferramenta de ação social. Além disso, consideramos Bulla, Lemos e Schlatter (2012), Almeida Filho (2008; 2009) e Larsen-Freeman (2004). Em síntese, argumenta-se que a produtividade do ensino de PLE a distância requer a adaptação tanto dos alunos como de nós, professores, a nessa nova modalidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** PLE; Educação a distância; Ensino

## INTRODUÇÃO

Há mais de duas décadas o Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), ligado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), fornece cursos presenciais de Português para estrangeiros e intercambistas de outros países.

Atualmente, as aulas são ministradas para 17 alunos com idade entre 18 e 28 anos - sendo 13 do sexo masculino e 4 do sexo feminino - oriundos de diferentes países do continente Africano e do Caribe, que almejam realizar o Exame Celpe-Bras para, assim, se aprovados, além de obter o

certificado de proficiência na língua portuguesa, ingressar no Programa de Estudantes-Convênio de graduação (PEC-G). Para atender a essa demanda, as aulas são ofertadas de segunda a sexta-feira, contabilizando 20 horas semanais, divididas em 5 disciplinas: Leitura, Gramática, Conversação, Cultura e Produção textual.

Por causa do distanciamento social, causado pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19), as atividades - que antes eram ministradas de forma presencial - tiveram que ser canceladas. Desse modo, durante as reuniões com a coordenação e os outros integrantes do programa, percebemos a necessidade de nos prepararmos para enfrentar esse período sem perder a qualidade do curso que, até então, estava sendo ofertado presencialmente. Tendo isso em vista, depois de pensar e estudar novas metodologias de ensino, decidimos migrar para o ensino a distância, utilizando a Plataforma do Google Sala de Aula, sem perder a nossa principal ferramenta pedagógica: a abordagem comunicativa.

Nesse cenário, observa-se, ao longo de todo o nosso planejamento pedagógico e, neste trabalho, através do nosso relato de experiência, o cuidado de respeitar as dificuldades individuais de cada sujeito e, também, a adaptação ao ensino a distância, tanto dos alunos como de nós professores em formação, sempre buscando preservar um ensino que prioriza a abordagem comunicativa (SILVEIRA, 1999; ALMEIDA FILHO, 2008), refletindo no ensino-aprendizagem do português como língua não-materna (ALMEIDA FILHO, 2009).

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é apresentar estratégias de ensino de PLE na modalidade a distância, por meio das ferramentas tecnológicas disponíveis (BULLA, 2014; CARILLO, 2012), através do relato de experiência de duas professoras do programa PLEI-UFPB, responsáveis pelas disciplinas de Leitura e de Conversação, Além disso, objetiva-se discutir a implementação de práticas interdisciplinares voltados à interculturalidade (SALES, 2019) durante as aulas.

Partindo desse pressuposto, na primeira seção deste artigo, discorre-se sobre o processo de transição do ensino presencial para o ensino a distância, abordando a transposição didática de um modelo para o outro. Na segunda seção, apresenta-se o relato de experiência do ensino de PLE nas disciplinas de Leitura e de Conversação, com destaque para as videoaulas e atividades pautadas na abordagem comunicativa, intercultural e interdisciplinar, ministradas na plataforma do Google Sala de Aula. Por fim, têm-se as considerações finais e as referências.

## **ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO: DA TEORIA À PRÁTICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Durante todo o período acadêmico do curso de Letras - Língua Portuguesa, vivenciado na Universidade Federal da Paraíba, as disciplinas obrigatórias, principalmente as de Estágios teóricos/práticos e de Didática, abordam teorias e metodologias de ensino. Aprendemos, na maioria das vezes, como lidar com a sala de aula e como ensinar a língua portuguesa, saindo do método tradicional, para um ensino que seja pautado na epilinguagem, visando correlacionar a gramática da língua com o contexto em que o aluno está inserido. No entanto, toda essa preparação pedagógica se volta para o ensino presencial. Decerto, não há uma formação para o ensino a distância que nos auxilie caso haja alguma eventualidade. Talvez, seja esse um dos avanços que esse contexto crítico atual pelo qual todos fomos impostos a (sobre)viver gere de resultado.

Quando nos deparamos com o distanciamento social, causado pelo novo coronavírus (COVID-19), encontramos alguns entraves para a reformulação das aulas, pois, além da nossa formação de professores apresentar um *déficit* no que tange à perspectiva do ensino a distância (EAD), tivemos que remodelar as nossas aulas, por meio de plataformas digitais, e nos preparar, a partir de instruções fornecidas pela coordenação do programa, para enfrentar essa nova jornada de ensino. Consoante a esse fato, podemos perceber, na fala de Carilo (2012), que:

A partir de um acompanhamento e de estudos relativos às possibilidades de ensino a distância via internet, espera-se contribuir para uma mudança de atitudes tanto em relação à aceitação do EAD por parte das instituições educacionais que ainda não a consideram equiparável à modalidade presencial, quanto à compreensão de práticas de ensino peculiares a essa modalidade (CARILO, 2012, p. 18).

Nesse universo, ao transitar de uma modalidade presencial para a modalidade a distância, observa-se, durante os relatos das disciplinas de Leitura e de Conversação, o cuidado com a transposição didática inerente ao processo pedagógico, comumente presencial, sem perder a qualidade. Para isso, foram escolhidas práticas pedagógicas que privilegiam a abordagem comunicativa e, conseqüentemente, priorizam um ensino interdisciplinar e intercultural, posto que,

Ensinar uma língua segunda é propiciar o desenvolvimento de uma L não-materna que os alunos não dominam ou que dominam com lacunas. Quando a ensinamos, estamos a facilitar compreensões (simultaneamente de conteúdos e do próprio sistema da L-alvo) (ALMEIDA-FILHO, 2009, p. 10-11).

Nesse sentido, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua meta, visto que a maioria do nosso alunado chegou ao Brasil sem o conhecimento formal da língua portuguesa, pensamos em metodologias que preenchessem essas lacunas, compreendendo os desníveis da turma, apresentando atividades de leitura, compreensão e produções orais e escritas que manifestassem o uso real da língua. Alinhado a esse pressuposto, acredita-se que

Isso significa que saber uma língua não se trata apenas (e centralmente) de se entender estruturas linguísticas, mas de ser capaz de participar de distintas atividades em diferentes comunidades por meio da realização de ações pelo uso da linguagem (BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012, p. 107).

Com base no que fora exposto, para efetuar a transição do contexto presencial à modalidade a distância, trabalhamos a partir do recurso on-line já existente: Plataforma “Google Sala de Aula” - para ministrar as aulas, de maneira que fosse favorável às condições dos alunos, como também considerando a facilidade que apresentava para a atuação dos docentes. A partir disso, foi perceptível que, por meio dessa modalidade, conseguimos envolver os alunos quanto aos conhecimentos da hipertextualidade (ROLLAND, 2006 *apud* CARILO, 2012) Ademais, percebe-se que,

(...) as inovações tecnológicas possibilitaram a criação de diferentes modos de realização do ensino de línguas a distância servindo de suporte facilitador (a) do acesso a textos orais, escritos, audiovisuais ou multimodais (autênticos ou não; e de gêneros variados, inclusive os digitais emergentes) e à informação em termos gerais, (b) do trabalho com as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar na língua adicional (BULLA, 2014, p. 28).

Tendo isso em vista, é notório que para a realização das práticas pedagógicas de PLE – Português como Língua Estrangeira – na modalidade a distância, mesmo estando imersos no contexto tecnológico, torna-se necessário um embasamento que nos possibilite pensar em estratégias de ensino, refletindo tanto na preparação teórica dos docentes, como na aprendizagem do nosso alunado. Para isso, assume-se a perspectiva de Almeida Filho (2008):

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes — usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 36).

Segundo Larsen-Freeman (2004), o ensino comunicativo, calcado, por consequência na Abordagem Comunicativa, pode tornar os alunos comunicativamente competentes. Nesta perspectiva, mais relevante do que ensinar formas e significados é desenvolver no aluno a habilidade

de selecionar as estruturas que melhor se encaixam na sua situação de comunicação. Desse modo, ao aluno cabe escolher apropriadamente as estruturas no contexto de interação entre os interlocutores, nas atividades de produção e recepção, tanto na modalidade oral quanto escrita, sendo atribuição fundamental do professor de língua o processo de mediação dessa apreensão/formação linguística na língua alvo.

Em síntese, através do ensino comunicativo, para iniciarmos o processo de construção de aprendizagem dos alunos, buscamos, em nossa prática pedagógica, simular e/ou desenvolver situações reais da língua, não apenas focados na competência gramatical ou para realizar a prova do Celpe-Bras, mas sim preocupados em tornar os alunos fluentes na língua portuguesa de modo a utilizar a competência comunicativa em toda e qualquer situação de fala.

Na próxima seção, busca-se demonstrar, através do relato de experiência, de que modo foram encontradas estratégias para efetivação da transposição didática de conteúdos voltados à reflexão na língua alvo, considerando-se a realidade da educação a distância.

### **Relatos de experiências: as aulas de Leitura e de Conversação ressignificando conceitos**

Nesta seção apresentam-se algumas estratégias de ensino de PLE ministradas de modo on-line, fruto da adaptação imposta pelo contexto pandêmico. Para isso, foram elaboradas videoaulas e atividades centradas numa perspectiva epilinguística e autêntica, postadas na plataforma “Google Sala de Aula”. Desse modo, buscamos oferecer aos alunos “as mesmas oportunidades de interação e trocas de saberes que podem ocorrer no ambiente de sala de aula” (CARILO, 2012, p. 22). Inicialmente, partilhamos alguns exemplos advindos da vivência na disciplina de Leitura.

Por causa do novo cenário, assim como todas as disciplinas ofertadas pelo PLEI, as aulas de Leitura foram canceladas. Desse modo, todo o planejamento das aulas, que já haviam sido organizadas junto à coordenação, teve de ser readaptado ao novo contexto de ensino. Pensar em aulas de Leitura, num âmbito de ensino de PLE a distância - por meio de videoaulas e atividades postadas numa plataforma digital - não foi simples. Pela primeira vez, desde que iniciei a minha formação na UFPB, no Curso de Letras- Língua Portuguesa, tive que me deparar com o ensino a distância, não como aluna, mas como professora.

Ficou sob a responsabilidade da coordenação do programa, em poucas semanas, de nos preparar teórica e psicologicamente, auxiliando-nos na preparação das aulas, para que, assim,



podéssemos entregar um conteúdo de qualidade para os nossos alunos, a saber: todos intercambistas estrangeiros ainda sem proficiência em língua portuguesa.

Sobre as aulas de Leitura, vale destacar que elas têm como objetivo estimular a capacidade leitora, mas também desenvolver competências comunicativas no alunado. Para tanto, nas videoaulas e nas atividades postadas na plataforma do Google Sala de Aula, foram apresentados vídeos, músicas, textos de diversos gêneros e, também, atividades que exigiam a produção escrita. Decerto, seguindo essa metodologia, pode-se entender que,

A língua é vista como uma atividade destinada à realização das interações sociais. Nestas interações realizamos atos de fala, com os quais comunicamos nossas intenções aos nossos interlocutores. Para interagirmos eficazmente precisamos desenvolver uma competência comunicativa que engloba o conhecimento gramatical, o conhecimento lexical e o conhecimento do uso da língua (SILVEIRA, 1999, p. 75).

Dessa forma, optando por uma abordagem comunicativa, são trabalhados diversos eixos linguísticos, a fim de preparar os alunos para os mais diversos tipos de interações sociais. Dentro desse novo contexto de ensino, em uma das videoaulas postadas na plataforma do Google Sala de Aula, foi apresentada a música “Completo”, de Ivete Sangalo. A princípio, só foi reproduzido o áudio, visando trabalhar o processo de compreensão oral, e, posteriormente, foi colocada a letra e a música para que esses alunos, ainda no nível básico da língua, pudessem acompanhar a leitura, escutando a pronúncia da cantora nativa.

Concluída a videoaula, os alunos realizaram uma atividade, também inserida na plataforma, cujo objetivo foi analisar a letra da música e expor seus pensamentos sobre as reflexões que a própria letra faz sobre “o que é ser completo”. Levando em consideração que é necessário se desprender do método tradicional, fazendo com que os alunos reflitam o uso da língua,

Nota-se que, no lugar da classificação e da identificação, ganha espaço a reflexão. A partir de atividades linguísticas (leitura/escuta e produção oral e escrita) e epilinguísticas (comparar, transformar, reinventar, enfim refletir sobre construções e estratégias linguísticas e discursivas), que familiarizam com o aluno com os fatos da língua, este pode chegar às atividades metalinguísticas, quando a reflexão é voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos, utilizando-se nomenclaturas (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Em outra situação de ensino, ao observar que alguns alunos moram sozinhos e que estavam apresentando, ao responderem às atividades, um desconforto pelo fato de estarem isolados da sociedade e distantes de amigos e familiares, foi planejada, junto à coordenação do PLEI, uma

atividade que “desse voz” aos alunos, pois, como afirma conforme Hooks (2013, p. 237): “os alunos são frequentemente silenciados por meio de sua aceitação de valores de classes que os ensinam a manter a ordem a todo custo”. Ao fazer isso, não só desenvolve-se a competência comunicativa, a partir da habilidade oral, mas também se estreitam os laços entre alunos e professora.

Nesse viés, foi apresentado o texto “Se ter”, do poeta nordestino Bráulio Bessa. A partir da leitura do texto, buscou-se desenvolver uma reflexão acerca do amor próprio, do saber valorizar a sua própria companhia. Além da leitura, conduzida por meio da interpretação textual, como resultado, foi possível observar grandes desabafos, de modo que os alunos conseguiram compreender o assunto do texto e trazer reflexões pessoais, trazendo nas respostas um contexto intercultural, posto que correlacionaram o tema do texto com a vida em seus países de origem.

Nesse universo, o ensino de PLE, por meio da plataforma digital, no contexto em que estamos inseridos, nos permitiu manter um elo com os alunos, trabalhando, além dos eixos linguísticos, o processo comunicativo desse alunado, pois, nesse processo de ensino-aprendizagem, vale ressaltar que, “aprender a ver, ouvir, estar atento ao outro se refere à experiência de alteridade e não a uma aprendizagem das culturas” (ABDALLAH- PRETCEILLE, 2010, p. 10 *apud* SALES, 2019, p. 122).

No que tange ao ensino de LE, percebe-se que trabalhando dessa forma, estamos aguçando o ato reflexivo dos sujeitos que estão adentrando em uma cultura diferente da sua. A esse respeito, passaremos, agora, a observar alguns aspectos vivenciais referentes à disciplina de Conversação.

A disciplina de conversação tem como objetivo a inserção dos alunos da turma Pré-PEC-G no contexto da prática oral, visando com isso promover o desenvolvimento da aquisição da língua portuguesa, de modo a treiná-los tanto para o Exame Celpe-Bras, quanto inseri-los nos contextos de uso da língua real, isto é, a “língua do dia a dia” (SILVEIRA, 1999).

Para a efetivação desses propósitos, o pressuposto teórico fundamental da elaboração das aulas é a Abordagem Comunicativa, cujo foco está na interação social. Por isso, de acordo com o planejamento, as aulas de conversação ocorreriam presencial e semanalmente às sextas-feiras. Entretanto, devido à situação sanitária crítica, foi necessário reformular o formato de desenvolvimento da ministração das aulas, adequando a prática docente à modalidade a distância, migrando as aulas para a plataforma “Google Sala de Aula”.

Por causa da escassez de materiais no que tange ao ensino de conversação em PLE, foi necessária a criação de materiais autênticos, recorrendo-se, ainda, a materiais acadêmicos para embasar os métodos pedagógicos. Por exemplo: no plano de aula da disciplina de conversação sobre “Variação Linguística”, foi disponibilizada uma videoaula, gravada pela docente. Além disso, foi

necessária uma busca por conteúdos teóricos. Para tanto, foram consultados os autores Trask (2011) e Ilari (2011), visando reunir alguns conceitos introdutórios acerca dos aspectos lexicais, sociais e geográficos envolvidos na “Variação Linguística” para fomentar a compreensão dos alunos sobre o assunto.

Nesta aula, os objetivos foram traçados para a explicação sobre o tópico da variação da língua, de modo a evidenciar a pluralidade e a heterogeneidade da fala do português brasileiro. Foi disponibilizada, também, uma reportagem sobre a “Variação Lexical” e a exposição de alguns áudios dos diferentes dialetos brasileiros (carioca, potiguar e gaúcho). Foram apresentados, também, áudios com exemplos de uso formal e informal da linguagem, buscando evidenciar que o português brasileiro molda-se a depender da situação de fala, o que corrobora com o exposto por Silveira (1999, p. 22) que diz: “não é focado na imanência dos códigos linguísticos”, isto é, mas sim na língua do dia a dia.

Para a avaliação da aprendizagem do conteúdo exposto, foi proposta uma atividade de gravação de um áudio, tendo como elemento provocador imagens e uma pequena frase sobre a variação linguística para que os alunos pudessem explicar o que entenderam sobre o conteúdo trabalhado:

**Figura 1: Elemento Provocador e exercício de Conversação**



#### Exercício

- 1) De acordo com a aula e o vídeo sobre o tema da "Variação Linguística", responda oralmente:
  - a) O que você entende sobre a variação linguística?
  - b) Qual a relação da frase: "*Variação Linguística, para alguns: estranho. Para outros: riqueza de vocabulário.*" Reflita sobre a interpretação dessa afirmação a partir da análise das imagens acima?
  - c) Agora, fale um pouco sobre a realidade do seu país: Ocorre variação linguística? Quais características você percebe que possam justificar essa percepção?

Fonte: Plano de aula de Conversação, 2020.

Com isso, foi possível exercitar a capacidade de compreensão e de interpretação dos alunos sobre o tema proposto. Ademais, através da gravação do áudio, foi possível exercitar a prática da competência oral dos alunos, por meio de uma atividade autêntica, com o intuito de estimulá-los no uso da língua falada, apesar do contexto de não-imersão.

Além disso, uma das orientações para a produção do áudio da tarefa requeria que os alunos explicassem, de modo breve, se conseguiam identificar a manifestação da "Variação Linguística" nos seus países de origem. Entretanto, na prática, alguns alunos não demonstraram resultados tão positivos quanto o esperado, pois não conseguiram reconhecer o fenômeno da variação.

Em síntese, apesar das dificuldades encontradas ao longo da elaboração e concretização das aulas, foi possível a sua ministração na modalidade a distância. Tal processo só foi possível através da ajuda e do apoio dos colegas de trabalho, componentes da Equipe PLEI, como também a

cooperação mútua entre alunos e professor no processo de construção de aprendizagem, de modo a conseguirmos enfrentar os percalços encontrados para a continuação das aulas na nova modalidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino de PLE, oferecido pelos cursos extensivos do PLEI, se apresenta como sendo uma importante estratégia frente a dois componentes importantes da realidade acadêmica da UFPB: a) a política de internacionalização universitária e b) a promoção da prática docente. Isso é possível graças ao fato de que as propostas desenvolvidas nas aulas do programa coadunam dois grupos de atuação: 1. Os alunos estrangeiros que devem ser absorvidos pela academia, a fim de cumprir as exigências dos acordos interpaíses; 2. Os alunos dos cursos de Letras Português, que atuam como professores desses estrangeiros, estimulando-se uma formação acadêmica cidadã, oferecendo ao acadêmico uma outra dimensão acerca do ensino de língua portuguesa que, ao longo do curso de graduação, não encontram tal possibilidade, haja vista que o curso de Letras não disponibiliza nenhuma disciplina sobre PLE em sua grade.

Grosso modo, a vivência no ensino de português fomentada pelo PLEI, seja presencial, seja adaptada à modalidade a distância, visa levar os alunos estrangeiros a níveis de compreensão e de produção mais complexos, para além da decodificação, posto que há a necessidade de se trabalhar/capacitar o aluno de PLE diante de quatro competências/habilidades: escuta, leitura, fala e escrita, por meio da abordagem comunicativa. Para isso, em suma, o professor deve desenvolver atividades que promovam um contato do aprendente com a língua alvo de modo a capacitá-lo e torná-lo significativamente competente.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5 ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa, 2009.

BULLA, G. S. Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

\_\_\_\_\_; LEMOS, F.C.; SCHLATTER, Margarete. **Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o *design* de tarefas pedagógicas.** Horizontes de lingüística aplicada. Brasília, DF. Vol. 11, n. 1, 2012.

CARILO, Michele Saraiva. **Tarefas de leitura e produção escrita no ensino a distância de língua portuguesa para intercâmbio acadêmico.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do Léxico - brincando com as palavras.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching.** New York: Oxford University Press, 2004.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (Cap. 11, pp. 199-226).

SALES, Hellen Margareth Pompeu de. A heterogeneidade linguístico-cultural na produção escrita de aprendentes de português língua estrangeira. In: OSÓRIO, Paulo; GONÇALVES, Luis. (org.). **Ensino do Português como língua não materna:** metodologias, estratégias e abordagens de sucesso. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019. p. 115-142.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino.** Maceió: Edições Catavento, 1999. p. 45-96.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística;** tradução Rodolfo Ilari; revisão técnica Ingedore Villaça Koch, Thais Christófaro Silva. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

# A INTERCULTURALIDADE COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Elana Gonçalo de Araújo (UFPB)  
Rafaela de Souza Viana (UFPB)  
Oriana de Nadai Fulaneti (UFPB)

## Eixo temático 8: Trabalho e formação docente

**GT 20:** O ensino de leitura e da escrita na formação do professor de Língua Portuguesa: discussão de propostas didáticas e relatos de experiência

**RESUMO:** Atividades que privilegiam os aspectos interculturais são abordados de diferentes formas por professores de Língua Estrangeira (LE), esses aspectos, muitas vezes, de modo adequado, podem dar lugar a uma nova perspectiva de ensino. Nesse contexto, o Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), vinculado ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística do CCHLA, executou, durante o ano de 2019, atividades linguísticas e interculturais, as quais tiveram como base a relação entre o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e os aspectos interculturais que envolvem essa aprendizagem. O ensino de uma LE visa ao desenvolvimento das competências comunicativas do falante, nesse cenário, as aulas ministradas pelos alunos graduandos em Letras-Português para a turma pré-PEC-G 2019 foram planejadas para estabelecer relações interculturais com o nosso alunado, oriundo de diferentes países do continente Africano e do Caribe, e, assim, fomentar a capacidade de reflexão dos aspectos culturais, propiciando, além da aprendizagem da língua meta, a integração do alunado com a cultura e a comunidade. Autores como Almeida Filho (2008), Silveira (2009), Venturi (2007) e Weisz (2009), nos proporcionaram o arcabouço teórico acerca do ensino-aprendizagem em LE, como também teoria acerca da abordagem comunicativa; Sales (2019), reflexões acerca do papel do plurilinguismo e da interculturalidade em aulas de PLE. Assim, neste trabalho, apresentamos um relato das vivências em sala de aula a partir de uma prática pedagógica norteada pela noção da interculturalidade como fator para a aquisição da competência linguística. Como resultados, mostraremos de que forma a sala de aula de PLE tem influenciado na formação dos futuros professores de Língua Portuguesa e, no que concerne à vivência do alunado de PLE, observamos que a imersão à língua e à cultura brasileiras fomenta a aquisição da língua meta e proporciona ao sujeito uma visão multicultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interculturalidade; Ensino de PLE; Formação do professor; PLEI

## INTRODUÇÃO

No presente trabalho trataremos um relato de experiências das aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE), ministradas no ano de 2019 para a turma de alunos estrangeiros, pré-PEC-G, alunos esses selecionados e enviados ao Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) por meio do convênio estabelecido entre a UFPB, o Ministério da Educação (MEC), o Ministério das Relações Exteriores (MRE) e países do Caribe e da África.

O PLEI é um programa atrelado ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) do CCHLA, que atende a comunidade estrangeira intercambista da Universidade Federal da Paraíba

e tem como objetivo o aprofundamento dos conhecimentos sobre o processo ensino/aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE), atuando nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

Diante desse cenário, foi ofertado a esses alunos pré-PEC-G, alunos que apresentam a necessidade de aprender Português para a realização do exame de proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras) como requisito para o ingresso em um curso de graduação em uma universidade brasileira tanto pública como privada, aulas de português com uma carga horária de 20 horas semanais durante os meses de março a dezembro de 2019. As aulas foram ofertadas durante o período da tarde na Central de Aulas da UFPB.

Dada a conjuntura exposta acima, as aulas ministradas e as atividades realizadas com a turma pré-PEC-G 2019 tiveram como base teórica, Almeida Filho (2008), Silveira (2009), Venturi (2007) e Weisz (2009) que nos auxiliaram a compreender os aspectos relativos à abordagem comunicativa e à sala de aula de Língua Estrangeira (LE); já Sales (2019), nos proporcionou reflexões acerca do plurilinguismo e noções de interculturalidade. Dessa maneira, entrelaçando uma abordagem de ensino comunicativo e noções de interculturalidade, a preparação das aulas se dava com um maior enfoque no aprendizado do uso da língua, pois, como bem disse Venturi (2007, p. 2), “para haver comunicação, não basta conhecer a língua, o sistema linguístico, é preciso igualmente saber servir-se dessa em cada diferente contexto social”.

## **A VIVÊNCIA COM O ENSINO DE PLE**

### **Alguns aspectos teóricos**

Ensinar uma língua estrangeira requer uma série de estratégias metodológicas, principalmente quando estamos lidando com sujeitos plurilíngues, como é o caso dos alunos recebidos pelo PLEI na turma pré-PEC-G, alunos que, muitas vezes, além de uma língua materna, já falam outros idiomas ou dialetos. Ao estarmos em uma sala de aprendizes de LE plurilíngue, devemos levar em consideração essa característica, pois ela pode interferir no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que essas línguas já adquiridas são a base da interlíngua do aprendiz.

De acordo com Silveira (1999), a interlíngua é um fenômeno que ocorre com o aprendiz nas primeiras fases do processo de aquisição de uma língua. Ela é uma espécie de língua intermediária que mescla fundamentos estruturais da ou das línguas já faladas pelo aprendiz com elementos da língua-alvo, ou seja, dentro do processo de aquisição de uma LE, os alunos usam a sua língua materna



ou demais línguas já aprendidas como base estrutural para a criação de uma língua que transita entre o conhecimento linguístico já adquirido e o que está em processo de aquisição. Nesse momento da aquisição da língua meta, o professor deve estar atento para evitar que elementos dessa língua de transição sejam fossilizados, ou seja, que o aprendiz apenas utilize a sua interlíngua durante o processo da transição linguística, mas que em dado momento adquira a consciência linguística na língua meta, deixando de usar a sua interlíngua.

Sales (2019, p. 118-119) discorre, com base em Grosjean (1993), que:

O sujeito plurilíngue é aquele que usa mais de uma língua de maneira funcional em sociedade, mesmo que as competências desenvolvidas por ele (em oralidade e escrita) sejam bastante diferentes de uma língua para outra. Trata-se de um indivíduo que navega em um continuum: por um lado ele é monolíngue (quando o seu interlocutor só comunica em uma língua), por outro bi/plurilíngue (quando os interlocutores permitem a mistura de línguas, a comunicação em mais de uma língua).

No que diz respeito ao ensino de PLE, percebemos que o que Sales (2019) comenta é uma realidade dentro da nossa sala de aula, uma turma pré-PEC-G possui alunos com uma grande diversidade linguístico-cultural. Dentro desse contexto, muitos desses alunos têm em comum as mesmas línguas maternas, sejam elas os idiomas oficiais ou as locais, assim, por vezes, eles utilizam essas línguas para comunicação em sala de aula. Ainda de acordo com Sales (2019, p. 121):

As diversas línguas-culturas aprendidas anteriormente por atores sociais não desaparecem no momento em que uma nova língua é aprendida. Ao contrário, quando o indivíduo não consegue resolver um problema de aprendizagem no novo idioma, é aí que as suas experiências de aprendizagem de línguas-culturas vêm à tona.

Considerando esse ambiente plurilíngue, o ensino de uma LE visa ao desenvolvimento de um repertório linguístico, para que isso ocorra é preciso que o docente compreenda a língua como um instrumento de interação social, dessa maneira um enfoque comunicativo será dado à planificação e a ministração da LE.

Para Silveira (1999, p. 75, grifos da autora), realizamos em nosso dia a dia

[...] **atos de fala**, com os quais comunicamos nossas intenções aos nossos interlocutores. Para interagirmos eficazmente precisamos desenvolver uma **competência comunicativa** que engloba o conhecimento gramatical, o conhecimento lexical e o conhecimento do uso da língua. (SILVEIRA, 1999, p. 75, grifos da autora).

Para Hymes (1972 apud SILVEIRA, 1999, p. 73), a competência comunicativa diz respeito ao “[...] conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a atualização da fala num quadro social”.

A partir deste cenário, encontramos na abordagem comunicativa o suporte teórico-metodológico para o desenvolvimento de nossas atividades, uma vez que, de acordo com Almeida Filho (2008, p. 36):

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes — usuários dessa língua.

Segundo Venturi (2007), para o aluno de uma LE comunicar-se bem, ele precisa adquirir conhecimentos que vão além do linguístico, dessa maneira o aluno deverá desenvolver competências (linguística, sociolinguística, discursiva, referencial e estratégica) que o auxiliarão na interação em diferentes contextos de uso da língua meta. Para tanto, é necessária, por parte do professor, a realização de atividades reais de comunicação em sala de aula, assim como o uso de documentos autênticos.

Nesse cenário, Weisz (2009, p. 71) ressalta que,

o conhecimento avança quando o aprendiz enfrenta questões sobre as quais ainda não havia parado para pensar. Quando observa como os outros a resolvem e tenta entender a solução que os outros dão. Isso é o que justifica a exigência pedagógica de garantir a máxima circulação de informação possível na classe.

O exposto acima coaduna com uma proposta de ensino intercultural, no qual observamos como nosso alunado cresce linguisticamente ao adquirir ferramentas que propiciam a construção de um olhar crítico/reflexivo, através das atividades realizadas externamente à sala de aula, como também por meio das atividades propostas durante a ministração das aulas, atividades que buscavam sempre abordar a relação de semelhança ou não diante de situações culturais brasileiras frente à cultura de origem do nosso alunado.

A partir desse quadro de ensino, verifica-se que na sala de aula de LE plurilíngue, além do uso de estratégias comunicativas de ensino,

[...] busca-se, normalmente, uma relação intercultural que tem como princípio básico a igualdade entre as culturas em termos de dignidade e ética. Para que esse tipo de relação ocorra em sala de aula (ou em qualquer outro espaço de vivência em sociedade), é importante

compreender que o humano é mais do que um traço de um país, de uma cultura [...] (SALES, 2019, p. 122).

Nesse contexto, as atividades realizadas com a turma pré-PEC-G 2019 tiveram o intuito de fomentar ações de integração cultural, propiciando acolhimento, interação e integração cultural do nosso alunado, tendo como base uma visão intercultural de ensino. De acordo com o Conselho da Europa (2001, p. 150):

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente.

Dadas as considerações teóricas, passaremos, a seguir, à exposição da experiência com o ensino de PLE.

### **Aplicação prática**

Assim, com base no intuito do desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais, adotamos algumas estratégias e atividades com a turma pré-PEC-G. Para o estabelecimento dessas ações, reuniões de orientação pedagógica foram realizadas junto à coordenação do programa, os professores bolsistas e voluntários da Equipe PLEI-UFPB receberam orientação sobre estratégias de ensino, discussão de suporte teórico e escolha de temas a serem trabalhados em sala de aula.

A turma pré-PEC-G 2019 contou com 19 alunos estrangeiros, 8 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, na tabela abaixo podemos ver a composição dessa turma, seus países de origem e suas respectivas línguas oficiais.

<b>País</b>	<b>Língua oficial</b>	<b>Nº de alunos</b>
República do Benim	Francês	05
República Democrática do Congo	Francês	04
Guiné-Equatorial	Espanhol	04
Haiti	Francês	02

Gabão	Francês	01
Senegal	Francês	01
Costa do Marfim	Francês	01
Honduras	Espanhol	01

Fonte: Registros do PLEI

Devido à necessidade de uma rápida aquisição da Língua Portuguesa, as aulas da turma pré-PEC-G foram e são divididas em disciplinas específicas para cada dia da semana, são elas: Cultura Brasileira, Gramática, Leitura, Conversação e Produção textual.

Para auxiliar a integração cultural, a promoção da aprendizagem da Língua Portuguesa e consciência intercultural foram realizadas as seguintes ações durante o ano de 2019:

- Conversação com brasileiros em ambientes da UFPB e no Parque Sólon de Lucena, na qual os alunos, orientados pelos professores voluntários e bolsistas, preparam cartazes convidando as pessoas presentes nesses ambientes para um momento de conversa, dessa maneira os alunos puderam trabalhar habilidades de produção textual, ao confeccionar os cartazes, e habilidades de conversação espontânea e interação, ao se aproximarem das pessoas convidando-as para um momento de conversa com um aluno estrangeiro;

- Visita ao Centro Histórico de João Pessoa, na qual os alunos conheceram uma parte da história da Paraíba, trocaram impressões e depois realizaram atividades em sala de aula, nas quais recursos linguísticos, aprendidos em aulas anteriores à visita, foram utilizados para criar um contexto de uso real da língua meta, assim os alunos confeccionaram textos para um cartão-postal, convidando um familiar ou um amigo para conhecer o Centro Histórico de João Pessoa;

- Visita ao Museu da Cultura popular, localizado no NUPPO (Núcleo de Pesquisa e Documentação da Cultura Popular), instalado na Reitoria da UFPB: nessa visita nossos alunos puderam participar da leitura de um cordel e discussão do mesmo, como também apreciar o acervo de obras da cultura nordestina. Antes da visita foi trabalhada, durante a aula da disciplina de Conversão, a leitura de um cordel cuja temática abordada era a política no Brasil, a leitura foi realizada pelos alunos e, depois de esclarecidas as dúvidas de vocabulário, um debate sobre o tema foi proposto, comparando aspectos da política brasileira relatada no cordel com aspectos da política dos respectivos países dos alunos; ao mesmo tempo também falamos sobre aspectos do gênero cordel e sua relação com a cultura nordestina, preparando os alunos para a visita ao museu.

- Participação no evento Aula na Praça, realizado na Praça da Alegria, CCHLA, no qual nossos alunos participaram de ação intercultural com os alunos e professores dos cursos de Letras-Espanhol e Letras-Francês;

- Tarde junina, neste evento organizado pelos professores do pré-PEC-G, foram apresentados aos alunos alguns dos nossos costumes das Festas de São João: comidas típicas, roupas, músicas e danças. Uma semana antes de sua realização, durante as aulas, as disciplinas fizeram uma introdução sobre o tema Turismo — tema abordado pelo exame Celpe-Bras — e alguns aspectos que levam as pessoas a visitarem determinados lugares, como no caso da Festa de São João, que traz ao Nordeste turistas de vários lugares nessa data, por ser uma comemoração de aspecto regional. Então, no dia do evento, fizemos com os alunos uma amostra do que é tradicional em uma comemoração junina como: o bingo, a quadrilha, músicas juninas, comidas típicas etc.

- Organização e apresentação do evento *Noite Afrileira*, evento esse promovido pelo PLEI com o intuito de apresentar e integrar à comunidade acadêmica nossos alunos pré-PEC-G, que, na Praça da Alegria, realizaram apresentações sobre seus países, mostrando suas riquezas naturais e culturais; desfile de moda e venda de pratos típicos da culinária africana e/ou caribenha. Essa atividade cobrou muito empenho dos alunos, eles tiveram que preparar slides para apresentação de seus respectivos países de origem e apresentar em português para os que estavam presentes no evento, um ensaio dessas apresentações foi feito durante a aula da disciplina de conversação. O mesmo processo também aconteceu com a exposição de comidas, os alunos tiveram que explicar como a comida era feita e quais eram os seus ingredientes, o que foi muito enriquecedor para a aprendizagem deles e também um desafio, pois fazia apenas quatro meses que eles estavam tendo aulas de português e, apesar do pouco tempo, conseguiram organizar um evento e interagir com o público presente. Com essa atividade foi possível perceber o nível de segurança dos alunos no domínio do português e foi enriquecedor para os professores entenderem quais os reais problemas precisavam ser trabalhados em aula.

- Visita ao Instituto Ricardo Brennand, neste passeio os alunos desfrutaram de um momento de imersão à cultura brasileira e mundial. Através dos quadros exibidos no Instituto, reflexões sobre a escravidão no Brasil e o tráfico de pessoas negras, oriundas dos países dos aprendizes, foram comentadas durante a visita tendo assim uma rica troca intercultural. A visita, posteriormente, contextualizou atividades em sala de aula, os alunos foram convidados a relatar a experiência vivida e com base nessa experiência escreveram um texto de divulgação do Instituto Ricardo Brennand.

Ao realizarmos essas atividades, muitas vezes, nos deparamos com algumas dificuldades, por exemplo, para a realização de visitas e passeios fora da UFPB era necessário um planejamento dessas ações juntamente aos órgãos responsáveis pelos espaços visitados, como também um planejamento sobre a locomoção dos 19 estudantes mais os professores e coordenação que os acompanhariam. Além disso, pensar em como ressignificar essas atividades em sala de aula era um trabalho constante, pois devido ao tempo restrito que esses alunos têm para aprender a língua portuguesa, temos que seguir um programa curricular que os permitam alcançar o nível intermediário da língua em 8 meses de curso. Para os aprendizes de PLE, observamos que a participação nessas atividades os levava a sair do âmbito da aquisição da língua por meio de tarefas artificiais, realizadas durante as aulas, para um âmbito onde o estímulo linguístico era uma necessidade real de uso.

Nesse contexto, vale a pena ressaltar que a interculturalidade é uma perspectiva de ensino/aprendizagem, assim, além das atividades mencionadas anteriormente, essa perspectiva era abordada dentro das aulas ministradas em cada disciplina, sendo as temáticas trabalhadas durante essas aulas apresentadas a partir de uma dupla perspectiva: os alunos conheciam a perspectiva da cultura brasileira sobre o tema trabalhado e compartilhavam suas percepções desde suas respectivas culturas de origem. Dessa maneira, propiciava-se uma troca de relações interculturais tanto nas atividades extraclasse, como em sala de aula.

A partir das ações relatadas, auxiliamos nosso alunado a adquirir proficiência na Língua Portuguesa, o que propiciou a aprovação de 16 alunos (84 % da turma) no exame Celpe-Bras 2019. 2, e, conseqüentemente, o ingresso em uma universidade brasileira. Além disso, contribuímos com empoderamento e a integração desse público-alvo ao Brasil e à nossa cultura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ter a oportunidade de vivenciar o ensino de Português como Língua Estrangeira é, para o acadêmico de Letras-Português, uma experiência adicional proporcionada aos participantes do PLEI, sejam esses alunos voluntários ou bolsistas, pois ao estarmos em contato com esse contexto de ensino, ainda pouco difundido, passamos a perceber certas peculiaridades e nuances da língua que como falantes nativos não percebemos. Nesse contexto, pensar no ensino de Português para Estrangeiros é debruçar-se desde outra perspectiva sobre os contextos de uso da nossa própria língua, muitos usos já arraigados em nosso subconsciente nos são questionados quando ministramos aulas a um público aprendiz de PLE. Ademais, o contato com alunos oriundos de diferentes países proporciona ao

graduando em Letras experiências interculturais que fomentam a alteridade e a empatia tanto do docente de PLE como do seu alunado.

É importante ressaltar a importância do PLEI para os graduandos em Letras-Português que ao ensinar PLE aprendem, como dito acima, diversos aspectos da língua portuguesa, e, para os que desejam ingressar na trajetória do ensino de PLE, o programa oferece uma apresentação e uma inserção ao seu contexto de ensino, além de propiciar, muitas vezes, a primeira oportunidade de planejamento e intervenção pedagógica desses discentes. Dentro deste cenário, as reuniões de formação pedagógica, as leituras teóricas indicadas pela coordenação do programa e todo suporte teórico-metodológico que o discente é instigado a pesquisar, confrontar e debater, fomentam a autonomia das intervenções pedagógicas. Dessa maneira, vemos como se estabelece a relação ensino e pesquisa do programa e conseqüentemente sua aplicação na extensão com os aprendizes de PLE.

No que concerne à vivência do alunado de PLE, observamos que o ensino de Português como Língua Estrangeira tem proporcionado aos alunos pré-PEC-G a aquisição da língua meta, o que os emancipa a utilizar a Língua Portuguesa de maneira eficaz, fazendo uso, assim, das competências comunicativas necessárias para o bom desempenho linguístico, aplicando-as, quando requeridas, em contextos situacionais de uso dessa língua. A partir da perspectiva teórica e metodológica da abordagem comunicativa, percebemos que o aluno ganha autonomia para iniciar os primeiros traços de produção e compreensão oral e escrita, sendo capaz de orientar-se geograficamente, identificar e descrever pessoas, lugares e situações, além de desenvolver a competência interacional através do contato com os falantes nativos, quando, muitas vezes, torna-se necessário o fornecimento de informações gerais em diferentes situações, como também a produção de alguns gêneros textuais do nosso cotidiano.

Ao propor atividades com base nos pressupostos comunicativos, percebemos que os alunos, ao serem envolvidos em situações reais de comunicação, são levados a perceber e adquirir a língua em uso pelos falantes nativos brasileiros. Dessa maneira, com base nesse pressuposto teórico, proporcionamos a imersão à língua e à cultura brasileira, fomentando a aquisição da língua meta e proporciona ao sujeito aprendiz uma visão multicultural.

Em síntese, ministrar aulas para estudantes internacionais é um desafio enriquecedor para a formação inicial do docente graduando de Letras-Português, uma vez que é necessário elaborar uma diversidade de pesquisas bibliográficas que não são oferecidas na grade curricular do curso de Letras, além da prática pedagógica em sala, que é diferente da prática ofertada pelas disciplinas de Estágio Supervisionado, já que estes são voltados exclusivamente para o ensino da Língua Materna.

Para finalizar, temos que destacar que trabalhar com a perspectiva da aquisição da Língua Portuguesa por meio da formação de uma consciência intercultural, nos proporciona crescimento profissional e pessoal, uma vez que o ensino intercultural promove reflexões que desmascaram determinados estereótipos que se formam ao longo dos anos sobre uma determinada sociedade, fazendo com que um olhar empático emergja através da consciência dessas reflexões. Nesse contexto, o olhar do outro é um vetor potencializador de reflexões interculturais, assim, no diálogo entre professores e alunos, fomenta-se a aquisição não apenas da língua meta, mas de uma visão multicultural, desmistificadora de construtos sociais obsoletos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5 ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação**. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Portugal: Edições Asa, 2001. 279 p. Disponível em: [https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf). Acesso em 29 jul. 2020.

SALES, Hellen Margareth Pompeu de. A heterogeneidade linguístico-cultural na produção escrita de aprendentes de português língua estrangeira. In: OSÓRIO, Paulo; GONÇALVES, Luis. (org.). **Ensino do Português como língua não materna: metodologias, estratégias e abordagens de sucesso**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019. p. 115-142.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999. p. 45-96.

VENTURI, Maria Alice. Considerações sobre a abordagem comunicativa no ensino de línguas. In: **Domínios de Lingu@gem**, v. 1, n. 1, 18 jan. 2011.

WEISZ, Telma. Como fazer o conhecimento do aluno avançar. In: WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2009. p. 65-82.



# O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) NO PROGRAMA LINGUÍSTICO-CULTURAL PARA ESTUDANTES INTERNACIONAIS (PLEI): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O NÍVEL BÁSICO

Ana Clara de Araújo Marques (UFPB)  
Rebecka Diniz Cordeiro (UFPB)  
Mariana Lins Escarpinete de Oliveira (UFPB)

**Eixo temático 8:** Formação e trabalho docente

**GT 20:** O ensino de leitura e da escrita na formação do professor de Língua Portuguesa: discussão de propostas didáticas e relatos de experiência

**RESUMO:** Aprender língua estrangeira, na perspectiva de Bhabha (2003), é transitar entre diferenças, o que pode ampliar as representações, os procedimentos e os valores sobre o outro e sobre si mesmo em um movimento de atribuir novos sentidos ao mundo. Sob essa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo trazer um relato da experiência pedagógica acerca do Ensino de Português como Língua Estrangeira (EPL) ofertado pelo Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais da Universidade Federal da Paraíba (PLEI-UFPB). Nesse sentido, seguindo a caracterização metodológica do gênero relato de experiência, faremos uma apresentação, com viés qualitativo-descritivo, de duas disciplinas desenvolvidas no Nível Básico em momentos diferentes: 1. disciplina ofertada no período de agosto a dezembro de 2019, composta por alunos estrangeiros estudantes de pós-graduação no Brasil à época, além de alunos estrangeiros residentes no Brasil; 2. disciplina ofertada de fevereiro a maio de 2020, composta por alunos de várias nacionalidades - estrangeiros residentes e alunos intercambistas de graduação -. A fundamentação teórica que norteou nossa pesquisa mostrou que não há apenas uma metodologia de ensino correta, mas há diversos métodos aplicáveis, cabendo ao professor utilizar aquele que mais se adequa às necessidades da sua sala de aula (MURTA, SOUZA, 2014). Ao processo, somou-se o uso do Inglês como língua-ponte para facilitar a comunicação e o aprendizado dos alunos do Nível Básico (cf. HUFSEIN; NEUNER, 2004), coadunando-se, ainda, à prática, a compreensão do estudo da língua não como entidade autônoma, mas ligada à cultura e à vida social (FILHO, 2005). Em síntese, o ensino foi marcado por um contexto de variedade cultural, dadas as várias nacionalidades envolvidas, propiciando uma aprendizagem significativa de PLE, o que serve de sugestão para se refletir sobre o EPLE nesse contexto de pluralidade dos alunos-estrangeiros envolvidos no relato, bem como do lugar de inserção da língua objeto de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** EPLE; Relato de experiência; Formação docente

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como proposta descrever o Ensino de Português Língua Estrangeira (EPL) a partir das experiências com turmas de nível básico que estiveram matriculadas no Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) da Universidade Federal da Paraíba

(UFPB) em dois momentos diferentes. A primeira teve aulas que aconteceram de agosto a dezembro de 2019, e a segunda, de fevereiro a maio de 2020, ambas totalizando numa carga horária de 60 horas.

A segunda turma enfrentou uma situação inusitada, que foi a interrupção das aulas presenciais devido à pandemia do novo COVID-19, tendo sua continuação através da modalidade remota. No entanto, apesar dessa reorientação, nosso relato, neste trabalho, traz como foco o ensino presencial, no qual podemos mostrar não só nossa finalidade de promover as habilidades básicas da língua, como também de ilustrar as diversas práticas pedagógicas utilizadas ao longo do tempo em que sempre procurávamos inovar para manter os alunos interessados nos conteúdos propostos e participativos nas práticas adotadas.

A partir desse relato, procuramos propor uma reflexão acerca da importância do ensino de PLE, tendo em vista que a demanda dessa vertente de ensino tem crescido progressivamente, o que nos permite afirmar, tomando como base FILHO (2005), que todas as sociedades, ricas ou pobres, oralizadas ou letramentadas, todas elas reconhecem o valor educacional, cultural, psicológico, prático e profissional de aprender uma nova língua. Nos países escolarizados e tecnologizados, esse valor é mais conscientemente brandido e reconhecível pela inclusão da disciplina Língua Estrangeira (muitas vezes com oferta de mais de um idioma) no currículo escolar. Além disso, propomos mostrar que este pode ser realizado de diversas maneiras, podendo ser estrutural, dinâmico, entre diversas outras, mas sempre mantendo em mente que a finalidade é a de promover autonomia aos alunos, pois, ao tê-la em sala de aula, eles adquirem segurança suficiente para exercê-la nos diversos cenários fora desse ambiente.

## **DELIMITANDO OS “ESPAÇOS” DE EFETIVAÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

O Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), inaugurado na UFPB no ano de 1998, tem como um dos seus objetivos aprofundar os conhecimentos sobre o processo de ensino/aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE), de forma que os discentes do curso de letras vernáculas tenham a prática no ensino do PLE no contexto de sala de aula, como também o conhecimento teórico acerca dessa vertente.

O programa abrange tanto os alunos estrangeiros vinculados a um programa institucional de intercâmbio com visto de estudante direcionado ao PLEI, como estrangeiros residentes no Brasil com visto permanente que vão, espontaneamente, ao PLEI e se matriculam nas turmas de nível ofertadas. Caso esses alunos queiram aprender português, ou haja o requisito de se estudar a língua e a cultura

brasileira, o PLEI entra para suprir essa necessidade. Ademais, vale frisar que o PLEI é um programa autônomo, vinculado ao DLPL (Departamento de Língua Portuguesa e Linguística) do CCHLA (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes).

Os cursos de Língua Portuguesa para Estrangeiros operados no PLEI têm por objetivo desenvolver tanto as habilidades de recepção – audição e leitura – quanto as de produção – fala e escrita. Para este fim, o programa se dividiu em turmas, Pré-PEC-G e nível básico. Tendo isso em vista, o curso de nível básico ofertado no ano de 2019 teve uma duração de 60 horas, oferecendo aulas de gramática que ocorriam duas vezes por semana; a turma do ano de 2020, também com carga horária de 60 horas, foi dividida em 6 horas semanais, tendo aulas três vezes por semana e as disciplinas foram divididas em gramática e cultura.

O público alvo das turmas de nível básico são os estrangeiros que vêm a partir de intercâmbios, programas de pós-graduação e pesquisas, e para estrangeiros que já são residentes no Brasil e procuram aprimorar seus conhecimentos acerca da Língua Portuguesa. E, atualmente, a turma de Pré-PEC-G, que se constitui em uma preparação para a participação no Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G), sendo este um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional, cultural ou científico-tecnológico internacional, preferencialmente com os países em desenvolvimento, com base em acordos bilaterais vigentes. Esta turma tem uma carga horária semanal de 20 horas e tem como intuito preparar os alunos estrangeiros para a prova de proficiência em Língua Portuguesa, CELPE-BRAS.

O objeto do nosso relato são as duas turmas de nível básico na modalidade presencial com as aulas ministradas no *campus* I da Universidade Federal da Paraíba. A partir do que se delimitou enquanto programa de oferta das disciplinas de trabalho, em sequência, apresentamos o nosso relato de experiência.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Como apontado anteriormente, temos como objetivo trazer o relato de experiência das turmas de nível básico matriculadas no PLEI de 2019 e 2020. Nossas ações foram baseadas na abordagem comunicativa que se constitui na proposição do conhecimento prático, e, não necessariamente, explícito, das regras linguísticas, culturais, sociais, que se faz necessário para a interação social. Tendo isso em vista, elaboramos e utilizamos práticas pedagógicas que promoviam a reflexão e

autonomia com o intuito de fornecer um ensino que era voltado para além do ambiente da sala de aula, ou seja, para o cotidiano dos alunos que estavam imersos na cultura brasileira.

## NÍVEL BÁSICO DE 2019

O curso tinha como finalidade fornecer as habilidades básicas de produção e de recepção aos alunos, cujas aulas ocorriam duas vezes por semana, no período de agosto a dezembro de 2019. A turma era composta por alunos das seguintes nacionalidades:

Paquistaneses	5
Iranianos	2
<b>Total</b>	7 alunos

Tendo em vista que recebemos essa turma de nível sem conhecimentos básicos acerca da língua portuguesa, decidimos utilizar uma língua em comum como ponte, nesse caso, a língua inglesa, pois, como apontado por Hufeisen e Neuner (2004), é importante considerar essa *langue passerelle* para promover a aprendizagem da língua para os estrangeiros. Então, a partir disso, fomos introduzindo aspectos e conceitos da língua portuguesa para que eles construíssem um vocabulário e, gradualmente, a língua ponte não fosse mais necessária.

Levando isso em consideração e somando ao fato de, nesta época, só termos a disciplina de gramática a ministrar com os alunos, optamos por utilizar métodos de ensino menos tradicionais. Ou seja, diversas vezes, fugíamos dos exercícios estruturais, pois:

Prabhu (1990) discute a questão apontando três argumentos de que não há um método ideal, ou melhor, para o ensino de línguas. Ele aponta que:

- 1) Entre diversos métodos, o melhor é aquele que mais se adequa a um contexto de ensino/aprendizagem específico.
- 2) Todos os métodos têm o seu valor, ou seja, todos são bons e válidos, a princípio.
- 3) As avaliações feitas sobre os métodos, se são bons ou não, são bastante equivocadas. (PRABHU, 1990 *apud* MURTA; SOUZA, 2014, p. 4).

Sabendo disso e procurando promover o ambiente de ensino mais agradável possível, nos utilizamos de diversas dinâmicas e jogos para não só exercitar, mas refletir de forma descontraída os assuntos estudados. Dessa maneira, todos os alunos participavam entusiasticamente das aulas. Uma dessas dinâmicas foi a do *brainstorm round a word* (UR; WRIGHT, 1991) que consistia no processo de dividir a turma em duplas e, então, eles tinham um tempo definido (1 ou 2 minutos) para colocar o número máximo de palavras pertencentes à classe escolhida, podendo ser substantivos, adjetivos, pronomes, ou ainda cores, alimentos, objetos; a dupla que conseguisse escrever o máximo de palavras ao redor de determinada classe, ganharia. Dessa forma, eles não só tinham a oportunidade de interagir entre si, como também revisavam e exercitavam os significados e classes das palavras pertencentes ao vocabulário que eles estavam construindo.

Outra atividade que realizamos foi a autocorreção, que ocorria da seguinte maneira: um exercício era passado em sala, os alunos respondiam, depois as respostas eram recolhidas, sorteadas e entregues; na aula seguinte, cada aluno ia ao quadro, assumindo a posição de professor, para corrigir o exercício do colega procurando explicar o que estava errado e o porquê, além de apontar a maneira correta, isso tudo mediado pelas professoras. Esta atividade foi realizada diversas vezes. Os alunos se habituaram bastante a ela e passaram a gostar de como acontecia, chamando-a de jogo. Esses momentos foram de suma importância, visto que esta turma possuía uma postura mais retraída, o que, com o passar do tempo, foi se reconfigurando, tornando-se uma turma efetivamente participativa nas aulas, preparando-se, estudando e mostrando um maior domínio dos conteúdos vistos ao longo dos meses.

No decorrer do curso, aplicamos 3 atividades avaliativas, sendo: uma prova escrita; 2 atividades avaliativas valendo, cada uma, 5 pontos; e uma prova oral, em que entrevistamos cada aluno com um elemento provocador da prova de proficiência CELPE-BRAS. Através destes recursos avaliativos pudemos observar que atingimos nossos objetivos iniciais de fornecer habilidades básicas de comunicação, pois, mesmo que alguns alunos não tenham alcançado a nota mínima, grande parte conseguiu utilizar a língua com tamanha desenvoltura e segurança.

## **NÍVEL BÁSICO DE 2020**

O curso, inicialmente, foi ministrado na modalidade presencial. Como mencionado anteriormente, tinha a carga de 6 horas semanais, com 2 aulas de gramática e 1 de cultura por semana, totalizando em 60 horas. E a turma era composta por alunos das seguintes nacionalidades:

Suecos	3
Marroquino	1
Russa	1
Italiana	1
<b>Total</b>	<b>6 alunos</b>

### **Disciplina de Gramática**

Assim como na turma anterior, nosso objetivo central era repassar os conhecimentos básicos da Língua Portuguesa de forma que instigasse a reflexão para uma melhor aprendizagem. Também utilizamos do inglês como língua-ponte, o que, gradualmente, foi caindo em desuso até que apenas a Língua Portuguesa predominasse.

Nessa turma, as aulas presenciais de gramática ocorriam 2 vezes por semana e cada uma tinha a duração de 2 horas. Na sala de aula, utilizávamos não só uma explicação da gramática normativa, mas também promovíamos reflexões do uso da língua em suas diversas facetas, por exemplo, com o uso da literatura infanto-juvenil. Nesses momentos, levávamos livros que podiam ser lidos em conjunto, ou então, a turma era dividida em duplas. Nesse tipo de ação, os alunos eram levados a realizar a leitura dos livros para, depois, apresentarem, em conjunto, o que haviam compreendido, e, ainda, podiam levar o material para casa e organizar uma pequena apresentação acerca do conteúdo. Dessa maneira, conseguíamos fugir do uso de trechos de obras literárias para o ensino da gramática descontextualizada em exercícios estruturais.

Além das leituras literárias, também seguimos nos utilizando das atividades de autocorreção, que fazia com que os alunos assumissem o cargo de professores e explicassem aquilo que havia sido aprendido por eles e mostrando de maneira acessível aos demais. Essa atividade continuou sendo de tamanha importância, para promover a independência e autonomia dos alunos dentro e fora da sala de aula.

Sempre procuramos novas alternativas para o ensino da língua, além de dinâmicas já utilizadas na turma anterior, também procuramos nos atualizar através de estratégias que fugiam das práticas

tradicionais e que favoreciam uma aprendizagem mais contextualizada a realidade da turma, dessa forma, esse processo não acontecia de forma automatizada, sempre havia de ser refletida, dialogada e fluída. Um exemplo, foi o momento em que iniciamos o estudo dos verbos no pretérito perfeito do indicativo, que além de nos utilizarmos de exercícios estruturais, também optamos pela reutilização de um jogo:

- A professora organizou os alunos em duplas e para praticar o uso dos verbos no pretérito perfeito, pediu para que eles fizessem uma dinâmica baseada na do “eu nunca”. Eles começaram a pergunta para o colega usando o eu nunca e continuariam utilizando os verbos no pretérito, depois escreveram um pequeno texto sobre o outro a partir das respostas obtidas e leram para a sala.

*Recorte do cronograma de aulas do nível básico*

Essa aula foi bastante dinâmica, tendo em vista que os alunos ainda não haviam participado de uma aula em que o ensino de gramática se desse através do jogo do “eu nunca”. O assunto havia sido iniciado de forma mais estrutural, com as regras e estruturas explicadas e exemplificadas, porém, como os alunos apresentaram algumas dificuldades no momento de exercitar o conteúdo, decidimos – visando uma aprendizagem mais solidificada – adaptar essa dinâmica, pois eles construíram perguntas, respostas e depois adaptaram para um texto sobre o colega, enquanto se utilizavam do tempo verbal estudado de maneira quase inconsciente, tornando a prática mais leve, fluída, e divertida. Nesse momento de descontração, eles apresentaram resultados muito positivos, os relatos sobre os colegas foram apresentados sem erros referentes ao assunto estudado, além do que, eles utilizaram essa oportunidade para poder socializar e conhecer mais o restante da turma.

Como pode ser visto, as professoras seguiam sempre com o intuito de promover o ensino de maneira dinâmica em que os alunos tivessem autonomia, além de inovar com práticas diferentes a favor da aprendizagem e da proficiência. Seguimos dessa maneira no contexto presencial, porém, o processo acabou tendo de ser interrompido devido ao cenário de pandemia do novo COVID-19. Alguns alunos tiveram de retornar a seus respectivos países e as aulas foram interrompidas. Retornamos com o ensino remoto a pedido dos alunos e continuamos a procurar novas maneiras de ensino. Apesar de todos os desafios enfrentados, conseguimos alcançar os objetivos iniciais de fornecer as habilidades básicas de produção e recepção.

## Disciplina de Cultura

As aulas presenciais de cultura ocorriam uma vez por semana e tinham duração de 2 horas. A proposta da disciplina era trazer uma reflexão acerca da língua vinculada à cultura, bem como a percepção da cultura nativa e da cultura estrangeira, além de refletir sobre os estereótipos pré-estabelecidos a respeito de cultura.

Em sala de aula era apresentado um material que servia de base para os debates propostos, buscando uma interculturalidade através da percepção dos alunos sobre a cultura estrangeira. Para isso, eram realizadas atividades de reflexão em que os alunos preparavam e expunham aos colegas suas percepções da cultura do país de imersão e da própria cultura, apontando nuances e semelhanças.

Foi organizada uma visita ao NUPPO da UFPB, onde os alunos puderam conhecer alguns artesanatos da cultura paraibana, assim como brinquedos e utensílios de cozinha antigos. Após a exposição, houve um diálogo sobre o que foi visto, os alunos apontaram semelhanças de alguns materiais e brinquedos brasileiros aos de seus países.

*Recorte do cronograma de aulas do nível básico*

Enfatizando a perspectiva, a disciplina era pensada de forma que os alunos pudessem pesquisar e refletir, de forma autônoma, sobre a cultura nativa, a cultura estrangeira e a sua própria percepção sobre ambas. Para esse fim, foi organizada uma visita à uma exposição de artesanato paraibano no Núcleo de Pesquisa e Documentação da Cultura Popular (NUPPO) da Universidade Federal da Paraíba, com a presença de guias que contaram as histórias dos materiais expostos e a importância desses itens para a cultura da Paraíba.

A visita teve como objetivo a submersão na cultura, através dos itens expostos e suas histórias, os alunos expuseram semelhanças com artesanatos de seus países, além de uma conversa posterior com reflexões acerca da interculturalidade, com base no que foi visto na exposição. Essa prática foi de suma importância visto que a imersão é relevante para quem estuda uma língua estrangeira, possibilitando a compreensão das relações e atividades culturais do país estrangeiro, “atividade responsável por mediar a relação entre as pessoas e o lugar que elas habitam” (DURANTI, 1997, p. 42). Essa reflexão permite que se compreenda os contextos para diferentes usos da língua, como os níveis de formalidade, noção que facilita as habilidades de comunicação.

## CONCLUSÃO



Para interagirmos eficazmente, precisamos desenvolver uma competência comunicativa que engloba o conhecimento gramatical, o conhecimento lexical e o conhecimento do uso social da língua, conforme assevera SILVEIRA (1999). Com base nessa premissa, o curso de nível básico no Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais foi pensado de modo que proporcionasse aos estudantes da língua adicional conhecimento além das regras gramaticais, mas com foco nos contextos de interação.

Além disso, a abordagem comunicativa, a qual foi a base da metodologia adotada, rejeita a figura tradicional do professor preocupado em apenas transmitir conteúdos, conforme SILVEIRA (1999). Sendo assim, durante o processo de aulas, as professoras atuavam como animadoras e mediadoras das atividades, coordenadoras das discussões, observadoras da participação dos alunos, etc., para que, dessa forma, o processo de aquisição da língua estrangeira fosse, de fato, absoluto. Tendo como base o resultado positivo dos alunos, em que, na primeira turma (2019), 5 alunos foram aprovados e dois reprovados, e, na segunda (2020), tivemos que enfrentar uma taxa de desistência (3 alunos) ao mudar para a modalidade remota, mas apesar disso, pudemos concluir que o método de abordagem comunicativa foi eficaz para o aprendizado no curso de nível básico.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2005). O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. Museu da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>>. Acesso em: 19 de ago. 2020.

DURANTI, A. Linguistic Anthropology. United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.

HUFEISEN, B.; NEUNER, G. The plurilingualism project: tertiary language learning – German after English. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2004.

MURTA, Cláudia Almeida Rodrigues; SOUZA, Valeska Virgínia Soaers. Ensino de Português como Língua Estrangeira: Novas Perspectivas. Revista SELL. v. 4, nº 1. 2014.

PROGRAMA LINGUÍSTICO-CULTURAL PARA ESTUDANTES INTERNACIONAIS. PLEI, 2014. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/plei/>. Acesso em: 28 de jul. de 2020.

ROCHA, Daniel. Programa Estudante-Convênio de Graduação. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2016. Disponível em: <https://www.ufpb.br/prape/contents/menu/assuntos/pec-g>. Acesso em: 28 de jul. de 2020.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió – São Paulo: Edições Catavento, 1999.

UR, Penny; WRIGHT, Andrew. **FIVE MINUTE ACTIVITIES: a resource book of short activities**. Reino Unido: Cambridge University Press, 1992.

## O CONTO COMO INCENTIVO DE LEITURA

Nilma Barros Silva (UFPB)  
Uélida Dantas de Oliveira (UFPB)  
Alyere Silva Farias (UFPB)

### Eixo temático 8: Formação e trabalho docente

**GT 20:** O ensino de leitura e da escrita na formação do professor de Língua Portuguesa: discussão de propostas didáticas e relatos de experiência

**RESUMO:** A arte de contar histórias é passada de geração para geração. O contar mexe com a imaginação de crianças, adolescentes, adultos. Sendo assim o objetivo deste artigo é apresentar a relevância do conto como incentivo de leitura em sala de aula e colaborar com pesquisas acerca da temática, ou pesquisas futuras, com o tema: contos em sala de aula, para contribuir com o incentivo a leitura no público infantojuvenil, tomamos como base teórica artigos, teses, dissertações, livros que trabalham o tema conto, leitura, imaginário. Na sala de aula é comum o professor encontrar resistência por parte de alguns alunos na hora da leitura, os livros didáticos abordam diversos gêneros, mas não parte do aluno a escolha do que será lido em sala, no mesmo tempo que o livro é um suporte rico em gêneros, ele também faz o aluno “refém” apenas do que está partilhando. A leitura de contos abre o caminho para outros gêneros, como ele é um gênero que abrange diversos conteúdos e pode ser lido por público de qualquer idade. O conto se fortaleceu e ganhou novos caminhos, saiu do oral e foi para o escrito, podemos citar os contos maravilhosos, na atualidade são realizadas releituras no cinema e teatro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contos; Leitura; Escola

### INTRODUÇÃO

O presente artigo vem analisar como o gênero conto pode colaborar para o desenvolvimento da leitura no público infantojuvenil na sala de aula. A leitura é uma das portas de conhecimento, o hábito da leitura tem que ser incentivado na infância, para que na fase escolar tenhamos um aluno que sinta prazer no hábito de lê, quanto mais cedo a criança for estimulada a ter livros, a contar e escutar histórias, ela será um adulto consciente da importância da leitura para sua vida escolar, acadêmica, profissional e pessoal.

Pesquisas realizadas no ano de 2012, pela Fundação Pró-Livro e Ibope Inteligência, mostram dados alarmantes sobre a leitura e a compra de livros no Brasil. Pensando na sala de aula, podemos deixar claro as observações feitas por professores, que os alunos não gostam ou são resistentes ao hábito da leitura, que os alunos não compram livros. Uma das objeções feitas pelos alunos são que os textos ou livros são extensos, dão sono, linguagens complicadas. Pensando nos alunos e nos professores, o artigo vem abordar um gênero que pode ser trabalhado com qualquer público, de

estrutura simples, que prende a atenção do leitor, em alguns casos a linguagem é informal, estas características são referentes ao gênero conto.

Os gêneros textuais são formados por características particulares, cada um tem sua estrutura e formação, como a linguagem está sempre em evolução, não podemos quantificar os gêneros, porém, alguns dos mais conhecidos são: artigo, crônica, conto, reportagem, notícia, carta, relatório, resumo, resenha, biografia, fábula.

O artigo não se prenderá a todos os gêneros, uma vez que nosso propósito é apresentar o gênero conto na prática da leitura. Cabe destacar que os contos podem ser classificados como: Conto de Ação, Conto de Animais, Conto Emocional, Conto de Encantamento, Conto de Enigma, Conto Erótico, Conto de Exemplo, Contos de Fada, Conto Fantástico.

Os contos são uma das demonstrações da grande soberania que existe na imaginação, sua origem tem partida na oralidade, vem acompanhando a evolução humana sem perder suas características. No cenário brasileiro da criação do conto temos nomes como: Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Érico Veríssimo, Luís Fernando Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa.

Na estrutura do conto encontramos uma narrativa curta que pode adotar qualquer tema, transitando entre realidade e a ficção, visto que estas características não têm limites. No conto, o narrador apresenta e organiza a narrativa, e os personagens podem ter diversas formas e nomes.

Diante disto, frisamos que nosso escopo é estimular o hábito da leitura partindo do gênero conto, visto que uma das maiores dificuldades dos professores é a questão dos alunos não gostarem ou não quererem ler. Sendo assim, o presente estudo traz uma colaboração ao docente e ao discente exteriorizando o conto como uma das narrativas que podem prender o aluno e despertando-lhe o interesse pela leitura. Como já foi dito, o conto tem uma narrativa curta e leve, com isto expõe uma abordagem mais simples para prender a atenção do leitor.

É necessário o incentivo a leitura na sala de aula, pois os alunos estão em um momento de formação, e a leitura faz uma ponte entre a realidade e a ficção, dando ao aluno a oportunidade de conhecer novas histórias, aumentar o vocabulário, como também seu pensamento crítico e reflexivo.

Para fortalecer nossos estudos usamos como base teórica as referências de *Teoria do conto* (Gotlib, 2004), *A Formação do Leitor Literário* (Teresa Colomer, 2003,) *Olhar de Descoberta* (Góes, 2014), complementado a partir de pesquisas bibliográficas, artigos, teses, dissertações, livros que trabalham o tema conto, leitura e o imaginário.

Vale salientar que, sendo o foco do nosso estudo o gênero conto, não podemos deixar destacar

em especial os contos maravilhosos e os contos de fadas, em virtude de que eles ultrapassaram décadas e têm um grande significado para a literatura infantojuvenil. Devido a fascinação que causam nas crianças e adultos se tornam produções importantíssimas para o mercado do cinema, do teatro e até do vestuário.

Exposto isto, explanaremos no próximo segmento estudos acerca do gênero conto, como ele pode ser um dos métodos de motivação ao hábito e desenvolvimento da leitura no cotidiano dos alunos.

## **DESENVOLVIMENTO**

Para o desenvolvimento do nosso estudo realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o gênero conto, a mediação de leitura, fazendo o uso de referências supracitadas, que foram relevantes para a compreensão da temática e o alcance da elaboração. Como será visto na fundamentação teórica.

Partindo do ponto que o conto pode abordar qualquer tema, um gênero que pode trabalhar qualquer conteúdo, neste contexto temos diversos tipos de contos. Assim, o conto é “uma narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflitos, tempo, espaço e reduzir o número de personagens” (GANCHO, 1991, p.8)

O conto como uma narrativa curta possui todas as características das narrativas longas como aborda Bosi. Para o autor “se comparada à novela e ao romance, a narrativa curta condensa e potência no seu espaço todas as possibilidades da ficção. [...] daí ficarem transpostas depressa as fronteiras que no conto separam o narrativo do lírico, o narrativo do dramático.” (BOSI, 2001, p.7)

O conto vem como um incentivo para o desenvolvimento humano e social, colaborando para que os alunos se tornem questionadores e críticos. Fortalecendo a interação do conhecimento de mundo do aluno, com o conhecimento externado na leitura. Para Indursky e Zinn (1985, p.56):

Assim a produção de leitura consiste no processo de interpretação desenvolvido por um sujeito-leitor que, defrontando-se com um texto, analisa, questiona com o objetivo de processar seu significado projetando sobre ele sua visão de mundo para estabelecer uma interação crítica com o texto. (INDURSKY & ZINN, 1985, p.56)

O gênero conto é uma narrativa em prosa, tendo uma estrutura curta que evoluiu e se multiplicou, nas suas características identificamos conflito, tempo, espaço e poucos personagens. Gotlib acrescenta: “Daí o conto ter como características justamente esta possibilidade de ser fluido, móvel, de ser entendido por todos, de se renovar nas suas transmissões.” (GOTLIB, 2004, p.18).

Sendo assim, fica visível sua relevância para o despertar do leitor em sala de aula, dado que o gênero proporciona interação do aluno com as diversas temáticas apresentadas nos textos e a compreensão do que é lido. No que se refere ao texto, Naspoline (1996, p.39) afirma:

Em relação aos tipos de textos para fins didáticos podemos classificar os textos em práticos, informativos ou literários e extra verbais, sendo que os três primeiros grupos foram introduzidos, por Landsmann. Essa classificação segundo ela tem o objetivo de facilitar o trabalho que teve o aluno a produzir e sistematizar conhecimentos. (NASPOLINE, 1996, p. 39)

A leitura está presente no nosso cotidiano em situações diversas, ela transitada no nosso dia a dia em situações simples, como a leitura de uma rotulo de shampoo, instruções de uso de um produto. Como declara Cavalcante (2018):

Podemos afirmar que a vida é mediada pela palavra, seja ela dita, vivida, narrada, contada, lida, cantada ou escrita. Vivemos a observar aquilo que está em nosso entorno, com o que interagimos, interrogamos, concordando ou discordando, a partir das condições de inserção no mundo social e cultural do qual fazemos parte. (CAVALCANTE,2018 p. 03).

A leitura pode ser feita por distração, prazer, para adquirir conhecimento. Em alguns casos fazemos a leitura sem perceber, um bom exemplo deste tipo de leitura é a das imagens, das expressões faciais, na qual somos mediados pelo nosso conhecimento a realizar uma interpretação estabelecendo uma leitura de mundo. Diante do “mundo dos alunos” o professor tem que ser um mediador do conteúdo a ser exposto na sala de aula, não pode ser desprezado o conhecimento que o educando traz para sala de aula.

Dessa forma, a arte de contar histórias faz parte do desenvolvimento da humanidade. Contar é a arte de transmitir de geração para geração um pouco da realidade, do desenvolvimento, das modificações que a humanidade foi passando, e o contador/ narrador faz a mediação dos fatos ocorridos. A cerca das características de um mediador, vamos tomar como base o que Cavalcante (2018) expõe:

- a) Inicialmente, deve tratar-se de um (a) leitor (a), alguém que gosta de ler. É um (a) leitor (a) crítico (a), cujas experiências são partilhadas no processo de interação com o outro;
- b) Além da experiência de leitura, é necessário gostar de comunicar-se, de falar do que lê, compartilhar seus repertórios e afetividade;
- c) Percebe na mediação a possibilidade de mudança a ser realizada no cotidiano das pessoas, de modo que compreendam o espaço que a leitura ocupa em suas vidas;
- d) Compreende as diferentes fases pelas quais um leitor se constrói e se torna íntimo da leitura, sem exigências, deixando fluir, sem estabelecer juízos. (CAVALCANTE, 2018, p.3)

O Professor tem que ser apaixonado pela arte de contar e transmitir isso nas escolhas dos contos que trabalhará em sala de aula. A arte de contar transcende décadas. Antigamente, ao contar a intensão era repassar um ensinamento, era feito através da oralidade, o contador passava seu conhecimento de mundo para os que escutavam, o professor vai assumir esse papel de contador oralmente os contos para sua turma, ele será o contador inicial, pois os alunos poderão formular oralmente seus contos. Já em um segundo momento, o professor atua como um mediador dos momentos de leitura, ele não precisa se prender só a sala de aula. O universo da leitura é amplo, e proporciona ao professor e ao aluno encontrar-se com o texto em diversos ambientes, ou seja, o mediador de leitura poderá promover o contato do educando com a literatura na biblioteca, em um evento em praça pública, um passeio que relembre o conto, fazendo uma conexão do que está sendo vivenciado naquele ambiente com o que foi oferecido pelo texto. Aragão (2018) relata que:

Poderíamos dizer que a mediação de leitura é a ação de promover o encontro entre o leitor e o livro para que, a partir desse encontro, haja a escuta do leitor e a conversa entre os livros, os leitores e o mediador com o propósito de que cada um dos participantes e todos juntos construam os mais diversos sentidos para o texto. (ARAGÃO, 2018, p. 151)

Diante de tantas características peculiares, como estrutura curta, podendo abordar qualquer tema, “assim concebido, o conto seria um modo moderno de narrar, caracterizado por seu teor fragmentado, de ruptura com o princípio da continuidade lógica, tentando consagrar este instante temporário”, (GOTLIB, 2004, p.55). O conto é um gênero para qualquer idade e leitor, colaborando para o desenvolver do hábito da leitura, dando portas para formação do próprio gosto e a leitura de escolha pessoal, sem nenhuma influência ou obrigação, porém é bom frisar que o professor tem uma participação para influenciar os alunos, os que gostam ou não da leitura, ele vai mediar o aluno para criar uma rotina. Sobre a formação do próprio gosto, os referenciais curriculares apontam que:

[...] Neste caso, o objetivo explícito é a leitura em si, é a criação de oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal. Nessas atividades de leitura, pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse. A partir daí, os alunos escolhem o que desejam ler, tomam emprestado o livro (do acervo de classe ou da biblioteca da escola) para ler em casa e, no dia combinado, parte deles relata suas impressões, comenta o que gostou ou não, o que pensou, sugere outros títulos do mesmo autor, tema ou tipo. (PCN/Língua Portuguesa, 1998, p.73-74).

Os livros didáticos são uma das portas para desenvolver o conto na sala de aula, visto que o livro é um suporte para trabalhar gênero e tipologias. O professor tem que deixar claro que gênero e tipologia são objetos de estudo distintos. O professor em seu planejamento pode abordar não só a

leitura, mas a produção oral coletiva de contos, podendo abrir diálogos sobre o gênero e sua estrutura e sua importância na sociedade, sua função literária, estudar conteúdos gramaticais na formação das narrativas não frisar apenas a produção escrita. Dessa forma “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto” (KLEIMAN, 2013, p.36).

Pensando como Kleiman, o mediador deve facilitar e criar situações para o hábito de leitura em seus alunos mostrando os aspectos fundamentais do texto, dando relevância aos pensamentos dos alunos. Com uma estratégia de leitura bem planejada o professor vai inserir seu aluno em um caminho de leitura reflexiva, formar um ser crítico, criar oportunidades de crescimento.

Assim, pensar na formação de um aluno crítico é uma das tarefas do professor, dando caminhos aos alunos para criar uma visão ampla de mundo, colaborando para surgimento de um adulto questionador e com opiniões próprias. Uma boa leitura ajudará o aluno por toda sua vida, os conhecimentos adquiridos serão levados para sua formação. O professor como amante dos livros vai guiar o aluno por esse caminho de incentivo e formação de um leitor.

A leitura do conto em sala rompe com a ideia de algo entediante e longo, a sua leitura contribui para aumentar o vocabulário do aluno, como ressalta “Ora a narração de uma história constitui, sem a mínima dúvida, tarefa educativa da mais alta significação” (TAHAN, 1957, p.67). O conto vem com essa proposta de incentivo e formação. O professor tem que pesquisar a realidade da sua turma, para que possa em sala trabalhar contos que tragam uma reflexão positiva e o texto não seja visto como algo qualquer.

O professor tem um grande desafio a ser executado despertar o prazer da leitura nos seus alunos, em alguns casos a família não colabora para o desenvolvimento da leitura. A leitura encontra um grande desafio em uma sociedade tecnológica, com a comunicação e notícias efêmeras, os alunos são atraídos pela tecnologia, porém a comunidade escolar deve procurar uma união entre os gêneros textuais e as novas tecnologias, pois existem aplicativos de leituras ou até mesmo os blogs. O professor junto com seus alunos pode criar uma página de contos ou até mesmo um grupo de *WhatsApp*.

O conto pode ser visto como um transporte de incentivo ao hábito da leitura. Ele pode ser uma das possibilidades de auxílio para o professor neste processo de desenvolvimento para formação de um aluno que não saiba apenas codificar textos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



O estudo realizado sobre o conto como incentivo para leitura mostrou um pouco da imensidão deste gênero, com uma breve explanação na introdução apresentamos as características que o conto em sua estrutura exhibe, a exemplo da sua narrativa curta, que pode adotar qualquer temática, o fator relevante da realidade e da ficção não terem limites na narrativa dos contistas.

Para tanto, norteamos nosso estudo com embasamento metodológico de pesquisa bibliográfica, na qual exploramos sobre o gênero conto, sobre a finalidade da mediação de leitura, e a relevância de trabalhar com contos para sua formação de leitores.

Em síntese, alcançamos o que foi proposto para o desenvolvimento da pesquisa, que buscou incentivar a leitura por meio do gênero conto, uma vez que analisando as características deste gênero percebemos o leque de conteúdos e reflexões que o aluno-leitor poderá se defrontar, visto que o narrador pode construir narrativas sobre temas diversificados indo da realidade a ficção, possibilitando assim que a leitura de determinado texto erga questionamentos e interpretações variadas. Como foi esclarecido é um gênero rico para ser empregado em qualquer disciplina e atividade.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D., 1902-1987. Contos plausíveis / Carlos Drummond de Andrade; posfácio Noemi Jaffe. — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARAGÃO, C. O. **Espaços e ambiências para mediação da leitura**. Curso Formação de Mediadores de Leitura. FORTALEZA, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Cultrix, 1987.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAVALCANTE, L. E. Curso Formação de Mediadores de Leitura / vários autores; org. Raymundo Netto, Lidia Eugenia Cavalcante Lima; ilustrado por Rafael Limaverde. - Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

GANCHO, C. V. Como analisar narrativas. 5.ed. São Paulo, 1991.

GOTLIB, N. B. Teoria do Conto. 9. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LIBÂNEO, J. C. A aula como forma de organização do ensino. *In*: Didática. São Paulo: Cortez Editora, 2008, capítulo 8, p. 177-193.

NASPOLINI, A.T. Didática de português: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.

TAHAN, M. A arte de contar histórias. Rio de Janeiro: Conquista, 1957.

# UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO CONTO DE ROGÉRIO ANDRADE “AMIGOS, MAS NÃO PARA SEMPRE”

Mônica Cristina da Silva Santiago (UFPB)

Verônica Brito Ferraz Gominho (UFPB)

Josete Marinho de Lucena (UFPB)

## Eixo temático 1: Literatura e ensino

**GT 20:** O ensino de leitura e da escrita na formação do professor de Língua Portuguesa: discussão de propostas didáticas e relatos de experiência

**RESUMO:** Este trabalho é fruto dos estudos realizados ao longo da disciplina de Leitura e Ensino do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba –MPLE/UFPB. O objetivo principal deste trabalho consiste em desenvolver a capacidade leitora, com o auxílio do texto literário, e possibilitar o desenvolvimento da criticidade acerca dos preconceitos, através das competências linguística e textual. E, como objetivos específicos: Abordar o respeito pelo outro; Verificar a presença de conflitos causados pela diferença física; Auxiliar no desenvolvimento dos alunos quanto à percepção do espaço ocupado por eles e seu local de fala. Para o trabalho com a leitura e escrita propomos a oficina de leitura com o conto Amigos, mas não para sempre, retirado da obra Contos Africanos para crianças brasileiras, do autor Rogério Andrade Barbosa. A base teórica desta pesquisa fundamenta-se nos estudos de Kleiman (1997 e 2005), Cosson (2007) (2014) (2015), Soares (1998). Partiu-se da concepção de que a leitura contribui para o desenvolvimento social dos sujeitos aprendentes, dando-lhes oportunidade de efetivação do exercício da cidadania. Concluímos, portanto, que é de fundamental importância o trabalho com a leitura e escrita através da temática étnica e racial, com o propósito de desenvolver competências linguística e textual e, concomitantemente, contribuir para o ensino antirracista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação do leitor; Oficina de leitura; Letramento literário

## INTRODUÇÃO

Ao pensarmos no ensino da leitura literária, verifica-se que este ocorre tanto como um momento recreativo quanto para o ensino de atividades específicas. O ensino da leitura literária na escola é um tema dicotômico, assim, é possível refletir acerca da metodologia empregada em sala de aula. Para tanto, o ensino da leitura literária deve “ocupar um lugar renovado na escola como centro da formação do leitor” Cosson (2015, p. 166). Desse feito, a leitura literária tem o poder de despertar no leitor sua criticidade e sensibilidade. Ademais, é importante ressaltar o papel do professor como mediador do processo e não como facilitador para o ensino da leitura literária.

A leitura literária na escola, portanto, precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a

literatura, nem com uma simples atividade de lazer. Assim como é preciso superar a dicotomia da divisão entre leitura ilustrada e leitura aplicada em favor da presença de ambas na formação do leitor, também é preciso que se supere a oposição entre ensinar e mediar em favor da aprendizagem da leitura literária. (COSSON 2015, p. 169)

Desse modo, trouxemos para a nossa discussão uma sequência básica para alunos do ensino fundamental I, com o ensino da leitura literária do conto africano “Amigos mais não para sempre” do autor Rogério Andrade, e o poema “Era uma vez um reino preto” do autor Marcelo Serralva. O tema proposto parte da iniciativa de aprofundarmos as discussões acerca da diversidade racial presente na escola, bem como proporcionar aos alunos-leitores novas descobertas acerca da leitura literária. Esperamos contribuir com a formação de alunos-leitores na escola.

## **DESENVOLVIMENTO**

A metodologia que apresentamos neste trabalho é a proposta apresentada por Rildo Cosson (2007) que sugere a realização de Sequências Básicas para se garantir a apreensão da leitura. O autor propõe as seguintes etapas no processo de letramento no que tange a essa sequência: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação.

A motivação prepara o leitor para receber o texto, mas segundo Cosson (2014) não silencia nem o texto, nem o leitor. E ela, naturalmente, exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura. Para o autor um ponto relevante na execução da motivação é o desenvolvimento de atividades que trabalhem concomitantemente leitura, escrita e oralidade, já que essas atividades integradas de motivação evidenciam que não há sentido em separar o ensino da literatura do ensino da língua portuguesa. Outro ponto a ser considerado é que o objetivo é motivar para a leitura literária, assim, é necessário usar apenas uma aula para esse momento, ou seu papel não será cumprido dentro da sequência básica.

Para Cosson (2007), é necessário que motivemos os alunos com atividades que introduzam o tema a ser tratado em sala de aula. Considerando o conto que escolhemos, sugerimos a brincadeira: “Legal ser Diferente” para se trabalhar o respeito às diferenças.

Materiais necessários:

- Informações extraídas da certidão de nascimento;

- Quadro comparativo na lousa;
- Espelho;
- Lápis para quadro branco.

Passo a passo:

A partir das informações da certidão de nascimento dos alunos, o professor deverá fazer uma coleta de dados, sobre a origem dos alunos: onde nasceram, e como consta na certidão, se são negros, brancos ou amarelos e preencha em uma tabela com os seguintes dados:

Total de alunos:

- Nasceram na cidade
- Nasceram no Estado
- Nasceram em outros Estados
- Constam como brancos
- Constam como negros
- Constam como pardos

Depois o professor deve fazer uma roda de conversa e apresentar imagens de pessoas com diferentes etnias e raças. O principal objetivo é questionar os alunos sobre as diferenças que estão vendo e qual a importância delas para que se relacionem com estas pessoas.

Logo após o diálogo, o professor deve levar os alunos até o espelho, solicitando-os para que se observem: formato do rosto, tipo de cabelo, cor da pele, dentre outras. Após isso, devem fazer um autorretrato e o professor fazer uma reflexão sobre as diferenças e a importância delas.

Para finalizar, o professor poderá montar junto com os alunos, um painel com os autorretratos.

A introdução é a apresentação do autor e da obra e nesta etapa o professor precisa tomar cuidados. Segundo Cosson (2014, p.60) um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme

em larga e expositiva aula sobre a vida do escritor, um outro é o cuidado com a apresentação da obra, ou seja, cabe ao professor falar dela e da sua importância e justificar sua escolha, pois este é o momento para despertar a curiosidade do leitor e não pode se estender muito porque sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva. É importante também que o professor apresente a parte física da obra e faça leitura coletiva da capa, das orelhas, do prefácio.

[...] a seleção criteriosa dos elementos que são explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução (COSSON, 2014, p. 61).

Assim, deve-se apresentar o livro *Contos africanos para crianças brasileiras*, de Rogério Andrade Barbosa, e direcionar os estudantes para que percebam o nome do autor, as ilustrações, o número de páginas. Sugerimos a leitura da capa para prepará-los para a próxima etapa com os seguintes questionamentos:

- O que tem ilustrado na capa do livro?
- A partir da ilustração da capa, qual o assunto do livro?
- O que as cores utilizadas representam para você?
- Você conhece desenhos animados que apresentam o gato e o rato como personagens?

Em seguida, trabalhar com o conto “Amigos, mas não para sempre”, já que a obra apresenta duas narrativas. Por fim, falar sobre o autor.

Cosson (2014) chama atenção para o acompanhamento da leitura, pois a leitura escolar tem uma direção e um objetivo que não deve ser perdido de vista. E caso o texto seja muito extenso, ele propõe atividades chamadas de intervalos. O intervalo é uma intervenção importante para a formação do leitor e do letramento literário dos alunos.

Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração [...] Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação como o texto, a exemplo do desajuste das expectativas 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)

Nos intervalos, o professor pode acompanhar a leitura com o intuito de verificar se os alunos conseguem relacionar textos que tratam da mesma temática, potencializando, dessa forma, a leitura. O primeiro intervalo pode ser feito a partir do vídeo clipe musical “Normal é ser diferente- Grandes Pequeninos, disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq\\_XJrg](https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq_XJrg).



O professor pode questionar sobre o que significa ser diferente? Há algum amigo na sala de aula que se parece com você? Quem são e como são seus amigos? O professor pode pedir que relatem algum acontecimento que presenciaram sobre pessoas que foram desrespeitadas por ter características diferentes das outras. O professor pode escrever os acontecimentos e enfatizar a importância do respeito às diferenças e de como elas tornam a nossa cultura rica e interessante.

No segundo intervalo de leitura, sugerimos que o professor faça a leitura com os alunos do poema de Marcelo Serralva e converse sobre outros príncipes, reis e rainhas negros, super-heróis e de como eles são representados em filmes, nos livros, etc.



O professor pode pedir que os alunos citem livros ou histórias que tenham personagens negros e que façam desenhos ou encenação para apresentarem o poema lido.

Em seguida, deve-se dividir a turma em duplas para que leiam o conto “Amigos, mas não para sempre” e façam comentários sobre as características de cada um dos personagens, para que as crianças identifiquem se houve desrespeito no texto lido. É importante que o professor direcione quais perguntas devem ser feitas ao texto e fique atento aos alunos que apresentam maior dificuldade em dar sentido a ele.

O professor deverá ler o texto para os alunos, pois “para formar leitores devemos ter paixão pela leitura” Kleiman (2000, p.15).

Pretende-se, nesta etapa, relacionar os conflitos existentes entre as pessoas e comparar com os preconceitos e estereótipos.

O professor deve solicitar que relatem se sofreram algum tipo de conflito por ser diferente daquele que falava. Pedir sugestões de como resolver o conflito dos personagens e da sala de aula.

A partir das leituras, esperamos que os alunos levantem questionamentos e utilizem o conhecimento prévio acerca do tema e cheguem ao que Cosson (2014) chama de interpretação interior e exterior. “O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra”. A interpretação exterior é a construção de sentido do texto lido. Consideram-se os elementos textuais e a experiência ou vivência de cada aluno e é importante um registro da interpretação.



É preciso compartilhar e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso, é que por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (COSSON, 2014, p.66)

Nesta etapa, propomos a seguinte atividade:

1. O que você compreendeu do conto “Amigos, mas não para sempre”?
2. É importante ter amigos e respeitá-los?
3. Quais características dos personagens você considera importante?

Por fim, para mostrar a importância da África para nossa cultura discutiremos sobre:

- O que conhecem sobre a África;
- Se gostaram do conto africano;
- Se conhecem algumas palavras de origem africana;
- Pedir que pesquisem na sala de informática informações sobre o continente africano.

Segundo Cosson (2014), é fundamental que o aprendiz redija sobre seu aprendizado. Sugerir que elaborem uma narrativa sobre como a falta de respeito pode acabar com uma amizade e por fim faremos a reescrita do texto para aprimorar as habilidades de gênero do tipo narrativo. O professor poderá dar dicas para construção da narrativa:

Seu texto deve apresentar:

- Personagens: pessoas que participam de sua história;
- Espaço: lugar onde acontece sua história;
- Tempo: quando acontece sua história;
- Clímax: um problema que o personagem principal enfrenta;

- Desfecho: a solução do problema ou da dificuldade que o personagem principal enfrentou.

Assim, é importante a contextualização para o diálogo com o texto e conseqüentemente o desenvolvimento do letramento literário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da literatura nos anos iniciais é importante, pois temos a responsabilidade pela formação do leitor efetivada na perspectiva do letramento literário. A leitura do texto literário permite o desenvolvimento da criticidade, tornando os alunos conscientes e com capacidade de transformação do seu estado e condição do seu aspecto social.

Esperamos, assim, contribuir com a melhora da capacidade de leitura e escrita do aluno em relação ao conto apresentado e em relação à leitura do mundo que o cerca, despertando o senso crítico das crianças sobre os impactos do racismo que existe em nossa sociedade; despertar na criança leitora o interesse por novas leituras que mostrem a importância do povo africano para a construção da nossa história e possibilitar mecanismo de transformação social para alcançarmos uma sociedade justa, com equidade e valorização da diversidade existente em nosso país.

## REFERÊNCIAS

BERND, Zilá. **Literatura e identidade nacional**. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Letramento Literário: teoria e prática** – São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?** - Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

D'ADESK, Jacques. **Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti- racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (org). **Brasil afro-brasileiro**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria & pratica**. 7. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

# PROJETO LITTERAE: OS CLÁSSICOS GRECO-ROMANOS NA ESCOLA

Viviane Moraes de Caldas (UFCG)

## Eixo temático 8: Formação e trabalho docente

**GT 20:** O ensino de leitura e da escrita na formação do professor de Língua Portuguesa: discussão de propostas didáticas e relatos de experiência

**RESUMO:** Os documentos parametrizadores para o ensino médio, no Brasil, ressaltam a importância da leitura de textos literários em sala de aula. Embora não tratem especificamente das obras clássicas greco-romanas, entendemos que elas devam ser lidas e trabalhadas de modo que possam contribuir para o desenvolvimento do educando como pessoa humana, e lhe proporcione autonomia intelectual e pensamento crítico-reflexivo, conforme prevê o Art. 35, III da LDB. É neste âmbito que se insere nosso projeto: ampliar os horizontes do educando através do contato com os textos clássicos. O contato com a obra literária não precisa ser necessariamente apenas a partir da leitura e discussão de um texto. Ele pode se realizar de outras maneiras, de modo a atrair o educando para a fruição do texto, possibilitando que ele se aproprie da literatura a partir de uma atividade pela qual se interesse mais. Sendo assim, na busca por atingir o objetivo principal, que é uma educação centrada na formação cidadã, afetiva, plural, que desenvolva a autonomia intelectual e pensamento crítico (BRASIL, 2016), nosso projeto de extensão propõe um trabalho com textos clássicos por meio de atividades como leitura dramática, contação de histórias, oficina de teatro, e rodas de leitura. Dessa forma, inserimos no cotidiano escolar dos educandos os textos clássicos greco-romanos, proporcionando a eles uma experiência de prática de expressão corporal por meio da encenação. A leitura dramática e a contação de história, por exemplo, são ferramentas interessantes para se trabalhar com textos clássicos de forma lúdica e atrativa. Outra possibilidade para atrair o jovem é apresentar-lhe filmes baseados em obras literárias, realizando um estudo comparado entre literatura e cinema, literatura e suas experiências (Queiroz e Santos, 2003). O mais importante é permitir ao educando ser o ator principal no processo de leitura (Jauss, 1994; Compagnon, 2003; Jouve, 2013) e construção de saberes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projeto de extensão; Textos clássicos; Formação de leitores

## INTRODUÇÃO

A leitura de um texto literário pode ser uma atividade complexa e poderíamos elencar uma série de dificuldades encontradas pelos leitores iniciantes ao se depararem com uma obra literária. Levando em consideração o fato de ser a leitura uma atividade de construção de sentidos e que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é necessário que o leitor possua uma série de conhecimentos prévios para compreender o que está sendo lido. A leitura é, pois, uma atividade na qual levam-se em conta as experiências e o conhecimento do leitor exigindo dele bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simplesmente produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo (KOCH; ELIAS, 2016). Isso significa dizer que um leitor com grande bagagem cultural, por exemplo, terá mais possibilidades de atribuir significado aos textos que lê.

Se levarmos em consideração que o ensino básico tem como objetivo formar cidadãos para o futuro, é necessário, pois, que o educando compreenda seu lugar na tradição cultural ocidental. Para que isso ocorra, ele precisa conhecer os valores sobre os quais a nossa sociedade se apoia, valores esses estabelecidos, também, na tradição clássica. Como enfatiza Dominik (2015, p. 86), “o estudo dos clássicos amplia a nossa compreensão acerca das sociedades que originaram a nossa própria sociedade ocidental moderna.” Desta forma, os textos clássicos contribuiriam sobremaneira para essa aprendizagem, enriquecendo, assim, o repertório cultural dos educandos. É neste âmbito que se insere o projeto *Litterae*: ampliar os horizontes do educando/leitor através do contato com os textos clássicos, em suas mais diversas formas. Ou seja, apresentar aos jovens a literatura clássica, que, inadequadamente, é considerada como difícil, inacessível, e complexa, para ser discutida em sala de aula por jovens em formação, de modo a contribuir para o seu conhecimento cultural.

O contato com a literatura não precisa ser necessariamente apenas a partir da leitura e discussão de um texto. Ele pode se realizar de diversas formas, de modo a atrair o educando/leitor para a fruição do texto. O teatro, a contação de histórias, o cinema, e a leitura dramática são exemplos de atividades que podem ser realizadas com os jovens educandos de modo que eles se apropriem da literatura a partir de uma atividade pela qual se interessem mais.

Se o leitor que quer se formar na escola é um leitor crítico, ou seja, aquele que está mais interessado em saber ‘como’ o texto narra, que conhece as artimanhas da arte de narrar, é necessário que se apresente a ele possibilidades diversas de trabalho com o texto literário. Envolver o educando em um projeto de leitura no qual ele é o ator principal no processo de construção de saberes é uma das formas de que dispomos de aproximá-lo da literatura. Um leitor crítico é, pois, aquele que tem a capacidade de realizar um maior número de leituras, fazendo, portanto, diferença. Mas sabemos que são muitas as dificuldades para se formar esse tipo de leitor. O desafio maior é fazer com que o jovem se interesse pela leitura das obras literárias. Esse trabalho envolve dedicação tanto por parte dos professores/mediadores quanto por parte dos educandos/leitores e pode ser realizado de maneira eficiente se todos estiverem dispostos a mergulhar no texto literário a fim de descobrir as infinitas possibilidades de realização estética e interpretação que ele pode nos oferecer.

Sendo assim, na busca por atingir o objetivo principal, que é uma educação centrada na formação cidadã, afetiva, e plural, nosso projeto de extensão se divide em dois momentos de modo que possamos atingir os objetivos pensados previamente para ele. Em um primeiro momento, serão realizadas oficinas abertas à comunidade: leitura dramática, contação de histórias, metodologias ativas, literatura fílmica, oficina de teatro (performance e execução), e rodas de leitura e discussão.

No segundo momento, após o primeiro contato com as diversas formas de trabalho com os textos literários clássicos, iremos para uma escola da Rede Pública de Ensino do Estado da Paraíba com o objetivo de realizar essas mesmas oficinas com os jovens do ensino básico.

A extensão universitária é uma das bases que compõe o tripé do ensino superior. Nosso projeto, inserido em uma ação de extensão, está envolvido com produção de saberes dentro e fora dos muros da universidade, com a intenção de propor uma interação entre universidade e comunidade visando à difusão da literatura clássica, garantindo a todos o acesso à cultura. As obras clássicas são atemporais e abordam diversos temas que podem ser trazidos à tona para serem refletidos e discutidos com os jovens visando ao seu enriquecimento cultural e fortalecendo sua formação cidadã. Podemos citar alguns exemplos de sucesso de propostas desenvolvidas com os clássicos na sala de aula: a dissertação de mestrado defendida, em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da UFCG, “A tragédia clássica grega: uma vivência com a *Antígona*, de Sófocles, na sala de aula”; o Projeto *Minimus: Grego e Latim no Ensino Fundamental*, da Pró-Reitoria de extensão e Cultura da USP, coordenado pela profa. Dra. Paula da Cunha Corrêa; algumas propostas de estágio desenvolvidas por professores de Letras Clássicas, da Universidade Federal de Juiz de Fora (FORTES; MIOTTI, 2014); e o projeto de extensão universitária “Grécia e Roma na Escola”, coordenado pelos professores Dr. Alessandro Rolim de Moura e profa. Dra. Renata Senna Garraffoni, da Universidade Federal do Paraná (MOURA; GARRAFONI, 2015).

Nosso maior objetivo é podermos promover ações e atividades com o texto clássico que provoquem os jovens leitores para a leitura por meio da interação literária social e cultural possibilitadas pelos temas suscitados nos textos literários. Com o intuito de divulgar e promover as atividades desenvolvidas no projeto, serão criadas páginas nas redes sociais que serão alimentadas pelos alunos colaboradores do projeto de extensão *Litterae*.

## **A LITERATURA GRECO-ROMANA NA ESCOLA**

Uma pergunta importante é feita quando pensamos em levar textos clássicos para a sala de aula: “Como trabalhar a literatura clássica com os nossos jovens?” Algo de grande importância, que deve ser levado sempre em consideração, é tentar aproximar a literatura à realidade do educando. Ou seja, fazer com que os temas abordados nos textos literários possam ser reconhecidos fora da literatura. Essa relação entre a obra de arte e a realidade é importante porque aproxima o leitor do texto literário, uma vez que ele pode perceber que a literatura não habita um espaço distante dele,

muito pelo contrário, ela está em todo lugar. Além disso, um leitor crítico-reflexivo é aquele que é capaz de ver a literatura em todas as coisas e, através da leitura, ir construindo-se como um ser pensante que se posiciona diante de questões vivenciadas por ele na sociedade.

Outra questão - essa fundamental no trabalho com a obra literária - é de grande importância e deve ser a primeira a ser pensada de modo que o trabalho com o texto literário seja profícuo: “o que fazer para atrair os educandos para a leitura literária?” De acordo com um documento nacional que regulamenta o ensino médio, para motivá-los, seria fundamental realizar “atividades que tenham para os jovens uma finalidade imediata e não necessariamente escolar e que tornem necessárias as práticas de leitura.” (BRASIL, 2006, pp. 70-71). Dessa forma, o jovem não leria por obrigação, mas se sentiria motivado a fazer algo de seu interesse. Sendo assim, faz-se necessário um tipo de trabalho com os textos que envolva o jovem leitor e o faça se apropriar da obra literária. A leitura dramática e a contação de história, por exemplo, são ferramentas interessantes para se trabalhar com o texto literário de forma lúdica e atrativa. Outra possibilidade para atrair o jovem é apresentar-lhe filmes baseados em textos literários, realizando um estudo comparado entre literatura e cinema, literatura e suas experiências, por exemplo (QUEIROZ; SANTOS, 2003).

São vários os temas que podem ser abordados nos textos clássicos que são contemporâneos e fazem parte do nosso cotidiano. Na tragédia *Antígona*, por exemplo, podemos citar alguns: a condição da mulher; a imposição através do poder; a prepotência dos adultos em relação aos jovens; a moral; a defesa da cultura. O mito de Medusa e Filomela abordam a questão do estupro e a violência contra a mulher. Podemos conversar sobre a criação do mundo e dos seres a partir das mais diversas narrativas que se encontram n’*As Metamorfoses*, de Ovídio. A beleza é ponto crucial no mito do pomo da discórdia. São vários os temas presentes nos textos clássicos, mas eles não devem ser simplesmente listados e apresentados aos educandos, pelo contrário, os próprios leitores devem chegar a esses temas através da leitura e discussão da obra - é isso que faz com que se possa avaliar se o aluno compreendeu ou não o que leu. Dessa forma, discutindo com eles e ouvindo o que eles têm a dizer, temos a possibilidade de formar leitores críticos e reflexivos.

Além disso, é necessário que se criem ambientes propícios à leitura na escola, motivando e estimulando os alunos ao prazer de ler. Colomer (2007, p. 117) afirma que “é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada.” A autora se utiliza de alguns substantivos que são fundamentais quando tratamos de leitura: estímulo, intervenção, mediação, familiarização e animação. Ou seja, é preciso apresentar, como afirma a

autora, os livros às crianças, assim como provocá-las à leitura. Essa apresentação e provocação não precisam ser necessariamente e unicamente por meio da leitura silenciosa e individual. Outras são as formas de trabalho com o texto que podem ser realizadas, por exemplo, a contação de história e encenação da obra, de modo a atrair o leitor e fazê-lo participar da fruição estética que o texto lhe oferece.

Para que o trabalho com o texto literário seja produtivo, devemos pensar em uma metodologia que leve em consideração o conceito de ‘leitura compartilhada’ (COLOMER, 2007), ou seja, possibilitar às crianças o contato com os livros desde cedo. O verbo ‘compartilhar’ se apresenta, pois, como o pilar dessa estrutura livro-leitor. A ideia de leitura compartilhada surgiu a partir de pesquisas realizadas por Aidan Chambers (1993) com crianças de níveis médios e ele chegou a três tipos de participação: a) compartilhar entusiasmo; b) compartilhar a construção do significado; c) compartilhar conexões que os livros estabelecem entre eles (CHAMBERS *apud* COLOMER, 2007, p. 107).

Imaginemos uma realidade, que nos parece ser a mais comum em nosso país: o jovem nunca teve contato algum com livros, ou teve pouco contato com eles. Como torná-lo um leitor? Não basta, portanto, como afirmamos anteriormente, levar os livros até ele, é necessário que eles (livro e jovem) sejam apresentados um ao outro, o jovem sinta-se motivado a ler, que ele possa penetrar no mundo da imaginação do texto literário e que perceba, mesmo que inconscientemente, que a cada leitura um novo mundo se abre para ele. É neste primeiro contato, ou seja, no momento da apresentação jovem-livro, que a figura do mediador é de fundamental importância. O papel do mediador, conceito de Petit (2008), não precisa ser necessariamente desempenhado pelo professor, mas por qualquer pessoa que desempenhe a função de levar o livro até o leitor, apresentá-los e se disponibilizar a ajudar quando solicitado. Isto significa dizer que, através da mediação, há grandes possibilidades que leitores sejam formados; é através da paixão do mediador pela leitura que as crianças podem ser estimuladas a se apaixonarem também pela literatura. E isso foi comprovado durante as pesquisas realizadas por Petit (*op. cit.*) com alunos, que moram na França, provenientes de minorias étnicas.

Nosso projeto de trabalho com a obra literária clássica fundamenta-se, também, em teóricos da estética da recepção que colocam o leitor como protagonista no processo de leitura. E colocar o leitor em primeiro plano significa levar em consideração a experiência de mundo dele. Isso vai de encontro ao estudo da literatura que é realizado nas escolas que enclausura o ensino da literatura, realizando-o através do historicismo literário. Então, se o ensino da literatura sob a perspectiva histórica não é eficiente e não forma leitores, o que é preciso ser feito para que leitores sejam formados



(nas escolas)? Essa questão foi respondida pelos teóricos da estética da recepção. Nos textos *A história da literatura como provocação à teoria literária* e *O leitor*, respectivamente de Hans Robert Jaus (1994) e Antoine Compagnon (2003), o leitor é colocado como ator principal no processo de leitura, ou seja, o que ele tem a dizer é relevante e de fundamental importância.

Já na década de 60 do século XX, percebe-se a inquietação de Jauss no que se refere ao estudo da literatura. Ele já apontava para o grande problema de se estudar a literatura através da perspectiva histórica – o que se vinha fazendo ao longo de muito tempo na Alemanha e ainda se faz no Brasil. De acordo com Jauss (1994, p. 5), “em nossa vida intelectual contemporânea, a história da literatura, em sua forma tradicional, vive tão-somente uma existência nada mais que miserável [...]”. Jauss (*op. cit.*) critica abertamente o historicismo literário e seu ponto de vista está exposto e defendido nas sete teses que compõem o seu livro.

A relação dialógica entre texto e leitor só pode ocorrer a partir do momento em que o leitor entra no jogo de interpretações. Isso se dá porque é ele que constrói o sentido do texto e o que permite que ele o faça é não só a sua experiência e bagagem literárias, mas também o seu conhecimento de mundo. Para corroborar essa afirmação, Compagnon (2003) faz referência ao leitor quando trata do conceito de *obra aberta*. Para ele, uma obra é aberta, pois o leitor tem liberdade para interpretá-la, ou re-significá-la, não só a partir do próprio texto, mas também a partir do seu conhecimento. Ou seja, a obra literária não é hermeticamente fechada, ela depende do leitor para dar sentido a ela. Cada leitor fará uma leitura diferente e isso ocorre pelo fato da linguagem literária ser polissêmica, permitindo uma pluri-significação, isto é, cada leitor, a partir de seu conhecimento de mundo, pode atribuir um sentido diferente para a obra. Isso não significa dizer que tudo seja permitido, mas que não há somente uma possibilidade de interpretação, e sim diversas. No ato da leitura, na busca de fatos vivenciados como auxílio na interpretação, podemos observar o que Jouve (2013, p. 54) afirma em relação à experiência do leitor: “é no processo de representação que os traços do vivido individual aparecem mais claramente.” O leitor é, portanto, peça chave no processo de leitura e a sua experiência é de fundamental importância. Além disso, o leitor cria certas expectativas ao ler um texto literário que podem ser confirmadas ou não.

A questão estética pode, pois, oferecer certa dificuldade, uma vez que o que é novo sempre assusta um pouco, mas é preciso acreditar no potencial do educando. Um estranhamento inicial pode ser importante para se começar um trabalho com o texto literário e esse estranhamento já é um primeiro efeito proporcionado pelo texto.

Pensando na leitura dos textos clássicos, talvez certo estranhamento possa ocorrer, mas nada que não seja superado e impeça a fruição da obra. Além disso, são vários os temas abordados nessas obras que levam a uma reflexão ética e moral, por exemplo, importantes para garantir a formação cidadã dos nossos jovens. A literatura, entendida como arte, é uma das possibilidades de se atingir o objetivo final do ensino médio cuja meta é o “desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (BRASIL, 2006, p. 53). No que se refere ao fator humanização, tomamos como exemplo as reflexões de Antônio Candido (2006, p. 249) ao afirmar ser a literatura propiciadora da humanização uma vez que ela promove o “exercício da reflexão, aquisição do saber, boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.”

Nosso interesse é, pois, propiciar uma experiência aos educandos através da inserção da cultura clássica no cotidiano escolar deles, seja por meio da leitura literária e/ou de outras formas artísticas. Faz-se necessário, pois, sempre ressaltar a importância de se levar em consideração a “experiência cotidiana de vida” (JAUSS, 1994, p. 53) do educando que tem muito a contribuir para a significação do texto literário. Além disso, é importante fazer o jovem perceber que a literatura não é algo tão distante da realidade dele. Fazer essa relação entre literatura e realidade é importante, pois propicia uma aproximação do leitor com a obra literária.

Sobre a importância acerca da contribuição específica da literatura na vida social dos leitores, Jauss (1994) e Candido (2006) compartilham o pensamento de que a função da literatura não se esgota na função de uma arte da representação. Ou seja, a literatura vai muito além e apresenta uma contribuição para a vida social do educando; e ela é importante também porque o faz refletir sobre as suas práticas sociais cotidianas. Mas isso só é possível se ocorrer não só a leitura da obra, mas também uma discussão/diálogo com o mediador e, também, com os outros leitores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os clássicos greco-romanos estão presentes em nosso cotidiano em suas mais diversas formas: livros infanto-juvenis, filmes, jogos, desenhos animados, arquitetura e política. Isso nos permite afirmar que a cultura clássica é, pois, relevante. No entanto, o acesso a ela é muito restrito. Por isso, enfatizamos a relevância do projeto *Litterae* em possibilitar o acesso a essa cultura de modo que os

educandos possam, a partir do seu conhecimento sobre ela, compreender como a cultura greco-romana contribuiu, por exemplo, para a formação da cultura brasileira.

No que se refere à interdisciplinaridade, como as disciplinas de filosofia e sociologia são obrigatórias nos currículos do ensino médio e, nelas são abordados temas, como, por exemplo, moral e ética, pode-se se fazer uma articulação de saberes compartilhados por meio dos textos clássicos, contribuindo não só para uma melhor compreensão dos educandos nessas disciplinas, mas também para o aprimoramento deles como pessoa humana, incluindo a formação ética em sua aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (LDB, Art. 35, III). Vemos, portanto, a possibilidade de também serem trabalhados temas acerca da moral e da ética através dos textos clássicos, por exemplo, a partir da leitura de uma tragédia grega, promovendo, assim, um diálogo entre literatura, filosofia e sociologia.

As narrativas que tratam das viagens realizadas por grandes heróis, Ulisses (*Odisseia*) e Eneias (*Eneida*), dentre outros, contribuem para uma aprendizagem não só acerca da formação moral e ética, assim como acerca das diversas localidades geográficas em seu percurso de modo que o educando possa aprender, a partir da narrativa mítica greco-romana, aspectos histórico-geográficos das regiões pelas quais passam esses heróis. Ou seja, o texto clássico pode contribuir com diversos conhecimentos em outras áreas dos saberes, não apenas em literatura, mas em geografia e história também.

Por essas razões, acreditamos que o trabalho com os textos clássicos contribua para a ampliação dos horizontes do aluno na medida em que ele possa ler, discutir, e encenar o texto, se apropriando, assim, dele. Além disso, pretende-se, também, oferecer aos jovens mais uma possibilidade de leitura literária que não seja apenas aquela que ele encontra no livro didático, permitindo, portanto, um enriquecimento cultural importante para a sua formação cidadã.

A relevância do nosso projeto se justifica na medida em que levamos em consideração o que propõe a LDB, em seu artigo 26, isto é, acerca da oferta de uma parte diversificada à Base Nacional Comum. De acordo com a lei, a educação deve centrar-se na aquisição de competências e habilidades que garantam o desenvolvimento cultural, social e cognitivo dos nossos jovens e, para que isso ocorra, são necessárias atividades curriculares da parte diversificada que contribuam para essa aprendizagem. Além disso, os documentos oficiais ressaltam como finalidades para o ensino básico a evidência da contextualização e a interdisciplinaridade, como metodologia, visando à construção da identidade e formação cidadã (Resolução CNE/CEB 02/2012, art. 7 e 8, IV, § 1º). Sendo assim, consideramos que o projeto *Litterae* representa não só uma oportunidade de ampliação e

aprofundamento dos conhecimentos da base comum, mas também se apresenta como uma das formas de interação e articulação entre os diferentes campos de saberes.

Um ponto relevante do projeto se refere aos futuros professores que estão sendo formados pelo curso de Letras da UFCG. O projeto *Litterae* visa proporcionar aos extensionistas outras perspectivas de ensino ao se trabalhar com os clássicos greco-romanos na escola. Além disso, nosso projeto contempla não só os futuros professores que estão sendo formados pelo curso de Letras da UFCG, assim como todos os interessados em atividades com o texto literário clássico, principalmente os jovens da escola onde o projeto será desenvolvido. Ou seja, é um projeto voltado para a comunidade de maneira geral, atendendo a, pelo menos, dois dos pré-requisitos necessários para se promover a extensão universitária: 1) estimular o desenvolvimento da criatividade na busca da socialização de saberes, aprimorando o processo formativo de profissionais enquanto cidadãos; e 2) possibilitar a articulação entre ensino e pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Vol. 1. Linguagens, códigos e tecnologias. Julho de 2006.

CALDAS, V. M. de. **A tragédia clássica grega: uma vivência com a Antígona, de Sófocles, na sala de aula.** Campina Grande: UFCG, 20014. 125f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

CANDIDO, A. O direito à literatura. IN: \_\_\_\_\_. **Vários escritos.** 3. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2006.

CHAMBERS, Aidan. **Tell me: children, reading and talk.** South Woodchester: Thimble Press, 1993.

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

COMPAGNON, A. O leitor. IN: \_\_\_\_\_. **O demônio da literatura: literatura e senso comum.** 2ª. impressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução 02/2012, de 30 de janeiro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2012.

DOMINIK, W. J. Ensinando e pesquisando o mundo clássico. IN: PRATA, P.; FORTES, F. (orgs.) **O Latim ontem e hoje**: reflexões sobre cultura clássica e ensino. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

FORTES, F.; 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, p. 153-173, jan/jun. 2014.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

JOUBE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Trad. Neide Luzia de Rezende. IN: ROUXEL, Annie et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MOURA, Alessandro R. de; GARRAFONI, Renata Senna. As línguas clássicas no Ensino Fundamental: considerações a partir de uma experiência recente. IN: PRATA, P.; FORTES, F. (orgs.) **O Latim ontem e hoje**: reflexões sobre cultura clássica e ensino. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

PARAÍBA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. COORDENADORIA DO ENSINO MÉDIO. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba**: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Conhecimentos de Literatura, 2006.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

QUEIROZ, V.; SANTOS, R. C. Linhas para o ensino da literatura. IN: BARBOSA, Marcia H. S.; BECKER, P. (Orgs.) **Questões de literatura**. Passo Fundo: UFP, 2003.

# RPG E MITOLOGIA GRECO-ROMANA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Solaneres Laértia Nunes Sabino Nascimento (UFCG)  
Viviane Moraes de Caldas (UFCG)

**Eixo temático 8:** Formação e trabalho docente

**GT 20:** O ensino de leitura e da escrita na formação do professor de Língua Portuguesa: discussão de propostas didáticas e relatos de experiência

**RESUMO:** Por muito tempo, o ensino de língua portuguesa foi fundamentado em um paradigma tradicional, no qual a leitura, a escrita e a gramática são estudadas separadamente, a partir de exemplos artificiais, que fazem com que a língua se distancie de seu uso real. Com o advento do paradigma emergente, os conhecimentos de gramática, leitura e escrita passam a ser conectados a partir de um gênero textual que está inserido na sociedade. Nesta perspectiva, o educando é pensado como cidadão que pode transformar a realidade em que vive, logo competências sociais como pensamento crítico e socioemocionais tais como empatia são importantes para a sua formação. Sendo assim, as metodologias ativas, baseadas no paradigma emergente, surgem como estratégias que facilitam o trabalho reflexivo sobre a língua e o desenvolvimento dessas competências. Diante disso, objetivamos analisar uma experiência de estágio de língua portuguesa com o RPG (role-playing game - jogo de interpretação de papéis) e mitologia greco-romana no ensino médio. A análise será fundamentada em Behrens e Flach (2008), que discutem sobre os paradigmas educacionais na aula de português, Bacich e Moran (2018), que analisam a gamificação e a contação de histórias como metodologias ativas e Forte e Miotti (2014), que discorrem sobre a cultura clássica no ensino. Nossa pesquisa está inserida na modalidade qualitativa, visto que interpretaremos os dados de forma subjetiva; quanto à natureza das fontes, a pesquisa é um estudo de caso, pois analisaremos uma experiência específica de estágio. Verificamos que o RPG é uma metodologia ativa que, junto ao texto literário, desenvolve tanto a leitura e a escrita dos educandos como também algumas competências socioemocionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino-aprendizagem de língua portuguesa; Metodologia ativa; RPG; Mitologia greco-romana

## INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação está baseada em dois grandes paradigmas: o tradicional e o emergente. De acordo com Behrens e Flach (2008), o paradigma tradicional representa uma forma conservadora de ver a escola, o educando e o ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a escola seria um repositório de saber, por isso ela não teria nenhum compromisso com a formação cidadã do aprendiz. Então, assim como a escola, o professor é o dono do saber e o educando é folha em branco, um ser passivo ao mundo em que vive, e o ensino é uma via mão única, no qual ocorre apenas “transferência de conhecimento” (FREIRE, 2007). Já o paradigma emergente segue em direção contrária ao conservadorismo e, nele, o educando é percebido como um ser complexo, pleno de emoções e de experiências de vida que devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizado.

É por isso que nesse modelo o professor não é o dono do saber, pois o conhecimento é construído de forma conjunta com o aprendente. Sendo assim, a escola tem uma relação direta com a comunidade e a realidade social ao qual se insere, por isso a formação escolar deve ser cidadã e humana.

Esses paradigmas também influenciam o ensino-aprendizagem de línguas. No paradigma tradicional, a língua distancia-se do seu contexto real de uso, isto quer dizer que a leitura, a escrita e a gramática são estudadas separadamente, a partir de exemplos artificiais. Verificamos essa artificialidade principalmente nos exercícios gramaticais, que são vistos de forma mecanicista, repetitiva, com um caráter corretivo bem estrito de certo e errado, e é por isso que, de acordo com Batista (1997), o aspecto corretivo faz com que o educando tome a língua como uma ‘coisa’ que tem existência independente dos falantes. O português não é mais a língua que se domina e se conhece, mas um conjunto de formas exteriores ao falante e dele independentes, cuja regras não domina, embora deva obedecê-las.

Por oposição, no paradigma emergente, de acordo com Lima e Padilha (2018), o educando é o conhecedor nato de sua língua materna e os conhecimentos de gramática, leitura e escrita são vistos de forma conectada, a partir de um gênero textual que está inserido na sociedade. Sendo assim, o aprendente consegue vislumbrar uma função comunicativa e social para a língua. Ele é pensado como um cidadão que pode transformar a realidade em que vive, logo competências sociais como ética, pensamento crítico, autonomia e criatividade também são valorizadas. No seio deste paradigma, nascem as metodologias ativas, estratégias que facilitam o trabalho reflexivo sobre a língua e o desenvolvimento de diversas competências socioemocionais, a partir do protagonismo do educando.

Diante disso, objetivamos analisar uma experiência de estágio de língua portuguesa com o RPG (role-playing game - jogo de interpretação de papéis) e mitologia greco-romana em uma escola estadual de ensino médio de Campina Grande, Paraíba. Nossa pesquisa está inserida na modalidade qualitativa, tendo em vista que as interpretações dos dados será subjetiva; quanto à natureza das fontes, a pesquisa é um estudo de caso, pois analisaremos uma experiência específica de estágio. A nossa análise será realizada a partir das nossas leituras sobre metodologias ativas, RPG e cultura clássica no ensino. Sendo assim, dividiremos este trabalho da seguinte forma: Metodologias Ativas, RPG e Mitologia Greco-Romana, em que discutiremos alguns pressupostos teóricos que nos auxiliarão na análise; Descrição das Aulas de Estágio; Análise da Experiência e Considerações finais.

## **METODOLOGIAS ATIVAS, RPG E MITOLOGIA GRECO-ROMANA**

De acordo com Fava (2018) a substituição do trabalho mecânico pela inteligência artificial impactou diretamente a educação, pois criou-se a necessidade de preparar o educando para esse novo mercado de trabalho que demanda indivíduos com habilidades interpessoais, criatividade para inovação, capacidade de empreendedorismo e adaptabilidade a mudanças. Tendo em vista essa necessidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador da formação de professores, planejamento de currículos de escolas brasileiras e elaboração de livros didáticos, detalha algumas competências socioemocionais que devem ser desenvolvidas pelos aprendizes, tais como a empatia, a criatividade, a cooperação, o respeito e a adaptação.

Com o intuito de responder às demandas dos currículos escolares, as metodologias ativas, baseadas no paradigma emergente, surgem como estratégias que facilitam o trabalho reflexivo sobre a língua e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Segundo Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. Elas dão ênfase ao papel protagonista do educando e ao seu desenvolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo de aprendizagem. O conhecimento não é fragmentado, a gramática e a leitura escrita são conectadas entre si e também com demais conhecimentos de outras disciplinas, além disso as atividades são pensadas também como meios de desenvolver competências socioemocionais, visando a formação profissional e cidadã.

Pensando nisso, verificamos que Delgado et al. (2015), em seu projeto de contação de contos mitológicos para crianças do nível básico de educação, destaca que as narrativas orais potencializam o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita de modo integrado, ampliando as possibilidades de interação social e exercício criativo da linguagem. A compilação das pequenas narrativas trabalhadas pelo projeto, que envolvem deuses, semideuses, heróis, homens e mulheres comuns, fazem com que os leitores vislumbrem o que chegou da cultura, da vida e da religião clássicas na sociedade contemporânea.

Forti e Miotti (2014) também destacam a herança clássica como constituinte de nossa cultura, ela é amplamente explorada na indústria do entretenimento (filmes, séries, jogos e HQs) e negligenciada em contexto escolar. Tanto é que os documentos parametrizadores do ensino, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, não oferecem um espaço de maior importância para as matrizes clássicas da cultura brasileira apesar de tais matrizes permanecerem vigorosas no imaginário cultural. Segundo os autores, a cultura clássica favorece um



tratamento interdisciplinar com conteúdos vinculados à arte, à história, à filosofia e às línguas, contribuindo para o desenvolvimento cultural e cognitivo dos sujeitos envolvidos.

O mito, enquanto narrativa oral proporciona um espaço mais amplo e criativo para a produção de histórias. O RPG (Role Playing Game), jogo de interpretação de papéis, surge como uma metodologia ativa que se alia perfeitamente aos mitos, pelo fato de ser um jogo conduzido pela narrativa oral e que normalmente traz uma aventura composta de personagens heróicos e monstros, estes muitas vezes são baseados em personagens da mitologia, sobretudo a greco-romana.

O jogo não tem como objetivo ganhar ou perder, mas construir uma história a partir da colaboração de personagens e um mestre/narrador. Este, que no contexto escolar normalmente é o professor, planeja uma aventura repleta de possibilidades de interpretação, exploração e combate, que pode ser criada a partir de obras literárias, filmes, séries, ou a partir de um universo proposto por algum manual de RPG. O professor/mestre narra a história e os educandos interpretam os personagens que criaram, realizando ações e interagindo com os outros personagens e o mundo detalhado pelo mestre. Segundo Bacich e Moran (2018), que discutem sobre metodologias ativas, os jogos e as narrativas são elementos poderosos de motivação, produção de conhecimento e encantamento, proporcionando uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real.

O RPG, de acordo com Toledo (2014), é extremamente interdisciplinar e é uma opção para trabalhar leitura de gêneros literários e produção de textos. Rodrigues (2014) salienta que o jogo é fundamental para aplicação de uma pedagogia da imaginação que auxilia no desenvolvimento de hábitos de leitura e escrita. Com base nessa pedagogia, a autora destaca três passos fundamentais para escrever: o primeiro é ter uma base de histórias, um conjunto de exemplos que sirvam como modelo de uma narrativa; o segundo é ter uma platéia para compartilhar, aplaudir, criticar e debater as histórias; e o último, é a orientação do aprendiz por uma pessoa capacitada para entender o funcionamento da narrativa. Sendo assim, partir desses hábitos que as atividades do estágio foram pensadas, a base de histórias foram os mitos, a platéia foi a sala de aula e o orientador foi o professor/estagiário.

## **DESCRIÇÃO DAS AULAS DE ESTÁGIO**

As aulas foram baseadas em um planejamento que foi realizado de forma conjunta, entre a orientadora e o estagiário. O planejamento foi elaborado seguindo os conteúdos programáticos propostos para o segundo ano do ensino médio e de acordo com os dados sobre os educandos que foram obtidos em uma atividade diagnóstica. Na prática, alguns imprevistos surgiram – a maioria

deles relacionados à organização de horários da escola. Em alguns dias, as aulas foram reduzidas para 30 min., devido a um problema com a merenda escolar; sem contar as aulas na sexta-feira que eram reduzidas por causa do intervalo, pois eram retirados alguns minutos de cada aula para a pausa e também porque os educandos demoravam a regressar para a sala de aula. A própria estrutura da escola não era muito favorável, uma vez que os estudantes tinham que descer uma rampa escura para comer, o que fazia com que o percurso de volta até a sala aula fosse mais demorado. A sala de vídeo funcionava, mas havia vários problemas com os fios o que também atrasou a aula em que planejamos exibir alguns vídeos sobre mitologia. Além disso, havia uma diferença significativa entre a faixa etária dos aprendentes, devido ao número de repetentes. No entanto, mesmo com as dificuldades elencadas, nosso trabalho com a mitologia na sala de aula por meio do RPG foi profícuo.

A primeira aula foi uma atividade de sondagem a qual tinha como propósito identificar os conhecimentos dos educandos sobre mitologia e RPG e em que foram realizadas algumas perguntas de interpretação baseadas em um artigo sobre a história de Medusa. Alguns educandos ficaram surpresos ao descobrir que ela havia sido estuprada por Poseidon. Nas aulas seguintes, foram lidos mitos sobre os heróis Perseu e Teseu, retirados do livro *Teseu, Perseu e outros mitos* e, após as leituras, houve discussões e produções de diários de leitura, cuja escrita foi realizada em casa devido ao tempo. Na maioria das vezes, as leituras eram realizadas de forma coletiva e quando era possível fazia-se um círculo – a sala era muito apertada o que dificultava a formação de um círculo. A ideia era que os educandos desde o início pudessem exercitar a dramatização e a interpretação para jogar RPG. Durante as discussões, muitas temáticas foram levantadas, tais como violência contra mulher, masculinidade frágil, traição, corrupção, relacionamento amoroso. Durante uma das leituras, levamos um mapa e bonecos do jogo *War: Batalhas Mitológicas*, para que os educandos identificassem os lugares trazidos pelo mito. Além disso, levamos vídeos sobre a origem do homem e dos deuses segundo a mitologia greco-romana e também artigos sobre os deuses em italiano, espanhol e francês, com o intuito de sensibilizá-los para essas línguas.

Com base nesses textos os educandos verificaram a utilização dos adjetivos nas narrativas e houve uma exposição dialogada sobre os adjetivos, os modos comparativos e superlativos e a forma restritiva e explicativa, a exposição foi fundamentada em exemplos que os próprios mitos lidos traziam. Tivemos o cuidado em ler e discutir os textos com os educandos, de modo que a literatura não servisse apenas de pretexto para o ensino de um tópico gramatical. Após essas aulas, eles próprios produziram a história do seu herói utilizando os adjetivos. O RPG escolhido foi o minijogo *Heróis de Electrum* produzida pela equipe *Mundos Colidem*, idealizada por Raphael Lima. Curiosamente, a

maioria dos educandos relacionou seus heróis com a mitologia greco-romana. Nas outras aulas houve o jogo, que contou com a participação de outros mestres do coletivo *Taverna Literária*: os educandos foram levados ao refeitório e, divididos em grupos, começaram o jogo com um mestre. Nas aulas seguintes, os aprendizes produziram um capítulo de livro para o personagem, inspirado na aventura que experimentaram com o RPG, utilizando os adjetivos aprendidos. Ao final, os educandos assistiram a um filme mitológico e foram sorteadas HQs de heróis.

## **ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA**

Primeiramente, salientamos que trabalhar com RPG e mitologia exige planejamento e preparação do professor, uma vez que os mitos precisam ser lidos e discutidos, todos os educandos devem ter cópias dos mitos, e, dependendo do contexto escolar, isso pode ser um empecilho. Para o RPG, é preciso conhecer o jogo, não só as regras, mas a forma como ele se desenvolve, isso requer assistir ou participar de alguma mesa de RPG. Cada mesa deve ter no máximo oito pessoas com o jogador, sendo assim, para jogar em sala de aula, isso exige a participação de outros mestres, que podem ser outros professores ou até os próprios educandos. Outra alternativa é o professor formar sete grupos, e cada grupo interpretar um personagem, sendo assim haverá apenas um mestre, porém o ideal, pensando no protagonismo dos aprendizes, é que cada um interprete um personagem.

Quanto à construção do planejamento, verificamos que houve uma conexão entre leitura, análise linguística com a parte gramatical sobre adjetivos e produção textual, atendendo aos fundamentos do paradigma emergente. Os jogos e a produção de narrativas foram extremamente motivadoras para os educandos, houve uma mudança significativa de participação em sala de aula após o RPG, além da ampliação do número dos aprendentes nas aulas. Alguns deles já estavam reprovados na matéria e, mesmo assim, participaram da produção de textos e do jogo; e outros que tinham notas baixíssimas na disciplina, aumentaram as notas através da produção dos textos e da participação das atividades. Do ponto de vista socioemocional, percebemos que os educandos desenvolveram a autonomia, a criatividade, a cooperação a partir do trabalho em grupo, assim como a liderança; e os mais tímidos tornaram-se mais falantes e participativos. O protagonismo do educando destacou-se principalmente nas produções, afinal foram eles mesmos que criaram os heróis e suas histórias e que faziam suas escolhas no jogo, e tinham voz na leitura dos textos. Os adjetivos serviram como uma ferramenta para enriquecer os textos, eles tinham um porquê e um para quê, uma função no mundo real.

A interdisciplinaridade esteve sempre presente, na história da Grécia antiga, na geografia com o mapa, na arte da escultura de Teseu, que foi trazida para uma das aulas. Era muito comum os aprendizes perguntarem se a aula era de filosofia ou história, isso aponta uma possível ausência do trabalho com mitologia na aula de português. Os textos em outras línguas estimularam a leitura e a curiosidade, principalmente o texto em espanhol, fomentando também a interdisciplinaridade com a disciplina de espanhol. Houve a oportunidade da participação do professor de história em uma das mesas do jogo, mas, por motivos de troca de horários, ele não pode comparecer. Sendo assim, podemos afirmar, a partir da nossa experiência, que o RPG junto ao mito favorece uma maior colaboração entre professores e disciplinas na escola.

Para além da interdisciplinaridade, observamos que, de fato, os mitos conseguem gerar discussões muito atuais, tais como a violência contra a mulher, a masculinidade frágil, a corrupção e uma ótica diferente sobre a maldade dos monstros, quebrando o maniqueísmo de mau x bom nos personagens. Essas discussões aguçam a criticidade e a reflexão sobre a sociedade em que vivemos, o que é extremamente importante quando pensamos em formação cidadã e vida profissional, tendo em vista que hoje o mercado de trabalho cobra competências sociais e emocionais.

O estágio também proporcionou o gosto pela leitura e pela escrita. Verificamos que duas aprendizes desenvolveram uma aptidão pela escrita, a primeira comentou ao final do estágio que gostaria de fazer Letras e a segunda disse que estava escrevendo um livro. Essas respostas positivas nos indicam que as aulas foram um espaço para que essas aprendizes confirmassem ou descobrissem esses gostos, afinal como iremos descobrir se gostamos de escrever se não escrevemos ou se escrevemos coisas das quais não gostamos? Diante dessas explanações, nós podemos verificar na prática que as metodologias ativas influenciam diretamente na motivação e no engajamento dos educandos nas aulas, o que torna a aprendizagem mais significativa e mais eficiente.

Destacamos que a participação dos educandos nas aulas é extremamente importante, para isso o professor deve passar confiança e segurança, porque a sala de aula não é um espaço punitivo e sim um lugar de educação, de prática, onde errar faz parte da construção da aprendizagem, seja de conhecimentos conceituais ou socioemocionais. Para isso, é preciso gostar do que se faz, pois os aprendentes sentem quando o professor gosta de dar aula, quando ele planeja a aula, se ele tem ou não consideração pela turma, tudo isso em uma fração de segundos. Um professor sem motivação interfere na afetividade dos educandos e, conseqüentemente, na aprendizagem. Por isso, é importante pensar em atividades que motivem tanto os professores quanto os educandos. Os jogos e as narrativas

parecem ser ótimas alternativas para despertar a motivação de ambos pelo ensino-aprendizagem e proporcionar a criatividade e o protagonismo do aprendente em sala de aula.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo da utilização de metodologias ativas em sala de aula não é meramente a diversão e o entretenimento da turma e sim o desenvolvimento de competências socioemocionais, de motivação e de uma aprendizagem significativa. No caso das aulas de língua, é preciso construir um processo baseado na leitura, na análise linguística e na produção escrita. E participando desse processo que o educando perceberá a significância da língua, isto é, que a língua tem uma função social, um uso prático e necessário na realidade. O que seria de uma narrativa sem adjetivos? O que seria de qualquer texto literário sem adjetivos? O que seria de um herói sem o uso de adjetivos superlativos? Quando os educandos compreendem que os textos são constituídos de conteúdos gramaticais e que alguns deles fazem parte da essência do gênero ou tipo textual a disciplina Língua Portuguesa fica mais aprazível.

A sala de aula é um espaço social, em que os educandos compartilham e modificam sua história. Por isso o professor deve estar atento a cada um, a cada história e a cada comportamento, porque são muitos os fatores que influenciam a aprendizagem e a educação, tendo em vista que é responsabilidade da escola promover uma formação humana e cidadã. Os educandos do estágio analisado se sentiam abandonados, primeiro porque eles tinham muitas aulas vagas e segundo porque a escola era desorganizada e isso fazia com que eles se sentissem insignificantes e desvalorizados. É preciso valorizar o aprendente e fazê-lo protagonista de sua aprendizagem, despertando sua autonomia e criatividade. Por fim, enfatizamos o poder transformador da educação, como propiciadora de mudança na sociedade e na vida das pessoas, inclusive na vida do professor que é transformado pela realidade da sala de aula.

## **REFERÊNCIAS**

BATISTA, Antônio A.G. *Aula de português: Discurso e Saberes Escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEHRENS, Marilda A. FLACH, Carla R. de C. *Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica*. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br>. Acesso 29 ago. 2020. (2008).

DELGADO. B; EVANGELISTA. D; NASCIMENTO. J; DADALTI. L; VEIGA.M E SOUZA.F. *Contos de mitologia: uma proposta de diálogo entre a formação acadêmica e a extensão através da contação de histórias* . In: RÓNAI: REVISTA DE ESTUDOS CLÁSSICOS E TRADUTÓRIOS – 2014 V.2 N.2 pp. 225-236 – UFJF – JUIZ DE FORA.

FAVA, R. *Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil*. Porto Alegre: Penso, 2018.

FORTE. F e MIOTTI. C. *Cultura Clássica e Ensino: Uma Reflexão sobre a Presença dos Gregos e Latinos na Escola*. Organon, Porto Alegre, v. 29, n. 56, p. 153-173, jan/jun. 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

LIMA, V. V.; PADILHA, R. de Q. *Trajetória das práticas educacionais*. In: Reflexões e inovações na educação de profissionais de saúde. Série Processos educacionais na saúde. v. 1. Rio de Janeiro: 2018.

RODRIGUES, S. (2004). *Roleplaying game: e a pedagogia da imaginação no Brasil*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

STEPHANIDES, M. *Teseu, Perseu e outros mitos*. Trad. Janaina . M. Potzmann. São Paulo: Odysseus, 2004.

TOLEDO, E.A. *RPG como estratégia de ensino: uma proposta para o ensino de profissões*. **Os Desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Produções Didático-Pedagógicas**, Paraná, v.II, 2014.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA: ATRELANDO LITERATURA E GRAMÁTICA ATRAVÉS DE NARRATIVAS MITOLÓGICAS GRECO-ROMANAS

Manuella Bitencourt (UFCG)  
Viviane Moraes de Caldas (UFCG)

**Eixo temático 8:** Formação e trabalho docente

**GT 20:** O ensino de leitura e da escrita na formação do professor de Língua Portuguesa: discussão de propostas didáticas e relatos de experiência

**RESUMO:** Entendemos que a importância da literatura no ensino de gramática em sala de aula de Língua Portuguesa (LP) vai além de pretexto e acreditamos que ela favorece a análise das estratégias linguísticas de construção desse texto. No entanto, sabemos que o ensino de LP tem se configurado, muitas vezes, como prática enfadonha, descontextualizada, tendo como único objetivo os fenômenos gramaticais. Sendo assim, decidimos realizar o estágio docência no 2º ano do ensino médio, em uma escola de Campina Grande – Paraíba, objetivando inserir no cotidiano dos aprendizes as narrativas mitológicas greco-romanas de modo não só a contribuir com conhecimentos textuais, gramaticais, linguísticos e de mundo, mas também refletir sobre a prática de ensino de língua materna através de textos clássicos. Assim, este trabalho tem como objetivo descrever e analisar o estudo de LP através da mitologia, bem como frisar as dificuldades encontradas durante todo o percurso e discorrer sobre o crescimento notado na turma e na estagiária enquanto professora em formação. Para isso, nos baseamos em autores como Castelli (2008), Antunes (2010), Garcia (2012), Eliade (2006), para as reflexões acerca do trabalho da gramática, literatura e da mitologia em sala de aula; bem como na BNCC (2017), PCN (2000) e na LDB para a importância e demanda de se trabalhar a gramática atrelada à literatura em sala de aula. Como resultado, percebemos que a maior dificuldade em sala é chamar atenção dos alunos para as leituras, mas, uma vez resolvida essa questão, os textos favoreceram a reflexão dos alunos em relação à gramática no funcionamento da língua portuguesa no cotidiano. Outro ponto observado foi a evolução na conjugação verbal que alguns alunos apresentaram quando comparamos a primeira e a última produção textual. Assim, consideramos que nosso objetivo foi alcançado, uma vez que conseguimos contribuir para a aprendizagem dos educandos de forma reflexiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino médio; Narrativas mitológicas; Língua portuguesa

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade descrever e refletir a experiência de estágio do componente curricular Estágio de Língua Portuguesa: Ensino Médio oferecido pela Universidade Federal de Campina Grande – PB. Orientado pela professora Viviane Moraes de Caldas, esse componente é requisito obrigatório na grade curricular do curso de Letras.

O Estágio de Licenciatura é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), a qual direciona que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, ou seja, faz-se necessária à formação profissional, a fim de adequar essa formação às

expectativas do mercado de trabalho onde o licenciado irá atuar, sendo, então, uma oportunidade de aliar a teoria à prática. O componente de Estágio de Língua Portuguesa: Ensino Médio teve duração de 120 horas/aula, as quais foram divididas da seguinte forma: 1) orientações para escolha e discussão dos mitos a serem trabalhados; 2) elaboração das sequências didáticas e das atividades; 3) regência em sala de aula; 4) escrita do relato docente como atividade final da disciplina.

O estágio foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.º Itan Pereira, em Campina Grande – PB, na turma do 2º ano B do Ensino Médio com total de 28 alunos. As aulas ministradas iniciaram em 10 de setembro de 2019 e terminaram em 03 de outubro do mesmo ano. Ocorreram nas terças e quintas-feiras, das 13h15 às 15h00, correspondendo a duas aulas geminadas de 50 (cinquenta) minutos, totalizando 8 (oito) encontros e 16h em sala de aula. No primeiro encontro com os alunos (dia 20/08/19), foi realizada uma atividade diagnóstica com o objetivo não só de conhecer um pouco os alunos e as suas experiências de leitura, como também de identificar seus conhecimentos sobre o mito e a mitologia. Além disso, por meio dessa atividade diagnóstica, poderíamos mensurar, de certa forma, o desenvolvimento dos alunos após as nossas aulas.

Nos seis encontros seguintes (nas datas de 12, 19/09; 01, 03, 15 e 26/10), durante o período em que assumimos a regência das aulas, lemos e discutimos os mitos previamente selecionados e, a partir deles, discutimos com os educandos acerca dos pronomes e dos verbos, conteúdos gramaticais sugeridos pela professora de língua portuguesa da turma. Uma aula expositiva sobre os tempos verbais foi necessária para uma melhor compreensão do conteúdo obrigatório que deveria ser abordado em sala de aula. No último encontro (no dia 03/11/19), como atividade de encerramento do estágio, levamos para a sala de aula um jogo de RPG (Role-playing game – jogo de interpretação de papéis), cujas narrativas são permeadas pelos mitos greco-romanos. Para essa atividade final contamos com a participação do coletivo *Taverna Literária*.

Os objetivos do estágio foram conhecer a realidade do ensino no que se refere a conhecimentos textuais, gramaticais, linguísticos e de mundo e refletir sobre a prática de ensino de língua materna através de narrativas mitológicas.

Assim, este artigo tem como objetivo não só descrever e analisar o estudo de LP através da mitologia, mas também apontar algumas dificuldades encontradas durante todo o percurso. Além disso, e não menos importante, comentaremos sobre o crescimento notado na turma e na estagiária enquanto professora em formação.



## A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO

É indiscutível que a prática do ensino de língua materna no Brasil é um dos assuntos mais debatidos e questionados atualmente. Discute-se, sobretudo, a qualidade dos saberes aprendidos na escola e sua funcionalidade no cotidiano dos alunos. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases), em seu Art. 35. I, propõe que, no ensino médio, ocorra “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”. Mas é sabido que o ensino de língua portuguesa tem se configurado em uma prática enfadonha, descontextualizada, tendo como único objetivo os fenômenos gramaticais, desvinculando assim o real objetivo de formar, ou seja, “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” (FREIRE, 1996, p. 33).

Sendo assim, e também por acreditarmos que a leitura é uma produção de sentidos e não um simples reconhecimento deles, tomamos como norte, neste artigo, que o ensino de Língua Portuguesa na escola deve ser realizado em três momentos confluentes: 1) a prática de leitura literária; 2) o desenvolvimento da produção textual; e 3) o ensino de gramática.

A prática de leitura vem a ser um fator importante para a promoção de discussão e desenvolvimento em sala de aula, visto que um texto nunca está pronto, pois, a cada leitor e a cada nova leitura, um texto significa e (re)significa de diferentes modos. Um bom texto é aquele que está sempre levando o leitor a incorporar novos sentidos à sua leitura:

Todo texto vivo, importante (ele importa para o leitor), tem a capacidade de invocar outros textos, de estimular conflitos produtivos no leitor. O bom texto, aquele que força o pensamento, que responde a uma necessidade de conhecimento do leitor, que desenha problemas, que resolve problemas, possui, sobretudo, o mérito essencial de também indagar o leitor, de levá-lo a buscar, no tecido textual do qual é constituído, uma articulação possível (GARCIA, 2012 [1990], p. 117).

A produção textual é, normalmente, uma atividade feita para a escola, visando apenas o cumprimento de uma tarefa ou a obtenção de uma nota. No entanto, a produção de textos é fundamentada em objetivos maiores, que almejam desenvolver habilidades no educando que o possibilitem produzir uma escrita em que a ponte comunicativa entre ele e seu interlocutor se mantenha estável, eficiente e significativa. De acordo com os autores Antunes (2010), Possenti (1996) e Geraldí (1991), a gramática que se deve ensinar na escola deve estar relacionada ao que pode

potencializar nos alunos o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dentro da norma padrão da língua, principalmente.

Sendo assim, diante do que expusemos acima, buscamos colocar em prática os conhecimentos e sugestões abordados nos textos teóricos sobre a prática de leitura literária, produção textual e ensino de gramática, tendo como norte a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ratificamos, pois, que levamos em consideração para a nossa prática de sala de aula as competências que a BNCC sugere:

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. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (BNCC, 2017, p. 9)

Assim, discorreremos, a seguir, sobre a leitura literária no ensino de língua enfocando a leitura de narrativas mitológicas, pontuando brevemente o impacto de alguns pontos positivos e negativos desta prática em nosso contexto específico de ensino já citado anteriormente, em nossa formação.

### **A literatura no ensino de língua: as narrativas mitológicas e a gramática**

O texto literário é fonte infinita de sentidos, onde a cada leitura o leitor encontra novos significados no texto. O conhecimento literário é estético, é um conhecimento que se distancia da objetividade científica para revelar novas maneiras de compreender o mundo (JAUSS, 1994). No entanto, a escola básica tende a traçar o caminho inverso para o trabalho com a literatura. O caráter estético do texto literário tem seu lugar tomado nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio para que se trabalhe outra modalidade de aula de literatura que consiste na apresentação histórica de escolas literárias (BOSI, 2002) e biografias de autores canônicos ou até mesmo usando-a como pretexto para o ensino sistematizado da língua, pois, infelizmente, ainda é dessa forma que ela é cobrada em algumas provas de vestibulares, tornando-se apenas uma lista de conteúdos programáticos obrigatórios para o vestibular.

Acreditamos, no entanto, que o texto literário deve ser trabalhado na aula de Língua Portuguesa como o que ele realmente é: “um todo que contém tudo” (CASTELLI, 2008, p. 23). A literatura deve permanecer na vida de alunos e alunas após a escola básica, deve seguir na vida deles

por tempo indeterminado, como fonte de constante aprendizagem e reaprendizagem. Dessa forma, a aula de literatura deve trabalhar o aluno não só para ensiná-lo a ler, mas a apreender os significados do texto e (re)significá-los, assim como atingir o objetivo de formar um leitor proficiente, crítico e reflexivo. O educando deve aprender a estabelecer intertextualidade com suas outras leituras, de modo a criar sua própria rede de sentidos, a qual influenciará sobremaneira a formação intelectual que ele levará consigo por toda a vida, formação que, independentemente da carreira que o aluno seguir, irá sempre marcar seu modo de pensar e agir no mundo.

Entretanto, até que se chegue a este estado de letramento, faz-se necessário que os professores pensem em metodologias que contemplem as práticas aprendidas fora do contexto escolar desses alunos, para que então seja possível proporcionar essa condição de letramento – trazendo para a sala de aula práticas que não se desenvolvam apenas na esfera escolar, mas em outras esferas do cotidiano. É neste sentido que se torna necessário o uso do conceito de transversalidade entendida como “[...] fatos e situações marcantes da realidade” do aluno aliada a ideia de gêneros (PCN,2000, p. 35) que tem por objetivo cumprir, se não integralmente ao menos em boa parcela, aquele que se entende ser o objetivo do curso Língua Portuguesa no contexto escolar: formar os jovens de modo que dominem a norma padrão da língua e gramática, além de levá-los a ler/produzir com relativa facilidade diferentes gêneros textuais reais e, mais que isso, formar cidadãos que participam efetivamente da sociedade (PCN, 2000, p. 37).

Assim, a escolha de se trabalhar as narrativas mitológicas ocorreu a fim de se promover a participação e interação dos alunos em sala de aula, pois através dessas narrativas é possível trabalhar com diversos gêneros textuais, como artigo de opinião e notícias; e temáticas atuais, como por exemplo, com os mitos *Afrodite, o amor* e *Apolo, a perfeição* (SQUARISI, 2013), cuja discussão em sala girou em torno da necessidade latente da sociedade para se encaixar em um padrão de beleza; outro exemplo foi a discussão a partir do mito *Perséfone, a raptada* (SQUARISI, *op. cit.*), juntamente com um artigo de opinião sobre o mito de Medusa, os quais direcionaram a discussão em torno da existência de uma supremacia machista desde o começo dos tempos.

A leitura e discussão dessas narrativas mitológicas possibilitaram que os educandos trouxessem para aquele momento da aula o conhecimento de mundo que eles já possuíam. Acreditamos que a participação efetiva de todos durante a leitura e, principalmente das discussões, ocorreu porque eles perceberam que era dada importância ao conhecimento que eles tinham a acrescentar às discussões.

Assim, assumimos o papel de mediador das discussões (PETIT, 2008), uma vez que os protagonistas do processo de leitura e significação eram os próprios alunos. Essa metodologia que coloca o leitor em primeiro plano e a ele é dada a incumbência de produzir sentidos no processo de leitura (JAUSS, 1994; ISER, 1996) apresenta resultados positivos, como pudemos perceber durante a nossa experiência em sala de aula.

A necessidade de se conhecer os mitos clássicos por meio das narrativas míticas vai para além da genealogia da família de Zeus ou dos inúmeros adultérios dos deuses. Conhecer a Mitologia (especificamente a grega neste trabalho) não se resume à capacidade elementar de associar os nomes dos deuses aos seus atributos divinos, mas sim, de propor um trabalho instigante que pode permitir ao educando jovem-adulto a possibilidade de descobrir algumas respostas que só encontram espaço numa configuração mítica.

Sendo assim, é possível levar a questão ao fato de que a mitologia e os conhecimentos dos mitos atrelam-se ao conhecimento de temas e formas ou estruturas simbólicas que dizem respeito a conflitos e motivações essenciais para o homem, como por exemplo, a criação do universo, tema discutido até os dias de hoje, assim como Eliade (2006, p. 11) também exemplifica:

o mito narra como, graças às façanhas dos entes sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente.

Assim, justificamos a relevância da nossa escolha em trabalhar a gramática com a mitologia em sala de aula não só como uma forma de interação, assim como de prender a atenção dos alunos se pensarmos que eles apreciam histórias míticas que envolvem deuses, figuras bestiais, vilões e heróis. Como exemplo, podemos apresentar o trabalho realizado no terceiro encontro a partir da narrativa mitológica que tinha como tema os grandes deuses do Olimpo. Entregamos aos educandos um amontoado de palavras para que eles pudessem tentar decifrar de qual mensagem se tratava. O objetivo dessa atividade era refletir sobre o que é um texto e como ele se constrói.

**Figura 1- Amontoado de palavras**

apesa existi infinidade religioes maior parte mundo Ocidental monoteista seja acreditar Deus Na Grecia antiga existi varias divindade dever ser cultuadas deuses gregos Olimpo mistura humanos criaturas divinas capaz amar odiar reproduzir Sendo religiao politeista gregos acredita existencia diverso deuses deusas. poderes influenciar diferente aspecto natureza. principais deuses mitologia grega Zeus Hera Poseidon Hades Apolo Artemis Afrodite Ares Dionisio Hefesto Atena Hermes Deméter Héstitia imortais deuses nao onipotente obrigado obedece força destino. apresenta vicios sentimentos humano sendo muito andar mortais desenvolver relacionamento eles.

Fonte: Editado por Manuella Bitencourt.

Depois de algumas discussões e suposições, os alunos conseguiram decifrar, em linhas gerais, sobre o que se tratava tal amontoado de palavras, como por exemplo, transcrevo a fala do aluno C.: “A maior parte do mundo tem só uma religião e na Grécia existiu vários deuses como Zeus, Hera, Poseidon, Hades, Apolo, Ártemis, Afrodite, Ares e Atena, os outros eu não sabia que eram deuses”. Após as discussões, apresentamos a eles o texto em sua forma original.

**Figura 2- Texto completo**

Apesar de existir uma infinidade de religiões por aí, a maior parte do mundo Ocidental é monoteísta, ou seja, acredita em um só Deus. Na Grécia antiga, no entanto, existiam várias divindades que deveriam ser cultuadas e os deuses gregos do Olimpo eram uma mistura de humanos e criaturas divinas, capazes de amar, de odiar e se reproduzirem. Sendo uma religião politeísta, os gregos acreditavam na existência de diversos deuses e deusas. Cada um com poderes de influenciar um diferente aspecto da natureza.

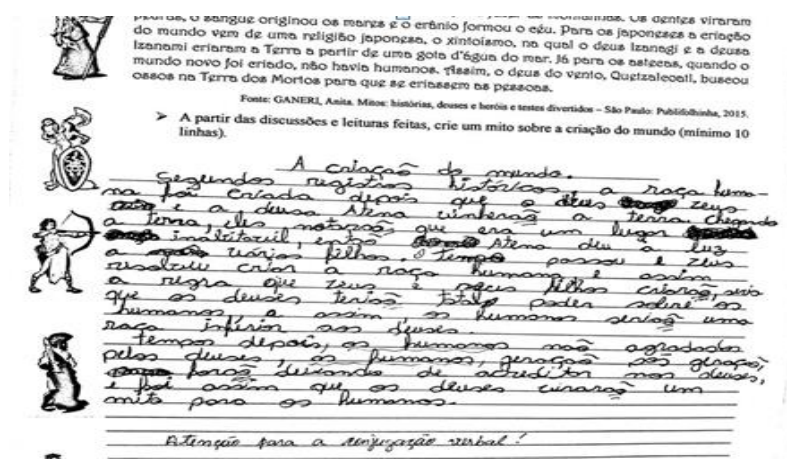
Os principais deuses da mitologia grega são Zeus, Hera, Poseidon, Hades, Apolo, Ártemis, Afrodite, Ares, Dionísio, Hefesto, Atena, Hermes, Deméter e Héstitia. Apesar de serem imortais, os deuses não eram onipotentes, sendo obrigados a obedecer as forças do destino. Eles também apresentam vícios e sentimentos humanos, sendo muito comum que andassem entre os mortais e até desenvolvessem relacionamentos com eles.

Fonte: <https://segredosdomundo.r7.com/os-principais-deuses-gregos-e-quem-eles-foram-na-mitologia/>

Acreditamos que as suposições assertivas feitas pelos alunos se devem às leituras e discussões que foram feitas nas aulas anteriores e, sobretudo, as que foram feitas antes de realizar tal exercício, a saber, *Os doze olímpianos, Hades, o deus dos mortos, Posêidon, o senhor das águas e Zeus, o deus dos deuses* (SQUARISI, 2013). O principal objetivo dessa atividade foi fazer com que os alunos pudessem refletir sobre a importância das construções sintáticas para a coesão e coerência do texto, sendo ele literário ou não, o que teve um resultado muito positivo, pois eles mesmos identificaram quais assuntos gramaticais eles tinham dificuldades e o porquê é importante estudá-los.

Outro exemplo que podemos citar refere-se a uma atividade de produção escrita. Depois de realizadas as leituras e discussões das narrativas mitológicas e a discussão sobre o que é um texto e como ele se constrói, solicitamos aos educando que produzissem um texto que tratasse sobre um mito acerca da criação do universo. A seguir, apresentamos a primeira produção textual de um dos educandos:

Figura 3- Produção 1 (aluno 1)



Fonte: Retirado do ‘Relato docente’ da estagiária Manuella Bitencourt

Na primeira produção, esse aluno apresentou, segundo a gramática normativa, o emprego incorreto da conjugação verbal, empregando o Futuro do Indicativo no lugar do Pretérito perfeito. No entanto, após as aulas em que discutimos sobre a conjugação verbal da língua portuguesa, percebemos que tal inadequação não ocorreu mais. Como exemplo, apresentamos, então, a produção textual final do mesmo educando:

Figura 4- Produção 2 (aluno 1)

OBS: O texto deve conter como foi a juventude do personagem, o que fez ele ser o que é e qual o objetivo da jornada.

Kratos, o semideus.



Kratos quando criança, morava em uma pequena e pacata cidade do interior, longe da maioria das coisas, Kratos cresceu sem entender ou saber das coisas que existiam ao redor do mundo. O tempo passou, Kratos cresceu, e ~~ele~~ Kratos ~~ele~~ resolveu perguntar a sua mãe como era o seu pai. E sua mãe o contou tudo sobre o deus dos deuses, sua, o seu pai ~~era~~ era o grande Zeus. Kratos começou a grande amor da sua vida, casou e teve filhos, por certo tempo, Kratos viveu muito feliz com sua família, mas a sua felicidade acabou por Kratos ser castigado pelos deuses. Os deuses o deram a sua castigo, os deuses tiraram tudo aquilo que o Kratos amava, matando todos e tudo aquilo que ele mais amava.

Fonte: Retirado do 'Relato docente' da estagiária Manuella Bitencourt

O mesmo educando emprega de maneira adequada a conjugação verbal, mas não utiliza os pronomes para referir-se ao personagem ao longo do texto, repetindo seu nome por mais de 17 (dezesete) vezes. Mas, quando questionado sobre o emprego dos pronomes, o aluno demonstrou conhecimento e domínio. Assim, julgamos tal equívoco como falta de atenção e foco apenas na produção da história, já que a mesma viria a ser a história do personagem criado para o jogo de RPG da última aula.

Por fim, apesar dos equívocos apresentados nas produções textuais, temos a certeza do aprendizado significativo dos conteúdos gramaticais, uma vez que, durante as aulas, os alunos foram questionados e instigados a refletir sobre o emprego dos mesmos na produção de sentido dos mitos e não apenas o seu emprego de maneira isolada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos, então, que o nosso maior desafio na disciplina de estágio docente foram as tentativas de chamar atenção dos alunos para as leituras; mas, vale ressaltar também que aprendemos muito com os equívocos na hora do planejamento e durante as aulas, como por exemplo, não contamos com o fato das aulas serem no período da tarde em uma escola de ensino integral, com isso, nos deparamos com os alunos sonolentos e cansados, o que promoveu também para a falta de atenção nas aulas.

Podemos afirmar também, que o componente curricular Estágio de Língua Portuguesa: Ensino Médio nos proporcionou uma reflexão sobre a prática de ensino de língua materna, a exercitar a

docência, visando iniciar nas atividades de ensino de língua, relacionando teoria e prática, executando, observando e refletindo sobre a prática docente, sendo de extrema importância não só para o amadurecimento profissional, como também para o amadurecimento pessoal. Sendo assim, acreditamos ter contribuído com a aprendizagem dos educandos de forma reflexiva por meio de curiosidades presentes nas narrativas mitológicas com temáticas atuais; além de ressaltar sempre a importância de uma reflexão gramatical para a leitura dos textos. Assim, consideramos que a meta foi alcançada, uma vez que foi enfatizada a abordagem dos conteúdos para aprendizagem.

As aulas ministradas tiveram como objetivo geral ampliar as habilidades de leitura e interpretação e a aprendizagem da Língua Portuguesa através das narrativas mitológicas. Além desse objetivo principal, os objetivos específicos também foram de suma importância: compreender aspectos linguísticos e organizacionais do gênero narrativa mitológica; sensibilizar quanto à necessidade de criação dos mitos para a sobrevivência humana; identificar a presença da mitologia no cotidiano; desenvolver habilidades de leitura, de escrita, contextualização e interpretação; promover a escrita e reescrita de narrativas mitológicas e também a intertextualidade com outros gêneros através dos mitos. Através de aulas expositivo-dialogadas, tentamos promover a aprendizagem dos verbos e pronomes, bem como discussões acerca dos gêneros narrativas mitológicas, artigo de opinião e notícia.

Toda a turma demonstrou interesse e assiduidade com as atividades e discussões propostas na maior parte das aulas, apresentando um avanço significativo na utilização de aspectos gramaticais durante as aulas, havendo, claro, algumas exceções; o que considero com o resultado apontado pelas produções, é a falta de atenção na hora da produção e falta de organização das ideias.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BOSI, Alfredo. Por um historicismo renovado: reflexo e reflexão em história literária. IN: \_\_\_\_\_. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) - Línguas, Códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)> Acesso em: 01 agost. 2020.

CASTELLI, M. A. M. *Literatura, Leitura, Escrita*. In: FERRARO, M. L.; COELHO, I. L.; GORSKI, E. M.; RESE, M. C. F.; CASTELLI, M. A. M.; VIEIRA, M. L. H. *Experiência e prática de redação*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008, p. 19-42.



ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

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

GARCIA, W. A. *O leitor-produtor*. In: SOUZA, A. C.; GARCIA, W. A. A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012, p. 119-136.

\_\_\_\_\_. *Ética e método*. In: SOUZA, A. C.; GARCIA, W. A. A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012, p. 161-176.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol.1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996.

SQUARISI, Dad. *Deuses do Olimpo para gente pequena e gente grande também*. Ilustração: Carolina Kaastrup. São Paulo: Geração Editorial, 1.ed, 2013.



## 2. Pôsteres

## **“ESTRANHOS PÁSSAROS DE ASAS ABERTAS”, DE PEPETELA: UM VOO ISERIANO SOBRE A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA**

Geice Kelly Vicente de Sousa (UFPB)  
Rebecka Diniz Cordeiro (UFPB)

**Eixo temático 1:** Literatura e ensino

**RESUMO:** O presente trabalho objetiva mapear nossa experiência estética com o conto “Estranhos pássaros de asas abertas”, do autor angolano Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos, conhecido como Pepetela (1941). Para tanto, embasamos nossa análise na Antropologia Literária, prolongamento da Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser (1979), com fins de expandir a associação do conhecimento crítico, produzido por tal teórico, à análise de leituras literárias. O conto narra o primeiro contato entre índio e colonizador. Em nossa experiência estética de leitura do conto foi possível percebermos o que Iser chama de repertório, vazio e negatividade, atrelados, sobretudo, ao cruzamento de quebra da *good continuation*. Iser considera o leitor um ser ativo, cuja participação no momento da leitura, permite a existência da obra. Dessa maneira, a ficção é considerada como resultado de um ato intencional de fingir. O estudo em pauta apresenta como resultado uma expansão do conhecimento crítico dos textos de Iser, ao passo que suas reverberações podem atingir o ensino de leitura literária, pois o mapeamento de experiência estética marca um novo olhar sobre estratégias de leitura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria do Efeito Estético; Pepetela; Ensino; Leitura literária

## **VAZIOS, REPERTÓRIO, NEGATIVIDADE E QUEBRA DA GOOD CONTINUATION EM “DOIS CORPOS QUE CAEM”, DE J. S. TREVISAN**

Lucas Gomes Pereira (UFPB)  
Tainá Santos de Farias (UFPB)

### **Eixo temático 2: Estudos literários**

**RESUMO:** Nosso trabalho tem por objetivo mapear a experiência estética com a leitura de "Dois corpos que caem", conto de João Silvério Trevisan. Para tanto, enfatizamos os conceitos de vazio, repertório e negatividade cunhados por Wolfgang Iser em sua Teoria do Efeito Estético. Essa teoria do autor alemão é nosso principal referencial teórico para elaboração do mapeamento proposto. Outrossim, bebemos da fonte de Antônio Cândido em *A Personagem do Romance* (2009) a fim de elucidarmos o processo de ficcionalização tão presente e essencial nas discussões abordadas pelo teórico alemão Iser. Como resultados, salientamos a importância do preenchimento/articulação de vazios pertinentes à estrutura textual, partindo de um repertório — conhecimento que já se tem sobre o gênero ou tema do texto literário em pauta — a quebra da good continuation, ruptura da expectativa que é criada de acordo com o desenvolvimento do texto, e em direção à negatividade, a saber, processo de ficcionalização que dá sentido à obra. Depreendemos destes resultados, a relevância da construção do sentido literário de modo a emancipar o leitor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dois corpos que caem; Teoria do Efeito Estético; Experiência estética; Conceitos iseriano

# IMPACTOS DO REPERTÓRIO EM “DEPOIS DO BAILE” DE LIEV TOLSTÓI

Marina Nunes de Bulhões Souza (UFPB)

## **Eixo temático 2:** Estudos literários

**RESUMO:** O presente trabalho pretende analisar os ideais socioculturais de Liev Tolstói como possíveis constituintes para o repertório do seu conto “Depois do baile”. Para tanto, partimos do pressuposto da Teoria da Estética da Recepção de que o conceito de repertório é o elo inicial entre texto e leitor. Consideramos como os pensamentos do autor, com base em seus escritos, referentes à moral, à religiosidade e às classes sociais podem afetar a experiência estética de quem lê o conto, objeto deste estudo. Neste caso, é importante ressaltar que se fez a devida diferenciação entre os conceitos de repertório e autor implícito. Esta análise resultou na identificação das seguintes temáticas: a constante insatisfação com sua condição de nobre, sua percepção em relação à igreja ortodoxa e às religiões e sua visão sobre a relação entre moralidade e arte. Depreende-se que conhecer estas ideias funciona como porta de entrada para construção do sentido do conto, visto que formam um importante repertório.

**PALAVRAS-CHAVE:** Liev Tolstói; Depois do baile; Repertório; Experiência estética

# **PRÁTICAS DE ENSINO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL RENATO RIBEIRO COUTINHO**

Gracielle Angeline Tavares da Silva (UFPB)  
Sidcley Horácio Galdino (UFPB)  
Ana Cristina Pereira dos Santos (UFPB)

## **Eixo temático 5:** Tecnologias educacionais

**RESUMO:** A inclusão é um conceito amplo, no qual a sociedade desempenha um papel ativo na inserção dos sujeitos nos espaços comunitários, a partir de uma ação coletiva focalizada tanto no sujeito quanto na sociedade. Assim, visa eliminar ou reduzir ao máximo as desigualdades entre as pessoas na razão direta da defesa da valorização de suas diferenças e apreciação das diversidades. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo central analisar como a educação especial e inclusiva é integrada na prática do cotidiano escolar de uma instituição de ensino público na Paraíba, evidenciando-se os papéis ocupados pelos alunos com necessidades especiais na unidade escolar lócus desta pesquisa, bem como a função desempenhada pelos educadores neste processo dialógico de ensino e aprendizagem, em que se evidencia a necessidade da educação inclusiva como forma mais viável de rever paradigmas e quebrar preconceitos no cenário educacional. Faremos aqui um paralelo com algumas das ideias defendidas por Paulo Freire sobre a necessidade de se rever a pedagogia do oprimido, a partir de uma educação libertadora e humanista, comprometida com a práxis, com a transformação da realidade opressora com a qual as pessoas com necessidades especiais vivenciam diariamente em nosso convívio. Para responder ao nosso questionamento inicial, selecionamos a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Renato Ribeiro Coutinho (EMEIEF) como corpus investigativo do nosso trabalho, já que a escola apresenta um contingente significativo de alunos com algum tipo de necessidade especial. Assim, a pesquisa cumpre caráter investigativo, qualitativo, crítico e reflexivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão; Atendimento educacional especializado; Educação

## ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA SOBRE A ABORDAGEM DO NÍVEL SEMÂNTICO NO LD DO EM

Dayana Tatyane Vieira Neves (UFPB)  
Gracielle Angeline Tavares da Silva (UFPB)  
Elana Gonçalo de Araújo (UFPB)

**Eixo temático 6:** Estudos linguísticos: teorias e práticas

**RESUMO:** Este trabalho destina-se a uma análise conceitual, diagnóstica e avaliativa, referente ao modo como é abordada a área da Semântica no ensino em língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Médio. Para isto, adotaremos como objeto de estudo um livro didático do 1º ano, intitulado “Português: contexto, interlocução e sentido”, volume 1 (2016), de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Aburre e Marcela Pontara, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) vigente: 2018-2020. Nesse sentido, procuramos investigar as propostas de atividades desenvolvidas em relação ao tratamento da significação. A fim de realizar uma análise de tópicos de semântica presentes no livro didático escolhido, teremos como arcabouço teórico alguns conceitos linguísticos e gramaticais (tradicionais) de cunho semântico, trazidos por Lyons (1987), Ferraz (2015) e Ferrarezi Jr (2019), que embasam domínios de conhecimento relevantes ao ensino de Semântica na educação básica. Dessa forma, o presente trabalho apresenta como objetivo geral, investigar de que forma as concepções semânticas são discutidas no livro didático em questão, bem como verificar o tratamento dado à semântica nas atividades de ensino propostas, analisando se há pontos positivos e/ou pontos que podem ser aperfeiçoados, em vista de algumas propostas de didatizações da semântica (SOUZA, 2017). Ademais, nosso estudo é de natureza qualitativa, com enfoque investigativo e descritivo sobre o objeto de estudo elegido. Também se configura como uma pesquisa documental, uma vez que parte da análise teórica de dados retirados diretamente do livro didático.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático; Abordagem semântica; Análise crítico-reflexiva

# ENSINAR O PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: COMO AGIR ENTRE O PORTUGUÊS LUSITANO E O PORTUGUÊS DO BRASIL EM CONTEXTO DA UNIÃO EUROPEIA

Mariana Gomes Alves Ferreira (UFPB)  
Rosalina Maria Sales Chianca (UFPB)  
Karina Chianca Venâncio (UFPB)

## **Eixo temático 6:** Estudos linguísticos: teorias e práticas

**RESUMO:** Este trabalho é o resultado de uma pesquisa de campo que se insere no projeto O ensino-aprendizagem de línguas numa abordagem linguístico-cultural (PROLICEN), atividade acadêmica que motivou uma experiência didático-pedagógica na França durante um ano letivo francês (2018-2019), no Lycée Jean Moulin, no âmbito de um trabalho de Assistente de Português Língua Estrangeira, após seleção nacional promovida pela Embaixada da França no Brasil. Aliamos a iniciação científica à prática da sala de aula, adotando uma metodologia qualitativa, exploratória, e de cunho bibliográfico. Temos como hipótese que a língua é uma das expressões da cultura e, assim, em sala de aula, o nosso fazer didático-pedagógico privilegia uma análise contrastiva do português norma lusitana e da norma brasileira, dentro de uma perspectiva sociocultural. Objetivamos sensibilizar os alunos à descoberta da língua-cultura brasileira, sabendo que partimos de duas experiências linguísticas anteriores: a língua materna, o francês, e o Português Lusitano, que eles já vivenciam em aulas de línguas estrangeiras (LE). Ao inserir o português de outro país, embora seja a “mesma” língua, há diferenças culturais e linguísticas a serem percebidas e, posteriormente, detectadas e analisadas. Verificamos também como o contato com o português brasileiro pode motivar os alunos, aumentando o interesse e a participação nas aulas de LE. Objetivamos assim, ainda, tornar as aulas prazerosas e interativas. Visando apresentar os resultados de nosso trabalho de pesquisa, o enfoque será concentrado nas atividades elaboradas na nossa turma corpus que trata exatamente de levar o aprendente à compreensão do agir em outra língua cultura e à (re)descoberta de sua própria cultura. A metodologia da apresentação deste trabalho consiste em, inicialmente, apresentar a fundamentação teórica no que se refere ao ensino aprendizagem de línguas em uma perspectiva linguístico-cultural para, após, descrever algumas aulas ministradas nessa perspectiva e a partir de material autêntico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino-aprendizagem de língua estrangeira; Perspectiva linguístico-cultural; Material autêntico; Português do Brasil; Sociocultural



# **LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO CURSO DE DIREITO: ESTUDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA UNIVERSIDADE PRIVADA**

Ana Clara Velloso Borges Pereira (UFPB)

## **Eixo temático 7: Linguagens e práticas sociais**

**RESUMO:** Esse estudo pretende investigar como a leitura e a produção de texto são estimuladas e desenvolvidas no curso de Direito, especialmente no ensino superior privado. Então, Germani (2017) foi empregado como referencial teórico, visando a compreender melhor as causas e consequências das dificuldades linguísticas dos graduandos em Direito. Ademais, no que alude à metodologia, foi utilizado um instrumento de pesquisa, composto por cinco perguntas, para a coleta de dados. Tais perguntas foram endereçadas a alunos do 10º período do bacharelado em Ciências Jurídicas, que compartilharam suas perspectivas sobre o ensino da linguagem durante a graduação. Desse modo, foi possível constatar que, em disciplinas específicas, como Português Jurídico e Metodologia do Trabalho Científico, existe maior preocupação com a produção textual do jurista. Todavia, também foi observado que há certa displicência ao longo do curso, posto que a avaliação da aprendizagem, muitas vezes, se limita às questões de múltipla escolha, devido à sua incidência nos concursos públicos, negligenciando as práticas da argumentação e da comunicação escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção textual; Leitura; Ensino superior

# **CURRÍCULO ESCOLAR, MULTICULTURALISMO E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO E OS CURSOS PREPARATÓRIOS PARA PROFESSORES**

Antonius Gerardus Maria Poppelaars (UFPB)

**Eixo temático 8:** Formação e trabalho docente

**RESUMO:** O Brasil é um país de uma diversidade cultural impressionante, um país multicultural. Mas, existe uma barreira contra o multiculturalismo na educação. Muitos professores, alunos e o governo ainda defendem que se deve ensinar a ‘cultura culta’, baseada nas tradições europeias, assim negando a influência dos povos indígenas e afro-descendentes, que marcaram a cultura brasileira tão quanto as outras culturas. Relacionado a outras culturas, há outro problema: o ensino de línguas estrangeiras, que sofre também de preconceito. Felizmente, professores, alunos e o governo começaram a reconhecer a importância do multiculturalismo, resultando em mais atenção no currículo escolar pelo multiculturalismo. Desta forma, este artigo tem como objetivo descrever como o multiculturalismo é implantado e as dificuldades para implantar e lidar com o multiculturalismo no currículo escolar. Destaque-se que existem dificuldades dos professores para ensinar o multiculturalismo e as dificuldades para preparar os professores para lidar com multiculturalismo, devido à uma má orientação nos cursos preparatórios de professores. Em relação do ensino de línguas estrangeiras ainda há também preconceito. Logo, é importante tirar as barreiras preconceituosas existentes contra expressões culturais de grupos minoritários e de outras línguas. Portanto, todas as expressões culturais são de igual importância. O papel dos professores neste processo é importante: os professores podem alertar sobre sinais de discriminação e racismo e podem ensinar que nenhuma cultura é melhor que outra, assim mudando a sociedade e melhorando a aceitação de línguas estrangeiras. Afinal, é a educação que tem o poder de mudar as pessoas e a sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo escolar; Multiculturalismo; Cursos preparatórios de professores; Línguas estrangeiras